

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Mgr. Bc. Mgr. Filip DOSTÁL

**EVALUACE A AUTOEVALUACE
GYMNÁZIA**

(EVALUATION AND AUTOEVALUATION OF SECONDARY SCHOOL)

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Konzultant práce: Doc. PhDr. Jaroslav KOŤA
Obor studia: pedagogika

Praha
2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 31. července 2010

Mgr. Bc. Mgr. Filip Dostál

PODĚKOVÁNÍ

Za pečlivé vedení této práce děkuji Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi.

Dále děkuji všem svým kolegům za umožnění výzkumné práce a zpřístupnění dat, jmenovitě Jiřímu Růžičkovi, Libuši Tomáškové, RNDr. Heleně Momkové, Michalu Rolínkovi, Ing. Vladimíru Jakubalovi a žáku Karlu Kabelíkovi. Velký dík patří i inspektorce Mgr. Kateřině Kulíškové (ČŠI) a jejím kolegyním.

Za konzultace k dílčím tématům děkuji Mgr. Lucii Procházkové (VUP), PhDr. Martinu Chválovi, PhD. (ÚZVV – CERMAT) a Mgr. Jindře Plamitzerové (SCOI).

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

OBSAH

PROHLÁŠENÍ.....	2
PODĚKOVÁNÍ.....	3
OBSAH.....	4
ÚVOD.....	5
I. EVALUACE A AUTOEVALUACE ŠKOLY V KONTEXTU ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMY... 8	8
I.1. Dosavadní vývoj českého kurikula a jeho důsledky.....	8
I.2. Koncepční změny a jejich současná míra realizace.....	10
I.3. Vysoká autonomie škol při tvorbě kurikula.....	14
I.4. Pozice evaluace a autoevaluace v současném českém kurikulu....	16
I.5. Role České školní inspekce.....	22
II. TEORIE PEDAGOGICKÉ EVALUACE.....	28
II.1. Vztah pojmů evaluace a hodnocení v pedagogické teorii a praxi..	28
II.2. Kvalita a její standardy.....	32
II.3. Hodnoty vzdělávání ve vztahu k filozofickým konceptům pravdy... 34	34
II.4. Efektivita vzdělávání – pojem liberální ekonomie a pragmatizmu... 36	36
II.5. Ekonomický model vzdělávacího procesu inspirativní pro jeho evaluaci.....	37
II.6. Koncepce přidané hodnoty vzdělávání.....	39
II.7. Historický exkurz – evaluace střed. profesorů za I. republiky.....	43
II.8. Kritéria a indikátory kvality.....	46
II.9. Autoevaluace a pedagogický výzkum	47
II.10. Validita evaluace.....	49
III. TYPY A DĚLENÍ HODNOCENÍ A (AUTO)EVALUACE JAKO VÝSLEDEK JEJICH ANALÝZY... 52	52
III.1. Typy tradičního hodnocení a jejich vztah k typům evaluace.....	52
III.2. Druhy autoevaluace.....	55
III.3. Účel autoevaluace ve vztahu k funkcím školy.....	59
IV. FÁZE AUTOEVALUAČNÍHO PROCESU (A DÍLČÍ PŘÍSPĚVKY K JEHO REALIZACI)..... 62	62
IV.1. Klíčová role učitelů v procesu autoevaluace.....	62
IV.2. Motivační fáze autoevaluace.....	63
IV.3. Předpřípravná a mapovací fáze autoevaluace - nahrazení fáze výběru oblastí.....	67
IV.4. Konstrukce autoevaluační mapy školy.....	68
IV.5. Zjištění oblastí zájmu pedagogického sboru.....	73
IV.6. Přípravná fáze autoevaluace.....	87
IV.7. Evaluační fáze.....	91
V. TŘI NÁSTROJE HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA GYMNÁZIU..... 93	93
V.1. Analýza volitelných předmětů jako nástroj evaluace gymnázia.....	93
V.2. Autoevaluace výsledků přijímacího řízení na vysokou školu.....	104
V.3. Statistická analýza výsledků přijímacích zkoušek na gymnázium... 115	115
ZÁVĚR.....	124
PRAMENY A LITERATURA.....	126
PŘÍLOHY.....	129
RESUMÉ.....	139
SUMMARY.....	140

ÚVOD

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

Kurikulární reformu jsem prožili velmi intenzivně, takřkajíc „na vlastní kůži“. Pražské gymnázium, na kterém desátým rokem vyučuji zeměpis a dějepis, se stalo v roce 2004 pilotním gymnáziem Výzkumného ústavu pedagogického pro uvádění kurikulární reformy do středního všeobecného vzdělávání. Tím jsem se dostal do školního týmu tvořícího jeden z prvních gymnazijních školních vzdělávacích programů, ale též do širšího autorského kolektivu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia na Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Již při práci na obou dokumentech jsem si uvědomil, že tíha odpovědnosti za kvalitu vzdělávání s kurikulární reformou plnou vahou dolehla především na školy resp. učitele.

To mě přivedlo k otázkám o možnostech objektivního hodnocení kvality jednotlivých škol. Všeobecný rozruch kolem školního kurikula paradoxně zastínil skutečnost, že spolu s požadavkem na tvorbu osnov dopadla na školy i povinnost vlastního hodnocení neboli autoevaluace. Na pilotním gymnáziu i ve Výzkumném ústavu pedagogickém jsem zakusil, jak diskuse nad obsahem a průběhem vzdělávání zatlačuje do pozadí i pouhé uvažování o prokazování jeho úrovně, kvality a efektivity. Proto jsme zvolil téma této práce tak, aby mohla posloužit mé škole při zkvalitňování jejího plánu a metodiky vlastního hodnocení školy. Vedle osnov je povinnou součástí ŠVP i část „hodnocení žáků a autoevaluace“. Musím přiznat, že autoevaluace je na mé škole nejméně propracovanou součástí ŠVP a u ostatních gymnázií by pravděpodobně bylo možné konstatovat totéž. Cílem této práce proto je:

- a) Najít teoretická východiska využitelná při autoevaluaci gymnázia

b) Navrhnout program a metodiku autoevaluace pro gymnázium, kde působím.

I když práci uvádím rozsáhlejšími teoretickými úvahami, vždy mám na mysli jejich budoucí využití při přípravě autoevaluace svého gymnázia. Během psaní práce jsem došel k závěru, že pro kvalitní autoevaluaci je nezbytné postavit ji na pevnou konstrukci teoretických principů .

Praktickou část jsem pak pojal již jako aplikaci zkonstruovaných nástrojů pro počáteční fáze autoevaluace gymnázia. Práce má tedy v zásadě kasuistický charakter a závěry její praktické části lze vztahovat jen na mé gymnázium, což je škola v řadě charakteristik výjimečná a elitní (v kladném i záporném smyslu slova). Naopak teoretická část je pojednána velmi obecně. Ke spojení obecné kompilační práce a dílčí sondáže mě vedlo již výše uvedené přesvědčení o nutnosti zasazení „praktické“ autoevaluace do teoretického rámce. Proto teoretickou část doprovázím vlastními závěry, ze kterých hodláme v budoucnu vycházet při autoevaluaci výuky.

Při tvorbě práce jsme se opírali především o tři monografie, které zatím v češtině k tématu vyšly. Pro teoretickou část bylo východiskem nejstarší a v mnohém ještě nedokonalé zpracování tématu Janem Průchou.¹ Naproti tomu text nejmladší a nejrozsáhlejší monografie o autoevaluaci školy Jana Vašátkové² jsem využil spíše pro praktickou část. Autorka se snažila o aplikaci řady západoevropských postupů do našich poměrů; zahlcena kvantem materiálu však často opustila teoretická východiska, v nichž Průchu nepřekonalala. Monografie Jany Vašátkové navíc nebere v potaz pedagogický obzor českého učitele. Ten naopak respektují autoři zdařilé praktické příručky o sebehodnocení školy vydané agenturou Strom.³ Významným zdrojem poučení mi byla také velmi originální disertace Martina Chvála.⁴

Podobně jako Chválova disertace, ani naše rigorózní práce nemůže být ucelenou metodikou pro autoevaluaci školy; obě práce představují spíše osobní reflexi teorie a praxe západního školství, kterou doplňují o návrhy dílčích aplikací pro české školy. Podrobná metodika autoevaluace českých škol je úkolem především pro odborné instituce, v úvahu přichází Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – CERMAT,

¹ PRŮCHA (1996)

² VAŠÁTKOVÁ (2006)

³ RÝDL, HORSKÁ, DVOŘÁKOVÁ, ROUPEC (1998)

⁴ CHVÁL (2003)

Výzkumný ústav pedagogický nebo Česká školní inspekce. Školské instituce zatím nedokázaly připravit ani kvalitní a všeobecně přijatelnou podobu maturitní zkoušky, a proto se komplexní evaluace našeho školského systému a celé žakovské populace od něj patrně hned tak nedočkáme. Úkol je zatím i nad síly České školní inspekce.

Původní diplomovou práci psanou před třemi lety jsem rozšířil především o relevantní poznatky obsažené v literatuře, která během posledních tří let vznikla. Kromě několika dílčích článků se jedná se především o monografické statě v Pedagogické encyklopedii editované Janem Průchou.⁵ Přínos tohoto díla spočívá především ve formulační vyzrálosti a v důrazu na podstatné skutečnosti; jako většina Průchových přehledových děl, obsahuje i tato nebývale obsáhlá publikace extrakt aktuálních poznatků získaných studiem nejnovější zahraniční literatury. Velmi cenným zdrojem mi dále byla monografie Švaříčka a Šedové o kvalitativním výzkumu v pedagogice,⁶ přestože s naším pojednáním přímo nesouvisí. Z těchto publikací jsem vycházel především při zkvalitňování teoretického textu původní diplomové práce.

Nové přínosy praktické části, které obsahuje tato rigorózní práce oproti předchozí práci diplomní, jsem opřel především o rozhovory s experty, inspektorkami ČŠI (kapitola o roli inspekce v evaluaci), pracovníky SCIO a vedení naší školy (technika autoevaluace gymnázia pomocí analýzy volitelných předmětů).

Krátce před dopsáním původní diplomové práce byla zveřejněna výzva desítek českých akademických hodnostářů s názvem „*Všem, jejichž hlas je slyšet*“. Výzva svolává především novináře do útoku proti postupující nevzdělanosti a povrchnosti českých dětí, žáků a studentů. Přestože považuji jejich výzvu za poněkud nepromyšlený úder nepřímo mířený i „pod pás“ reformy, musím akademikům dát v něčem za pravdu zejména po tříletém odstupu od jejího uveřejnění. Na druhé straně je třeba konstatovat, že koryfejové tradiční vzdělanosti (ne však pedagogičtí vědci) v mnohém nebrali v úvahu plnou šíři pedagogických problémů vyvstávajících v překotně se měnícím a stále složitějším světě. Pokud však chceme vynášet jakýkoliv věrohodný soud o českých žácích a studentech a o jejich školách a učitelích, neobejdeme se bez kvalitní, vědecky fundované a přesvědčivé pedagogické evaluace. K jejímu rozvoji, který u nás teprve začíná, se snaží přispět i tato práce.

⁵ PRŮCHA (2009)

⁶ ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVÁ (2007)

I. EVALUACE A AUTOEVALUACE ŠKOLY V KONTEXTU ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMY

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

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

Česká (resp. Československá) společnost zdělila v roce 1990 školský systém daný zákonem č. 29/1984 Sb., který v §§ 39 a 40 určoval školám uniformní kurikulum⁷ založené na učebním plánu, učebních osnovách a jednotných učebnicích s metodickými příručkami vydávaných centrálně ministerstvem školství jako povinné a závazné kurikulární dokumenty. Evaluace žáků byla realizována téměř výlučně klasifikací, opírající se o celostátně platné klasifikační řády, event. nechvalně známou posudkovou činností; externí evaluace škol byla řešena výlučně statistickými ukazateli vycházejícími z klasifikace žáků a dozorem školních inspektorů (pokud pod pojem evaluace v tomto období nezahrnujeme rovněž ideologický dozor dalších stranických a státních orgánů).

České školství během překotných polistopadových změn poměrně rychle odložilo marxisticko-leninskou ideologickou zátěž,⁸ jeho hlubší obsahové a zejména systémové změny probíhaly však velmi pomalu, často nekoordinovaně a bezkonceptně. O této skutečnosti svědčí nejlépe fakt, že nového školského zákona se české školy dočkaly až v roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.). Tedy po celých

⁷ V české pedagogice poměrně mladý pojem kurikulum je možné chápat ve třech různých šířích významu. Zde jej užíváme ve střední šíři vymezení pojmu jako průběh studia a jeho obsah odvozený od vzdělávacího programu, plánu. (Samotný plán je kurikulem v nejužším smyslu slova). Pokud ovšem chápeme kurikulum v nejširším smyslu slova, jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení“ PRŮCHA; WALTEROVÁ; MAREŠ (2001, s. 110); srovnej PRŮCHA (2002, s. 237), je třeba společně s WALTEROVOU (1994, s. 164) konstatovat, že do roku 1990 až do současné kurikulární reformy neexistoval v českém školství komplexní kurikulární projekt.

⁸ Máme na mysli pouze zásadní ideologické projevy zřetelně manifestované v obsahu výuky, méně viditelné dědictví předlistopadového režimu ovlivňuje české školství pochopitelně nadále ve stejné míře jako celou českou společnost.

čtrnáct let se veškeré změny v českém školství legislativně ukotvovaly desítkami novel socialistického školského zákona a na něj navazujících podzákonných norem. Nelze popřít, že i tímto nesystémovým způsobem doznalo české školství podstatných změn. Již od počátku devadesátých let se nesoustavně, ale poměrně radikálně uplatňovaly principy přeměny předlistopadového školství, které se později objevily v prvním koncepčním kurikulárním dokumentu „Bílá kniha“. Podle Vašátkové⁹ těmito principy byly participace samosprávy, sociálních partnerů a rodičů do řízení škol, deregulace, tj. omezení regulačních zásahů shora a subsidiarita, čili přesun kompetencí z centrální úrovně na úroveň nižší, zejména na úroveň školy samotné. To mělo za následek výrazné posílení kompetencí ředitelů škol v řadě oblastí.¹⁰ V oblasti změny kurikula se za nejpodstatnější změnu dá pokládat zejména¹¹ vyhlášení 70 % závaznosti osnov, dále volná produkce učebnic (jen lehce limitovaná schvalovacími doložkami MŠMT) a podřízení produkce učebnic zákonům tržní konkurence. Paralelně s tím se široce diverzifikovala a radikálně změnila nabídka studijních oborů v celém sekundárním i terciálním vzdělávání.

Nelze přehlédnout, že veškeré změny ve školství se realizovaly v dosavadním organizačním a institucionálním rámci nahodile, bez pevné koncepce a strategie (např. znovuzavedení osmiletých gymnázií), proto některá opatření se inspirovaly podněty z rozvinutých zemí dílčím způsobem bez zřetele jejich funkce v původním kontextu.¹² To svědčí o slabé vzdělávací politice České republiky v tomto období zapříčiněné odsunem školských témat na okraj zájmu politické scény. Při takovémto stavu školské politiky devadesátých let se nelze divit, že nevznikly žádné nové nástroje evaluace školství. Některé nástroje zděděné z minulého režimu byly oprávněně zrušeny, zbývající byly převzaty v nezměněné podobě a nebyly nově rozvíjeny.¹³ Nastavení systému evaluace a garance kvality škol je těžko zastupitelnou úlohou politického centra¹⁴ a princip subsidiarity lze uplatnit především podstatným zahrnutím autoevaluace školy a evaluace na nižších úrovních (jak ukážeme v dalších kapitolách).

⁹ VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 64)

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

¹¹ Zde uvádíme jen projevy transformace podstatné pro střední školu, tedy opomíjíme zavedení tří vzdělávacích programů pro základní školu, vytvoření prostoru pro domácí vyučování, otevření možnosti slovního hodnocení, aj.

¹² Srovnej BACÍK; KALOUS; SVOBODA a kol. (1996, s. 50).

¹³ To lze dokumentovat i na vzniku České školní inspekce, jejíž činnost byla definována jako kontrolní, jak tomu bylo v předlistopadovém školství. Srovnej § 18 zák. 564/1990 Sb.

¹⁴ Srovnej BACÍK; KALOUS; SVOBODA a kol. (1996, s. 49).

Hodnocení žáků se (i přes průnik slovního hodnocení do základního školství) realizuje tradičním modelem školní klasifikace a dosavadní podobou závěrečných – zejména maturitních zkoušek na středních školách, jejichž variabilita co do obsahu i náročnosti je tak různá, že během devadesátých let téměř pozbyly vypovídací schopnost a pedagogickou validitu.¹⁵ Těžiště evaluace žáka se přesunulo především do přijímacích zkoušek na vyšší stupně škol. Ty ovšem hodnotí žáky velmi omezeně už jen proto, že přijímací zkoušky plní především selektivní funkci, čemuž je podřízen i jejich obsah. Nepřehlédnutelným se stalo faktické zhroucení tohoto našeho jediného, byť nedokonalého nástroje výstupní evaluace vlivem demografických změn (60 % populačního ročníku má k dispozici místo na vysoké škole¹⁶) Evaluace na státní úrovni a mezinárodní srovnání českého školství probíhala pouze ojediněle, často jako projekt mezinárodních organizací (OECD) nebo komerčních agentur (Kalibro, Scio),¹⁷ které se začaly zcela nesystémově usidlovat v českém školním prostředí; v případě Agentury Scio je exponenciální růst jejího významu při přijímacím řízení na VŠ nepřehlédnutelný a vyvolává mnoho otázek.

1.2. Koncepční změny a jejich současná míra realizace

Zásadní změnu ve školské politice České republiky znamenalo vydání Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – tzv. „Bílé knihy.“¹⁸ Tento „Národní program rozvoje vzdělanosti v České republice“ je „systémovým dokumentem, formulujícím myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“.¹⁹ Nejedná se sice o dokument normativní, ale pro návazné koncepční a legislativní procesy v českém školství je svou povahou zásadní.

¹⁵ Srovnej BÍLÁ KNIHA (2001, s. 52).

¹⁶ *Počet vysokoškoláků se má snížit* [cit. 20. června 2010] dostupné na WWW: <http://www.novinky.cz/domaci/203488-pocet-vysokoskolaku-se-ma-snit-skoly-dostanou-mene-penez.html>

¹⁷ Blíže viz PRŮCHA (1996, s. 103-110). Pochopitelně nelze označit výčet těchto a podobných projektů za jediné evaluační aktivity českého školství. Řada analýz stavu českého školství předcházela vydání Bílé knihy (ta je označuje jako své prameny). Viz. BÍLÁ KNIHA (2001, s. 98).

¹⁸ Geneze a charakter dokumentu viz BÍLÁ KNIHA (2001, s. 7).

¹⁹ BÍLÁ KNIHA (2001, s. 7)

Bílá kniha přichází s myšlenkou rozdělit kurikulum českého školství²⁰ do modelu dvojí (resp. trojí) úrovně kurikulárních dokumentů.²¹ Pod zastřešujícím „Národním programem vzdělání“ mají vznikat pro jednotlivé stupně a typy škol vzdělávací soustavy jednotlivá rámcová kurikula, tzv. „Rámcové vzdělávací programy“ – dále jen RVP, vymezující „nezbytné společné jádro, které vyjadřuje konsensuální názor společnosti“.²² Na úrovni jednotlivých škol na jejich podkladě vznikají „Školní vzdělávací programy“ – dále ŠVP. Tím se, podle autorů Bílé knihy, „umožní, aby se o konkrétní podobě vzdělání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje, a tak vzdělávání reagovalo na potřeby vzdělávajících se žáků a vytvářelo školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství“²³ Legislativně byla tato koncepce kurikula odpovídající kurikulu skandinávského typu²⁴ zakotvena v §§ 3-5 Školského zákona č. 561/2004 Sb. Doplníme-li současnou normalizovanou podobu českého víceúrovňového kurikula o praxi běžného plánování a hodnocení výuky učitelem, dostaneme následující řetězec kurikulárních úrovní:

²⁰ Termínu „české školství“ užíváme ve smyslu segmentu vzdělávacího systému regulovaného především Školským zákonem č. 561/2004 Sb., tedy školství preprimární, primární, vyšší a nižší sekundární a postsekundární (resp. část terciálního – VOŠ), zájmové, jazykové, základní umělecké a celoživotní. Tedy téměř veškeré institucionalizované školství uznávané veřejnou autoritou s výjimkou školství vysokého.

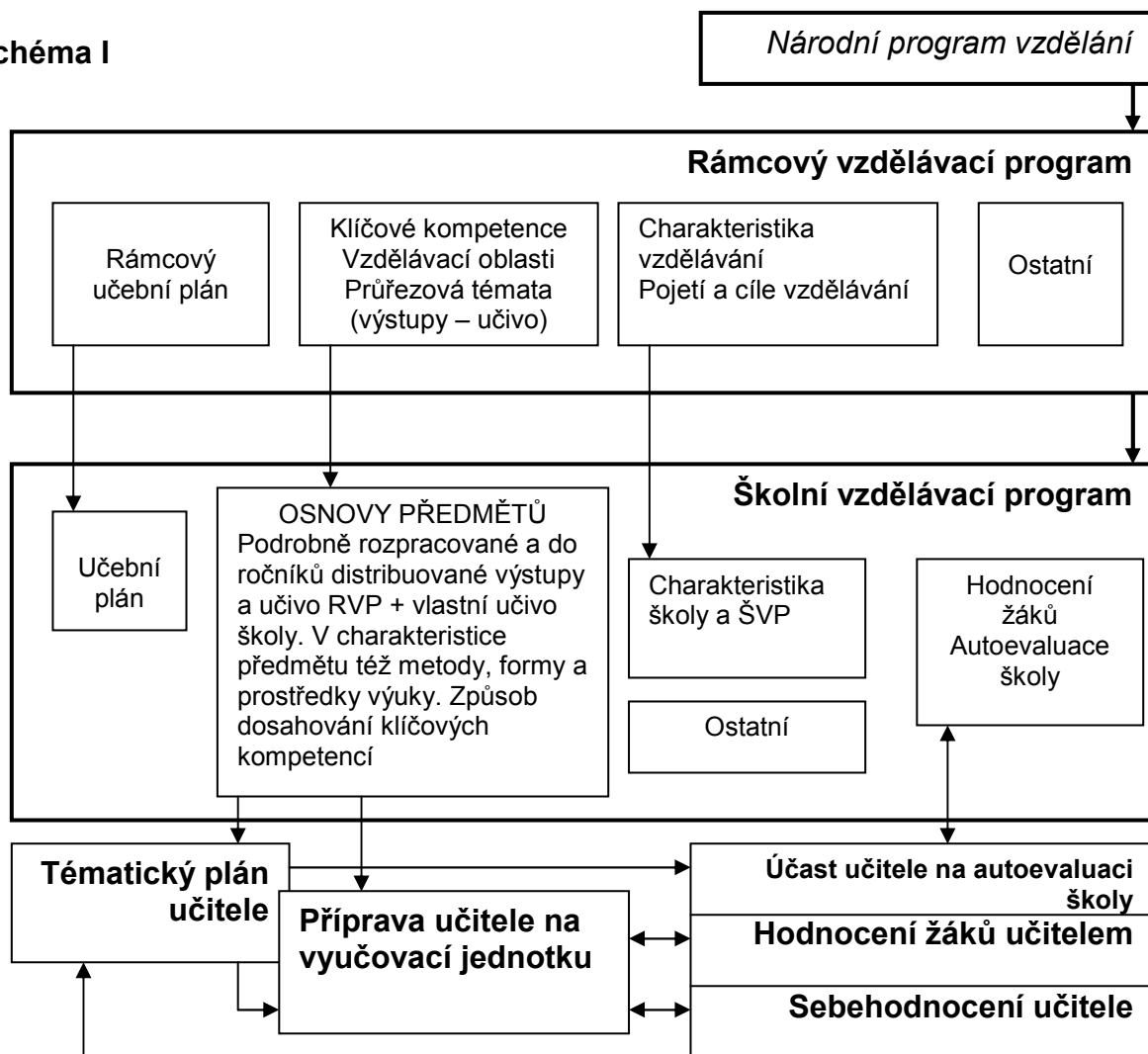
²¹ Hovoříme-li o dvou úrovních, rozumíme tím úroveň státní a školní. Na státní úrovni se vytváří dvě úrovně kurikulárních dokumentů. Reálně existuje třetí nejnižší úroveň – úroveň učitele.

²² BÍLÁ KNIHA (2001, s. 37)

²³ BÍLÁ KNIHA (2001, s. 37). Srovnej WALTEROVÁ (1994, s. 168 odstavec 5, písm. b). Struktura současného českého kurikula prozrazuje, že autorka se významně podílela na tvorbě Bílé knihy (je uvedena mezi autory podkladových studií) a že citované dílo významně ovlivnilo autory koncepce RVP.

²⁴ Srovnej PRŮCHA (1996, s. 124-127) a WALTEROVÁ (1994, s. 65-162)

Schéma I



Pro účely této práce musíme výše popsaný systém gymnaziálního kurikula podrobit kratší analýze. Vyjdeme z přehledného grafického schématu Walterové²⁵, která prezentuje kurikulum jako odpovídající zdroje a komponenty vůči základním otázkám proč, koho, co, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Toto schéma přejímáme a pokoušíme se ke komponentům a zdrojům přiřadit odpovídající kurikulární dokumenty. Je ovšem třeba upozornit, že pouze menšina zdrojů a komponentů kurikula je obsažena nebo vymezena v kurikulárních dokumentech.

²⁵ WALTEROVÁ (1994, s. 53)

Schéma II

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

Již tento stručný tabulkový přehled pokrytí českého kurikula (v nejširším smyslu slova) normativními kurikulárními dokumenty ukazuje nesmírnou důležitost ŠVP. Tento kurikulární dokument se jako jediný dotýká všech otázek s kurikulem spojených. Ještě více by klíčové postavení ŠVP vyniklo, kdybychom se (přes všechny metodologické obtíže) pokusili zjistit váhu významu ŠVP tam, kde normuje vrstvy kurikula spolu s dalšími dokumenty. Projděme výše uvedenou tabulku o kurikulu, a sledujme význam ŠVP.

1.3. Vysoká autonomie škol při tvorbě kurikula

V otázce „proč vzdělávat“ se zdá být význam ŠVP na první pohled podružný, dominující se zdají kurikulární programy na státní úrovni vycházející ze zákonné formulace zásad a cílů vzdělávání.²⁶ Částečně lze otázku „proč vzdělávat“ ztotožnit s otázkou po „paradigmatu“ či „filozofii“ kurikula.²⁷ Tradici českého školství představuje encyklopedické resp. akademické kurikulum. (Akademickému kurikulu je blízké i pojetí Komenského.) Schválení rámcových vzdělávacích programů znamená v tomto ohledu poměrně radikální změnu.

RVP základního i gymnaziálního vzdělávání se opírá o tzv. klíčové kompetence definované jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní život jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“.²⁸ Vzhledem ke skutečnosti, že klíčové kompetence jsou skutečně klíčovou částí RVP a vzhledem k následujícím odkazům na individuální pokroky a prospěch žáka, lze tvrdit, že české kurikulum se významně přiblížilo k pragmatickému kurikulu rozšířenému ponejvíce v USA. Totéž lze říci i o obsahové stránce. Walterová²⁹ v popisu pragmatického kurikula uvádí mezi jeho charakteristikami důraz na službu společnosti a společné hodnoty liberálně demokratické společnosti. Tyto cíle vzdělávání jasně rezonují v průřezových tématech RVP jako např. „výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „mediální výchova“, „enviromentální výchova“ i vzdělávacích oblastech, např. „člověk a svět práce“.

Ovšem při tvorbě pilotního ŠVP ve spolupráci s VÚP jsme poznali, že pokud budou naplněny veškeré cíle RVP, nemusí ŠVP přebírat výchozí paradigma RVP. V českém školství je tedy vytvořen prostor pro orientaci škol např. k „esencialistickému“ modelu, který vychází z anglosaských tradic, nebo „polytechnickému“ kurikulu zaměřenému především na praxi občana v prostředí tržní ekonomiky a pochopitelně i „akademicko-encyklopedického“ pojetí kurikula, které bude vzhledem k minulému kurikulu asi i nadále dominovat, i když bude obohacováno o prvky vycházející z jiných pojetí. To ovšem znamená, že Česká

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

²⁷ Srovnej WALTEROVÁ (1994, s. 23) a PRŮCHA (2002, s. 240). Oba autoři klasifikují základní paradigmatu kurikula odlišně. My se přidržíme klasifikace Walterové. Viz též BERTRAND (1998)

²⁸ RVP G (2007, s. 8)

²⁹ WALTEROVÁ (1994, s. 25)

republika nemá státem určené paradigma kurikula a jeho volba je významně ovlivněna školou, resp. tvůrci jejího ŠVP. Tedy i v otázce „proč vzdělávat“ se stává škola významnou veličinou, což vysoce zvyšuje míru svobody ale i zodpovědnost rodičů a žáků při volbě vzdělávací dráhy.

Otázka „koho vzdělávat“ leží částečně mimo rámec školy i školství jako takového. Škola slouží tam, „kde je“, těm, kteří jsou „tad“ a tady“. Stanovit si vlastní „profil uchazeče“ je dnes výsadou žádaných vysokoškolských oborů a velmi specializovaných středních škol, pro gymnázia je již jen vzpomínkou, pro základní školy zbytečnou otázkou. Jen některá specializovaná gymnázia (umělecká, sportovní, matematická), nebo prestižní velkoměstská gymnázia si tuto otázku při tvorbě ŠVP položit mohou a svou vzdělávací nabídku cílit na konkrétní typy v žákovské populaci (mimořádně matematicky nadaní, sportovci, aj.). V charakteristice školy a ŠVP vedle profilu absolventa lze formulovat i profil uchazeče. Nástrojem naplnění představ je přijímací řízení, resp. vstupní evaluace uchazečů o studium.

Na otázky „co a jak vzdělávat“ nejvíce odpovědí nalezneme jednoznačně v ŠVP. Zcela zřetelná je dominance ŠVP v otázce metod, prostředků a organizačních forem vyučování, neboť RVP se problematice prakticky nevěnují.³⁰ V otázce volby metod a forem vyučování je proces tvorby ŠVP obzvláště citlivý, neboť veškeré metody a formy v ŠVP uvedené se stávají závaznými pro všechny učitele. Rozdílnost přístupu učitelů k výuce na jedné škole se (bohužel) nejlépe překlenuje minimalizací metodických pasáží ŠVP. ŠVP se ovšem stává dominantním kurikulárním dokumentem i co se týče obsahu vzdělávání. Nelze přehlédnout, že RVP zpřesnily formulaci vzdělávacích cílů tím, že se snaží tzv. „výstupy“ formulovat pomocí aktivních sloves jako pozorované (a tím ověřitelné) činnosti žáka; následující přehled či spíše nárys učiva má funkci v zásadě doprovodnou. Na druhou stranu se i při povrchním čtení RVP ukazuje nestejná obecnost formulovaných výstupů a jejich přílišná všeobecnost a tématická rozsáhlost. Proto pro plánované kurikulum je určující ŠVP, kde jsou výstupy i učivo formulovány detailněji a jejich obsah je zřetelnější díky zařazení ve vyučovacím předmětu. (RVP neurčuje vyučovací

³⁰ V této souvislosti musíme poukázat na zákonné ustanovení § 4 odst. 2 písm. b) zák. 561/2004 Sb. – Školský zákon stanovující povinnost sepisovat a aktualizovat RVP podle „nejnovějších poznatků pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.“

předměty, vzdělávací obory sdružené do oblastí sice kopírují schéma tradičních vyučovacích předmětů, ale předměty v kurikulu stanovuje výlučně škola. Tato změna je asi nejviditelnějším důsledkem reformy, symbolizuje ji prázdný blanket vysvědčení, který působí na učitele i rodiče trochu jako bianco šek.)

Nelze v této práci tato závažná tvrzení dokazovat, použijeme jen nejhrubšího kvantitativního ukazatele – stránkového rozsahu kurikulárních dokumentů. Zatímco RVP G obsahuje 84 stran, ŠVP pilotních gymnázií dosahovaly zpravidla 600-900 stran! To nás vede k závěru, že RVP jsou velmi obecným textem, který učitelé - tvůrci ŠVP „po svém“ interpretují a tuto interpretaci promítají do osnov ŠVP. A další učitelé školy (tvůrci ŠVP jsou zpravidla předsedové předmětových komisí) tuto jejich interpretaci znovu interpretují v tematických plánech a přípravách na vyučovací jednotku. Nezanedbatelnou roli hraje další interpretující vstup, a to autorů pomocného kurikula (zejména učebnic, sekundární literatury pro střední školy, přehledů, pomůcek, výukových filmů a dalších didaktických materiálů), kteří svým způsobem málo rozsáhlý text RVP musí nutně interpretovat ve světle své kvalifikace, svého pohledu na podobu kurikula a často i komerčního zájmu. Pro předporozumění interpretaci nového kurikula bude patrně tradice důležitější, než znalost pedagogické teorie a přijetí pedagogických záměrů tvůrců kurikula.

Mechanismy státního normování obsahu vzdělávání jsou velice volné a pružné; to může být zdroj příležitostí k pozitivnímu vývoji škol i ohrožení jejich stávající kvality; obav se můžeme zbavit tehdy, když budeme moci konstatovat, že při pestrosti vzdělávací nabídky dané širokým a volným státně závazným rámcem si stát vytvoří mechanismy zpětné vazby o realizaci svého kurikula – evaluaci škol a školského systému.

1.4. Pozice evaluace a autoevaluace v současném českém kurikulu

Problému evaluace je věnováno poměrně mnoho prostoru v Bílé knize, která ji výstižně označuje za „klíčovou oblast pro správné fungování decentralizovaného a participativního vzdělávacího systému“ a dále konstatuje, že „získaný stupeň autonomie školy, která sama odpovídá za to, jak učí [a rovněž, co učí – pozn. aut.] je nutné vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna

kvalita a efektivita její práce“.³¹ Dokument naznačuje i vymezení vztahu mezi tradičním hodnocením jednotlivých žáků, které rozšiřuje o hodnocení škol, regionů a celého systému, hodnocení zvnějšku o hodnocení z vnitřku. Proto Bílá kniha požaduje vytvoření „evaluačního prostředí či evaluační kultury, založené na kritické sebereflexi každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti“;³² dále doporučuje rozšířit „evaluační rozměr“ českého školství o formy interní a externí evaluace. Externí evaluaci dát mj. mezinárodní rozměr zahrnutím do mezinárodních srovnávacích projektů a vnitřní evaluaci povýšit na hlavní nástroj autonomie škol (při účasti všech partnerů školy). Těžiště činnosti České školní inspekce plánuje Bílá kniha posunout do oblasti poradenské a konzultační, pomáhající školám v jejich vnitřní evaluaci, přičemž monitorovací a kontrolní funkce zůstanou zachovány.

Rezultativní doporučení rozděluje Bílá kniha do dvou oblastí.³³ Zaprvé požaduje dobudování systému evaluace a monitorování ve třech úrovních (škola – region – vzdělávací systém) a jeho napojení na mezinárodní průzkumy. Dále vyžaduje zajistit informovanost žáka a všech účastníků vzdělávání pro rozhodování o vzdělávací dráze. Pozoruhodný je požadavek vytvoření systému standardů, kritérií a indikátorů a dalších evaluačních nástrojů a zřídit speciální výzkumné a vývojové pracoviště nazývané „Centrum pro evaluaci a monitorování vzdělávacích výsledků“.

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

Je zajímavé sledovat, která doporučení Bílé knihy našla zákonnou a institucionální podporu.³⁴ Školský zákon zakotvil některé nástroje nezbytné pro vytváření evaluačního klimatu. Vymezil úroveň stát a region tím, že stanovil státu (MŠMT ČR) a kraji (krajské úřady) povinnost vypracovávat „Dlouhodobý záměr vzdělávání a

³¹ BÍLÁ KNIHA (2001, s. 39)

³² Tamtéž

³³ BÍLÁ KNIHA (2001 s. 40-41)

³⁴ Podobnou otázku řešil CHVÁL (2003), který však pracoval pouze s návrhem Školského zákona.

rozvoje vzdělávací soustavy“ s jeho povinným vyhodnocováním v dvouletých intervalech, a korigovaným ve světle zjištěných skutečností.³⁵ Na úroveň školy se plánování dostalo v podobě „koncepčních záměrů rozvoje školy“ a rovněž ŠVP.

Na existenci koncepčních materiálů plánovací povahy se váže proces vydávání „Výročních zpráv“ – rovněž na trojí úrovni stát – kraj – škola.³⁶ Tato povinnost pro ředitele škol existuje již od roku 1995 a byla příležitostí pro postupné vytváření autoevaluačního klimatu ve škole. Nicméně se tak ve většině případů nedělo a výroční zprávy se staly hybridem statistického výkazu a přehledky úspěchů školy v daném školním roce (umístění žáků v soutěžích, zlepšení materiálního vybavení školy, aj.), kritické reflexe a autoevaluační tendence se v nich objevovaly a dosud objevují jen zřídka.³⁷

Vlastní evaluaci na těchto třech úrovních upravuje § 12 Školského zákona. Ten rozděluje hodnocení školy na vlastní hodnocení a hodnocení inspekcí, přičemž prvé zahrnuje do druhého. Rámcová struktura, termíny a pravidla vlastního hodnocení školy, jakož i pravidla pro strukturu výročních zpráv školy (jichž je vlastní hodnocení podkladem) stanovuje vyhláška č. 15/2005 Sb. Ta určuje interval vlastního hodnocení (v první verzi za jeden nebo dva školní roky, po novele za tříleté období) a předepsanou strukturou vymezuje (nutné) oblasti vlastního hodnocení. Tím ovšem její dosah končí, nahrazovat metodiku autoevaluace resp. příslušný metodický pokyn tato vyhláška nemůže, kvalitní metodiku je MŠMT školám dlužno. Vyhláška zaměřuje vlastní hodnocení školy na pedagogickou kategorii cíle, konkrétně cílů stanovených v koncepčním záměru a ŠVP,³⁸ nedostatek přemíry sebechvály v dosavadních výročních zprávách se snaží překlenout obligatorním uváděním nedostatků ve vzdělávání a zhodnocení nápravy těch, které byly uváděny v předchozím sebehodnocení.³⁹

O něco diskutabilnější je vymezení oblastí vlastního hodnocení. Samotný řetězec podmínky – průběh – výsledky není špatný, možná se lze pozastavit nad zdůrazněním položky „spolupráce školy s rodiči a dalšími osobami“ (jako by i oni nebyly součástí podmínek vzdělávání) a položky „podpora školy žákům a

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

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

³⁷ Viz VAŠŤATKOVÁ (2006, s.72)

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

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

studentům“, pod kterou si lze představit ledacos. Za nejvíce problematickou považujeme samostatně vyčleněnou oblast „reflexe dosažených výsledků ve vztahu k ekonomickému zajištění školy“. Díky ní se může nedostatečné ekonomické zabezpečení českých škol jasněji ukazovat jako brzda zvyšování kvality, stejně tak se ale může stát univerzální výmluvou pro neuspokojivé výsledky. Analýzou této vyhlášky a následným dotazníkovým šetřením o míře jejího pochopení na pilotních ZŠ kurikulární reformy se na Výzkumném ústavu pedagogickém v rámci věnovali jeho pracovníci v rámci projektu „Pilot Z“.⁴⁰ Tato sonda ukázala, že ze 14 sledovaných ZŠ považuje 8 škol oblast dávající do vztahu ekonomické podmínky a výsledky vzdělání za natolik problematickou, že se k ní odmítlo vyjádřit. V reakcích respondentů se konstatovala redundance některých oblastí. Polechová je ovšem přesvědčena o oprávněnosti zachování této oblasti evaluace. Navrhuje metodické rozdělení „podmínek školy“ na „kontext“ – podmínky, které škola ovlivnit nemůže a „vnitřní podmínky“ – podmínky které škola utváří sama. Ekonomické zajištění školy by se tak stalo vedle dalších ukazatelů součástí kontextu. Takto nahlíženo je daná oblast evaluace školy daleko přijatelnější.

Kraj a stát hodnotí vzdělávací soustavu jako celek. Prvek trojúrovňové evaluace je však doplněn o další mezistupeň. Evaluaci samotné školy může provádět její zřizovatel (v případě střední školy zpravidla kraj) podle kritérií, které předem zveřejní.⁴¹ To otevírá prostor krajům vč. hl. m. Prahy evaluovat nejenom soustavu jako celek, ale do jisté míry i školy jednotlivě včetně vzájemného porovnávání. Toto zákonné ustanovení otevírá zřizovatelům možnost stanovit autonomně jak vlastní pravidla, kritéria a indikátory evaluace, tak si objednat hodnocení škol u soukromých evaluačních agentur, kterému se musí školy nedobrovolně podrobit. Důsledky, které zřizovatelé z těchto hodnocení vyvodí, mohou být dalekosáhlé, uvážíme-li všechny zákonné kompetence zřizovatele ve vztahu k řediteli školy. Navíc zákonná vazba této evaluace na hodnocení Českou školní inspekcí není a do českého školství byl tak vnesen další rys amerického vzdělávacího systému zdůrazňující podíl municipalit na chod školství.

Odděleně od procesů hodnocení škol a školské soustavy (podobně jako v Bílé knize) je regulován proces hodnocení žáků. Požadavek Bílé knihy na vytvoření uceleného

⁴⁰ POLECHOVÁ (2008)

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

systemu hodnocení žáků na konci každého stupně vzdělávání⁴² naplněn nebyl, neboť o uceleném systému výstupního (finálního, sumativního) hodnocení žáků v České republice hovořit nelze. Výstupní hodnocení na úrovni základního vzdělávání je zcela v gesci školy, která hodnotí míru dosažení cílů základního vzdělávání.⁴³ Forma výstupního hodnocení zůstává zatím neznámá; je však zakotvena povinnost ředitelů středních škol brát jej v potaz spolu s hodnocením za 9. (resp. 5. či 7.) ročník základní školy.⁴⁴ Vedle této novinky zákon zrovnoprávnil tradiční klasifikaci a ústní hodnocení včetně možnosti jejich převodu na žádost rodičů, či školy, kam žák přechází. Stejný způsob hodnocení se uplatňuje i na středních školách.

Ve třech stupních (střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou) středního vzdělávání⁴⁵ se však setkáváme s rozdílným způsobem jeho ukončování, resp. finálního hodnocení. Zatímco obsah závěrečné zkoušky na prvních dvou stupních je v podstatě tradičně v režii školy⁴⁶ a o kritériích není nikde ani zmínka, do maturitní zkoušky výrazně zasáhne stát jejím rozdělením na společnou a profilovou část.⁴⁷ Společnou část složenou ze tří zkoušek – českého jazyka, cizího jazyka (obě o písemné a ústní části) a volitelné zkoušky (matematika, občanský základ, přírodovědně-technický základ, informačně technologický základ) po obsahové stránce podřídil ze zákona zřízenému Centru pro zjišťování výsledků ve vzdělávání a jeho komisařům, zadavatelům a hodnotitelům⁴⁸.

Obsah zkoušek a pravidla hodnocení stanovuje MŠMT.⁴⁹ Naopak obsah tří povinných (a až čtyř nepovinných) zkoušek profilové části je v kompetenci školy, jak po stránce formální (libovolná kombinace ústní, písemné, praktické a obhajoby závěrečné práce) i obsahové.⁵⁰ Systém absolutoria vyššího odborného vzdělávání je

⁴² BÍLÁ KNIHA (2001 s. 41).

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

⁴⁴ § 60 odst. 4 zák. 561/2004 Sb.

⁴⁵ Termín „stupeň středního vzdělání“ zakotvený v § 58 zák. 561/2004 – Školský zákon není vhodný. Vyvolává pocit, že jde o tři na sebe navazující stupně kontinuálního vzdělání, což zpravidla není pravda, neboť vzdělávací programy jsou navrženy jako solitérní, vedoucí k danému stupni (s výjimkou nástavbového vzdělávacího programu). Vhodnější by bylo hovořit o „typu“ středního vzdělání.

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

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

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

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

⁵⁰ Předměty profilové části však může vypisovat i MŠMT ČR § 79 odst. 3 zák. 561/2004 – Školský zákon

formálně shodný s formou profilové části maturitní zkoušky – tedy výrazně vázaný na ŠVP.

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

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

Závěrem této kapitoly musíme konstatovat, že evaluace je nejméně propracovanou a domyšlenou částí současného platného kurikula české střední školy, přičemž charakter kurikula samého si vyžaduje naopak evaluaci nesmírně silnou. Jinak by stát neměl kvalitu vzdělání nejenom garantovanou, ale vůbec podchycenou. Třetí hlavní strategická linie Národního programu rozvoje vzdělanosti byla naplněna jen formálně a polovičatě.⁵¹

Nesmíme odhlédnout ani od širšího „politického“ kontextu evaluačního prostředí českých škol a školského systému. Ve shodě s Vašátkovou⁵² konstatujeme, že:

⁵¹ BÍLÁ KNIHA (2001, s. 92-93).

⁵² VAŠÁTKOVOU (2006 s. 81-84)

1. Chybí profesní standardy učitelů umožňující hodnotit kvalitu jejich práce (standardy učitelů netvoří ani stát, ani odborné společnosti.).
2. Česká školní inspekce teprve dotváří a ověřuje svou metodiku evaluace pro nově vzniklé podmínky, uveřejňuje jen velmi obecná kritéria hodnocení škol s platností na jeden školní rok.
3. Na úrovni státu neexistuje společenská shoda na paradigmatu kurikula jednotlivých stupňů vzdělávání. Rodiče, další osoby zúčastněné ve vzdělávání a zejména zřizovatelé nadaní velkou mírou evaluační pravomoci budou přistupovat k hodnocením škol z velmi vágních myšlenkových pozic; jejich chaotické působení může v krajním případě i škodit.
4. Zejména krajské a obecní orgány jsou ovlivňovány místními, regionálními i celostátními politickými tendencemi, podobně jako ředitelé škol, financovaných systémem „na hlavu“ populační dynamikou v místě školy.
5. Chybí odpovídající metodická literatura. Učitelé nemají odborné kompetence pro náročnou autoevaluační práci, a i kdyby je měli, ve školním prostředí⁵³ tak jako tak není pro autoevaluaci školy vytvořen odpovídající pracovní prostor.

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

1.5 Role České školní inspekce

Závěry z předchozí kapitoly může v mnoha ohledech nepřímo podpořit i rozbor současného stavu České školní inspekce a její role v našem vzdělávacím systému. Současná podoba této státní instituce vychází z § 173 n. zák. 561/2004 Sb. (Školský zákon). Je zřízena jako správní úřad s celostátní působností, který provádí dohled státu nad všemi školami a školskými zařízeními zapsanými do školského rejstříku. Při analýze jejího postavení v české vzdělávací soustavě vyjdeme ze závěrů Vašátkové

⁵³ Jedná se především o počty úvazkových hodin učitelů dané zákonným předpisem.

a Tiché,⁵⁴ uvádí čtyři kategorie, podle kterých lze činnost inspekčních orgánů ve vzdělávací soustavě charakterizovat.

První kategorií je *zaměření inspekce*, které může být vztaženo na jednotlivé osoby, školy jako celky, nebo na systémové jevy resp. specifická témata reflektující aktuální potřeby školské soustavy. ČŠI je primárně určena k hodnocení škol jako celku. Kromě „úředních“⁵⁵ a „ekonomických“⁵⁶ stránek fungování školy především hodnotí soulad ŠVP s RVP, jeho naplnění, a také hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání opět ve vztahu k ŠVP.⁵⁷ Tuto činnost realizuje povětšinou komplexní inspekci školy (viz níže). Nicméně tím, že je v podstatě jediným evaluačním orgánem státu s výkonnými pravomocemi, realizuje celou řadu tematických zadání MŠMT ČR a monitoruje stav školství jako celku na tematickou zakázku vládní exekutivy.⁵⁸ Vzhledem k tomu, že podle školského zákona musí konat na základě podnětů, stížností a petic⁵⁹, které se většinou týkají případů jednotlivých žáků nebo učitelů, je ČŠI i kontrolním orgánem pro kauzy týkající se povětšinou jednotlivců. Vidíme, že zaměření ČŠI je tedy nesmírně široké. V polovině devadesátých let pro tato svá různá zaměření vyvinula systém orientačních, komplexních, tematických a stížnostních inspekci⁶⁰ a jejich metodiku vtělila do Rukověti školního inspektora (1995, 1997, 2000).

Podíváme-li se na *frekvence inspekční činnosti* (druhé možné kategorie pro charakteristiku inspekce), vidíme, že se ČŠI snaží každou školu navštívit jednou za pět až sedm let.⁶¹

Následující závěry opíráme o položené rozhovory s inspektorkami ČŠI (Mgr. Soňou Samkovou – inspektorkou Pražského inspektorátu ČŠI a Mgr. Hanou Řehákovou-inspektorkou v.v.) Došli jsme k závěru, že z hlediska evaluace se inspekční činnosti ČŠI rozpadá na „úřední část“ a „pedagogickou část“. Úřední část na složku

⁵⁴ VAŠŤATKOVÁ, TICHÁ (2009, s. 577)

⁵⁵ § 174 odst. 2, písm. e) zák. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁵⁶ § 174 odst. 2, písm. b) a c) zák. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁵⁷ § 174 odst. 2, písm. d) zák. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁵⁸ § 174 odst. 2, písm. a) zák. 561/2004 Sb. (školský zákon). Plán činnosti ČŠI podléhá schválení MŠMT - § 174 odst. 3 zák. 561/2004 Sb. (školský zákon).

⁵⁹ § 174 odst. 4 zák. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁶⁰ Přestože se této terminologie již neužívá, toto pojetí přetrvává prakticky dodnes.

⁶¹ Pro historické srovnání: Z kronik Gymnázia Jana Keplera v Praze vyplývá, že v období 1. republiky navštívil školu nejméně každý druhý rok okresní školní inspektor, který byl přítomen vyučování v každé třídě a u každého učitele. Návštěvy zemského školního inspektora měly zhruba pětiletou frekvenci.

„ekonomickou“, kterou vykonávají inspekční pracovníci, a „školskou“, kterou vykonávají inspektoři s pedagogickou kvalifikací a nejméně pětiletou praxí v oboru.⁶² Školská složka má již v některých ohledech vztah k pedagogické realitě školy. Obsahuje především rozbor dokumentace školy, kterou je škola povinna vést ze zákona.⁶³ Pojem „dokumentace školy“ je ovšem z hlediska evaluace nevhodný. Škola vede řadu dokumentů vysloveně administrativního charakteru (např. rozhodnutí školy jako správního orgánu v přenesené působnosti, evidence žáků atp.), ty nemůžeme považovat za evaluaci školy, jejich kontrola má ryze úřední charakter. Některá dokumentace školy ale má již charakter pedagogického konstrukt, a její kontrolu již za součást evaluace považovat můžeme, pokud ovšem jako pedagogická evaluace bude prováděna a inspektoři k ní jako k pedagogické evaluaci budou přistupovat. Zde se v první řadě jedná o kontrolu ŠVP. Jak nám inspektorky sdělili, v první vlně kutikulární reformy má jejich kontrola spíše formální charakter, tedy se kontroluje zda vůbec ŠVP existuje, zda má všechny formální náležitosti a zda odpovídá zákonné úpravě a RVP. (To je příklad přístupu, který za pedagogickou evaluaci považovat nelze.) Jde tedy zatím o kontrolu spíše administrativní, skutečná evaluace se plánuje až do budoucna.

Evaluací se školská složka úřední části stává, je-li jejím prostřednictvím sledována skutečná kvalita školy. To se děje v prvním sledu tím, že inspektoři posuzují, je-li pedagogický konstrukt, jehož existenci předepisuje zákon (např. zpráva o vlastním hodnocení školy) pouze formálně existující „na papíře“ a nebo má-li reálný podklad a vztah k edukační realitě školy. Nástrojem tohoto prvního kroku je především polořízený rozhovor s vedením školy a s učiteli příp. předmětovými komisemi a školskou radou.

Ryze pedagogická část inspekční činnosti se realizuje především hospitacemi vyučovacích jednotek. Bylo pro nás velkým překvapením, že inspektorky považují za evaluačně daleko cennější množství krátkodobých orientačních pobytů ve třídách, kdy si jen letmo „udělají obrázek“, než jedno a vícehodinové naslechy, pro které v devadesátých letech vypracovala ČŠI metodiku pozorování.⁶⁴ Závěry učiněné na

⁶² § 174 odst. 8 zák. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁶³ § 28 zák. 561/2004 Sb. (školský zákon)

⁶⁴ Tato metodika dobře hodnotí průběh výuky, nikoli výsledky. Laicky označovaná kategorie „úroveň“ výuky je hodnocena inspektory na základě jejich zkušenosti takto: Ověřit v tématickém plánu (po kontrole jeho souladu se ŠVP) v jaké fázi celoročního projektování výuky se pozorovaná vyučovací hodina nachází. Sleduje se expozice učiva, kooperace žáků s učitelem a samozřejmě i kvalita práce

podkladě hospitační činnosti lze však do výsledku inspekční činnosti napsaného v inspekční zprávě promítnout jen těžko.

Výkon inspekční činnosti totiž musí směřovat do vyhodnocení v podobě výroku, tj. právně pregnančního nezpochybnitelného stručného a jasného verdiktu. Ten lze snadno opřít o „tvrdá zjištění“ v ekonomické části a o jasně zjištěné nedostatky ve školské dokumentaci. Promítnout do výroku výsledek pedagogické části jde jen stěží. Spíše se tak děje při tematických inspekcích, kdy sledovaný jev (např. integraci rómských žáků) může inspektor hodnotit na škále eufunkční – dysfunkční. V pedagogickém hodnocení školy se tak děje na trojstupňové škále podprůměr – průměr – nadprůměr. Zcela zřetelně se zde projevuje normativní, tedy srovnávací úloha ČŠI.⁶⁵

V práci ČŠI jsme se na základě analýzy legislativy a rozhovorů s inspektorkami pokusily vymezit několik odlišných poloh, které odrážejí poměrně mnoho funkcí, které ČŠI v našem vzdělávacím systému plní. (Tyto polohy charakterizují ČŠI podle druhé a třetí kategorie posuzování inspekční instituce podle Vašátkové a Tiché⁶⁶ – *charakter výstupu inspekční činnosti a pozice inspekce ve školském systému.*)

První polohou práce ČŠI je poloha exekutivní – *ČŠI jako úřad*. V této poloze práce může inspekce odhalit zpronevěru nebo nesprávné využití prostředků státního rozpočtu. Dále může poukázat na výrazné nedostatky ve fungování školy jako veřejné instituce, a při následné inspekci kontrolovat stav jejich odstranění. Pro tuto oblast je ČŠI legislativně vybavena poměrně širokými pravomocemi, od pokutování zřizovatele až po pravomoc navrhnout výmaz ze školského rejstříku, který se rovná faktickému zrušení školy. V této poloze funguje ČŠI poměrně účinně jako likvidátor vysloveně patologických případů. Nezastupitelná je tato role v resortu soukromých škol, kde se vyskytuje nejvíce podobných případů, ve veřejném školství jsou však prozatím řídké.

Druhá poloha, kterou lze označit za nejvíce evaluativní, je poloha srovnávací, normativní – *ČŠI jako evaluátor*. ČŠI porovnává kvalitu jednotlivých škol. V toto

učitele. Z komplexu pozorovaných jevů se vyvozuje intuitivní závěr o dosažení předchozích deklarovaných cílů vzdělávání nezbytných pro realizaci právě prováděné dílčí části kurikula resp. o „úrovni“ výuky.

⁶⁵ Srovnej PRŮCHA (2009, s. 579)

⁶⁶ VAŠÁTKOVÁ, TICHÁ (2009, s. 577)

oblasti disponuje nejenom malými pravomocemi, ale i minimem pedagogických evaluačních nástrojů, které by ji mohl vést k výrokům, které by se svou nezpochybnitelností alespoň blížily výrokům, které lze učinit na rovině exekutivní. Sama ČŠI si je vědoma, že největší handicap leží ve srovnávání výsledků vzdělávání, proto začíná uvažovat o vlastním, na CERMATU nezávislém systému evaluace pomocí testování. Tato poloha práce ČŠI by podle našich závěrů v předchozí kapitole i podle záměrů Bílé knihy měla sílit. Bohužel je tomu spíše naopak, proto se ČŠI nesměle začíná orientovat do zcela nové polohy své činnosti do velké míry závislé na autoevaluaci školy.

ČŠI jako konzultant a pomocník. Tato myšlenka se začala objevovat v polovině devadesátých let, kdy „převážně kontrolní náplň práce se do budoucna měla více změnit na poradenskou a konzultativní – měla plnit více i funkci formativní“⁶⁷. Tuto novou polohu hledá ČŠI zejména „v důsledku velkého posílení autonomie českých škol a tedy i sílící potřeby autoevaluace oproti zpravidla normativnímu pojetí externí evaluace škol“.⁶⁸ Tato myšlenka odpovídá plně duchu kutikulární reformy, kdy právní a ekonomickou autonomii škol logicky následovala i široká autonomie pedagogická. Autoevaluace pak nabývá klíčového významu, externí evaluace „konzultující ČŠI“ se tak stává pro autoevaluaci jejím nezbytným doplňkem a podněcovatelem. Nevěříme, že při frekvenci inspekční činnosti jednou za pět až sedm let bude tato poloha práce ČŠI nějak funkční.

Další polohou práce inspekce je *ČŠI jako monitorovací instituce podle zadání státu*. Zatímco předchozí polohy práce směřovaly své výsledky (v podobě inspekční zprávy nebo protokolu) především ke zřizovateli, v této poloze se stává ČŠI především „prodlouženou rukou“ MŠMT ČR. Ministerstvo přistoupilo k taktice stanovování kritérií pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb pro jeden až dva školní roky.⁶⁹ Proto do nich promítá i aktuální potřeby společnosti, které v předchozím roce byly nastoleny „z tribuny“ školské politiky. S rostoucím množstvím společenských problémů a krizí (např. extremismus, gender, mezigenerační nenávisť, kriminalita, drogová závislost a další sociálně patologické jevy) se často vládní orgány uchylují k produkci mnohasetstránkových analýz a

⁶⁷ VAŠŤATKOVÁ, TICHÁ (2009, s. 579)

⁶⁸ VAŠŤATKOVÁ, TICHÁ (2009, s. 580)

⁶⁹ Aktuální verze publikuje ČŠI na www.csicr.cz. Pro autoevaluaci je klíčová oblast kritérií G „Výsledky vzdělávání ...“ zejména kritérium Úspěšnost dětí/žáků/studentů/ ve vlastním hodnocení.

koncepčních dokumentů, kde se na prvních místech v návrzích řešení pravidelně objevuje nějaký požadavek na reflexi problému v kurikulu školy. Dalším krokem zpravidla bývá pokyn ministerstva k monitoringu problematiky konkretizovaný změnou hodnotících kritérií ČŠI. Oprávněným požadavkům vlády vychází inspekce vstříc tematickými inspekcemi, které však často „vedou jen k reflexi jevových stránek skutečností, nikoli ke zkoumání podstaty“.⁷⁰

Aby byl náš výčet poloh práce inspekce úplný, musíme zmínit roli *ČŠI jako smírčí soudce*, čili řešitel stížností, kterými se musí ze zákona zabývat. Naše zkušenost ve školství jednoznačně potvrzuje dojem inspektorek, že jakási „egoistická agresivní autonomie“ rodičů a žáků neustále roste a projevuje se v rostoucí míře neporozumění mezi školou a jejími „klienty“⁷¹ Do tohoto konfliktu vstupuje ČŠI jako v lepším případě smírce, v horším rozhodčí. O tom, že rostoucí „poptávka“ po tomto typu „služeb“ ČŠI má negativní dopad na její polohu normativní a zejména konzultativní není pochyb (už jen jako prostředek odvádění pozornosti od skutečného poslání inspekce).

Naše závěry o neradostném stavu evaluace v českém školním systému z předchozí podkapitoly tedy rozbor činnosti ČŠI potvrzuje. Jako závěr, který potvrdily i naše rozhovory s inspektorkami ČŠI, můžeme ocitovat Vašátkovou a Tichou: „Nové postavení inspekce v právě dobudovávaném, decentralizovaném systému zjišťování a hodnocení kvality vzdělávání prozatím není zcela zřejmé. Je otevřena otázka budoucího postavení ČŠI vůči školám i v celém školském systému, protože zdravý systém pro rozvoj školy může vytvořit jen vyvážená a smysluplná kombinace externí a interní evaluace.“⁷²

⁷⁰ VAŠÁTKOVÁ, TICHÁ (2009, s. 579)

⁷¹ Pojetí rodiče i žáka jako klienta odpovídá jisté pozitivní změně v atmosféře edukační reality. Osobně této změně vidíme nebezpečí, že může likvidovat i mnoho pozitivních stránek jedinečného a neopakovatelného a téměř archetypálního vztahu učitel – žák. Ten se sebou nesl mnoho pozitivních významů. Obdobě můžeme srovnat s vývojem od pacienta ke klientovi. Nahrazení autentických interpersonálních situací učitel – žák (podobně jako pacient – lékař) polohou „klient – profesionál“ může tuto rovinu zbavit autentického momentu interpersonálního setkání dvou odlišných osob v jejich jinakosti, jejichž výsledkem má být společné a přesto odlišné dobro.

⁷² VAŠÁTKOVÁ, TICHÁ (2009, s. 580)

II. TEORIE PEDAGOGICKÉ EVALUACE

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

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

Etymologicky pochází pojem evaluace z latinského „*valeo, valere*“, což znamená být silný, být schopen, být sto, přeneseně i mít moc, váhu, něco znamenat, platit. Francouzské „*evaluer*“ a anglické „*evaluation*“ znamená určovat hodnotu, oceňovat a v tomto významu vstoupil pojem evaluace na pedagogickou půdu jako hodnocení výchovy a vzdělávání. Autoři prvních českých monografií o evaluaci a autoevaluaci⁷³ uvádějí řadu přejatých mezinárodních definic, na kterých je patrná jednak neuspořádanost a teoretická nejednotnost v používání tohoto pojmu i v oblastech jeho zrodu, jednak výrazný posun v teoretickém přístupu k problému. Pro ilustraci uvedeme dvě definice, svým způsobem extrémní. Page a Thomase v *International Dictionary of Education* chápou evaluaci jako „hodnocení dat získaných pozorováním nebo měřeními ve výkonových testech či jinak“.⁷⁴ Tím zřetelně prozrazují své ukotvení v behaviorizmu, resp. filozofickém pozitivizmu. Naopak pojetí Schratzovo pojímající evaluaci jako „snahu o pochopení kvality postupů a výsledků vzdělávání“⁷⁵ je zcela v duchu hermeneutického přístupu a relativizmu.

⁷³ PRŮCHA (1996, s. 7-11) a VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 9-17)

⁷⁴ Cit. dle PRŮCHA (1996, s. 9)

⁷⁵ Cit. dle VAŠŤATKOVÁ (2006, s.9)

Průcha rozlišuje trojí význam pojmu evaluace. V prvním významu je „pedagogická evaluace především teoretický přístup, koncepce, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality mohou a mají být hodnoceny.“⁷⁶ K tomu je potřeba poznamenat dvojí. Zaprvé - slovo hodnoceny by dnes mělo být spíše nahrazeno slovy poznávány, chápány a interpretovány. Zadruhé - je sice nutné vyjít z tohoto metodologického předpokladu, abychom vůbec mohli nějakou evaluaci provádět, zároveň je však zapotřebí předem připustit jen relativní platnost tohoto postulátu, neboť „mnoho z produktů školy je neuchopitelných“.⁷⁷

Ve druhém významu označuje pojem evaluace podle Průchy metodologii, soubor metod, technik a jejich konvenčních postupů užívání a ve třetím významu slova je evaluace vlastní proces, soubor aktivit subjektů evaluace (evaluátorů a evaluovaných, zadavatelů a uživatelů evaluace). Evaluace je procesem institucionalizovaným a organizovaným, přičemž smysluplnost tohoto procesu se odvozuje od výchozí teorie evaluace a od validity použitých metodik a technik.⁷⁸ V dalším textu budeme pojem evaluace používat ve všech třech významech, rozlišení bude patrné z kontextu.

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

Předně je význam evaluace chápán oproti hodnocení šířeji, komplexněji a ve třech významech, které jsme popsali výše. Samotné hodnocení se týká spíše užšího vymezení pedagogických jevů (např. „hodnocení prospěchu žáků“). Dále lze

⁷⁶ PRŮCHA (1996, s. 10)

⁷⁷ (VAŠŤATKOVÁ 2006, s. 22) Autorka došla k tomuto závěru na podkladě mezí empirického zkoumání pedagogických jevů, tak jak o něm pojednává PELIKÁN (2004). Ovšem toto tvrzení si uchovává svou platnost, i když do evaluace pojmem veškerý repertoár kvalitativních metod a technik.

⁷⁸ Toto rozdělení pojmu evaluace koresponduje i s tematizací literatury o evaluace, jak ji uvádí CHVÁL (2003 s. 69), který uvádí tyto oblasti: Teorie evaluace, teorie kvality, metody a techniky evaluace.

konstatovat, že pojem evaluace se vyskytuje v pedagogické vědě a teorii, zatímco hodnocení je pojem užívaný převážně ve vědecky málo formované pedagogické praxi. Protlačování pojmu evaluace namísto staršího hodnocení v sobě nese jistý požadavek na důslednější vědecké založení hodnotících procesů ve vzdělávání.

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

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

Evaluace v evaluované a evaluující se škole je delším (až nikdy nekončícím) procesem systematického sběru informací⁷⁹ (monitorování), který je plánován. Tento proces se vyznačuje širokým tematickým záběrem, který je stále aktualizován, čemuž odpovídá i pestrá volba metod a technik evaluace převzatých vesměs z metod pedagogického výzkumu. Výsledky monitoringu včetně výsledků tradičního

⁷⁹ Srovnej definici evaluace Neva in VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 9).

hodnocení jsou interpretovány a jsou z nich soustavně vyvozovány důsledky vedoucí ke zvýšení kvality a efektivity vzdělávání na dané škole.⁸⁰

Zaměření evaluace je výrazně formativní. Proto z řady definic autoevaluace pokládáme za nejlepší tu, ke které dospěla Vašátková: „Autoevaluace je cyklickým, systematickým a systémovým procesem, který je iniciován a realizován aktéry školního života (tj. učiteli, žáky rodiči, atd.). V jeho průběhu se pomocí různých metod nebo nástrojů sbírá a s využitím kritérií a indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů v souladu se školou přijatým konceptem kvality. O zjištěných poznatcích se následně diskutuje a získané výstupy jsou impulzem pro další práci. Pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji, nebo i zlepšovat.“⁸¹

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

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

⁸⁰ Srovnej definici evaluace Scrivena in VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 9).

⁸¹ VAŠÁTKOVÁ (2009, s. 582). Srovnej méně výstižnou definici z autorčiny předchozí monografie: „Autoevaluace je proces prováděný školou, při kterém zaměstnanci systematicky sbírají a analyzují průkazný materiál včetně zpětné vazby od řady partnerů, a využívají ho k posouzení a vyhodnocování aspektů činnosti školy s dohodnutými standardy; z tohoto procesu by měly pramenit výstupy, které pomohou škole efektivně zaměřit plánování svých iniciativ na zlepšování školy.“

Zatímco tradiční hodnocení poskytovalo velmi rezultativní výsledky, nová evaluace je mořem interpretací a kvalitativních výpovědí. Hodnocení nutí vyřknout konečný hodnotící soud, evaluace spektrum názorů. Při neujasněnosti pojmu kvalita a hodnota, a při labilním hodnotovém systému se druhé provádí snáze než první. Proto se na pojmy kvalita, hodnota a pravda ve vzdělávání zaměříme podrobněji.

II. 2. Kvalita a její standardy

Jedna z definic evaluace,⁸² chápe evaluaci jako „sledování hodnoty a efektivity určitého předmětu nebo jevu“, v našem případě i hodnoty a efektivity pedagogického procesu. Přestože definice hovoří o sledování, což je typické pro pouhý monitoring, přiřazování hodnot je záležitostí interpretační, proto se uvedená definice na evaluaci poměrně dobře hodí. Tato definice evaluace ukazuje, že jakýkoliv evaluační proces se bez určitého vymezení kvality a efektivity neobejde, a každý evaluátor by si měl pojem a své vidění kvality a efektivity před započítím jakéhokoliv hodnotícího procesu ujasnit.⁸³

Vašátková⁸⁴ uvádí význam pojmu kvalita jako něco, co je typické jedinečné, originální. V tomto smyslu by byla škola tím kvalitnější, čím více jedinečných pedagogických jevů (ať již v obsahu nebo formě) se na dané škole nachází. Míra kvality je v podstatě mírou originality. Toto pojetí kvality lze při evaluaci jistě uplatnit, ovšem jedním dechem je třeba dodat, že se pak nelze obejít bez rozlišujícího soudu pozitivní, negativní, event. ambivalentní pedagogický jev. Za kvalitní školu jistě neoznačíme tu, která žákům prostřednictvím skrytého kurikula nabízí dovednosti obecně považované za psychopatologické a kriminální a to v nejpestřejším rejstříku na okrese; naproti tomu škola, která nabízí mnoho hodnotných netradičních vzdělávacích aktivit označovaných za „alternativní“, již kvalitní školou patrně je, ovšem s tou výhradou, že kvalitu svých alternativ prokáže,⁸⁵ pomocí validní a objektivní autoevaluace.

⁸² RÝDL et al. (1998, s. 7) Definice je převzatá od Joint Comitte on Standards for Educational Evaluation.

⁸³ Což ovšem neznamená, že pojmy kvalita a efektivita jsou používány i v normativních dokumentech MŠMT ČR (Bílá kniha, Kvalita a odpovědnost), aniž by bylo specifikováno, co se jimi vlastně rozumí. Srovnej PRŮCHA (2002, s. 359 – 360).

⁸⁴ VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 20)

⁸⁵ Stejně tak by měla být prokázána kvalita „tradičních“ vzdělávacích metod, forem a prostředků. Srovnej PRŮCHA (2002, s. 356).

Další dva významy pojmu kvalita uvádí Průcha.⁸⁶ Asi nejběžnějším a obecně přijímaným významem pojmu kvalita je vyjádření úrovně nějakého jevu. Řekneme-li, že na dané školy je výuka matematiky kvalitní, rozumíme tím, že výsledky žáků v matematice jsou na vysoké úrovni, ať už ve srovnání s ostatními, nebo ve vztahu k nějakým jinak daným kritériím. Toto vnímání pojmu kvalita má tedy výrazně normativní charakter a implicitně ukazuje na možnost měření této kvality.

Za kvalitu je rovněž možné považovat míru dosažení nějaké žádoucí optimální úrovně, ať již procesu, nebo jeho výstupu. Takto pojímaná kvalita se neobejde bez kvalitativních standardů vydaných autoritou nad školou, které ovšem v našem vzdělávacím systému zcela chybí, jak jsme ukázali v kapitole I. Toto pojmání kvality považujeme pro autoevaluaci školy za zásadní, přestože se musí v současných podmínkách obejít bez standardů, resp. si je škola musí vytvářet sama.⁸⁷ Problematiku standardu kvality však nemůžeme opustit ani v této kapitole.

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

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

Konečně posledním pojetím kvalitativního standardu je koncept minimálních standardů, který není jen inverzí optimálního standardu. Minimální standard je úrovní

⁸⁶ PRŮCHA (1996, s. 26)

⁸⁷ Takto chápaný standard nemusí mít podobu písemného dokumentu – pedagogického konstruktu např. dodatku k osnovám v ŠVP. Reálně existující standard je i standard učitele často v imanentní podobě.

kvality, pod níž nemůže jít žák, aby byl oficiálně certifikován v daném vzdělávacím stupni, a nebo pod něž nemůže jít škola, aniž by pozbyla svolení veřejné autority ke své existenci. Podle Houšky⁸⁸ není namístě obava, že škola v případě minimálních standardů bude plnit právě jen tento standard. Minimální standard je třeba konstruovat tak, aby se mohl stát základem rovněž pro evaluaci i výrazně vyšších kvalit vzdělávání, než jaké samotný standard označuje za minimální. Zde se již dostáváme mj. k otázce klíčového učiva (Chlup) a tím zcela na pole didaktiky. Za nespornou výhodu považujeme s cit. autorem vytvoření prostoru pro zásadní diferenciaci mezi žáky podle jejich vzdělávacích potřeb, naopak nesdílíme jeho názor o bezproblémovosti minimálního standardu pro závěrečnou a vstupní evaluaci žáků při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání.

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

Druhou podstatnější otázkou spojenou s pojmem kvality je otázka: „Z jakých hodnot je odvozována kvalita?“ Dříve, než přistoupíme k úvahám o hodnotách ve vzdělávání a hodnotách vůbec, musíme podniknout krátký exkurz do filozofických konceptů pravdy, podobně jako Chvál, když tuto otázku s otázkou po hodnotách spojil.⁸⁹

Naše evropská kultura pracuje s platónským pojetím pravdy jako aletheia – odkrývání objektivně existujících ideí. Na něj navazuje aristotelsko-tomistické chápání pravdy jako *adeqvata* - shody myšlení se skutečností. Toto pojetí pravdy je vcelku vyhovující i osvícensko-pozitivistické moderně a vyhovovalo ještě donedávna. Postmoderní pojetí pravdy kořenící v Diltheyho myšlence mnoha pohledů na svět, z nichž každý „je pravdivý, ale všechny jsou jednostranné; nahlédnout jednotně je nám zapovězeno a čisté světlo pravdy můžeme zahlédnout pouze v rozmanitě rozlomeném paprsku“,⁹⁰ vede dnes asi k účelnějšímu a použitelnému pojetí pravdy jako konsensu zúčastněných, což my můžeme dokonce povýšit na metodologický koncept evaluace.

⁸⁸ HOUŠKA (1995, s. 134 -137)

⁸⁹ CHVÁL (2003 s. 25) Automaticky tím vycházíme z představy, že správné poznání je už pro svou pravdivost garancí správného jednání. Připouštíme, že pozitivní odpověď na otázku: „ Je každé správné jednání otázkou pravdivého poznání?“ není jedinou možnou odpovědí. Podle DOROTÍKOVÁ (1998, s. 10).

⁹⁰ Podle KUNZMANN, BURKARD, WIEDMANN (2001, s. 181).

Od relativizace pravdy je jen krůček k relativizaci hodnot. Bocheňski⁹¹ rozlišuje relativitu hodnot dějinnou (co bylo hodnotou včera, není hodnotou dnes a naopak) a relativitu individuálních hodnot člověka, závislou na jeho příslušnosti ke kultuře, sociální třídě, geografickém prostoru a konec konců i na dalších sociální determinaci nepostižitelných vlastnostech jedince. Krátce řečeno - to, co pro jednoho člověka znamená určitou hodnotu, pro jiného hodnotou být nemusí.

Ovšem škola je „místem setkávání“ mnoha zúčastněných (z nichž řada je mimo školu) a pro zúčastněné skupiny i jednotlivce může mít pojem kvalita někdy i značně odlišné významy, všeobecný konsensus v oblasti hodnot by byl v postmoderní a individualizované společnosti nejspíše sociálním zázrakem.⁹² Pokud přijmeme postmoderní pojetí pravdy a relativismus hodnot jako východisko k evaluaci, v extrémním pojetí s tím, že „[v evaluaci] není cílem vyslovit výrok pravdivý, ale obecně přijatelný.“,⁹³ dojdeme k evaluaci jako partnerskému dialogu, procesu neustálé výměny názorů zúčastněných, ze kterých se budeme snažit společně sestavit všem vyhovující kompromisní – nebo minimalistický model kvality, se kterým můžeme porovnávat školskou realitu.

Toto stanovisko je pro nás osobně v principu nepřijatelné, neboť pevně setrváváme ve víře v existenci určitých kulturně a historicky nezávislých přirozených i božských hodnot a objektivních pravd.⁹⁴ Považujeme totiž za jisté, že „lidé mají některé potřeby, jež jsou jim všem společné, a proto jsou základní hodnocení v podstatě neměnná“.⁹⁵ Proto musí být evaluace školy v některých ohledech zcela neodvislá na hodnotových systémech ve škole účastných stran.

Lze připustit, že značná část hodnot, včetně hodnot důležitých pro konstruování obsahu vzdělávání, je hodnotami subjektivně a časově relativními (ve vztahu k objektivně platným a neměnným lidským hodnotám musí být zákonitě ve vztahu

⁹¹ BOCHEŇSKI (2000, s. 49-50)

⁹² Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 21).

⁹³ CHVÁL (2003 s. 18)

⁹⁴ Tento postulát vnesl do evropské kultury Platon navazující na Sokrata a jeho vymezení vůči sofistům. Jde o postulát „nutnosti odvodit mravnost z pevných tj. objektivních, nadčasových, obecně platných principů a jednotu obce tak postavit na nezpochybnitelný základ všeobecně platných uznávaných, ale také společností prosazovaných a obhajovaných norem“ DOROTÍKOVÁ (1998, s. 16). Srovnej CHLUP (1936, s.19)

⁹⁵ BOCHEŇSKI (2000, s. 49-50)

irrelevance!)⁹⁶ a ty nechť vznikají společenským konsensem. Proto se s Chválem⁹⁷ shodneme v tom, že pro určité otázky relativizující pojetí kvality jako metodologické východisko evaluace použít lze, pro určité dokonce výhradně, ale pro některé v žádném případě! Zůstává otázkou, jak rozpoznáme, které hodnoty jsou neproměnné, a které mohou vznikat v dialogu. Bocheňsky ovšem naznačuje, že relativismus hodnot je jen důsledek rozdílného stupně poznávání jedněch hodnot a nepochopení druhých, přičemž všechny hodnoty sami o sobě zůstávají hodnotami vždy. Pak by se dialog o konstrukci relativních hodnot dal přirovnat k hledání a odkryvání pravdy, autoevaluace by ve škole splynula se studiem samým.

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

Vedle pojmu kvality vyvstává s potřebou evaluace vzdělávání i problém jeho efektivity. Tuto otázku, kterou tradiční pedagogika opomíjela,⁹⁸ vneslo do školského prostředí ekonomické myšlení a skutečnost, že do „školského průmyslu“ jsou z veřejných i soukromých rozpočtů vkládány nemalé finanční částky. Ekonomika chápe efektivitu výroby jako rozdíl mezi hodnotou vynaložených nákladů a hodnotou výsledného produktu. V jistém smyslu je teorie hodnot i součástí ekonomického myšlení. Současné liberální pojetí ekonomické hodnoty charakterizuje Václav Klaus takto: „Hodnota věcí je závislá na lidských přáních, při oceňování se vychází z toho, kdo o tu či onu věc má zájem. Hodnota je určitelná pouze subjektivně, je závislá na užitku, který přináší těm, kteří tuto věc chtějí.“⁹⁹

Výpovědi liberálních ekonomů o hodnotách zarážejí svou nápadnou podobností s pojetím pravdy v pragmatické filosofii, zejména u Williama Jamese. Ten za kritérium pravdy považuje její osvědčenost v praxi prostřednictvím dosaženého užitku, tj. míry, v níž se jedinec dokáže uspokojivým způsobem vyrovnávat se skutečností (tedy i např. hypotéza Boha je pro pragmatisty pravdivá, pokud je uspokojivá pro naplnění individuálního života). Přijmeme-li toto pragmatistické východisko a přiznáme-li vysokou (až nejvyšší) míru užitečnosti (resp. hodnotu)

⁹⁶ Podobně jako je v teorii práva rozlišován „přirozený zákon“ – platný pro všechny lidi ve všech dobách, kulturách, místech a sociálních vrstvách, a „pozitivní zákon“ (pozitivní z *posse* [lat.] – dávat, „daný“, „určený“ (nikoli „kladný“), který má dějinně, lokálně a kulturně omezenou platnost.

⁹⁷ CHVÁL (2003 s. 18)

⁹⁸ Srovnej PRŮCHA (2002, s. 360).

⁹⁹ Cit. podle (PRŮCHA 1996, s. 26).

peněžitému zisku, můžeme opravdu chápat „náklady vložené do vzdělání jako investice do nějakého stroje, který by byl upevněn na lidské tělo a zvyšoval by tak výkonnost jednotlivce na pracovišti. Budoucí návratnost investice vložené do tohoto stroje – tj. do vzdělání jedince – je nutno očekávat v podobě příjmů, které překračují výdaje vložené do této investice“.¹⁰⁰ Pak můžeme spolu s nositelem Nobelovy ceny za ekonomii Miltonem Freedmanem prohlásit školství za nákup a prodej vzdělávacích služeb.

V prostředí těchto myšlenkových směrů se zrodil pojem „efektivita vzdělávání“, chápáná jako „maximalizace všech výstupů edukace ve vztahu k nákladům vynaloženým na všechny vstupy edukace“.¹⁰¹

K tomuto pojetí efektivity vzdělávání dnes spíše náleží termín eficiency, který se používá, pokud je nutné vyjádřit poměr nákladů a výsledků. Současné pojetí efektivity vzdělávání je širší a zahrnuje i kvalitativní údaje.¹⁰²

Na první pohled se názory liberálních ekonomů inklinujících k pragmatismu a duchovnědných postmodernistů zdají být vzdálené, ale uvědomme si, jak konsenzuální mohou na poli tvorby školního kurikula a edukace nakonec být, pokud za všeobecně sdílenou nejvyšší společenskou hodnotu prohlásíme materiální zisk. „Hodnota fetiš“¹⁰³ je navíc styčným bodem jak liberální demokracie, tak marxismu. Ostatně samotný pragmatismus, „pro nějž jsou všechny hodnoty především hodnotami konkrétními a proto přechodnými, je filozofickou reflexí samozřejmosti světa relativizmu.“¹⁰⁴

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

Přestože pragmatistické pojetí pravdy, hodnot a cílů vzdělávání vyvolává hlubokou nedůvěru, nelze popřít, že i tento způsob myšlení vnáší do problematiky evaluace řadu podnětných myšlenek. Ekonomové vzdělání vhodně odlišili výsledky edukace a její efekty. Zatímco výsledky jsou bezprostřední změny (motorické, kognitivní a

¹⁰⁰ Jehones in PRŮCHA (2002, s. 361)

¹⁰¹ Windham in PRŮCHA (2002, s. 361)

¹⁰² Srovnej PRŮCHA (2009, s. 572)

¹⁰³ Srovnej DOROTÍKOVÁ (1998, s. 14).

¹⁰⁴ DOROTÍKOVÁ (1998, s. 66)

afektivní), které vznikají na straně žáků působením vyučování, efekty mají dlouhodobý až celoživotní charakter, např. efekt sociálního výtahu do vyšší sociální třídy ziskem sociálního statutu profese vyžadující konkrétní typ a stupeň vzdělání.

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

Pro evaluaci je nosný model vzdělávacího procesu mající výsledky a efekty vzdělávání na straně jedné a determinanty na straně druhé. Mezi vstupní determinanty patří charakteristiky žáků a učitelů, vzdělávacího obsahu a materiálního vybavení školy, procesuální determinanty jsou charakteristiky reálné výuky, školního klimatu, komunikace a další. Mezi zásadní vstupní determinanty patří kurikulum (tvořené dnes především na úrovni školy). Tím se nabízí pojetí efektivity vzdělávání jako rozdílu mezi plánovanými cíly a dosahovanými výsledky, slovy kurikulární teorie je efektivita vzdělání rozdíl mezi kurikulem dosaženým a kurikulem plánovaným. To je velmi použitelné východisko pro evaluace a zejména pro autoevaluace, i když je poměrně zužující, neboť opomíjí vlivy kurikula skrytého, resp. apriori je považuje za negativní. Pak můžeme definovat kvalitní školu jako tu, která reálně dosahuje cílů, které si sama v ŠVP na podkladě RVP zvolila. Tím vyhovíme nejenom platné legislativě,¹⁰⁵ ale i pojetím kvality jako jedinečnosti, zvláštnosti, originality.

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

¹⁰⁵ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 23).

II. 6. Koncepce přidané hodnoty vzdělávání

Nyní se zaměříme na pojem přidané hodnoty školy, který může být dalším z výchozích bodů úvah o kvalitě školské instituce.¹⁰⁶ Teorie přidané hodnoty je použitelná při přijímání jakéhokoliv hodnotového systému, v pragmatickém pojetí je ovšem její užití nejsnazší. Vyšli jsme při našich úvahách z jednoduché a přitom velmi výstižné a definice Byčkovského, že výsledkem vyučovacího procesu je osobnostní změna žáka.¹⁰⁷ Přidanou hodnotu školy, jak ji chápeme pro účely této práce a autoevaluace školy vůbec, jsme se pokusili vyjádřit velmi obecnou rovnicí pomocí osobnostních vlastností žáka a jejich změn v průběhu vzdělávacího procesu.

$$PH = \Delta O_{\text{škol}_+} - |\Delta O_{\text{škol}_-}| - (O_{\text{vstup}_+} + \Delta O_{\text{nez}_+}) + |O_{\text{vstup}_-R}| - \Delta O_{\text{hyp}_+} + |\Delta O_{\text{hyp}_-}|$$

PH	přidaná hodnota vzdělávacího procesu
$\Delta O_{\text{škol}_+}$	pozitivní osobnostní změny způsobené vzděl. procesem (školou)
$\Delta O_{\text{škol}_-}$	negativní osobnostní změny způsobené vzděl. procesem (školou)
O_{vstup_+}	pozitivní osobnostní vlastnosti při vstupu do vzděl. procesu (školy)
ΔO_{nez_+}	pozitivní osobnostní změny během vzděl. procesu vzniklé nezávisle na něm
O_{vstup_-R}	negativní osobnostní vlastnosti při vstupu do vzděl. procesu (školy), během něho a díky němu opuštěné
ΔO_{hyp_+}	hypotetické pozitivní osobnostní změny, které by nastaly, kdyby žák nevstoupil do vzděl. procesu (školy)
ΔO_{hyp_-}	hypotetické negativní osobnostní změny, které by nastaly, kdyby žák nevstoupil do vzděl. procesu (školy)

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

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

SEf	saldo efektivity vzdělávání
VPH	přidaná hodnota při konci vzděl. procesu (výsledky edukace) ¹⁰⁸
EHP	dlouhodobější účinky vyvolané přidanou hodnotou (efekty edukace)
I	Investice do vzdělávacího procesu

¹⁰⁶ Tato koncepce není v českém evaluačním prostředí neznámá, mnoho let s ní pracuje Ústav pro informace ve vzdělávání. Viz PRŮCHA (2002, s. 362).

¹⁰⁷ BYČKOVSKÝ (1982, s. 9) Pojem osobnostní změna zde chápeme v nejširším možném psychologickém významu jako změny psychických jevů statických (např. paměťových a zkušenostních obsahů) i procesuálních.

¹⁰⁸ Tento člen rovnice má smysl pouze tehdy, pokud přiznáme výsledkům edukace hodnotu samu o sobě a nebudeme je chápat jen jako jedny z předpokladů efektů edukace.

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

Tuto rovnici je potřeba podrobit trojí sadě námitek. První musí směřovat „dovnitř“ rovnice. Je zřejmé, že některé členy rovnice jsou těžko dosaditelné neznámé. Reálně neexistující hypotetické osobní změny můžeme s velkou mírou jistoty tušit, ale stěží je můžeme hodnotit, natož měřit. Přesto lze stavět na psychologicky podložené domněnce velmi negativního osobnostního vývoje dítěte zbaveného možnosti docházky do školy, čímž se vyrovnáme s negativním hypotetickými změnami (přičemž zanedbáme to minimum pozitivních osobnostních změn nebohého dítěte vyrůstajícího mimo školu jak dříví v džungli společnosti).

Ale hypotetické osobnostní změny můžeme při autoevaluaci konkrétní školy chápat i jako přidanou hodnotu jiné (řekněme konkurenční) školy, kterou by žák mohl navštěvovat, kdyby nebyl žákem naší školy. Na věk vázaný stupeň vzdělání lze čerpat jen u jednoho zdroje, podruhé „odžít“ dětství a dospívání ve škole jiné nelze. Tak např. soukromé waldorfské školy mohou deklarovat a snad i prokázat, že přináší mnoho pozitivních osobnostních změn svým žákům, které by na veřejné ZŠ nenastaly. Ale jedním dechem by měly dodat, o jakou přidanou hodnotu běžné ZŠ waldorfští žáci přijdou. Svým způsobem můžeme pro oprávněnost tohoto argumentu najít oporu i v pojetí efektivity vzdělávání podle Starého¹⁰⁹. Podobně jako v ekonomii můžeme porovnávat výsledky evaluované školy i s výsledky úspěšnější „konkurence“ resp. alternativy (tzv. benchmarking). (Naopak proti našemu argumentu hovoří pojetí efektivity vzdělávání jako porovnání zásad a procesů - procesy jsou efektivní, pokud jsou v souladu se zásadami, nebo jako porovnání cílů a výstupů - škola je efektivní, když výstupy odpovídají cílům).

¹⁰⁹ STARÝ, K.; Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 572

Podobně je těžko uchopitelné rozlišení pozitivní osobnostní změny žáka na škole závislé a nezávislé. Žák žije jen jeden život, v jeho integrálním pobytu ve světě nelze rozlišit závisle a nezávisle proměnné příčiny osobnostních změn. Např. vrstevnická skupina spolužáků z kvalitní školy se navzájem jistě ovlivňuje jinak, než skupina spolužáků na škole problémové. Charakter spolužáků ovlivňuje výběr kamarádů z řad „nespolužáků“, nelze přesně určit, kde se v životním prostoru žáka nachází hranice vlivu školy.

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

Ovšem nejnovější vývoj ve Spojeném království resp. v Anglii ukazuje, že i při kvalimetrickém přístupu, který jsme při konstrukci naší rovnice zastávali, lze sociální kontext žáka pojmout. Anglie je příkladem země, kde díky historickému vývoji školského systému dochází k celé řadě problémů. V posledním desetiletí se školství a jeho kvalita stává prvořadým politickým problémem a evaluace jednotlivých škol v něm hraje významnou roli. A byla to právě politizace problému, která pozitivně ovlivnila evaluaci britských škol financovaných z veřejného sektoru. Jak ve svém článku popisuje Polechová,¹¹⁰ vstoupila v poslední době evaluační činnost anglických školských úřadů do nové fáze. Překonala období „určování jednoduchých hodnot přidané hodnoty, založených pouze na předchozím výsledku každého žáka“ a přistoupila k „určování komplexnějších kontextualizovaných (tj. s kontextem počítajících) hodnot přidané hodnoty, počítající s řadou faktorů, které ovlivňují výsledky žáka“. Druhá generace srovnávacích žebříčků anglických škol financovaných z veřejných rozpočtů (tzv. league tables) zohledňuje např. „změnu školy žákem v posledních dvou letech, stupeň deprivace oblasti, v níž žák žije, speciální vzdělávací potřeby, příslušnost k některým etnickým skupinám (např. irský tzv. traveller, ... Rom), přistěhování se uvnitř školního roku, vlastní socioekonomické znevýhodnění na základě práva na obědy zdarma, aj.“. Z metodického hlediska je zajímavé, že na zlepšování a „zcitlivování“ indexů pro těžko uchopitelné sociální jevy kvalitativní povahy se vedle odborníků podílí i místní samospráva.

¹¹⁰ POLECHOVÁ (2008)

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

Všechny nedostatky námi zkonstruované rovnice na první pohled vyvstávají při pohledu na schéma tří historických fází zjišťování efektivity ve vzdělávání, které podle zahraničních pramenů uvádí Starý.¹¹¹ Může se zdát, jako by se uvedená rovnice vracela k první vývojové fázi vědecké evaluace porovnávající pouze vstup a výstup, zatímco ohledy na proces a kontext jsme zanedbali. Problém spočívá v tom, že do rovnice dosazujeme důsledně osobnostní změny.

Je nutné vyjasnit, co rozumíme pojmem osobnost a její změna. Více než z psychologického pojetí osobnosti bychom při úvaze o osobnosti a její změně jako výsledku edukace mohli vyjít z pojetí „osoby“, které do evropského myšlení vnesla existencionální filosofie. Tam je „osoba“ chápána jako „sebevlastnění subjektu jako takového ve vědomém vztahu ke skutečnosti jako celku, přičemž schopnost člověka jako takového být osobou je přirozeně uskutečnitelná jen v konkrétním dějinném „zde a nyní“, v dialogu s jiným „ty“, a proto ve společenství v trvalém vystavení trpící zkušenosti světa.“¹¹² Takovéto pojetí osobnostní změny automaticky a zcela zahrnuje její prožitek procesu i existenci v kontextu. Proto se domníváme, že naše rovnice je v zásadě akceptovatelná.

Přes veškerou nedokonalost považujeme koncept přidané hodnoty pro autoevaluaci školy za mimořádně cenný, přestože řadu členů námi uvedené rovnice můžeme více tušit, než měřit. Ani za použití všech metod a technik pedagogické a psychologické diagnostiky nevytěžíme všechny oblasti evaluace úplně, ale zejména proto, že nikdy nebudeme moci prohlásit, zda-li jsme nějakou důležitou oblast evaluace neopomněli. Námi uváděná rovnice přidané hodnoty není přímo použitelným metodologickým nástrojem, spíše základním myšlenkovým východiskem při plánování autoevaluačního procesu školy.

¹¹¹ STARÝ, K.; Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 573

¹¹² RAHNER, VORGLIMLER (1996, s. 228)

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

II.7. Historický exkurz – evaluace středoškolských profesorů za I. republiky

V první kapitole jsme začali naše uvažování o úloze evaluace v českém školství nástinem stavu evaluace v předlistopadové socialistické školské soustavě. Nyní se v malém exkurzu ponoříme hlouběji do dějin našeho školského systému, do období první republiky. Našli jsme zde pozoruhodný a dnes již zapomenutý příklad (auto)evaluace středních škol. De facto tímto exkurzem popíšeme i situaci Rakousko-Uherského středního školství po Exner-Bonitzově reformě, neboť vznik první Československé republiky pro školský systém žádnou zásadní změnu neznamenal. Tento exkurz nečiníme proto, abychom naše pojednání o evaluaci ozdobili kapitolou z dějin školství a prezentovali objev historického prvku souvisejícího s naším tématem. Chceme na tomto příkladu ukázat na důležitější skutečnosti.

Jak příslušné kapitoly učebnic srovnávací pedagogiky učí, principy fungování našeho a většiny školských systémů středoevropských zemí byly položeny v polovině 19. stol., kdy se v této geografické oblasti formovaly základy fungování moderního státu. Nutno podotknout, že zejména v případě školství byly základy systému položeny později a značně odlišně, než v anglosaských zemích. Školský systém byl již od konce 18. stol. cíleně budován jako součást státní byrokratické struktury na osvícenských (v případě rakouských zemí josefínských) principech. Svůj význam hrál i příklad bonapartistické unifikace francouzského školství. Meziválečné období v tomto ohledu nepřineslo vůbec žádnou změnu. V éře tzv. lidové demokracie a socialismu se sice budoval odlišný systém jednotné školy, ale na hluboce položených rakousko-uherských základech. Jednak proto, že na hlubší principiální změnu neměl

komunistický režim síly ani ekonomické ani ideové, jednak proto, že systém „škola – úřad“ svou centralizací plně vyhovoval totalitárním záměrům.

Pro středoevropské školy znamenal tento vývoj v mnohém ochuzení. V srovnání zejména s elitními středními školami a univerzitami v UK a USA naše školy často postrádají, např. svébytnou identitu, historickou kontinuitu, tím i originalitu a zejména korporativní charakter. Stát, společnost i všechny ve škole účastné osoby zde 150 let vnímají školu v podstatě jako úřad sui generis. (Mimochodem - právě sem můžeme klást příčinu daleko obtížnějšího zapojování rodičů, absolventů a partnerů školy do procesu autoevaluace.) Středoevropské školy tím ale mnohé i získaly, především jistou míru autonomie vzhledem k tržním strukturám a možnost jakési „blahovlnné ignorance turbulencí trhu“. Sociologie středoevropské školy se patrně daleko více řídí pravidly sociologie byrokracie, než principy fungování firmy zapojené do tržního systému. Je otázkou, zda-li jde o historii, nebo stále platnou skutečnost. Možná i to je důvod, proč východiska popsaná v předešlých třech podkapitolách byla v našem školství tak dlouho opomíjena a jsou v principu našemu vnímání školského systému cizí. Vystává otázka, zda-li východiska pro hodnocení organizace začleněné do tržního systému jsou vhodná k aplikaci na součást státně byrokratického systému. Tento historický exkurz zde uvádíme jako příklad autoevaluačního nástroje hierarchicky organizovaného uzavřeného byrokratického systému, který prověřuje funkčnost svých součástí; extrémní odpůrce byrokracie by funkčnost označil jako samoučelnou a součásti za zbytečné.¹¹³ V historické perspektivě je takový přístup k evaluaci našemu systému vlastní, pochyby o jeho funkčnosti jsou i z následujícího příkladu zřejmé.

Evaluace učitelů střední škol byla za první republiky upravena §§ 14 – 21 Služební pragmatiky učitelské. Hodnocení prováděl ředitel školy, který jej postupoval 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:

¹¹³ Srovnej KELLER (1996)

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 pojmání role učitele vůbec,¹¹⁴ 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.

O tom, jak tehdejší evaluační systém fungoval, se můžeme dnes jen dohadovat. Jistě měl svou závažnost, např. suplující a zatimní profesori, jejichž celková kvalifikace byla hodnocena horším stupněm, než „dobrá“, byly propuštěni ze služby. Nám se dnes tento zcela zapomenutý prvek hodnocení středoškolských profesorů připomíná jen v legendárním filmu *Škola, základ života*. Profesorská kvalifikace je zmíněna ve scéně, kde horlivý češtinář prof. Kolísko (ztvárněný Jaroslavem Marvanem) propuknuv v hysterický záchvat po objevu studentského časopisu řve na mladého kolegu, který se studentů zastává a češtináře obviňuje z nedostatku pedagogické moudrosti. Zcela negativně vykreslená postava omezeného češtináře argumentuje svou vždy výtečnou kvalifikací. Jaroslav Žák, autor literární předlohy k filmu, se tím

¹¹⁴ Podle BEZDÍČEK (1936, s. 218). Znění Kvalifikačního popisu jsme převzali doslova z tohoto pramene. Naši tezi, že tradice střeoevropského školského systému je založen na principu státně byrokratické organizace, dokládá tento pramen – Rukověť přípravy k ustanovovací zkoušce profesorské, dokonale. Vyjděme z uváděných zásad evaluace učitele. Již první bod ukazuje, že při hodnocení jsou učitelovi znalosti předpisů řazeny do stejné kategorie, jako pedagogická a odborná způsobilost, v bodě 2. jsou pravděpodobně rodiče žáků označeny za „strany“, samostatná kategorie pro píli a svědomitost – hlavní úřednické ctnosti, nevyžaduje komentáře. Celá kapitola o hodnocení učitelů je v této rukověti pojímána jako instrukce k „vyplnění formuláře kvalifikačního popisu“, kde pravidlům pro proškrtání kolonek je věnováno daleko více prostoru, než otázce hodnocení samého. Naši tezi dokládá především citovaný pramen jako celek, neboť představuje pečlivou syntézu tehdy platné školské legislativy. Profesor byl až do nástupu komunistické éry zásadně „ustanovován do úřadu“, za které mu náleželo „služné“, a během kariérního postupu dostával „úřední tituly“ např. zatimní státní profesor střední školy. Další příkladů bychom mohli uvádět desítky.

patrně vyrovnával se svou vlastní nevalnou učitelskou kvalifikací, kde se prý objevovalo hodnocení: „pokleslými literárními škváry snižuje vážnost učitelského sboru“.

II.8. Kritéria a indikátory kvality

Kritéria a indikátory kvality jsou dva pojmy, bez jejichž rozlišování nemůžeme hovořit o metodologicky správné evaluaci školy. Vymezením kritérií kvality a stanovení jejich indikátorů je neopomenutelným krokem procesu evaluace. Kritéria „určují kvalitu ve zvolené oblasti“, ¹¹⁵ jejich určení následuje po vyjasnění systému hodnot.

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

Indikátor kvality je ryze metodologickou záležitostí autoevaluace. Podle Chvála ¹¹⁶ je indikátor údaj „převážně kvantitativního charakteru, který vypovídá o přítomnosti určitého znaku [kvality – pozn. autora], který reprezentuje určitou hodnotu. Kvantitativní údaj může být indikátorem tehdy, pokud je vybrán z množiny možných údajů jako ten, který o určité kvalitě vypovídá.“ ¹¹⁷ Nicméně je třeba připustit i kvalitativní indikátory. Indikátory pak nutně předurčují metodiku jejich sběru, neboť „správně zvolené indikátory naznačují, jaká metoda, nástroj, či technika bude

¹¹⁵ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 119)

¹¹⁶ CHVÁL (2003 s. 82)

¹¹⁷ V požadavku na kvantitativní charakter indikátoru se ke CHVÁLOVI (2003) připojuje i VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 120). V této souvislosti musíme zdůraznit velký přínos Chválovy práce pro jisté „smíření“ kvantitativních (pozitivistických) a kvalitativních (hermeneutických) postupů při autoevaluaci školy. CHVÁL (2003 s. 7) v této souvislosti píše: „*Technický způsob uchopení s následnou matematizací považujeme za specifický způsob uchopení; jako jeden z možných způsobů, který pro nás může být za určitých okolností cenný.*“

nejvhodnější pro získání potřebných informací“.¹¹⁸ Táž autorka charakterizuje indikátor velmi lapidárně jako „něco, co se dá přímo sledovat nebo zjistit.“ Z cit. díla přejímáme následující příklad kritéria a indikátoru.

Oblast: Kvalita vyučování.

Podoblast: Kvalita práce učitele.

Kritérium kvality: Realizace výuky.

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

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

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

Chvál¹¹⁹ uvádí hlubší analýzu vztahu mezi indikátorem a kritériem kvality. Kritérium kvality¹²⁰ chápe jako konstrukt, který se teoreticky odůvodněně vztahuje k preferovaným hodnotám ve vzdělávání. Indikátor je výsledkem měření určitého obsahu. Důležitou úvahou při konstrukci indikátoru je posouzení, zda daný indikátor prokazatelně vypovídá o daném kritériu kvality. Toto posouzení je nezbytným krokem mezi stanovením kritérií a určením jejich indikátorů a má charakter matematické implikace ve tvaru: “Pokud je v dané oblasti kvalita na žádoucí úrovni, nastane jev (kritérium), který se projeví měřitelně (nebo sledovatelně) jako indikátor.“ Cit. autor ovšem klade otázku, zda-li platí i obrácená implikace, zda-li kritérium kvality je celé pokryto reprezentativním výběrem indikátorů. Touto úvahou se dostáváme na pole validity evaluace školy.

II.9. Autoevaluace a pedagogický výzkum

Proces autoevaluace v určité fázi (zejména sběru a interpretaci dat) výrazně připomíná pedagogický výzkum. Jistá podobnost je nesporná, je však třeba zdůraznit zásadní rozdíly. Už samotná role evaluace a výzkumu je odlišná. Zatímco výzkum má smysl sám o sobě jako stupínek dosažení poznání, evaluace je součástí procesu

¹¹⁸ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 121)

¹¹⁹ CHVÁL (2003, s. 89)

¹²⁰ Cit. autor užívá termínu „znak“, domníváme se, že označuje tutéž skutečnost, jako my pojmem indikátor.

změn školy.¹²¹ Nicméně to neznamena, že zde není průnik v použitých metodách a technikách výzkumu (resp. evaluace). Zásadní metodologický rozdíl však spočívá v tom, že procesu autoevaluace chybí nestranný „výzkumník“, neboť ten je vždy současně objektem „výzkumu“, osobní zainteresovanost na předmětu, procesu i výsledku je absolutní. Tento nedostatek lze sice poněkud zmírnit zapojováním méně zainteresovaných tzv. „kritických přátel“ z okolí školy,¹²² ale ani tato pomoc v zásadě problém neřeší. Takto by situaci hodnotil klasický výzkumník vycházející z pozitivistické tradice a využívající především kvantitativní metody a techniky výzkumu.

Autoevaluace školy se ale daleko více přibližuje výzkumu kvalitativnímu, kde je naopak vysoká míra zainteresovanosti výzkumníka žádoucí.¹²³ Dále kvalitativní výzkum a autoevaluaci spojuje jejich dialogičnost.¹²⁴ Podobnost autoevaluace a kvalitativního výzkumu lze rovněž spatřovat ve vysoké míře participace účastníků na výzkumu/evaluaci. Žáci, rodiče i učitelé skutečně nejsou při autoevaluaci pouhými respondenty, ale účastníky, participanty v původním latinském smyslu slova *ti*, kteří na sebe berou účast na námaze, odpovědnosti za výsledek a aplikaci zjištěných závěrů.¹²⁵

Tím se dostáváme např. k otázce, zda-li je možné v autoevaluaci používat techniku členského ověřování (*member checking*), známé techniky zajišťování důvěryhodnosti kvalitativního výzkumu. Její podstata spočívá podle Švaříčka a Šedové¹²⁶ v tom, že se závěry ověřují přímo u členů zkoumané skupiny. Jako zásadní námitka proti této technice se uvádí, že respondenti nemají takový status, aby mohli korigovat závěry výzkumu, nemluvě o etické rovině problému.

Domníváme se, že technika autorského ověřování nemá místo zejména v evaluaci žáků. Naše zkušenosti ukazují, že když žáky zapojíme do řešení nějakého problému,

¹²¹ Srovnej ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 17), citovaní autoři přebírají od zahraničních autorů netradiční mínění, že věda o výchově by neměla bádát osamoceně, ale vždy s ohledem na schopnost vytvořit požadovaný pedagogický efekt – cíl výuky. Tento požadavek se nápadně blíží cílům autoevaluace.

¹²² Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 108)

¹²³ Srovnej (ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI 2007, s. 21): „ Platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účast poznávajícího, subjektivita badatele je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti...“

¹²⁴ Srovnej (ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI 2007, s. 21): „ Badatel se nejprve ponoří do studované reality, do životů zkoumaných subjektů a tak získá hluboké pochopení studovaného jevu, posléze provede analýzu a interpretaci dat, jež je syntézou zkušenosti a teorie.“

¹²⁵ Srovnej ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 18)

¹²⁶ ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 33-34)

jehož jsou účastníky, a zkoumáme příčiny, jsou výsledky krajně diskutabilní. I když použijeme vůči žákům co nejcitlivější techniky (např. položený rozhovor nebo dotazník s otevřenými otázkami) a naše následné závěry s nimi konzultujeme, dostáváme jak při sběru dat, tak při následném interview chaotické reakce, velmi intuitivní, ovlivňované aktuální zkušeností a náladou ve třídě, zkrácené i tím, že žáci nejsou téměř vůbec schopni uvažovat v pedagogických kategoriích. V této souvislosti se mimochodem dostáváme k otázce reliability evaluačních technik. Spolehlivostí (reliabilitou) rozumíme „úroveň, do které je závěr nezávislý na nahodilých podmínkách při zkoumání.“¹²⁷

Pedagogický výzkum, zejména kvalitativní, je pro autoevaluaci velice inspirativní, přesto nemůžeme autoevaluaci a pedagogický výzkum ztotožnit. Už jen proto, že učitelé, kteří nejvíce autoevaluuji nejsou ani nestrannými výzkumníky, ani potřebným způsobem vzděláni. Z tohoto i z mnoha jiných důvodů nemůžeme klást na autoevaluaci požadavek vědecké přesnosti. Ve shodě s rakouskými autory zastáváme však názor, že „evaluace nemusí být vědecká, její rozsah a míra přesnosti musí odpovídat především účelům celého procesu – to vše za předpokladu, že není [zcela – pozn. autora] metodologicky nesprávná“.¹²⁸

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

II.10. Validita evaluace

Problém relevance indikátorů ve vztahu ke kritériím je v zásadě problémem validity evaluace školy. Nejobecněji otázku validity evaluace můžeme vystihnout parafrází Kerlingerovy nejobecnější definice validity, která je obsažena v otázce: „Hodnotíme opravdu to, o čem se domníváme, že hodnotíme?“¹²⁹ Domníváme se, že pro validitu evaluace je přínosné jak tradiční pojetí validity jako validity obsahové, konstruktové a

¹²⁷ ŠVARÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 40)

¹²⁸ VAŠTATKOVÁ (2006, s. 54)

¹²⁹ Srovnej PELIKÁN (2004, s. 57).

kriteriální, tak novější pojetí validity v kvalitativním výzkumu jako pravdivosti a platnosti, důvěryhodnosti, přenositelnosti a spolehlivosti.

V procesu evaluace školy je třeba se soustředit především na validitu obsahovou. Ta je (dle Kerlingera) v podstatě úsudková. Proces obsahové validizace evaluace školy musí obsahovat především expertní úsudek o tom, zda-li charakter dat a nástroje jejich sběru skutečně dodávají ta data, která jsou v procesu evaluace požadována. Vztah mezi kritérii kvality a jejich indikátory je příkladem jednoho z myšlenkových postupů ověřujících obsahovou validitu. Inspirací z oblasti kvalitativního výzkumu může být kritérium pravdivosti. Evaluátor školy si podobně jako výzkumník musí položit otázku, zda-li nálezy skutečně reprezentují jevy, ke kterým odkazují. A v dotazování musí pokračovat otázkou po platnosti svých závěrů, tedy zda-li zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy.¹³⁰

Pro proces evaluace je inspirující i jistá snaha o konstruktivní validitu. Konstruktivní validita (též vnitřní validita) zkoumá, nakolik je zjištěná skutečnost v souladu s teorií, kterou výzkumník použil. Navíc by nám při autoevaluaci nemělo jít jen o ověření určitého měřicího nástroje (metody, techniky), ale i o ověření teorie, která za daným nástrojem stojí. V kvalitativním výzkumu se toto kritérium nazývá důvěryhodností a potvrditelností. Jde nám jen o inspiraci přístupem konstrukční validizace, neboť teorii psychometrickou můžeme v praxi autoevaluace školy nahradit pedagogickým směrem, který ovlivňuje školní vzdělávací program a proces výuky. Předpokládáme totiž, že autoevaluace školy musí nutně vycházet ze stejných pedagogických východisek, jako osnovy ve školním vzdělávacím programu, a to nejenom po stránce obsahové, ale i metodologické. Snahy inspirované konstrukční validizací by měly eliminovat očekávatelnou skutečnost, že nástroje autoevaluace vytvořené ve stejné „pedagogické atmosféře“, jako bylo tvořeno plánované i realizované kurikulum, nejsou samy o sobě dosti validní.

Zvolí-li např. waldorfsky orientovaná škola jako nástroj autoevaluace položený rozhovor konstruovaný antroposoficky orientovanými psychology, lze jej považovat za validní jen tehdy, prokáže-li škola jeho konstrukční validitu. Autoevaluační výstup o škole by totiž měl být validní resp. důvěryhodný a „použitým jazykem“ přenositelný i v prostředí mimo školu, tedy v prostředí, kam „pedagogická atmosféra“ školy

¹³⁰ Podle ŠVARŤÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 31)

nedosahuje a které se od školy může hodnotově odlišovat. Nemáme na mysli klasický požadavek na vnější validitu, kdy závěry měly být přenositelné na širší populaci (to ostatně u evaluace jedné školy nemá smysl). Spíše by si měli evaluátoři klást otázku, zda-li jejich závěry budou přenositelné ve smyslu „přesvědčivé“ i v prostředí mimo školu a její komunitu.

Náročný proces opravdové „vědecké“ validizace může škola provádět jen stěží, problém je výzvou pro pedagogický výzkum, ale i ten má své limity. Švaříček a Šedová¹³¹ poukazují na fakt, že „pedagogika není hodnotově neutrální; badatelé se nemohou vyhnout svým prekonceptům, které utvářejí hermeneutický kruh interpretací, jehož se nelze nikdy zbavit.“ Pro čtení závěrů autoevaluace je tedy stejně důležité jako čtení výsledků kvalitativního výzkumu znát nejen použité metody, ale i výchozí teoretické zázemí toho, kdo evaluoval. Podobně jako nad kvalitativním výzkumem i nad autoevaluací vždy bude viset jako Damoklův meč otázka, zda-li je výsledek evaluace zrcadlo odrážející objektivní realitu (pozitivistický koncept) nebo evaluátory konstruovanou skutečnost (koncept sociální konstrukce reality).¹³²

Snazší a v praxi použitelnější řešení je však validizovat autoevaluační nástroje snahou o jakousi „souběžnou validitu“, tj. srovnávat evaluační nástroje vzniklé ve škole s nástroji použitými jinde a vzájemně porovnávat jejich výsledky. Zde mohou hrát soukromé evaluační agentury (Scio, Kalibro atp.) pozitivní roli.

¹³¹ ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 17 -18)

¹³² Srovnej ŠVAŘÍČEK, ŠEDOVI (2007, s. 28)

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

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

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

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

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

Pro autoevaluaci má zásadní význam dělení hodnocení na sumativní a formativní. *Sumativní hodnocení* (též finální, shrnující) je stanovení dosažené míry kvality v určitém časovém okamžiku (obvykle relevantním pro organizaci času ve škole, např. školní rok). Typickým sumativním hodnocením na gymnáziu jsou výsledky přijímacích zkoušek, klasifikace, výsledky maturitních zkoušek a úspěšnost přijetí absolventů na vysoké školy. Sumativní hodnocení je tedy hodnocení výsledku (i přijímací zkoušky jsou mj. hodnocením výsledku dosavadní edukace uchazeče).

Sumativní hodnocení (auto)evaluací není, může a mělo by být její součástí, ovšem ne samo o sobě, ale jeho interpretace a kritické hodnocení.

Naopak *formativní hodnocení*, které poskytuje „hodnotící informaci“ (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon či činnost dá ještě zlepšit,¹³³ je základním vzorcem autoevaluace školy. Autoevaluace s formativním hodnocením mají společný zpětnovazební, korektivní a stimulační charakter. Autoevaluace je ve své podstatě komplexním formativním hodnocením školy, které je zakomponováno do procesu jejího řízení.

Dále je třeba si povšimnout rozdělení tradičního hodnocení na formální a neformální. Formální se řídí předem danými pravidly, která jsou objektivně dána předem a má ustálenou formu nezávislou na tom, kdo hodnocení provádí. Neformální hodnocení je spontánním opakem. Autoevaluace školy je výlučně formální a stejně tak může zahrnovat jen formální tradiční hodnocení. Autoevaluace školy nemůže přímo obsáhnout neformální složku tradičního hodnocení. Tím ovšem nechceme tvrdit, že v některých autoevaluačních aktivitách (např. dotazníkové šetření spokojenosti žáků s výukou) se neformální hodnocení (učitelů, ale i žáků, rodičů) objevit nemůže. Projevuje se však více jeho charakter, než jeho výsledky.

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

Autoevaluace školy je hodnocením především normativním, přičemž vzhledem k jejímu účelu (zlepšování kvality školy) normou je zamýšlený cíl vzdělávání a ideální stav procesu, který k němu vede, popsáný v kurikulu, tedy ŠVP. V oblastech, které

¹³³ SLAVÍK (1999, s. 38)

psané kurikulum neupravuje (prostor skrytého kurikula), nebo může upravit jen obecně, či deklaratorně (např. „ve škole vytváříme příjemné přátelské ovzduší plné důvěry mezi žáky a učiteli“) je normou jakýsi tušený ideální, nebo alespoň pokojný stav, kde se zúčastnění cítí dobře. Otázkou zůstává, podle jakých norem se školy doopravdy evaluují. Slavík¹³⁴ uvádí tři možnosti; odvození normy z četnosti (úroveň a kvalita průměrná, modální, mediánová - vyžaduje statistická šetření), normu odvozenou z funkce (pragmatické hledisko) a normu odvozenou z očekávání (ideální hledisko).

Pro autoevaluaci školy připadá v úvahu především norma odvozená z funkčnosti, přičemž za popis funkčnosti lze považovat aktivními slovesy formulované dílčí pedagogické cíle (tzv. „výstupy“) v ŠVP a kompetence žáka (klíčové kompetence v RVP jsou jejich extrémním zobecněním). Norma z očekávání je spíše nevyřčená, daná sociálním očekáváním, „zobecněným druhým“, často se na ní neshodnou rodiče s učiteli a ani učitelé mezi sebou, z čehož vzniká nejedna konfliktní situace.

Normativně se rovněž převážně evaluuje na všech dalších úrovních (na úrovni obce či kraje např. za účelem zrušení „nejhorší“ školy, na úrovni státu a Evropské unie za účelem porovnání kvality v mezinárodním kontextu atd.). Kriteriaální může být autoevaluace školy pouze natolik, nakolik kritéria, resp. standardy hodnocení¹³⁵ stanovují kurikulární dokumenty na úrovni vyšší, než škola (RVP), nebo na úrovni školy samé (ŠVP). Již jsme poukázali na neexistenci standardů a kritérií, v ŠVP uvedené pedagogické cíle („očekávané výstupy“) mají blíže k funkčním normám než ke standardům, proto kriteriaální (auto)evaluaci považujeme v současné situaci za těžko proveditelnou.

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

¹³⁴ SLAVÍK (1999, s. 53-61)

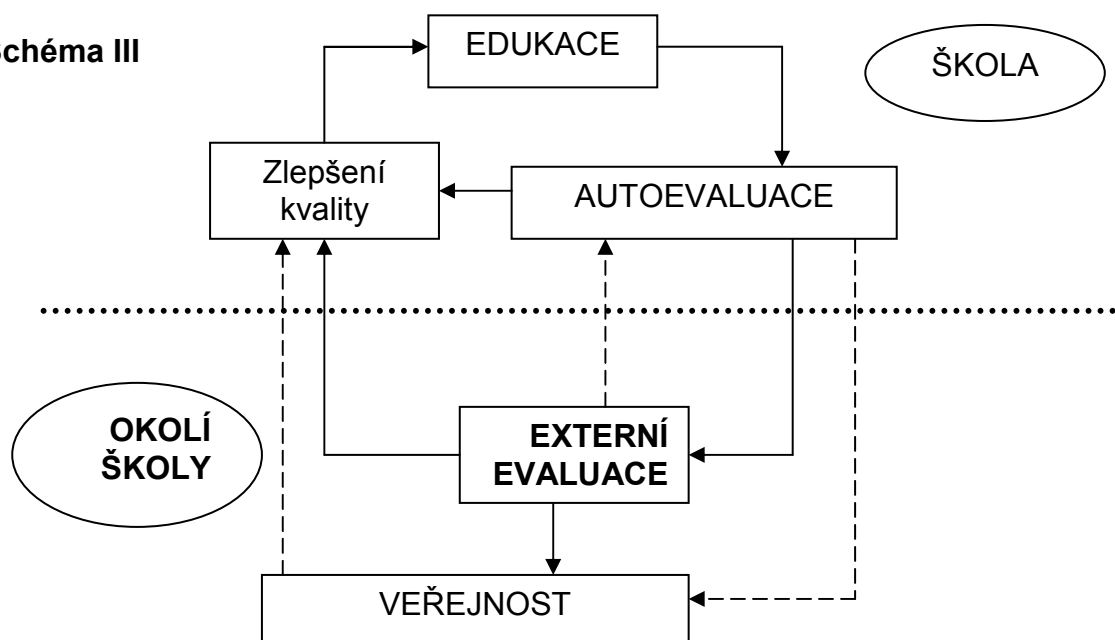
¹³⁵ Závazně formulovaná kritéria se stávají standardy. Srovnej SLAVÍK (1999, s. 49).

hodnocení (Selbstevaluation), které jde o úroveň níž na úroveň sebereflexe učitele, od autoevaluace je zásadně odlišné.¹³⁶

Kdybychom prohlásili autoevaluaci školy¹³⁷ za interní evaluaci, jednalo by se o velmi zjednodušující tvrzení. Mezi externí evaluací a autoevaluací je totiž komplikovaný vztah vzájemných vazeb, které jsou natolik intenzivní, že je můžeme považovat za konstitutivní součásti jediného systému, kde hranice školy nehrají až tak zásadní roli.¹³⁸

Zaměřme se na význam externí evaluace pro autoevaluaci. Jejich vzájemnou vazbu vysvětluje níže uvedené schéma, které jsme po úpravě a doplnění převzali od Světlíka.¹³⁹

Schéma III



Plné šipky ve schématu znázorňují dva cykly zlepšování kvality školy prostřednictvím evaluačních mechanismů. Cyklus uvnitř školy – autoevaluační, a cyklus zasahující do okolí školy – cyklus evaluace vnější. Oba cykly ukazují, že externí i interní evaluace mají stejný algoritmus ústící do přijímání opatření, inovací a změn.¹⁴⁰

¹³⁶ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 13)

¹³⁷ Synonymními pojmy k termínu „autoevaluace školy“ jsou „vlastní hodnocení školy“ (užíváno v české legislativě), „sebehodnocení školy“, „interní evaluace“ a etymologický hybrid „sebeevaluace“.

¹³⁸ Proto v této kapitole termíny evaluace a autoevaluace používáme zástupně, resp. ve tvaru „(auto)evaluace“.

¹³⁹ SVĚTLÍK (1996 s. 351)

¹⁴⁰ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 47).

Původní Světlíkovo schéma jsme však doplnili o další neméně důležité vazby (čárkované šipky).

Především se jedná o zprostředkování výstupu autoevaluace (autoevaluační zpráva) přímo k veřejnosti (vnímané jako stávající či potenciální „zákazníci“ či „klienti“ školy). Z hlediska marketingové strategie každé školy na vzdělávacím trhu je jejím „produktem“ a „nabídkou“ nejenom přidaná hodnota vzdělávání, která by měla být popsána v ŠVP, ale i analýza jeho realizovanosti a realizovatelnosti, což je (ne jediná) součást autoevaluace. Autoevaluační zpráva má být veřejnosti přístupná na internetových stránkách školy spolu se ŠVP a výroční zprávou. Proto nelze zcela souhlasit s Vašátkovou¹⁴¹, že autoevaluace má kvalitu primárně zlepšovat a až následně prokazovat, zatímco externí evaluace kvalitu primárně prokazuje a až druhotně zlepšuje. Schéma jsme dále doplnili vazbou veřejnosti k přímému zlepšení kvality školy. Zde máme na mysli především mocenské rozhodnutí „kompetentní veřejnosti“ (zřizovatel, zástupci rodičů v radě školy) zasáhnout přímo do řízení školy např. výměnou ředitele, nebo finanční pobídkou. I toto v zásadě politické rozhodnutí by mělo vycházet alespoň z dílčích z výsledků autoevaluace či externí evaluace.

Za nejkomplikovanější typ vazby považujeme vliv externí evaluace přímo na autoevaluaci.¹⁴² Pokud externí evaluace pracuje s jinými hodnotícími kritérii než autoevaluace, je potřeba každý výsledek externí evaluace v procesu autoevaluace důkladně analyzovat a interpretovat ve světle kritérií vlastního hodnocení školy. Proto by závěr externí evaluace měl být „homogenizován“, „přeložen do jazyka školy“ tak, aby mohl být účelně zakomponován do autoevaluace. (Taková homogenizace výsledků by nebyla nutná pouze tehdy, kdyby se opírala o celostátně závazné standardy.) Ale i tak mají např. slabé výsledky ve standardizovaném testu z matematiky prodáváném komerční testovací agenturou úplně jiný význam pro autoevaluaci matematického gymnázia s pragmatickým kurikulem a jiný pro církevní gymnázium s esencialistickým kurikulem.

„Homogenizování“ závěru externí evaluace v procesu autoevaluace v sobě může skrývat nebezpečí, že vědomě i nevědomě budou negativní závěry vnějšího hodnocení zlehčovány a pozitivní neúměrně vyzdvihovány.

¹⁴¹ VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 46)

¹⁴² Jako jeden z možných příkladů této vazby můžeme uvést možnosti ředitele školy podat rozklad k inspekční zprávě ČŠI.

Bylo by chybou zaměňovat externí evaluaci za kontrolu, i když existuje zájem veřejnosti, aby každá externí evaluace jistou kontrolní roli plnila. Kontrolní prvek z externí evaluace lze omezit především podstatným rozšířením nabídek externích evaluací (ať už ze strany ČŠI, CERMAT či soukromých subjektů, za příklad může sloužit poslední produkt Scia „Mapa školy“). Školy by měly mít možnost vybírat ze široké plejády možných dílčích evaluací, které vyhovují jejich autoevaluačním potřebám. Potřebnost této nabídky není vyvolána jen praktickými potížemi spojenými s autoevaluací (čas a kvalifikace autoevaluatorů ve škole), ale i s potřebou vnášení nových kritérií do autoevaluace a také rozšiřováním srovnávacího souboru pro normativní hodnocení. Takovýto servis externí evaluace pro autoevaluaci by mělo poskytovat státní zařízení jako v *Bílé knize zamýšlené Centrum zjišťování výsledků vzdělání*.¹⁴³ Po dlouhodobém nezájmu státu o evaluaci školství se taková instituce bude muset nutně orientovat jako alternativa a v jistém smyslu i konkurence agenturám SCIO, s.r.o., a KALIBRO.

Americké a britské školské systémy mají ve srovnání s naším školstvím nesrovnatelně větší zkušenosti s externí evaluací a zveřejňováním tzv. league tables různých škol. (Zcela zjevně se zde na úroveň evaluace přenáší výrazný kompetitivní rys anglosaského školství.) Polechová¹⁴⁴ shrnuje nedostatky přílišného důrazu na externí evaluaci do těchto bodů:

1. Je vyvíjen politický a mediální tlak na školy a učitele vycházející z výsledků evaluace.
2. Kurikulum je „ovládané testy“ neboli omezené na to, co může být či bude testováno.
3. Ředitelé škol, které se oficiálně deklarují jako neselektivní, se snaží získat povolení vyřadit z testování až dvacet procent žáků tak, aby se pořadí dané školy na výsledkové listině škol zlepšilo; to vede k neochotě až k přímému odmítání zápisu prospěchově slabších či potenciálně slabších žáků.
4. Školy se „strategicky“ soustředí na průměrné žáky, jejichž hrubé výsledky jsou jakýmsi jazýčkem na vahách – opomíjejí jak žáky s velmi dobrými hrubými výsledky, tak ty, u nichž bylo zřejmé, že tak jako tak pozici školy neprospějí; to znamená preferování zájmu instituce před zájmy jednotlivých žáků.

¹⁴³ O to se snažil i bývalý ředitel CZVV - CERMAT dr. Martin Chvál před svou rezignací vyvolanou destruktivními turbulencemi chaotické školské politiky našeho státu.

¹⁴⁴ POLECHOVÁ (2008)

5. Ačkoli proklamovaným záměrem evaluační politiky je vedle transparentnosti také zvyšování úrovně vzdělávání, výrazným efektem je zvýšení selektivity díky reakci rodičů na tento druh informace a jejich případného stěhování se za školami „v čele ligy“.

Tyto nedostatky lze odstranit, když externí evaluaci výlučně podřídíme autoevaluaci. Můžeme si například představit situaci, kdy se několik škol s podobně orientovaným ŠVP spojí do účelového svazku a podrobí se společně a koordinovaně externí evaluaci; data budou sloužit výlučně autoevaluačním potřebám jednotlivých škol, které uváží, zda-li své výsledky nechají zveřejnit v panelu zúčastněných škol externího evaluátora. V praxi se tento jev realizuje živelně na čím dál tím větším počtu středních škol vstupujících do tzv. „národních srovnávacích zkoušek“ agentury SCIO, s.r.o. Společné sdílení jednoho konstruktivního externí evaluace je možností (nikoliv ideální) jak vytvořit síť při autoevaluaci spolupracujících škol.¹⁴⁵

III. 2. Druhy autoevaluace

Škola je složitý sociální systém mnoha aktérů, kteří v procesu autoevaluace role evaluátora a evaluovaného zastávají, povětšinou střídavě. Chvál¹⁴⁶ rozděluje osoby, které připadají v úvahu jako evaluátoři, event. partneři evaluátorů do tří kategorií. 1. kategorii tvoří žáci, rodiče a učitelé¹⁴⁷; 2. kategorii členové vedení, členové rady školy, zástupci zřizovatele, ČŠI; 3. kategorii tvoří členové zájmových a profesních sdružení, nezávislý evaluační tým, „kritičtí přátelé“, např. učitelé z jiné školy, absolventi školy, učitelé jiných typů a stupňů škol, atp. Vidíme, že stupně kategorií odpovídají míře zájmu resp. oprávnění či schopnosti podílet se na autoevaluaci. Pozoruhodné je rozdělení vedení školy a učitelů – míra odpovědnosti je u obou skupin různá, pro atmosféru autoevaluace je vhodnější, když členové vedení školy vystupují jako „primi inter alter pares - první mezi sobě rovnými“. Rozličnost evaluátorů nám dává možnost dělit autoevaluaci podle osoby evaluátora zejména na autoevaluační aktivity prováděné učiteli, rodiči a žáky.

¹⁴⁵ Srovnej VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 61)

¹⁴⁶ CHVÁL (2003, s. 94)

¹⁴⁷ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 59) charakterizuje tuto první skupinu evaluátorů – hlavních aktérů školního života bonmotem, že rodiče do školy investují svou lásku k dětem, učitelé svou profesní dráhu, a žáci své možnosti rozvoje v budoucnosti.

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

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

III.3. Účel autoevaluace ve vztahu k funkcím školy

Škola jako každá formální organizace má své oficiální manifestní cíle v plnění své společenské funkce. Havlík a Kořa vymezují taxativně funkce školy takto: funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační a selektivní, a dále funkce ochranná a resocializačně-nápravná. Náhled na školu pouze skrze její deklarované funkce nás však dle citovaných autorů může zavést k pohledu na školu jako „výcvikovou základnu“, což může zakrýt fakt, že škola je i svébytným živým společenstvím. Jinými slovy, škola je sice přípravkou na život, ale také je úsekem života samého (v případě osmiletého gymnázia představuje tento úsek více než 10 % průměrného lidského života!). Proto k manifestním funkcím školy musíme připočítat i blíže nespécifikovanou funkci „spolupodílení se na kvalitě života“ po čas školní docházky, kvalitní podíl na „spolubytí v čase“ – řečeno jazykem existenciální filozofie.

Naplnění resp. strategie dosažení manifestních cílů by škola měla pro sebe i veřejnost podrobně rozpracovat ve formálním kurikulu – ŠVP. Protože ŠVP je relativně stabilní v čase, měl by jej doprovázet i systém autoevaluace zaměřený na evaluaci dosažení všech těchto manifestních cílů, resp. evaluace za účelem zjištění shody mezi kurikulem formálně plánovaným, realizovaným (proces, formativní hodnocení) a dosaženým (výsledek, sumativní hodnocení). Zde nám vyvstává první

druh autoevaluace za účelem zjištění efektivity a kvality realizace a dosažení kurikula. To představuje ideální laťku. V případě, že autoevaluace prokazuje její dosažení, je třeba ji zvednout.

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

Skryté kurikulum však utváří více faktorů, než latentní cíle žáků, rodičů a učitelů. Skryté kurikulum formuje také fakt nezamýšlených důsledků lidského jednání, resp. nezamýšlených dopadů realizace formálního kurikula.¹⁴⁸ Tyto nezamýšlené dopady autoevaluační plán sestavený zrcadlově k formálnímu kurikulu postihnout nemůže. Autoevaluace by měla být nastavena tak, aby zejména negativní nezamýšlené důsledky včas odhalila a pomohla k přijetí opatření na jejich další evaluaci a následnou minimalizaci.

Skryté kurikulum se samozřejmě neutváří jen realizací latentních cílů osob ve škole a z nezamýšlených důsledků naplňování formálního kurikula, nýbrž také z „jevů, které se odehrávají v interakcích a aktivitách žáků v době mimo vyučování“.¹⁴⁹ I na ně musí autoevaluace pružně reagovat a pokrýt je v případě, že začnou být vnímány jako problém. Typickým příkladem takové oblasti evaluace je např. užívání drog žáky školy, monitoring tohoto jevu je již běžný.

¹⁴⁸ Srovnej HAVLÍK, KOŤA (2002 s. 106) a KELLER (2001 s. 184). Myšlenka nezamýšlených důsledků chování prostupuje velkými sociologickými teoriemi (Marx, Boudon). Srovnej MONTOUSSÉ, RENOARD (2005, s. 87)

¹⁴⁹ HAVLÍK, KOŤA, (2002 s. 112)

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

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

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

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

IV. 1. Klíčová role učitelů v procesu autoevaluace

Autoevaluace je dynamickým procesem hledání odpovědi na mnohé otázky,¹⁵⁰ pátráním po skrytých příčinách negativních jevů (za účelem jejich oslabení) i pozitivních (za účelem jejich posílení), sebechválou a sebekritikou, odměnou a trestem za minulé, ale především stěžejním nástrojem zajišťujícím, aby budoucí bylo lepší než předešlé. Proto můžeme autoevaluaci označit (parafrázujícе zakladatele skautingu lorda Baden-Powella) za dílo, po kterém zanecháme školu v lepším stavu, než jsme ji našli. Aby autoevaluace tuto roli plnila, musí být více procesem než jednotlivou událostí, více formativní než sumativní, více součástí pravidelné práce, než „něco navíc“, více flexibilní, než strnulá, více vlastním majetkem školy, než vnucenou věcí.¹⁵¹

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

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

¹⁵⁰ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 93) uvádí podle Ainscowa tyto: „V čem jsme dobří? Kde jsme? Kam chceme jít? Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? Kdo a co nám v tom může pomoci? Jak poznáme, že se dostáváme tam, kam jsme chtěli? Kam půjdeme poté?“

¹⁵¹ Podle VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 92)

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

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

IV. 2. Motivační fáze autoevaluace

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

Tyto skutečnosti významně komplikují motivační fázi autoevaluace, kterou považujeme za vůbec nejdůležitější. Neboť v této fázi se rozhoduje, zda-li dojde na škole ke skutečné autoevaluaci, nebo její formální nápodobě, či lépe řečeno karikatuře. Vašátková ve shodě s Rýdlem¹⁵² jako první krok této fáze uvádějí

¹⁵² VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 95) RÝDL et al. (1998, s. 20)

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

V motivační fázi autoevaluace především musíme vycházet z toho, že učitel schopný provádět autoevaluaci je v naprosté většině případů jen potencionálně schopný jejího provedení. V motivační fázi autoevaluace je třeba tyto učitele dovést k rozlišování všedního posuzování a reflexe od systematické autoevaluace, k pochopení protikladnosti jejich znaků, tak jak je uvádí Rýdl¹⁵³, zejména protikladů „náhodné“ – „plošné“ nebo „metodicky vybrané“, „nejasná kritéria“ – „předem stanovená kritéria“, „individuální zkušenost“ – „metodicky sbíraná fakta“, „subjektivní“ - „relativně objektivní“.

Částečně tyto protipóly všední reflexe a systematické autoevaluace připomínají dvojici praktického hodnocení a teoretického vztahování k hodnotě.¹⁵⁴ Praktické (individuální) hodnocení totiž vyjadřuje náš souhlas nebo nesouhlas s danou skutečností, to, zda ji akceptujeme nebo odmítáme. Vzhledem k tomu, že empiricky lze snadno zjistit, že se lidé názorově rozcházejí, je při autoevaluaci potřeba dojít k „vyššímu hodnocení“ jako teoretickému vztahování k hodnotám. Toto „vyšší“ hodnocení „hodnoty nezakládá, prostě předpokládá jako trvalé, stálé jsoucno; nepřehodnocují se, mění se jen náš vztah k nim“.¹⁵⁵ Bez akceptace této skutečnosti „nižšího“ a „vyššího“ hodnocení učiteli nelze autoevaluaci vůbec provádět. Protože zamítavé stanovisko učitele k autoevaluaci (pomineme-li ty nejvíce mrzké pohnutky) většinou pramení z názoru typu: „Co mi kdo bude povídat, vždyť já se svými přáteli nejlépe vím, jak se věci mají.“ Vnitřní přijetí myšlenky autoevaluace je tedy vystoupením z čirého a neuvědomovaného subjektivismu, je aktem vykročení vstříc druhým osobám ve škole, aktem pokory a uznáním nedostatečnosti vlastního já.

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

¹⁵³ RÝDL et al. (1998 s. 7)

¹⁵⁴ DOROTÍKOVÁ (1998, s.79 – 80) cituje Windelbanda a Riskerta.

¹⁵⁵ DOROTÍKOVÁ (1998, s. 80)

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

Při debatě o hodnotové orientaci školy je možná účast dalších ve škole zúčastněných osob, rodičů a zástupců žáků. Zde narážíme na problém, že skupina žáků a rodičů se nemůže řady fází evaluace účastnit jako celek. Je třeba přikročit k výběru nebo k volbě zástupců pro debatu (podobně jako při volby do určitých grémií - školské rady nebo studentského parlamentu). Zde hrozí vážné nebezpečí, že zástupci těchto skupin nebudou reprezentovat většinové názory a hodnotovou orientaci skupiny, kterou reprezentují.

V této souvislosti je vhodné si položit otázku, zda-li kognitivní názorová většina (která iniciuje aktivní i pasivní volbu zástupců) reprezentuje skutečnou názorovou většinu skupiny. Pod pojmem kognitivní většina rozumíme reprezentanty té části skupiny, jejichž názor se ve skupině (dovnitř i navenek) prezentuje jako většinový. Problém je, že kognitivní většina nemusí reprezentovat početní většinu a tudíž je jako většinové mínění prezentován názor, který většinovým názorem není.

Ve školní praxi (konkrétně v případě rodičů) reprezentují kognitivní většinu často ti, kteří „se dostanou ke slovu“ resp. nepřísluší ke svému protipólu ve skupině, kterým je „mlčící většina“. Skupina aktivních rodičů, která vytvořila kognitivní většinu, může ale nemusí reprezentovat opravdu většinový názor. Pokud s menšinovým názorem dosáhne statutu kognitivní většiny, může změnit mínění celé skupiny, tento jev dobře popisuje sociální psychologie.¹⁵⁶ Názory těchto aktivních inovátorů mohou být pro skupinu často přínosem a posouvat ji názorově kupředu, ale i příčinou chaosu.

Ve své praxi jsme se vícekrát setkali s typem „rodičovského aktivisty“, jehož připuštění k jakékoliv účast na řízení školy by bylo katastrofou, a nejinak by jejich působení dopadlo i na poli autoevaluace.

¹⁵⁶ Srovnej HEWSTONE, M.; STROEBE, W. (2006, s.465-477)

„Rodič aktivista“ je rodič, který se necítí být dostatečně vytížen a uspokojen ve své profesní a partnerské roli, a proto s plnou vervou naddimenzovaně „hraje“ rodičovskou roli. Charakterizuje jej atypicky velkým zájem o školu, o její chod včetně práce učitelů a snaží se podílet na nejrůznějším školním dění. Aktivističtí rodiče se občas sdružují a společně se „vzdělávají“ často ve velmi alternativních a extrémních pedagogických a psychologických směrech (Waldorf, kritické myšlení, Přátelé angažovaného učení, atp.)

Užíváme-li termínu aktivista, je to tak proto, že tento typ lidí lze srovnat s podobně označovanými sociálními skupinami jako je hnutí Greenpeace a jemu podobné skupiny agresivně vnucující svou „alternativu“. Podobně jako ekoterorista i „rodič aktivista“ útočí na školu a učitele, pod průhledným pláštěm spolupráce rodiny a školy dehonestuje a odsuzuje koncepci kurikula školy i státu; podřívá odbornou kompetenci učitelů tím, že se v rádobý odborných debatách snaží pedagoga ubít fragmentárními znalostmi načerpanými z plátů a sedánek pedagogických alternativistů.

Na rozdíl od rodiče, kterému jde o skutečnou pomoc škole a zlepšení její práce, „rodič aktivista“ toto pouze předstírá a hraje (i sám před sebou) a jeho skutečná motivace vyrůstá ze sociální a psychologické patologie. Rozlišit mezi „pozitivně“ a „negativně“ aktivními rodiči je velmi těžké, hranice mezi nimi není ostrá. Základním rozlišovacím znamením je, zda-li skutečnou motivací rodiče ke spolupráci se školou je potřeba kooperace či konfrontace, zájem o kvalitu školy, nebo o vlastní uspokojení a sebe prezentaci.

Snaha „rodičů aktivistů“ dosáhnout statutu kognitivní většiny v rodičovské skupině je enormní a je třeba jí za každou cenu čelit. Nejlepším partnerem pro školu ze skupiny rodičů jsou ti rodiče, kteří jsou sami učiteli na jiné škole. Především v nich může učitelský sbor získat pro autoevaluaci partnera s potřebnou dávkou profesionality i opravdového porozumění.

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

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

Především lze však reálně předpokládat, že výběr oblastí autoevaluace může být (vědomě i nevědomě) výrazně ovlivňován očekáváním a snahou dosáhnout určitých, převážně pozitivních, výsledků. Už první zkušenosti s výročními zprávami ředitelů škol ukazovaly na tendence spíše se chválit a nedostatky zamlčovat. Lze reálně předpokládat, že strach a pocit z ohrožení autoevaluací bude autoevaluační tým směřovat spíše do oblastí, kde se dají předpokládat výsledky, které budou přinejmenším neproblematické. Oblasti, jejichž výsledky by pro školu mohly být ohrožující, zůstanou nedotčeny a učitelé se mohou jejich evaluování vyhnout zejména tím, že budou – často pravdivě, ale účelově – poukazovat na metodologické problémy, případně předvídat nechtěné negativní důsledky autoevaluace v problematické oblasti.

Výběr oblastí autoevaluace má často charakter volby oblastí, které se budou otevírat, a do kterých se naopak „nebudeme rýpat“. Pokud se v evaluaci potvrdí očekávané výsledky, není to v zásadě nesprávné, ale v podstatě zbytečné.¹⁵⁷ Očekáváním (vědomě i nevědomě) ovlivněný výběr oblastí autoevaluace považujeme za nejkritičtější místo v procesu autoevaluace pro jeho validitu. Od skutečně validní autoevaluace musíme: „očekávat, že objevíme něco, co jsme neočekávali“.¹⁵⁸

Proto navrhuje fázi „výběr oblastí pro autoevaluaci“ nahradit fází „mapování možného evaluačního prostoru“. Kombinací požadavků Vyhlášky č. 15/2005 Sb., několika pedagogických a didaktických pojmů a koncepcí, které nám byly myšlenkovým diskurzem, jsme vytvořili následující „Autoevaluační mapu školy“. Tato

¹⁵⁷ VAŠŤATKOVÁ (2006, s. 94) přejímá ze zahraniční literatury názor, že zisk zbytečných dat je „to nejhorší, co se může při evaluaci stát“ V podmínkách české školy a národního charakteru českých učitelů si lze představit daleko horší nezamýšlené důsledky autoevaluace.

¹⁵⁸ Parafraze výroku Jiřího Grygara o vědeckém úsilí.

mapa by se mohla stát základním orientačním vodítkem pro uskutečňování pravidelné a soustavné autoevaluace, v níž by se přípravná fáze redukovala pouze na fázi zlepšování autoevaluace.

IV. 4. Konstrukce autoevaluační mapy školy

Při konstrukci mapy jsme zvolili dva úhly pohledu – dvojdímenzionální matici, tabulku. V první dimenzi (sloupce tabulky) pojmáme školu jako systém.

Tento systém se nachází v relativně pomalu proměnlivém stavu, který (z hlediska ve škole zúčastněných osob) budeme označovat jako „kontext“.¹⁵⁹ V kontextu vidíme čtyři nejdůležitější složky. Hodnotovou orientaci školy a její ŠVP, tj. deklarované, plánované kurikulum a jeho hodnotový systém. Dále materiálně technické a ekonomické zabezpečení školy (hmotné prostředí školy a její pomocné kurikulum), a „personálního obsazení školy“ tj. učitelé a žáci, přičemž žáky zde chápeme jako tvůrce sociálního prostředí, tedy i s jejich sociálním resp. rodinným okolím, tedy včetně jejich rodin, učitele jako vzdělávající osobnosti, tedy v plné šíři jejich pedagogických, ale i obecně lidských kvalit, ale i problémů.

V kontextu školy se realizuje pedagogický proces (značíme jednoduše „proces“), kterému se žák během pobytu v systému školy podrobuje. Zatímco *kontext* reprezentuje ve školním systému složku relativně statickou, *proces* je složkou činnostní, procesuální, dynamickou. Žák na procesu participuje, proces formuje jeho, a rovněž proces sám, je žákem spoluvytvářen. Zatímco *kontext* v určitém širším časovém období (např. funkční období jednoho ředitele, působení jádra učitelského sboru) sdílí všichni žáci, *proces* je svým způsobem pro každého žáka trochu odlišný. *Proces* jsme rozdělili na proces *vyučování* resp. výuky (v tom nejširším smyslu slova včetně skrytého kurikula) a *učení* (intrapsychický proces žáka realizovaný ve výuce i mimo ni).

¹⁵⁹ Slovo kontext používáme ve významu, který POLECHOVÁ (2008) označuje za vnitřní podmínky. Nezaměňuj s vnějšími podmínkami, „kontextem“ ve významu, jak jej užívá cit. autorka.

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

Uvedeným třem složkám systému školy jsme přiřadili oblasti vlastního hodnocení školy vyjmenované v § 2, odst. 2 vyhlášky 15/2005 Sb., abychom již od samého počátku mohli konstatovat, že naše autoevaluace odpovídá platné školské legislativě. *Kontext* jsme ztotožnili s oblastí „*podmínky ke vzdělávání*“, *proces* jsme ztotožnili s „*průběhem vzdělávání*“, „*podpora žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob ve vzdělávání*“, a „*řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*“ – přičemž tato oblast zasahuje i do *kontextu*. *Výsledek* v našem pojetí se zcela kryje s oblastí „*výsledky vzdělávání žáků*.“

Naše metodika přímo nezahrnujeme vyhláškou stanovenou oblast „*úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám a ekonomickým zdrojům*“. Částečně ji obsahuje *kontext*, ale ten zahrnuje jen „malou ekonomiku školy“, ty ekonomické toky, které vedení školy může usměrňovat. Polechová tuto část podmínek a ekonomických zdrojů označuje jako „vnitřní podmínky a ekonomické zdroje“.

„Vnějšími ekonomickými podmínkami a zdroji“ podle Polechové je tzv. „velká ekonomika“ tj. nemovitý majetek, prostředky na odměňování pedagogických a nepedagogických pracovníků, investiční náklady, prostě ty ekonomické toky, na které nemá vedení školy v našem systému centrálně financovaného školství žádný vliv.¹⁶⁰ Význam této kategorie pro autoevaluaci je v principu malý, protože škola může tyto vnější podmínky pouze konstatovat a maximálně sledovat jejich dopady na *proces*, ale sama je nemůže nijak změnit, a změna je hlavním účelem autoevaluace. Podobně je škola bezmocná nejenom vůči vnějším podmínkám ekonomickým, ale i sociálním (sociální a sociálně ekologické prostředí školy).

¹⁶⁰ Vztah vnitřních a vnějších ekonomických podmínek školy je v dílčích případech složitější. Např. škola může mírně navyšovat své příjmy vlastní hospodářskou činností. Prakticky jedinou možností vlastní hospodářské činnosti gymnázia je pronájem prostor např. tělocvičny. Ale i ten je výnosem majetku, který netvoří aktiva školy (investorem výstavby je její zřizovatel), zřizovatel rozhodnutím, zda-li do školy investuje nebo ne rozhoduje o možnostech vlastních výdělků školy. Chceme tím ukázat jednak ještě těsnější závislost malé ekonomiky školy na velké ekonomice státu a zřizovatele, a také regionální souvislosti. V bohatých regionech, jako je Praha a velká města, jsou možnosti a výnosu vlastní hospodářské činnosti školy mnohem větší, než v chudých periferních maloměstských oblastech.

Ve druhé dimenzi (řádky tabulky) jsme stanovili tři možné pohledy podle potenciálních evaluátorů. Tvoří je tři hlavní skupiny ve škole zúčastněných osob – *žáci, rodiče a učitelé*. Pedagogy jsme ještě v případě potřeby dělili na vedení (resp. vedení plus předsedové předmětových komisí) a ostatní učitele.

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

MAPA „PROSTORU“ AUTOEVALUACE GYMNÁZIA

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

Schéma IV

Vznikla nám tak dvojdimenzionální matice, která je výčtem objektivně existujících a odlišitelných komponent školského systému a pokrývá většinu „autoevaluačního pole“ školy. Takto zkonstruovaná *autoevaluační mapa gymnázia* je plochá – v matematickém i přeneseném slova smyslu. V dalších dimenzích se pod ní jistě skrývá složité předivo vzájemných vztahů a dalších tušených i netušených prostorů autoevaluace. Považujeme tuto mapu jen za základ, východisko, odrazovou plochu autoevaluačního procesu. Pokrytí však všech polí této mapy metodicky správně provedenou autoevaluací by mělo zaručit, že žádná z důležitých oblastí nezůstane opomenuta. Otevírání dalšího prostoru je záležitostí doby, kdy se autoevaluace stane běžnou součástí řízení školy. Nacházení a objevování dalších autoevaluačních oblastí a jejich nových rozměrů je záležitostí doby, kdy se autoevaluace stane trvalou součástí fungování školy a škola se začne zabývat jejím hodnocením, které budeme moci nazvat metaevaluace.

Zkonstruovaná autoevaluační mapa je značně omezená. Pojímá školu jako uzavřený systém a reflektuje vstupy pouze na úrovni vstupu žáků, rodičů event. nových pedagogů, ekonomické vstupy jen transformovaně skrze kvalitu hmotného zajištění systému. Mapa nereflektuje širší sociální okolí školy a její partnery (zejména ekonomické). Výsledky vzdělávání neberou v úvahu ekonomického uplatnění absolventů. Je tomu tak proto, že jsme tuto mapu konstruovali pro gymnázium, kde se předpokládá jen malý vstup absolventů do tržních pracovních vztahů, neboť většina jich pokračuje v dalším vzdělávání. Místo sociálních partnerů školy (kterými v případě škol odborných jsou především potencionální zaměstnavatelé) v případě gymnázií zaujímá celý systém vysokých a vyšších odborných škol. Tím pro gymnázia ztrácí význam otázka „uplatnění absolventů v praxi“ – tato pedagogicko-ekonomicko-praktická otázka je na gymnáziích redukována na otázku čistě pedagogickou.

Důležitější námitka k omezenosti této mapy může směřovat do oblasti komunálního okolí školy (gymnázium jako spolutvůrce života regionu). Je tomu tak proto, že jsme mapovali evaluační prostor pražského gymnázia, kde mezilidská anonymita nachází svůj obraz i v „utopení“ školy v životě metropole.

Autoevaluace by i na velkoměstském gymnáziu měla do jisté míry okolí školy zohledňovat. Za klíčovou oblast považujeme zejména pověst – image – školy. To proto, že velmi výrazně ovlivňuje charakteristiky vstupujících žáků, ale i učitelů.

Image školy závisí jednak od pověsti, kterou jí ve svém okolí vytvářejí všechny ve škole zúčastněné osoby - zejména žáci a rodiče. Jimi šířená pověst odráží výsledky, částečně i procesy, ale zejména „celkovou atmosféru“, která prostupuje celým prostorem autoevaluace a sjednocuje všechna pole naší autoevaluační mapy. Image školy a celková atmosféra jsou další oblasti autoevaluace mimo naši mapu, které je třeba zohlednit .

Jako alternativa k naší mapě může sloužit z ekonomického prostředí převzatá SWOT analýza – souhrnná bilance silných (Strengths) a slabých (Weaknesses) stránek, příležitostí (Opportunities) a ohrožení (Threats), případně jiné techniky převzaté z managementu. Právě pro jejich nepedagogický původ je považujeme za méně vhodné.

IV. 5. Zjištění oblastí zájmu pedagogického sboru

Po sestavení mapy „prostoru“ autoevaluace a diskusi s vedením školy o ní, jsme přistoupili ke kroku, kdy jsme zjišťovali názor pedagogického sboru na to, které oblasti vymezené v mapě mají být evaluovány (cíle šetření). Naším úmyslem bylo sestavit dotazník, který by vyšetřil a) zájem, ochotu a motivaci se určitými oblastmi vůbec zabývat, b) názor na formu (metodu, techniku), časovou frekvenci a dostupnost dat v dané oblasti autoevaluace. Vycházeli jsme totiž z názoru, že přijetí myšlenky autoevaluace většinou učitelského sboru je základní podmínkou jejího dovršení v procesu zlepšování školy.¹⁶¹ Nechceme říci, že nelze některé autoevaluační aktivity – zejména monitoring, provádět i proti vůli učitelů (např. vedením školy), v řadě oblastí je to dokonce nutné; ale taková autoevaluace, se kterou se učitelé vnitřně neztotožní, bude velice slabá ve svém hlavním účelu - zlepšování kvality školy. Cílem našeho šetření bylo ve spolupráci s vedením zjistit, jak a ve kterých oblastech je ochoten pedagogický sbor školy se otevřít a provádět autoevaluaci (resp. monitoring), jakou formou (metodami, technikami), s jakou frekvencí, a jaké panuje přesvědčení o dostupnosti dat takto získaných.

¹⁶¹ Srovnej tvrzení ústřední školní inspektorky Olgy Hofmannové: „Ředitel provádí autoevaluaci špatně, pokud nepřipustí, aby se vlastního hodnocení školy nezúčastnil každý z jejích učitelů.“ Cit. podle DOUBRAVA (2006).

Protože mapa obsahuje mnoho oblastí, často vnitřně členěných, bylo vedení školy názoru dotazníkového šetření rozdělit do dvou fází.

Po konzultaci s vedením školy jsme tedy nejprve přistoupili k konstrukci krátkého dotazníku (příloha 1), ve kterém jsme položili jedinou otázku: „Považujete uvedenou oblast za natolik důležitou, aby se jí škola systematicky zabývala?“. Následoval výčet 22 oblastí z naší mapy (většinou totožných s poli v tabulce – autoevaluační mapě, některá jsme vyloučili,¹⁶² jiné sloučili, jiné podrobněji rozdělili), u kterých byla požadována dichotomická odpověď ANO – NE.

Základní soubor našeho šetření tvořilo 66 pedagogických pracovníků Gymnázia Jana Keplera. Naše šetření měly mít charakter totálních šetření, zúčastní se jich celý základní soubor.¹⁶³ Tento soubor jsme rozdělili na dva podsoubory. Na sledovaném gymnáziu je velký rozdíl mezi počty přepočtených plných pedagogických úvazků (46) a zaměstnaných pedagogických pracovníků (66), to znamená, že v učitelském sboru je velký podíl tzv. „externích“ učitelů, kteří mají nižší než poloviční pedagogické úvazky. Za kritérium pro rozdělení do podsouborů externí – interní učitel, jsme nezvolili počet úvazkových hodin, ale počet dní strávených na škole, neboť to, dle našeho úsudku lépe vystihuje zapojení učitele do chodu systému školy. Pro kategorii externí učitel jsme stanovili limit dva a méně dní pracovního týdne stráveného na škole, pro kategorii interní tři a více. Podsoubor externích učitelů tvoří 55 pedagogů, externích 11.

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

Návratnost prvního dotazníku: 28 z podsouboru 55 internistů a 1 z podsouboru 11 externistů (vzhledem k bojkotu šetření externích kolegů jsme tento dotazník vyloučili spolu s celým podsouborem). Dva dotazníky se vrátily nevyplněné, jeden

¹⁶² Vyloučili jsme zejména ta pole, kde učitelé sami nemohou provést monitoring (sběr a interpretaci dat). Např. pole, která jsou zřetelně metakognitivního charakteru, by vyžadovala speciálně vytvořenou metodiku. Toto je téma pro tvorbu psychodiagnostické metodiky aplikovatelné v procesu autoevaluace. Předpokládá ovšem výraznější zapojení školního psychologa do procesu autoevaluace školy.

¹⁶³ Základní soubor zahrnoval i autora práce.

s poznámkou, že otázky jsou na dvoudenní přemýšlení a nelze je odpovědět ano – ne.

Výsledky první části šetření:

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

Z 22 nabízených oblastí autoevaluace respondenti zvolili počet oblastí:

Průměr – 10,2

medián – 9,75

modus – 11

První fáze dotazníkového šetření nepřinesla jednoznačné výsledky. Bojkot externích učitelů může ukázat jejich nízké zapojení a angažovanost v systému školy, což bylo možné předpokládat. Znepokojující je bojkot třetiny interních učitelů – již v této fázi se může ukazovat nezájem, nechuť a pocit ohrožení z autoevaluace, zejména předpokládáme nechuť nebo faktickou nemožnost navyšování odborné práce při současném zatížení učitele.

I zde jsme patrně narazili na základní problém, který může být příčinou krachu realizace nejenom autoevaluace, ale celé kurikulární reformy. Zatímco s kurikulární reformou přišel požadavek na jinou – vyšší kvalitu pedagogické činnosti včetně autoevaluace, větší a náročnější objem práce co do kvantity, ale i odborné kvality (učitel nebyl zatím tvůrcem kurikula a ani svým hodnotitelem), pracovní podmínky (měřené základním ukazatelem počtu hodin přímé vyučovací povinnosti) zůstávají nezměněny (ve srovnání s poměry před II. světovou válkou se dokonce navyšují).¹⁶⁴ Navíc vzrůstá administrativní zátěž vedení školy, jejíž část dopadá i na učitele.¹⁶⁵ V tom nejprimitivnějším pohledu je možno autoevaluaci vnímat jako „poslouchání, myšlení a mluvení“ (porady=čas) a šetření za použití technik papír-tužka event. počítač (formulář=byrokracie). Přirozeným obranným mechanismem již tak přetíženého učitele se stane myšlenková redukce myšlení a odpadkový koš.

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

Za limit „zřetelné“ názorové převahy jsme považovali rozdíl šesti hlasů. Zajímavé je, že tento limit překročily všechny tři nabízené oblasti autoevaluace prováděné rodiči ve prospěch volby „ne“. Zde lze vidět zájem učitelů na hájení své vlastní profesionality, a pak i velký psychický tlak a pocit ohrožení při jednání s některými „rodiči aktivisty“. (Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že takovýto konflikt je pro učitele daleko více zátěžový, než jednání s „problémovými žáky“; ze strany „problémových“ rodičů učitelé dnes zažívají mj. i vyhrožování soudními žalobami, trestním oznámením (agrese rodičů z vyšších sociálních tříd) a vulgarizmy a vyhrožování (agrese rodičů z nižších sociálních tříd). Přestože tyto případy zatím

¹⁶⁴ Srovnej MORKEŠ (2007).

¹⁶⁵ Viz *Ředitelé škol se topí v papírech* [cit. 27.07.2010] dostupné na WWW: <http://www.ct24.cz/domaci/92174-reditele-skol-se-topi-v-papirech/>

nejsou četné, i jeden za rok představuje enormní psychickou zátěž. Jejich frekvence přitom stále roste.¹⁶⁶

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

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

Za zmínku stojí poměrně zřetelná nechuť otevírat problematiku klasifikace. Učitelé chtějí patrně podržet svou „autonomii stěn třídy“.¹⁶⁷ Za pozitivum považujeme částečnou otevřenost učitelů diskusi o hodnocení výuky vedením školy a souhlas poloviny respondentů se žakovským hodnocením výuky.

Podle výsledků z první fáze šetření jsme tématicky zaměřili podrobnější průzkumu, pro který jsme zkonstruovali delší dotazník pro druhou fázi šetření. Vybrali jsme čtyři oblasti, o nichž se pedagogický sbor školy velkou většinou hlasů domnívá, že by se jí škola měla systematicky zabývat. Jde o oblasti: „podoba školní části nové maturity“, „hodnocení učitelů a výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových

¹⁶⁶ Srovnej KROUFEK (2007)

¹⁶⁷ Tento dohad potvrzuje i zřetelný nezájem učitelů sledovaného gymnázia o ředitelem vydaný nový klasifikační řád - součást ŠVP.

komisí“, „hodnocení učitelů a výuky prováděné žáky“, „skryté“ aktivity žáků např. drogy“.

Po poradě s vedením školy jsme oddělili oblast „podoba školní části nové maturity“. Pro tu jsme zkonstruovali oddělený dotazník (příloha 3)¹⁶⁸, který se rozhodne vedení školy použít až v případě, že školsko-politické poměry, vývoj v CERMATu a mínění MŠMT ukáží, že k reformě maturitní zkoušky skutečně dojde.

Delší dotazník se sestává se ze tří částí týkajících se třech sledovaných oblastí. (A – „Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné vedením školy“, B – „Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky“, C – „Hodnocení skrytých aktivit žáků“) Konstrukce dotazníku se snaží zohledňovat názorovou pestrost v učitelském sboru školy složeném většinou z výrazných individualit. Zařadili jsme především polootevřené neparametrické otázky. Ke konci každé části dotazníku jsme zařadili neparametrickou otevřenou otázku (se širokou odpovědí). Chtěli jsme dát prostoro těm respondentům, kteří by mohli mít pocit, že odpovědi na polootevřené položky dotazníku nedávají škole dostatečný obraz o jejich názoru v dané oblasti. Do baterie nabízených odpovědí polootevřených otázek jsme vždy zařadili i volbu pro „odpůrce“ autoevaluace v dané oblasti (např. možnost „toto šetření by se nemělo provádět“).

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

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

¹⁶⁸ Při konstrukci tohoto dotazníku jsme se potýkali především s problémem, že vedle vlastní instrukce muselo následovat obsáhlé vysvětlení (k současnému období platné) podoby maturitní zkoušky včetně detailní podoby její školní části. Malá odborná autorita CERMATu ve spojení s politickými šarádami zapříčinila, že představa o podobě nové maturity doznává neustálých proměn a učitelé již nesledují aktuální stav plánovaného stavu přípravy. Konstrukci dotazníku o postojích učitelů k nové maturitě navíc komplikuje nutnost i rozsáhlého popisu společné části maturitní zkoušky, neboť pro její složitost a proměnlivost návrhů není učitelům všeobecně známa.

V patrně nejcitlivější oblasti „hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky“ jsme odlišili hodnocení osobnostních a profesních charakteristik učitelů (položka B1) a charakteristik výuky (položka B2), přestože jde o „spojené nádoby“.

Při konstrukci položky o zjišťování charakteristik učitele jsme vyšli i práce Vašutové.¹⁶⁹ Autorka se zabývala hodnocením učitelů především pro potřeby hospitační činnosti a pozorování výuky. Ve své monografii uvádí mnoho způsobů odlišování charakteristik učitelovy profesní zdatnosti i jeho výuky. Z mnoha nabízených řešení jsme převzali kritéria kvality učitelů užívaná OECD,¹⁷⁰ které jsme v mírné obměně a doplnění převzali pro konstrukci položky B1 o hodnocení učitelů.

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

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

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

¹⁶⁹ VAŠUTOVÁ (2004)

¹⁷⁰ VAŠUTOVÁ (2004, s. 156),

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

O příčinách se můžeme jen dohadovat. Patrně jich bude synergicky působit několik. V první řadě se může jednat o již předpokládanou nechuť a strach vstoupit – být jen na rovině předběžných úvah – do „prostoru“ vědeckého a relativně objektivního hodnocení výsledků práce učitele. Avšak náš druhý dotazník byl koncipován tak, aby i pro autoevaluaci negativně naladěni kolegové mohli svůj postoj skrze anonymní dotazník uplatnit (takto odpovídal pouze jeden respondent). Proto pro slabou návratnost musíme hledat jiné důvody, o kterých můžeme jen spekulovat.¹⁷¹ Přesto výsledky našeho druhého šetření uvádíme. Z důvodů malé návratnosti nepřepočítáváme absolutní čísla na procenta základního souboru.

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

A1 „Jakou formou (nebo formami) by měla škola získávat podklady pro hodnocení kvality výuky?“	Počet odpovědí
Hospitační činností prováděnou vedením školy	9
Ze zpráv o výsledcích hospitační činnosti předsedů předmětových komisí	9
Z výsledků hodnocení prováděného žáky	8
Ze zprávy o výuce podávané vyučujícím písemně	2
Ze zprávy o výuce podávané vyučujícím ústně	2
Z výsledků žáků vyjádřených klasifikací	2
Z výsledků žáků vyjádřených jinak než klasifikací	
- dle výsledků přijetí na VŠ	2
- dle zájmu o předmět vyjádřený volbou VŠ a maturitního předmětu	1
- dle úspěchu žáků v soutěžích	2
- dle úspěšnosti absolventů na VŠ	2
Jinak (napište jak)	0
Toto hodnocení by se nemělo provádět	0

¹⁷¹ V úvahu připadá nedůvěra v nové – alternativní – pedagogické konstrukty pojmenované novými termíny, event. až nechuť k pedagogické vědě jako takové. Nezanedbatelný význam může mít i přezíravý vztah k osobě výzkumníka - z důvodu relativně mladého věku, studiu neuznávané pedagogické vědy a faktu, že výzkumník a kolega je zároveň i bývalým studentem gymnázia, aj.). Další příčinou může být obyčejná neochota vyplnit relativně obsáhlý dotazník vnitřně zdůvodněná nesouhlasným postojem s projektem a jím reprezentovanou myšlenkou autoevaluace školy.

Pozoruhodný je téměř stejný zájem o hodnocení kvality výuky pomocí žákovského hodnocení, jako o tradiční hodnocení hospitační činností. Naopak autoevaluace na základě zprávy učitele (produktu sebereflexe) byla veskrze odmítána. Vyskytly se dva návrhy v položce jiné, a to sledování výsledků nejlepších žáků v soutěžích se žáky jiných škol.

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

A2 – Komu by měly být dostupné informace získané způsoby zvolenými v předchozí položce A1?	Počet odpovědí
Učiteli, kterého se týkají	14
Vedení školy	13
Předsedovi příslušné předmětové komise	11
Celé příslušné předmětové komisi	6
Celému učitelskému sboru školy	2
Žákům a rodičům, kterých se týkají	2
Celé škole (učitelům, žákům, rodičům)	1

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

U otázky A3 (a podobě B10 a C5)¹⁷² se projevila slabina dotazníku, tato položka asi nebyla vhodně formulována (čtyři respondenti napsali, že otázce nerozumí). Zařazením těchto položek ve formě otevřených otázek jsme chtěli dát individualizovaným osobnostem v učitelském sboru prostor pro volné vyjádření k tématu. Tato možnost nebyla žádným z respondentů využita.

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

¹⁷² A3 - Které ze svých názorů týkajících se hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné vedením školy a předsedy předmětových komisí byste v naší škole chtěl(a) uplatnit? B10 - Které ze svých názorů týkajících se hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky byste na naší škole chtěl(a) uplatnit? C5 - Které ze svých názorů týkajících se hodnocení skrytých aktivit žáků byste na naší škole chtěl(a) uplatnit?

B1 - Ke kterým kvalitám učitele by se žáci ve svém hodnocení měli vyjadřovat?	Počet odpovědí
K odborným znalostem a schopnostem učitele v aprobačních předmětech	8
K výukovým dovednostem učitele	10
Ke kvalitě a objektivitě učitelova hodnocení a klasifikace	9
K učitelově vztahu, empatii, úctě a uznání vůči žákům	8
K učitelově schopnosti sebereflexe a sebekritiky	5
K řídicím a organizačním schopnostem učitele	6
K jiným (jakým)	0
K žádným	2

Projevuje se ochota nechat žáka hodnotit ty charakteristiky učitele, které bezprostředně regulují učitelovo chování vůči žákovi, což je zajímavé zjištění. Podobná tendence se možná lehce projevila i u odpovědí v položce B2 tážající se na charakteristiky výuky, které mají být žáky hodnoceny.

B2 - Ke kterým charakteristikám výuky by se žáci ve svém hodnocení měli vyjadřovat?	Počet odpovědí
K volbě témat a cílů výuky	6
K hloubce, rozsahu a podrobnosti zařazených témat výuky	5
K míře a náročnosti požadavků na žáky kladených	7
Ke způsobům prověřování a hodnocení žáků	7
K jiným (jakým)	
K žádným	2

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

B3 - Jakou formou by měli žáci učitele a výuku hodnotit?	Počet odpovědí
Dotazníkové šetření	10
Volné, nebo jen volně regulované písemné vyjádření žáka	5
Individuální rozhovor (řízený nebo polořízený)	1
Skupinový rozhovor (řízený nebo polořízený)	3
Nijak	1
Jinak – Individuální rozhovor při problému neřízený	2

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

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

B4 - Kdo by měl připravovat konkrétní podobu šetření, jehož formy jste zvolili v předchozí položce B3?	Počet odpovědí
Učitel, kterého se šetření týká	6
Předmětová komise	5
Vedení školy	6
Žáci, kterých se šetření týká	3
Rodiče žáků, kterých se šetření týká	1
Externí odborníci (např. školní psycholog)	1
Jiné osoby (napište které)	0
Žádné osoby	2

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

Položka B5, která zjišťovala, zda-li má být šetření anonymní či nikoliv,¹⁷³ zůstala v mnoha případech nezodpovězena (3 pro anonymní, 5 pro neanonymní šetření). Respondenti si patrně uvědomují výhody i nevýhody obou způsobů.

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

B 6 - V jakých ročnících by měli žáci hodnocení provádět?

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

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

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

¹⁷³ „Hodnocení by žáci měli provádět ▪ anonymně ▪ s uvedením jména“

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

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

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

Opět se ukazuje nedůvěra k zásahům rodičů a otevřenost zásahu vedení. Za pozornost stojí i vyrovnanost do jisté míry vylučujících se odpovědí „ve všech třídách“ a „ve třídách, kde se zřetelně ukazuje problém“. Odpověď „po skončení studia“ náleží respondentovi, který v celém dotazníku navrhoval možnost hodnocení o absolventů s určitým časovým odstupem.

V položce B9 týkající se názorů na dostupnost dat z šetření mezi žáky se opět projevila důvěra ve vedení a nedůvěra v rodiče.

B9 - Komu by měly být dostupné informace o výsledcích hodnocení učitelů a jejich výuky prováděného žáky?	Počet odpovědí
Učiteli, kterého se týkají	13
Vedení školy	12
Předsedovi příslušné předmětové komise	9
Celé příslušné předmětové komisi	5
Celému učitelskému sboru školy	3
Žákům a rodičům, kterých se týkají	1
Celé škole (učitelům, žákům, rodičům)	0

V závěrečné části dotazníku se učitelé vyjadřovali k charakteristikám hodnocení skrytého kurikula. K jeho evaluaci se učitelé staví vesměs pozitivně. V položce C1¹⁷⁴ týkající se oblastí sledovaných stávající autoevaluací odpověděli respondenti takto:

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

V zásadě lze říci, že respondenti vyjádřili souhlas s evaluací skrytého kurikula. (U pěti z deseti odpovědí „rozhodně zbytečné“ byla uvedena poznámka „ve stávající podobě“). Respondenti se spíše zaměřují na evaluaci jevů samotných, méně je zajímá psychologické pozadí (motivace, aj.) žáků, proto uváděli jako zbytečné hodnocení oblíbenosti, důvěrných osob a rodinných vztahů. Možná se zde odráží i nízký stupeň znalosti psychologické problematiky. Naopak chtějí evaluovat jevy, jejichž vliv na učební výsledky žáka si plně uvědomují - volnočasové aktivity.

V položce C3 („Jaké další „skryté“ aktivity žáků byste sledovali?“), kde měli respondenti možnost navrhnout další oblasti skrytého kurikula, oblast volnočasových aktivit specifikovali. Objevily se návrhy sledovat práci žáka s médii (TV, počítač, aj.), sledovat čas věnovaný přípravě do školy, zjišťovat rodinné poměry (s rodiči, jinými

¹⁷⁴ „Naše škola již řadu let provádí ve dvou až tříletých intervalech dotazníkové šetření, kde zjišťuje charakteristiky žáků v následujících oblastech. Jaký je Váš názor na potřebnost resp. zbytečnost dotazníkového šetření žáků v těchto oblastech?“

dospělými či samostatně (s partnerem, spolužákem, aj.) a také skutečnost, zda-li a jak žák při studiu pracuje.¹⁷⁵

Položka C2 („Jaký je Váš názor na kvalitu a rozsah šetření, které škola doposud v uvedených oblastech provádí?“) zjišťovala názor respondentů na již zavedené šetření v oblasti skrytého kurikula. 6 respondentů uvedlo, že nemá takové informace, aby se mohli vyjádřit. 1 jej označil za naprosto vyhovující, 3 za celkem vyhovující, 2 za dílem vyhovující, dílem nevyhovující, jeden za naprosto nevyhovující.

Předposlední položku C4 týkající se na frekvenci provádění šetření skrytého kurikula zodpověděli respondenti takto:

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

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

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

Celkové závěry šetření:

- 1) Značná část učitelského sboru pilotního gymnázia bojkotuje proces autoevaluace i v rovině „úvah o budoucí autoevaluaci“, o motivech se můžeme jen dohadovat. Skutečnou autoevaluaci to v budoucnu může značně komplikovat.
- 2) Část sboru, která myšlenku nebojkotuje, je autoevaluaci otevřena, včetně citlivého hodnocení žáky a evaluaci skrytého kurikula. Může se z ní rekrutovat aktivní skupina podílející se na autoevaluaci v přípravné fázi.
- 3) Nepotvrdil se náš předpoklad, že pro učitele bude přijatelnější autoevaluace „filtrovaná“ jako sebereflexe (Selbstevaluation), učitelé respektují nárok vedení a předsedů předmětových komisí disponovat úplnými daty.

¹⁷⁵ Takto reagoval jeden respondent patrně pod dojmem prvního nedávného nastolení problému pracujících starších žáků v pedagogickém sboru školy. Tento jev je relativně nový, ale značně se rozvíjí. Týká se především výběrových škol s nadanými žáky, kteří v posledních ročnících studia disponují řadou dovedností využitelných na pracovním trhu (zejména v oblasti IT). Když se ptáme, proč v posledních ročnících střední školy často chodí žáci do práce namísto toho, aby chodili do školy, dostáváme odpovědi typu: „Když jdeme do školy, dostáváme tam špatné známky, kdež jdeme do práce, dostaneme tam peníze.“

- 4) Učitelé zcela zřetelně odmítají pasivní i aktivní podíl rodičů na autoevaluaci školy, patrně se v tomto projevuje vědomí profesionality jejich práce.

IV. 6. Přípravná fáze autoevaluace

Přípravná fáze autoevaluace je v našem pojetí už skutečným počátkem autoevaluačního procesu a nikoliv fází „myšlenkového chaosu, tápání, hledání diskuse a dohadování“, jak ji chápe Vašátková.¹⁷⁶ Předchozí předpřípravná fáze zahrnující mapování autoevaluačního pole a zjišťování motivace učitelského sboru, příp. vysvětlení podstaty evaluace (včetně zajištění literatury) měla výrazně metaevaluační charakter (paradoxně - neboť vlastní autoevaluace nezačala); fáze přípravná má být již konkrétním startem autoevaluace.

Po zkompletování klíčového týmu školní autoevaluace (členem nutně musí být ředitel školy nebo některý z jeho zástupců) je třeba přikročit ke hledání vhodných metod, technik a nástrojů pro sběr dat v jednotlivých oblastech – polích autoevaluační mapy.¹⁷⁷ Pokusili jsme se přiřadit vhodné metody, techniky a nástroje k polím naší mapy autoevaluačního pole.¹⁷⁸

¹⁷⁶ VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 95)

¹⁷⁷ Pokrytí celé autoevaluační mapy je ideálním případem. V době, kdy autoevaluace bude ve školách jevem novým, budou pokryta jen ta pole, jejichž autoevaluaci přijali učitelé za svou. De facto se jedná o výběr oblastí autoevaluace, jehož oprávněnost jsme v předchozích podkapitolách kritizovali. Ovšem je to výběr, k němuž jsme došli ze zcela odlišných východisek. Zatímco v literatuře doporučovaný výběr oblastí automaticky autoevaluaci předchází, v našem metodickém schématu jsme k němu došli touto úvahou: „Správně mají být autoevaluační pokryta všechna pole autoevaluační mapy. Proto autoevaluace jako nástroj změn k lepšímu je účinná pouze tehdy, přijmou-li ji jako nástroj změn k lepšímu ti, kteří změny mají uskutečňovat, tj. učitelé. Autoevaluace v oblastech, které učitelé nepřijímají, nepovede ani ke změnám k lepšímu, proto nemá smysl ji provádět. A proto má smysl pouze autoevaluace vybraných oblastí.“

¹⁷⁸ Srovnej VAŠÁTKOVÁ (2006, s. 173-186)

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

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

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

Schéma V

Z repertoáru metod a technik, kterými disponuje pedagogika pro výzkumné a diagnostické účely,¹⁷⁹ jsou zde uvedeny ty, jejichž provedení by na gymnáziu připadalo v úvahu.

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

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

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

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

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

¹⁷⁹ Jejich přehled uvádí VAŠŤATKOVÁ (2006, s.173 - 186).

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

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

Důsledná aplikace rozboru hospitované hodiny

IV. 7. Evaluační fáze

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

Interpretace provádí ten, kterému data z autoevaluace byla dostupná v plné šíři. Pokud tak zůstane na úrovni učitele nebo předmětové komise, pošle se „o úroveň výš“ již jen autoevaluační výstup (tedy provedená interpretace a kvalitativní analýza dat) s komentářem a návrhem na nutná opatření vedoucí ke zlepšení. Lze připustit představu, že úplná data ze standardizovaných testů pořádaných agenturami obdrží pouze žák, kterého se týkají,¹⁸⁰ a škola dostane pouze souhrnná data školy, kde již nebude možné žáky identifikovat. Pouze žák dostane od agentury informaci srovnávající jeho výkon s velkým množstvím jeho vrstevníků (zpravidla v podobě percentilu nebo decilu z testovaného souboru jeho vrstevníků, ve kterém se nachází bodové skóre jeho výkonu). Škola by mohla pomoci žákovi s interpretací jeho výsledku. Tím by se výrazně posilovaly metakognitivní schopnosti žáků.

Evaluační fáze končí sepsáním závěrečné zprávy. Chvál¹⁸¹ doporučuje pyramidální formu autoevaluační zprávy. Bází této pyramidy tvoří analýza a interpretace sebraných dat. Z nich se sestaví text podrobné autoevaluační zprávy. Jejím zestručněním se může vytvořit text středního rozsahu (který lze např. vyvěsit na webu školy, zatímco mnohastránkovou úplnou zprávu je vhodné umístit pouze ke stažení). Pro stručnou prezentaci hlavních výsledků autoevaluace může posloužit stručný leták.

Při sepisování autoevaluační zprávy resp. jejích výše uvedených forem je třeba si uvědomit, pro koho jsou sepisovány. Zpráva je určena především škole samotné, což je ovšem vágní pojem, slovo „škole“ je třeba nahradit „pro ty, kdo jsou schopni školu měnit“ a těmi jsou především učitelé. Zpráva v úplném znění by měla být přístupna především jim. Nelze vyloučit, že některé její části zůstanou pouze „mezi učiteli“ a nebudou poskytovány ani zřizovateli, ani ČŠI, tím méně všem rodičům a žákům, jichž

¹⁸⁰ Velmi pěknou formu plánuje CERMAT. Výstup ze srovnávací zkoušky má charakter diplomu s velmi názornými grafy o výsledcích zkoušky. Na diplomu lze vyčíst z křivek kumulativních četností jak procento úspěšnosti žáka v testu, tak celkové pořadí mezi žáky, kteří se testu podrobili v celé republice.

¹⁸¹ CHVÁL (2003, s. 53)

se bezprostředně nedotýkají. Dokonce některé výsledky mohou být známy pouze vedení a evaluovanému učiteli. Pokud bude možné se spolehnout na důvěrnost evaluačních dat, lze předpokládat větší otevřenost učitelů vůči autoevaluaci. Eticky je jisté „utajování“ všech výsledků autoevaluace zcela v pořádku. Učitelé autoevaluaci vymysleli, připravili, většinou i provedli, oni rozhodnou, s kým se o ni podělí; je to právo jejich profesionální autonomie, posílené tím argumentem, že jen oni jsou zodpovědní za realizaci podnětů, které z autoevaluace vzešly.

Až potud jsme pracovali s výsledky autoevaluace jako s výsledky analytické činnosti během monitoringu zjištěných dat ústících do návrhů na zlepšení kvality školy. Složitou otázkou zůstává syntéza získaných výstupů. Originální způsob uvádí Chvál,¹⁸² který navrhuje číselné vyjádření síly a slabosti různých oblastí autoevaluace pomocí jednoduché intervalové škály a následné složení těchto škál do pavučinového grafu. Tento graf hezky ukazuje, v čem je škola silná a v čem slabá, resp. do jakých oblastí by měla napřít své úsilí. Výhodu pavučinových grafů vidíme v jejich názornosti. Lze je použít i v nejstručnějším sdělení o výsledcích autoevaluace určených široké veřejnosti.

¹⁸² CHVÁL (2003) se pokouší pomocí komplikovaných matematických vztahů (inspirovaných originální směsicí metod převzatých z marketingu, hodnocení sportovního výkonu a teoretické matematiky) opatřit dílčí výsledky indexy a z nich směřovat k souhrnnému indexu kvality školy. Domníváme se, že tento postup může být v praxi problematický.

V. TŘI NÁSTROJE HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ GYMNÁZIA

V.I. Analýza volitelných předmětů jako nástroj evaluace gymnázia

V rozhovorech s inspektorkami ČŠI jsme byli přivedeni na myšlenku využít ke zjišťování kvality gymnázia hodnocení volitelných předmětů. Volitelné předměty představují na gymnáziu pozoruhodný jev. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je definuje jako předměty, které „rozdělují klíčové kompetence a prohlubují a funkčně rozvíjejí vzdělávací obsah předmětů ŠVP“.¹⁸³ Rámcový učební plán je zařazuje povinně do 4. a 3. ročníku, v předchozích ročnících je jejich zařazení možné. Jako minimální rozsah je jim stanoveno 8 „součtových hodin za týden“.¹⁸⁴ Teoreticky může být ve prospěch volitelných předmětů přiřazena veškerá disponibilní časovou dotace 26 hodin, tedy neuvěřitelných 34 „součtových“ hodin za „součtový týden“. Kromě tohoto ustanovení RVP G pro volitelné předměty nestanovuje nic. Stanovení vzdělávacích cílů, obsahu, metod a forem jednotlivých volitelných předmětů, stejně tak jejich počet (realizovaný i nabízený), je zcela v pravomoci školy a z hlediska kurikula se vytváří výlučně ve školním vzdělávacím programu.¹⁸⁵

Struktura volitelných předmětů je významným ukazatelem kvality školy ve smyslu její jedinečnosti a výjimečnosti. Přitom je potřeba vzít v úvahu následující skutečnost: Volitelné předměty nelze nahlížet jednotlivě, nýbrž je třeba hodnotit jejich soubor jako celek, neboť ten v některých ohledech připomíná svébytný subsystém v systému školy. A právě v hodnocení struktury volitelných předmětů vidíme velký potenciál pro získání kvalitativních dat pro evaluaci gymnázia, které jsou navíc získatelné velmi jednoduchými technikami.

Dříve, než se zaměříme na hodnocení struktury volitelných předmětů, musíme si uvědomit, že je výsledkem působení faktoru nabídky ze strany učitelů a faktoru poptávky ze strany žáků. Žakovskou poptávku je vhodné ještě rozdělit na poptávku

¹⁸³ RVP G (2007, s. 84)

¹⁸⁴ Jedná se o součet týdenních hodinových dotací za celé čtyři roky studia. V této podivné časové jednotce se udává povinný rozsah studia všech vzdělávacích oblastí a průřezových témat v RVP G.

¹⁸⁵ Domníváme se, že škola teoreticky může stanovit i jistá omezení pro volbu volitelných předmětů. Pravděpodobně nic nebrání tomu, aby škola v ŠVP stanovila, aby některé volitelné předměty byly volitelné výlučně v kombinaci s jinými volitelnými předměty – tzv. korekvizita, nebo je možné je volit až po absolvování jiného volitelného předmětu – tzv. prerekvizita, obojí je známé z vysokoškolského prostředí. Přestože je tato úvaha nezvyklá, logiku má v souvislosti s pravomocemi školy určovat volitelné předměty ve školní části reformované maturitní zkoušky. Kombinace těchto pravomocí může být důležitým nástrojem v utváření profilu absolventa.

v užším slova smyslu (žáci sami žádají o vypsání určitého volitelného předmětu, sice to není to jev častý, ale možný) a vlastní volbu z nabídky, kterou připravili učitelé. Proto je potřeba na gymnáziu hodnotit zvláště strukturu nabízených a skutečně realizovaných volitelných předmětů.

Sledované pražské gymnázium stanovilo vysokou volitelnost jako jednu z typických charakteristik ŠVP a považuje co nejširší nabídku kvalitních volitelných předmětů za jednu z nejdůležitějších součástí nabízené kvality školy. Mnohaletá zkušenost s nabídkou volitelných předmětů (slangově zvaných „semináře“, neboť jejich charakter často připomíná seminární výuku na humanitních oborech) nás přivedla k úvahám, jejichž výsledkem je následující typologie gymnaziálních volitelných předmětů.¹⁸⁶ Příklady volitelných předmětů jednotlivých typů jsme vybrali z reálné nabídky sledovaného gymnázia.¹⁸⁷ Uvádíme (místy zestručněné) anotace osnov v podobě, v jaké se předměty nabízejí žákům.

Typologie volitelných předmětů na gymnáziu

<p>Typ 1</p> <p>Maturitní opakování</p>	<p>Charakteristika: Představuje na našich gymnáziích pravděpodobně nejrozšířenější typ volitelného předmětu. Jeho (často jediným) cílem je připravit žáky k maturitní zkoušce (resp. její školní části v novém systému maturit). Obsahová struktura osnov předmětu a tematického plánu koresponduje s maturitními tématy (cca třicet vyučovacích dvouhodin sleduje 25-30 maturitních témat).</p> <p>Úvaha o kvalitě: Předměty tohoto typu nepřispívají ke kvalitě školy, pokud úroveň žáků maturantů není výrazně odlišná od úrovně žáků absolventů. Při tvorbě osnov předmětu dochází často k didakticky negativnímu jevu „kurikula ovládaného zkouškou“. Předmět může sloužit pouze dosahování didaktických cílů (resp. výstupů RVP a ŠVP), které měly být, ale nebyly dosaženy v rámci povinných předmětů. Originalita obsahu, metod a forem výuky je zpravidla nízká.</p> <p>Příklad: Seminář z biologie <i>Jednoletý seminář vypsovaný především pro maturanty z biologie na vysoké školy. Jeho náplní je souhrnné opakování středoškolské biologie s důrazem na nácvik samostatnosti jak při zpracovávání</i></p>
---	---

¹⁸⁶ Záměrně tvoříme typologii a nikoliv klasifikaci, protože k rozdělení volitelných předmětů do jednotlivých skupin jsme nepoužívali jednoho kvalifikačního kritéria. Výsledná typologie je syntézou následujících klasifikačních kritérií: Vztah předmětu ke zkoušce, vztah nepovinného předmětu k povinnému předmětu (obsahový i kvalitativní), podíl výchovné a vzdělávací složky v předmětu, přístup k diferenciaci žáků, srovnání předmětu s jiným vyučovacím předmětem v celém vzdělávacím systému, konvenčnost používaných didaktických metod a forem.

¹⁸⁷ *Gymnázium Jana Keplera* [online]. Praha : GJK. Posl. úpravy 20.02.2010 [cit. 10.03.2010]. Dostupné na WWW www.gjk.cz/?id=43

	<i>jednotlivých témat, tak i při prezentaci před kritickým publikem.</i>
<p>Typ 2</p> <p>Rozšíření učiva povinného předmětu</p>	<p>Charakteristika: Zavedení RVP a ŠVP pro některé předměty znamenalo výraznou změnu a redukci některých tematických celků, které tradičně byly součástí gymnaziálních osnov. Pokud tvůrci ŠVP dospěli k názoru, že alespoň pro část žáků mají tyto „ztracené“ cíle a obsahy smysl, přistoupili k jejich „přesunutí“ do volitelného předmětu. Jiné rozšíření učiva (nezávislé na tradici) se nevyklučuje. Předmět diferencuje žáky především podle jejich motivace a až na druhém místě podle jejich kognitivních schopností.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Kvalita tohoto typu volitelného předmětu bývá srovnatelná s kvalitou předmětu povinného.</p> <p>Příklad: <i>Zoologie obratlovců</i> <i>Seminář navazuje na učivo biologie ve 2. ročníku, resp. kvintě. Rozšiřuje znalosti z anatomie a fyziologie kmene obratlovců, seznamuje studenty se základy zoogeografie, ekologie živočichů a etologie. V oblasti poznávání jednotlivých druhů se zaměřuje především na živočichy žijící na území České republiky. Seminář je určen zájemcům o přírodovědné obory.</i></p>
<p>Typ 3</p> <p>Prohloubení povinného předmětu</p>	<p>Charakteristika: Předmět si stanovuje cíle zpravidla hlubší intelektuální úrovně zpravidla založené na diskurzu příslušné vědy, náročnost těchto cílů překračuje středoškolskou úroveň. Tento typ předmětu diferencuje žáky vzhledem k jejich kognitivním schopnostem, i když prvek motivace je zpravidla také velmi silný.</p> <p>Je samozřejmé, že jeden volitelný předmět může vykazovat současně znaky tohoto i předchozího typu.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Tento typ předmětu vykazuje zpravidla vyšší kvalitu než předmět povinný, neboť vyžaduje od učitele hlubší didaktickou analýzu učiva, náročnější přípravu a zejména vyšší odbornou úroveň; od žáků pak náročnější práci v kognitivní oblasti.</p> <p>Příklad: <i>Umění vidět v matematice</i> <i>Matematika doslova překypuje zajímavými úlohami, pozoruhodnými výsledky a elegantními postupy. Pojdme s úžasem a nadšením tuto její stránku prozkoumat. V průběhu roku se budeme zamýšlet nad náročnějšími problémy z různých oblastí (kombinatorika, geometrie, rovnice) a obecnými principy jejich řešení. Mimo jiné se budeme zabývat teorií her, spirální podobností nebo například metodou invariantu. Krom poskytování nadhledu, odhalování souvislostí a pěstování matematické tvořivosti a intuice, bude seminář též vydatnou měrou podporovat účast v matematických soutěžích.</i></p>
<p>Typ 4</p> <p>Doučování</p>	<p>Charakteristika: Předmět slouží slabším žákům k opakování obsahů a dosahování nedosažených cílů povinného předmětu, v pokročilejším subtypu k trvalejšímu upevnování specifických dovedností důležitých pro úspěch v blízkém povinném předmětu. Tento typ je rovněž nástrojem diferenciací žáků podle jejich schopností, na rozdíl od předchozího typu 3 se orientuje na ty výkonnostně slabší .</p> <p>Úvaha o kvalitě: Z pedagogického hlediska je zařazení předmětu</p>

	<p>tohoto typu naprosto oprávněné. Hodnocení přínosu předmětu pro kvalitu školy je obtížné. Didaktická náročnost přípravy pro učitele může být značná, jeho výskyt a častá volba však svědčí o nízké úrovni žáků.</p> <p>Příklad: Cvičení matematicko-fyzikální <i>Náplní bude procvičování a upevňování základních početních dovedností předpokládaných při řešení dalších úloh a problémů. Dále také řešení slovních úloh, práce s grafem, nácvik správného zacházení s čísly, diskuze obecných řešení a řešení úloh s fyzikálním podtextem.</i></p>
<p>Typ 5 Předmět z jiného typu SŠ</p>	<p>Charakteristika: Jedná se buď o předmět, který souhrnně uvádí do studijního oboru jiné odborné SŠ, nebo přímo jeden dílčí předmět či jejich souhrn vycházející z RVP pro odborné školy. Cílem jejich zavádění je zatraktivnění vzdělávací nabídky školy. Pokud předmět tohoto typu sleduje především nabytí praktických dovedností, volí je žáci, kteří nechtějí ve studiu pokračovat.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Kvalitu je nutné posuzovat případ od případu. Předmět je třeba posuzovat vzhledem k přínosu předmětu pro naplňování cílů gymnaziálního vzdělávání.</p> <p>Příklad: Programování <i>Předmět je zaměřen na rozvoj a prohloubení programovacích dovedností, zejména v oblasti objektově orientovaného návrhu a využití programování v jazyce Java. Součástí tohoto bloku je i seznámení s hojně využívanými postupy teoretického přístupu k řešení problémů v oblasti programování – zejména o využití stavových automatů, rekurse apod. U studentů se předpokládá znalost základních programovacích technik (procedurální programování).</i></p>
<p>Typ 6 Předmět z vysoké školy</p>	<p>Charakteristika: Jedná se buď o předmět, který souhrnně uvádí do jednoho studijního oboru (programu) VŠ, nebo přímo o průřez jedním nebo více předměty vyučovanými obvykle na vysokých školách. Cílem jejich zavádění je nejen zatraktivnění vzdělávací nabídky školy, ale příprava žáka zejména v maturitním ročníku na styl vysokoškolského vzdělávání.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Vyučuje-li předmět učitel střední školy, klade předmět velké nároky na odbornou přípravu. Předmět může vyučovat i externí odborník z VŠ. Předměty tohoto typu jsou zpravidla známku vysoké kvality školy, pokud žáci dosahují vytčených cílů.</p> <p>Příklad: Kulturní antropologie <i>Smyslem semináře je seznámit studenty se základními pojmy, tématy, možnostmi a metodami kulturní antropologie, která patří v poslední době k nejprogresivnějším oborům humanitních věd. Předmětem studia kulturní antropologie je kultura, ovšem vnímaná a vymezovaná v širších souvislostech než je v českém prostředí běžné – kultura jako model interpretace světa, jenž zahrnuje nejen umění, ale i zvyky, náboženství, hodnoty, ideje, vzory či symboly - k nejvýraznějším rysům kulturní antropologie, vědy o kulturách a člověku, patří snaha porozumět odlišným kulturám. Na semináři se budeme zabývat interpretací různých kultur, četbou textů z oblasti filosofie, religionistiky, estetiky, etnologie, sociologie a samozřejmě kulturní antropologie) a vyzkoušíme</i></p>

	<p><i>si i praktický antropologický výzkum.. Předpoklady: schopnost seminární práce- tzn. příprava na seminář , a schopnost vlastního názoru a jeho prezentace.</i></p> <p><i>Díky mezioborovým přesahům může seminář mít význam pro zájemce o studium na humanitně orientovaných VŠ.</i></p>
<p>Typ 7</p> <p>Archaický nebo neobvyklý „povinný“ předmět</p>	<p>Charakteristika a příklady: Předmět byl v minulosti (blízké nebo vzdálené) součástí povinného kurikula, ze kterého se ztratil. V případě gymnázia se jedná především o latinu a řečtinu, ale může jít i o naukové předměty. Pozoruhodným příkladem je geologie, která se nyní opět stala oborem RVP G, přičemž jako na povinný předmět se na ni dávno zapomnělo. Patří sem ruština a méně obvyklé nebo exotické cizí jazyky, které netvoří nabídku pro volbu povinných jazyků. Do tohoto typu můžeme řadit i výuku náboženství, jejíž legislativní postavení je ovšem specifické.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Předměty tohoto typu se hodnotí jako povinné předměty, pestrost nabídky zvyšuje kvality školy.</p>
<p>Typ 8</p> <p>Příprava k certifikované zkoušce</p>	<p>Charakteristika: Tento typ volitelného předmětu se týká především výuky jazyků. Škola jím zatraktivňuje vzdělávací nabídku tím, že umožňuje dosahovat mezinárodně platných certifikátů o složení zkoušek a standardizovaného stupně.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Z hlediska kvality výuky jazyků na školách jde o pozitivní jev, neboť lingvodidaktické konstrukty, které příprava na standardizované zkoušky vyžaduje, představují vyšší úroveň jazykové výuky, než je u nás zatím obvyklé. Důležitý je rovněž zvolený stupeň zkoušky (podle evropského referenčního jazykového rámce). Nelze přehlednout, že jde opět o typ kurikula ovládaného zkouškou a že se předmětem škola dostává na pole komerčních vzdělávacích aktivit. Navíc podle RVP G má škola připravit každého žáka v povinné výuce jazyka na stupeň, který ověřují certifikované zkoušky. Pokud k jejich složení žák potřebuje další volitelný předmět, škola tím přiznává, že v RVP G požadované cíle nenaplnila.</p> <p>Příklad: Zertifikat Deutsch <i>Cílem předmětu je upevnit a rozšířit znalosti německého jazyka - konverzace, čtení textů s porozuměním, gramatiky atd. tak, aby zájemci po jeho absolvování byli schopni složit mezinárodně uznávanou zkoušku "Zertifikat Deutsch" na Goethe-Institutu.</i></p>
<p>Typ 9</p> <p>Příprava na přijímací zkoušky VŠ</p>	<p>Charakteristika: Jako samostatný typ jej vyčleňujeme tehdy, když osnovy předmětu jsou velmi výrazně vázány na formu a obsah přijímací zkoušky oboru nebo jejich skupiny na konkrétním typu VŠ. Po spuštění reformy maturitní zkoušky budou do tohoto typu náležet i volitelné předměty zacílené k přípravě na zkoušky ve společné části maturity - povinné i nepovinné. (Pak tento se tento typ stane subtypem typu 1.)</p> <p>Úvaha o kvalitě: Hodnocení z hlediska kvality školy je značně diskutabilní. Škola se tím dostává zřetelně na úroveň komerčních vzdělávacích aktivit. Zaměřenost kurikula na zkoušku a motivace žáků velmi negativně ovlivňuje učební styl žáků. V případě předmětů připravujících na zkoušky společné části maturity půjde jednoznačně o známku nízké kvality školy a zejména žáků.</p>

	<p>Příklad: Kapitoly z biologie a fyziologie Na semináři se budeme věnovat především těm oblastem biologie, které představují hlavní náplň přijímacích testů a pohovorů na medicínu a VŠ přírodních oborů. Mezi zásadní témata bezesporu patří biologie buňky, klasická genetika a cytogenetika, molekulární biologie a základní znalosti anatomie a fyziologie tělních systémů (především nervové a hormonální soustavy). Nepůjde přitom o pouhé biflování a definice, ale spíše o popisování procesů a vysvětlování souvislostí, z vlastní zkušenosti totiž vím, že přesně to se později vyžaduje jak u maturity, tak při studiu VŠ.</p>
<p>Typ 10 Předmět OSR</p>	<p>Charakteristika: Představuje možnost realizace osobnostně sociálního rozvoje (výchovy) formou samostatného předmětu. Předmět dokládá pedotropické zájmy školy a učitelů a v současné době je pedagogicky progresivní. Předmět se často vztahuje přímo ke klíčovým kompetencím a průřezovým tématům RVP G, zejména tématu osobnostní a sociální výchovy.</p> <p>Úvaha o kvalitě: V případě kvalitní přípravy i realizace je známkou vysoké výchovné kvality školy. Nadměrné volbě tohoto typu předmětu je třeba věnovat zvýšenou pozornost a důkladně zkoumat motivaci žáků.</p> <p>Příklad: Osobnostní a sociální výchova Smyslem semináře bude snaha poznat, co tvoří osobnost člověka, co můžeme ovlivnit, vycvičit, rozvíjet a co se změnit nedá. Podíváme se na osobnostní předpoklady pro výběr povolání. Součástí budou praktická cvičení vedoucí k sebepoznání pomocí testu, projekčních technik, rozboru povahy apod. Dalším tématem bude komunikace, zejména neverbální, řeč těla.</p>
<p>Typ 11 Originální pedagogický konstrukt</p>	<p>Charakteristika: Jde o předmět, který obsahem, ale zejména metodami a formami výrazně vybočuje ze zažitých představ gymnaziálního předmětu. Radíme do tohoto typu především (ale nejenom) formu projektového vyučování. Volitelný předmět je jednou z mála možností širší realizace projektového vyučování v podmínkách střední školy.</p> <p>Úvaha o kvalitě: Obecně je jejich nabídka projektových předmětů známkou vysoké kreativity a didaktické progresivnosti školy. Hodnocení je třeba vztáhnout k hodnocení vzdělávacích cílů a jejich dosažení, přičemž v tomto typu předmětu je samotný průběh cílem sám o sobě.</p> <p>Příklad: Zákoutí rodinné paměti Seminář je určen pro ty, kteří jsou ochotni se během školního roku věnovat pátrání po ztracené či skryté rodinné historii a pokusit se zachytit tato odhalení pro další generace. Postupné kroky budou tyto: a) volba tématu a stanovení cíle bádání, b) určení a shromažďování pramenů, c) badatelská činnost a její reminiscence, d) soustředění dokladového materiálu a jeho zaznamenání, e) kronikové a prezentační ztvárnění,</p>

	<p>f) <i>vytvoření rodinné či rodové kroniky.</i> <i>Cílem semináře je badatelská činnost v rodinné oblasti a její srozumitelný záznam pro následující generace.</i></p>
<p>Typ 12 Koničky a kroužky</p>	<p>Charakteristika: Předměty tohoto typu by neměly být zařazeny v nabídce volitelných, ale nepovinných předmětů. Jsou typem aktivity pedagogiky volného času.</p> <p>Úvaha o kvalitě a příklady: Obecně je jeho zařazení mezi volitelné předměty známkou nízké kvality školy a rezignací na vzdělávací cíle. V jistých specifických případech je zavedení předmětů tohoto typu relevantní, zejména je-li orientován výkonnostně (sporty na sportovních gymnáziích), nebo má zřetelné ambice vysoké umělecké kvality (ateliérové a hudební předměty na gymnáziích deklarujících v ŠVP umělecké zařazení atp.) Na „všeobecně“ orientovaných gymnáziích je třeba posuzovat obzvláště pečlivě. Zařadit do tohoto typů můžeme i dramatickou výchovu, ta však může nést rysy typu 10 event. 5, 6 nebo 7.</p> <p>Příklad: Komorní a ansámblová hra/zpěv <i>Praktický výběrový seminář pro zpěváky a instrumentalisty umožňující rozšíření a zdokonalení hudebních dovedností v příslušném oboru.</i> <i>Náplní je hra/zpěv komorní hudby různých stylu a období, autentická dobová interpretace, hudební exkurze, návštěva nahrávacího studia a základy hudební režie a aranžování hudby pro různé druhy hudebních souborů.</i></p>

Navržená typologie není přesnou normou, podle které by bylo možné volitelný předmět jednoznačně zařadit k určitému typu. Snaží se spíše být pomůckou pro rozbor osnov volitelných předmětů.¹⁸⁸ Uvedené typy lze označit za popisy typických příkladů didaktických záměrů učitele pro tvorbu volitelného předmětu. Zároveň je tato typologie určitým inventářem možností pro vytváření volitelných předmětů na současném gymnáziu. (Vycházeli jsme z desetileté reflexe nabídky seminářů na sledovaném gymnáziu, která ve svém rozsahu nemá obdobu v celorepublikovém měřítku.)

K přiřazení volitelného předmětu do určitého typu je třeba důkladné analýzy jeho osnov. Volitelný předmět může z části náležet jednomu a zčásti k jinému typu (např. v předmětu „seminář z biologie“ je maturitnímu opakování věnováno jen poslední čtvrtletí, zatímco v 1. – 3. čtvrtletí tvoří obsah předmětu látka doplňující učivo

¹⁸⁸ Příkladem může být deskriptivní geometrie, která může být zařazena k typu 5 (jde o povinný předmět na středních odborných školách), k typu 6 (většina absolventů ymnázií se s ní setkává jen na vysokých školách technického typu), k typu 7 (předmět byl součástí osnov pro gymnázia v socialistické éře a krátce i po ní). Kdyby se předmět zaměřil výlučně na přijímací testy na obor architektura, patřil by k typu 9.

povinného předmětu biologie; tento volitelný předmět tedy náleží z $\frac{1}{4}$ k typu 1 a ze $\frac{3}{4}$ k typu 2.

Typologie se snaží ukázat, že některé typy volitelných předmětů se prokazatelně liší v kvalitě, zejména pokud je srovnáme s kvalitou povinných předmětů. Měřítkem nám může být nárok na přípravu učitele (odbornou i pedagogickou), didaktická kreativita, originalita vzdělávacích cílů, aj. V žádném kutikulárním dokumentu sice požadavek na vyšší kvalitu volitelných předmětů nenajdeme, ale systém ji implicitně vyžaduje, pravděpodobně vzhledem k maturitní zkoušce.¹⁸⁹ Proč by jinak RVP G vytvářelo škole pro volitelné předměty prostor, který je z hlediska kurikula prázdný. V tomto prostoru má škola šanci výstupy požadované RVP G dosahovat s vlastní originální kvalitou, ale i kvalitu povinného kurikula překračovat, přinejmenším k maturitní úrovni. Jejich evaluace tedy o kvalitě školy může vypovídat mnohé,

Jednoduchou evaluační technikou využívající typologii volitelných předmětů může být indexování jednotlivých typů z hlediska jejich přínosu pro kvalitu školy. Např. typům, které jakýmkoliv způsobem kvalitě školy v nejširším slova smyslu přispívají, přiřadíme index +1 (např. typy 3, 6, 10, 11). Volitelným předmětům, které už svým typem setrvávají na stejné kvalitativní úrovni jako předměty povinné, přiřadíme index 0 (např. typy 2, 5 a 7), a předmětům, které ukazují na nízkou kvalitu školy přiřadíme index -1 (jednoznačně typ 9, zpravidla typ 1). U ostatních typů přiřadíme index po důkladném posouzení případ od případu. Předměty, které náleží k více typům indexujeme s váhou danou podílem typu v daném předmětu, výše uvedený příklad „semináře z biologie“ by byl označen indexem $\frac{1}{4} \times -1 + \frac{3}{4} \times 0$. Můžeme samozřejmě zvolit jiný způsob indexování, např. binární 0 – 1, kdy se vyhneme nepříjemnému

¹⁸⁹ Zde narážíme na nedořešený problém gymnaziálního kurikula. Reforma gymnaziálního vzdělávání byla „mimoněžná“ s reformou maturitní zkoušky. CERMAT byl o několik let v předstihu a vytvořil katalogy požadavků pro společnou část maturitní zkoušky (vycházel pochopitelně z dnes již neplatných osnov). Vytvořil tak jakýsi náznak standardu *maturanta*. RVP G jasně deklaruje, že se týká úrovně *absolventa*. Katalogy CERMATU a RVP G se liší nejenom formou, ale i obsahem učiva a v úrovni dosahovaných cílů. Jak katalogy CERMATU tak RVP G jsou dnes platnými kurikulárními dokumenty. Tyto dokumenty ukazují, že úroveň *maturanta* a *absolventa* se liší. Zatím můžeme rozdíl v úrovních vysvětlit závislostí katalogů CERMAT na starých osnovách. Toto vysvětlení nedává možnost odpovědět na otázku, zda-li platné kurikulum předpokládá rozdílnou úroveň *maturanta* a *absolventa*.

Pokud zní odpověď „NE“, nacházíme se v situaci, kdy každý absolvent gymnázia má dosáhnout všech kompetencí a výstupů RVP G, ale jen v některých předmětech společně a školní část maturitní zkoušky toto dosažení prokázat. Pokud zní odpověď „ANO, úroveň *maturanta* je vyšší, než úroveň *absolventa*“, musí tento problém gymnázium ve svém ŠVP nějak řešit, pravděpodobně za pomoci volitelných předmětů.

označení některých volitelných předmětů za „kvalitu snižující“. Výsledný index kvality volitelných předmětů bude představovat aritmetický průměr počtu volitelných předmětů.

Tímto způsobem je vhodné evaluovat zvlášť nabídku volitelných předmětů a zvlášť volbu žáků. Aplikujeme-li výše popsanou evaluační techniku na nabídku volitelných předmětů, spadá hodnotí tato aktivita kritéria v oblasti „kvalita kurikula“, podoblasti „kvalita kutikulární práce učitele“, kritériem je „inovace a příprava výuky“, subkritériem „příprava obsahu volitelných předmětů“ a indikátorem „učitelé připravují a nabízejí kvalitní volitelné předměty“. Pokud hodnocení volitelných předmětů jejich indexováním aplikujeme na žákovskou volbu, musíme indexy přiřazené jednotlivým volitelným předmětům vážit počtem žáků, kteří daný předmět zvolili. Hodnotíme pak v oblasti „studijní kvality žáků“, podoblast „kvalita volby volitelných předmětů“, kritériem je „kvalita studijní motivace“, subkritériem pak „kvalita volby vzdělávací dráhy“ a indikátorem je „žáci volí převážně kvalitní volitelné předměty“. Hodnocení kvality žákovské volby však nemá smysl, když jim škola nabídne jen kvalitní volitelné předměty.

Hodnotit žákovskou volbu volitelných předmětů z hlediska jejich motivace se může zdát jednoduché (dotazníkovým šetřením), může však narazit na obtíže. Na malých školách, kde soubor respondentů tvoří např. 60 nebo 30 žáků jednoho ročníku a vyhodnocovatelé šetření jsou učitelé, nelze úplně hovořit o anonymním šetření; žáci nemusí odpovídat poctivě, protože z otázek mohou vytuší, že dotazník zjišťuje jejich motivaci. Při dotazníkovém šetření v malé skupině nemusí respondent odpovídat jen sám za sebe, jedná jako člen žákovské skupiny, která prostřednictvím dotazníků vede dialog se skupinou učitelů.

Proto se její jako vhodnější sledovat motivaci žáků nepřímo, posouzením četnosti voleb a následné úrovně práce v předmětu. Motivů pro volbu volitelného předmětu je celá řada, často si je sám žák nemusí ani uvědomovat. Jako motivy lze předpokládat oblibu (neoblibu) učitele, velkou (malou) aspiraci na podrobení se požadavku studijního výkonu, předpokládaná zábavnost (nuda) průběhu výuky, vysoká (malá) míra nároku na domácí přípravu, motivace uspět v hlavním předmětu, snaha odmaturovat, snaha získat výhodu v přijímacím řízení na VŠ a následném studiu. Nesmíme zanedbat ani vliv spolužáků a některé ryze praktické důvody (např. doba

výuky volitelného předmětu v rozvrhu hodin). Bylo by jistě pozoruhodné zjišťovat vzájemnou závislost mezi motivací volby a typem volitelného předmětu.

Typologie volitelných předmětů umožňuje lépe posoudit skladbu volitelných předmětů, které žák během svého gymnaziálního studia volil. Jsme přesvědčeni, že z ní jde usuzovat také na úroveň kvality a rozvoje perspektivní orientace žáka. Této problematice ve školním prostředí se věnují Hrabal a kol.¹⁹⁰, kteří uvádí, že „v oblasti motivační předpokládá rozvinutí perspektivní orientace především zvýšení vytrvalosti v činnosti vedoucí k uskutečňování vzdálenějších cílů, k preferenci vzdálenějšího hodnotnějšího efektu před okamžitým menším efektem (zvýšení perzistence), utvoření relativně stabilního zájmového zaměření na základě individuální hierarchie potřeb rozhodující především o obsahu perspektiv jedince, rozvoj potřeby strukturace budoucnosti.“ Proto jsme přesvědčeni, že analýza skladby volitelných předmětů u jednotlivého žáka pomocí naší typologie může být vhodným nástrojem zjišťováním jeho úrovně motivace a perspektivní orientace. Tím se evaluace stává důležitým nástrojem výchovného a kariérního poradenství.

V závěru této podkapitoly se jen stručně zmíníme o hodnocení volitelných předmětů jednotlivě. K jejich uspokojivé evaluaci můžeme použít známých a osvědčených nástrojů např. analýzu osnov, hospitační činnost či lépe monitoring výuky, analýzu žákovských produktů – zejména esejí a portfolia domácích prací. pozorování žáků při výuce.

Zejména evaluační techniky zaměřené na hodnocení učebních činností žáků ve volitelných předmětech mají podle nás velkou vypovídající hodnotu i pro hodnocení školy jako celku. Volitelné předměty bývají vyučovány především v posledním ročníku gymnázia, na charakteru učebních činností žáků a kvalitě jejich výstupů se nutně musí odrážet kvalita předchozího vzdělávání a výuky v povinných předmětech. Věk žáků na prahu rané dospělosti a s tím související pokročilejší stupeň osobnostního rozvoje, skutečnost, že předmět mohl být dobrovolně zvolen snad s převažující žádoucí motivací, menší počet žáků ve třídě, pozitivní vztah učitele k předmětu, který si sám vytvořil, to jsou jen nejdůležitější faktory, které nám pomáhají „odfiltrovat“ efekty skrytého kurikula a zátěž nevhodných podmínek ke

¹⁹⁰ HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ (1984, s. 84-102) Autoři se věnují převážně motivaci žáků na ZŠ a často narážejí v souvislosti s tématem perspektivní orientace na otázku volby povolání. Dnes je tato otázka aktuální především u maturantů.

vzdělávání a umožňují lépe hodnotit skutečnosti související ryze s kvalitou průběhu i výsledku vzdělávání. Hodnocení volitelných předmětů je tedy na pomezí mezi hodnocením formativním a sumativním. Při evaluaci gymnázia získáme cenná kvalitativní data o žácích i učitelích, ať již hodnotíme volitelné předměty jednotlivě nebo v jejich celkové skladbě.

V.2. Autoevaluace výsledků přijímacího řízení na vysokou školu

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

Vstupní evaluace žáků pro postup na vysokou školu je v našem školském systému téměř zcela odtržena od sumativního hodnocení na konci střední školy. V přijímacím řízení na vysoké školy se totiž v převážné většině s výsledkem maturitní zkoušky vůbec nepočítá, maturitní vysvědčení se tak stává pouze podmínkou, bez níž do přijímacího řízení na vysokou školu vstoupit nelze. V evropském kontextu se jedná o naprostou raritu, nejenom, že prospěch se bere v úvahu při přijímacím řízení jen výjimečně, ale ani typ střední školy, ze které se student k terciálnímu vzdělávání hlásí nehraje žádnou roli. (Např. v Německu se nelze hlásit na humanitní obory univerzit ze středních technických škol bez doplňujícího studia.) Dochází k situaci, kdy závěrečné hodnocení na sekundárním a vstupní evaluace na terciálním stupni vzdělávání jsou dva téměř separované procesy. Proto se ani data z přijímacího řízení k vysokoškolskému vzdělávání nedostávají mimo hranice jednotlivých vysokých škol a adepti studia nemusí znát nutně své úspěchy a dosažené pořadí v přijímacím řízení. Ale pro každé gymnázium, resp. jeho autoevaluaci je nesmírně důležité postihnout úspěšnost svých absolventů. Připravit žáka tak, aby byl schopen k vysokoškolskému studiu je sice ne klíčovou, přesto však významnou funkcí gymnázia. Realizuje se v ní nejenom funkce vzdělávací, ale i kvalifikační. Všeobecně vzdělávací škola totiž neposkytuje jiný kvalifikační stupeň, než způsobilost ke vstupu do dalšího vzdělávacího procesu, resp. k dalšímu studiu, byť neformálnímu,¹⁹¹ a to i v případě, že absolvent gymnázia míří rovnou do „praxe“. I v praxi bude muset více či méně projít nějakým vzděláváním, byť neformálním. Nelze konstatovat, že tato funkce gymnázia je dominantní, je ale nesporné, že je nejdůležitější pro mnoho žáků

¹⁹¹ Tomu odpovídá i klíčová kompetence RVP „kompetence k učení“.

a většinu rodičů. A protože autoevaluace musí uspokojit i je, je prokázání kvality plnění této role nezbytnou součástí autoevaluace gymnázia. Naše gymnázium klade na tuto svou funkci obzvláště velký důraz.

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

Současný stav hodnocení žáků při přechodu ze sekundárního do terciálního vzdělávání považujeme nelze považovat za dobrý už jen proto, že neposkytuje školám zpětnou vazbu o kvalitě jejích studentů a ani veřejnost nemá k dispozici žádnou informaci o dosažené vzdělanostní úrovni maturujícího ročníku. Důkazem toho je i velmi neobvyklé chování maturantů, které se u nás v průběhu posledních patnácti let vyvinulo. Maturanti podstupují řadu přijímacích řízení na vysoké školy, přičemž přípravu na ně ovlivňuje nejenom motivace pro příslušné studium, ale i míra pravděpodobnosti přijetí či nepřijetí vyjádřitelná počtem uchazečů na počet přijímaných studentů. Přijímací řízení má nejčastěji formu didaktického testu, méně často ústní zkoušky nebo řízeného rozhovoru, event. zkoušky výkonu. Tyto formy testování se mohou kombinovat a ve vícekolových přijímacích řízeních i řetězit. Nejenom charakter, ale i pedagogická validita stovek vstupních evaluací se velmi liší (co do obsahu, formy, i úrovně), přičemž pedagogická kvalita je často nevalná (extrémním případem jsou testy vzniklé náhodným výběrem z rozsáhlého souboru testových úloh, který je dlouho před testováním zveřejněn). Zdá se, že na první pohled z této džungle nedostupných dat ze stovek evaluačních procesů nelze pro autoevaluaci gymnázia vytěžit téměř nic. Přesto jsme se o to pokusili.

Navrhujeme několik matematických postupů k analýze nesourodých dat, která může získat gymnázium od svých absolventů event. z dalších veřejně přístupných zdrojů. Vzhledem k výlučně selektivní funkci přijímacích řízení pracujeme se získanými daty jako s daty ordinálními.

Vycházíme z předpokladu, že kvalita absolventů střední školy odpovídá míře úspěchu přijetí na kvalitní vysoké školy. Pro naše účely jsem za známku kvality míru zájmu o studium měřenou poměrem přijatých a odmítnutých uchazečů. Protože takto

nelze souhrnně srovnávat všechny vysokoškolské obory, rozdělili jsme je na příbuzné skupiny (tzv. trsy). Dalším kritériem kvality vysoké školy je pro nás míra maturantova přání se na školu dostat. V míře přání se spojuje jednak motivaci, jednak metakognitivní hodnocení vlastních kvalit, obojí se snažíme odlišit. Souhrnně řečeno vytváříme indikátor kvality kvality, kterým je *míra uspokojení deklarováných potřeb dalšího vzdělávání absolventa ve vztahu ke „konkurujícím“ potřebám uchazečů z jiných vyčíslitelná ordinálními daty*. (Kritériem kvality je kvalita přípravy maturantů pro přijetí na vysokou školu podle jejich výběru). Svým charakterem je toto hodnocení sumativní a podle normy. Normu určuje velmi rozsáhlý základní soubor uchazečů o přijetí na ty vysoké školy, na kterou se hlásí maturanti hodnocené střední školy.

Škola pro tento druh autoevaluace potřebuje od žáků nebo z veřejně přístupných zdrojů získat čtyři druhy dat. 1. Zda-li v přijímacím řízení uspěli, či nikoliv (nominální data - dichotomická) 2. Kolik uchazečů bylo k danému oboru studia přijato. 3. Kolik uchazečů se o přijetí ucházelo. 4. Jaké bylo pořadí uchazečů v přijímacím řízení (ordinální data). Pokud pořadí stanovováno nebylo (např. z důvodů přijetí všech uchazečů), lze všem přisoudit jako pořadí střední hodnotu počtu uchazečů úspěšných resp. neúspěšných (o dalších problémech se sběrem těchto dat a jejich úpravách viz níže).

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

Ukazatel přijetí k vysokoškolskému studiu - V

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

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

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

Ukazatel nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 žádný z maturantů na vysokou školu přijat nebyl, a při hodnotách 1 byli všichni přijati ke studiu na alespoň jedné

vysoké škole. Konstruuje se pro daný školní rok, lze jej však konstruovat i pro kohortu maturantů (při přijetí absolventa školy v dalších letech po maturitě se jeho hodnota zvyšuje, což pro autoevaluaci školy ovšem lehce ztrácí na významu).

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

Tento ukazatel si většina gymnázií počítá. Dnes při stále se rozšiřující nabídce terciálního vzdělávání a vstupu 60% populačního (!) ročníku na vysokou školu ztrácet svou vypovídací hodnotu Důležitý se stává pouze jako vyjádření procenta maturantů, kteří v daném školním roce na žádnou vysoko školu přijati nebyli.

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

Ukazatel úspěchu - U

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

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

Z – Počet přijímacích řízení, která maturanti postoupili¹⁹²

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

¹⁹² Právně vstupuje maturant do přijímacího řízení na vysokou školu odesláním přihlášky ke studiu. Často se však uchazeč k vlastnímu přijímacímu řízení (většinou přijímací zkoušce) nedostavuje. Pro konstrukci tohoto ukazatele tato přijímací řízení nezapočítáváme.

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

Percentil úspěšnosti v přijímacím řízení - p

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

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

Průměrný percentil úspěšnosti - P

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

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

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

Odlíšnou preferenci různých oborů u jednoho žáka lze číselně vyjádřit. Zvolili jsme způsob, kdy žák rozdělí mezi svá přijímací řízení 100 procentních bodů tak, aby vyjadřovaly míru jeho reálného zájmu o jím zvolené vysokoškolské studium. Tento

údaj lze považovat jak za ordinální, tak intervalový. Touto preferencí ω můžeme průměrný percentil úspěšnosti vážit a získat tak

Průměrný percentil úspěšnosti vážený preferencemi maturantů - P_{vp}

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

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

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

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

Kvocient obtížnosti přijetí - d

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

Kvocient obtížnosti má charakter hypotetické statistické pravděpodobnosti přijetí při rovných kvalitách všech uchazečů. Nabývá hodnot od 0 do 1, kdy při hodnotě 0 jsou přijati všichni uchazeči o daný obor studia a při hodnotě 1 ani jeden. (Situace nepřijetí žádného uchazeče je sice výjimečná, ale nikoliv nemožná; setkat se s ní můžeme např. na muzických akademiích v oborech jako je např. „hra na harfu“.)

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

Kvocient náročnosti přijímacího řízení - N

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ukazatel prestiže - S

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

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

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

V současném českém prostředí vysokých škol panuje značná disproporce mezi náročností přijímacího řízení (měřeného pravděpodobností přijetí) a náročností studia. Řada faktů dává tušit, že mezi nimi dost možná panuje nepřímá úměra. V tomto světle se jeví všechny konstrukce s použitým kvocientem náročnosti

přijímacího řízení jako ukazatele hodnoty úspěchu úspěšně složených přijímacích zkoušek jako problematické. Např. úspěšní zájemci o studium jaderné fyziky námi zkonstruované ukazatele škoie příliš nezvednou. Jejich úspěšnost se projeví až po prvním roce studia, kdy mnoho přijatých nuceně i dobrovolně velmi náročný obor s nenáročným přijímacím řízením opouští. Vedení naší školy přicházelo s myšlenkou hodnotit úspěšnost našich absolventů až rok po maturitní zkoušce – od sledování výsledků vzdělání přejít ke sledování dlouhodobějších účinků vzdělání, prakticky se tato možnost ukázala jako nereálná. Tato úvaha nás však vedla ke konstrukci alternativy ke koeficientu obtížnosti přijímacího řízení, kterou nazýváme

Koeficient obtížnosti prvního roku studia – d^{r1}

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

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

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

Nyní se pokusíme vyrovnat s námitkou, že předchozí kvantitativní ukazatele hrubě nezohledňují nesrovnatelnou kvalitu (ve smyslu „odlišnosti“ i „míry hodnoty“) různých přijímacích řízení. Rozlišovat kvalitu vysokoškolských oborů ve smyslu „míry hodnoty“ je zcela mimo rámec této práce, je věcí evaluace vysokých škol resp. epistemologické vědy. Pokusíme se nyní alespoň částečně zohlednit kvalitu vysokoškolských studií ve smyslu „odlišnost“. Většinu výše uvedených ukazatelů lze sestavovat zvlášť pro skupiny vysokoškolských oborů. Je vhodné, aby tyto skupiny,

užijeme termínu trsy (clustery) sestavovala škola až poté, co bude mít k dispozici škálu škol a oborů, na které se maturanti hlásili, aby alespoň částečně při tvorbě trsů zohlednila frekvenci určitých typů škol. Pro dlouhodobější sledování jsou však vhodnější trsy stabilní v čase. Takové třídění může vypadat např. takto: obory humanitní, biologické, matematicko-fyzikální a technické, ekonomické, právní, medicínské. Pro autoevaluaci je vhodnější konstruovat trsy spíše podle charakteru přijímacích zkoušek, než výsledného profesního statutu daného typu studia. Tak např. nepovažujeme za správné zavádět trs „učitelská studia“, neboť ta zpravidla neobsahují přijímací zkoušky z pedagogiky a psychologie, nýbrž z aprobačních předmětů.

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

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

Ukazatel úspěchu v trsu

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

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

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

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

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

Rolínek-Dostálův kvocient spokojenosti v přijímacím řízení v trsu – ${}^{\tau}K^{RD}$

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

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

Zkonstruované ukazatele nepostihují např. vztah ke zvolenému studijnímu oboru, který maturant na střední škole získal, podíl školy na kvalitě rozhodnutí podat přihlášku na ten který obor a mnoho dalších indikátorů kvalitativní povahy. Bohužel současný trend přijímání studentů k terciárnímu vzdělávání tyto a další osobnostní kvality uchazečů zohledňuje čím dál tím méně. Důkazem je stále se zmenšující podíl pohovorů v přijímacích řízeních, kterými mohou univerzity zjišťovat testy těžko měřitelné osobnostní kvality studentů. Dnes se s pohovory setkáváme jen na oborech jako je psychologie, pedagogika, teologie a některé další, kde je potřeba zjišťování osobnostní kvality uchazeče nejvýraznější. Ale je tomu u medicíny a práva jinak? Za vrchol úpadku v tomto ohledu považujeme „zaplevelení“ řady přijímacích řízení jejich náhražkou v podobně tzv. *Národní srovnávací zkoušky* agentury SCIO. Zatímco testy z daného oboru ještě do jisté míry vypovídaly o uchazečovu zájmu a

vztahu k oboru (málokdo se dobře naučí fyziku, když k ní nemá pozitivní vztah), testy tzv. obecných studijních předpokladů použitelné téměř pro jakýkoliv studijní obor se něčemu jako je „vztah k oboru, který chci studovat“ přímo vysmívají (viz. příloha č. 4).

Skutečně kvalitní přijímací řízení na vysokou školu, které je modelovým příkladem velmi pečlivé vstupní evaluace uchazeče o univerzitní vzdělání, jsme mohli se svými nejlepšími studenty spoluprožívat na univerzitě v Cambridge. Univerzita pečlivě studuje doporučující dopisy středoškolských učitelů (na každý učiteli osobně odpoví a z citací je patrné, že doporučení bylo přečteno) a hodnotí zaslané portfolio prací. Přijímací zkouška se skládá zpravidla z testu a eseje a vždycky osobního pohovoru. Po těchto kolech rozhodne o tom, zdali uchazeče přijme či ne, ovšem i přijetí je pouze podmíněčné. Jako podmínka je stanoven počet maturitních předmětů a požadovaný prospěch (zpravidla samé výborné), u cizinců se vyžaduje složení standardizovaných jazykových zkoušek. S podmíněčně přijatým studentem je v kontaktu jeho potenciální tutor, který podmínky průběžně upravuje.

Po dva roky jsme se pokoušeli ověřit funkčnost tohoto nástroje. Škola připravila webovou aplikaci, nepodařilo se však od studentů získat kompletní data. O tuto metodiku však projevila zájem agentura SCIO, která se problematikou přijímacího řízení dlouhodobě zajímá a potřebná data je schopná profesionálně shromáždit. Evaluaci podle výše zkonstruovaných indikátorů může střední škole poskytnout k její reflexi a navíc využít i ke srovnání různých středních škol.

V.3. Statistická analýza výsledků přijímacích zkoušek na gymnázium

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

První možností, která se zde nabízí, je porovnávání pořadí přijatých žáků podle úspěšnosti při přijímacích zkouškách s jejich pořadím podle studijních výsledků

v dalších letech studia. Toto sledování se rovněž nabízí jako metoda jisté validizace přijímacích zkoušek. Ovšem takovéto šetření by bylo velmi metodicky pochybené. Zatímco při přijímacích zkouškách je jejich výsledek ovlivňován ponejvíce kognitivními dovednostmi a znalostmi nabytými při předchozí edukaci (ať už je žák nabyt jakkoliv), prospěch na gymnáziu ovlivňuje podstatně více proměnných. Rovněž z hlediska didaktického je podstatný rozdíl mezi úrovní základního a středního vzdělání. Užitečnější by proto bylo sledování korelací prospěchu s vrozenými kognitivními schopnostmi a dovednostmi (zejména IQ), případně je promítnout do hodnocení žáka.

Na naší škole jsme si kladli odlišné otázky, které nás vedly k dvojí statistické analýze výsledků přijímacího řízení – poprvé pro školní rok 2007/2008, podruhé pro šk. r. 2009/2010.

Motivací pro tuto „metaevaluaci“ jsme měli v zásadě dvojí. Předně jsem si byli vědomi faktu, že přijímací zkoušky jsou hodnocením s velkým „osudovým“ dopadem na žáka. Atmosféra naší školy je žákům velice vstřícná, alespoň mezi žáky nepanuje soutěživá atmosféra založená na prospěchu a ani přístupu učitelů k žákům jejich prospěch výrazně neovlivňuje. (Dokladem je, že řada uchazečů uvádí tyto charakteristiky ve vstupním dotazníku jako součást dobré pověsti školy, kvůli které si studium na ní zvolili. Této atmosféře odpovídá i relativně velmi malý počet nedostatečných na vysvědčení.) Proto jediná evaluace výkonu, která má na žáka vážný dopad, je rozhodnutí o přijetí či nepřijetí po přijímacích zkouškách. Na jejich kvalitu klademe obzvláštní důraz. Snažíme se jejich obsah co nejvíce uzpůsobit studijním prioritám školy i „výukovému stylu školy“. (Např. v humanitním subtestu vším prostupuje požadavek na interpretativní dovednosti analýzy textu, v přírodovědném na kreativní logické uvažování a uplatňování školských dovedností v netradičních úlohách.) Zároveň v posledních letech diskutujeme obsahovou validitu subtestů i jejich diferenciativní diagnostické kvality. V poslední době řešíme problém, že v přijímacím řízení nejsme schopni odhadnout volní vlastnosti žáků, jejich hodnotovou orientaci a motivaci.

V poslední době k zamyšlení nad charakterem přijímací zkoušky vedl i ekonomický důvod. Přijímací zkoušky znamenají pro školu značnou finanční zátěž. V den jejich konání se všem žákům musí poskytnout studijní volno, neboť všichni zaměstnanci

školy jsou zapojeny do administrace testů. Pro vyučující matematiky a českého jazyka je vyhodnocování školních subtestů prací na značný počet přesčasových hodin. Situace se mimořádně zkomplikovala legislativní změnou v pravidlech přijímacího řízení poprvé uplatněnou pro školní rok 2009/2010,¹⁹³ kdy se zátěž představovaná organizací přijímacích zkoušek stala pro naši školu již zcela neúnosnou. Proto jsme druhé šetření rozšířili a zaměřili na posouzení otázky, zda-li je nutné přijímací zkoušky sestavovat ze všech tří tradičních subtestů.

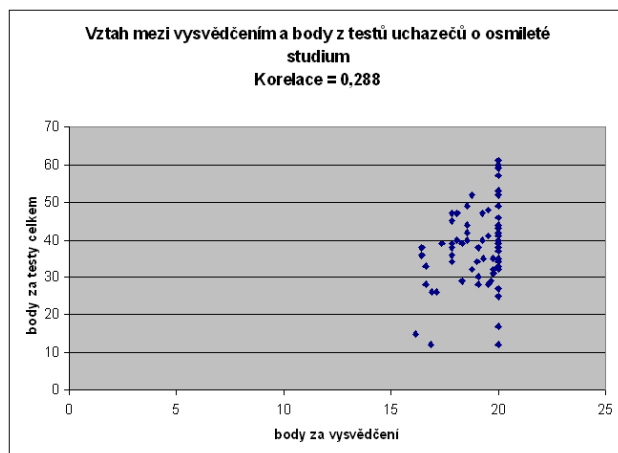
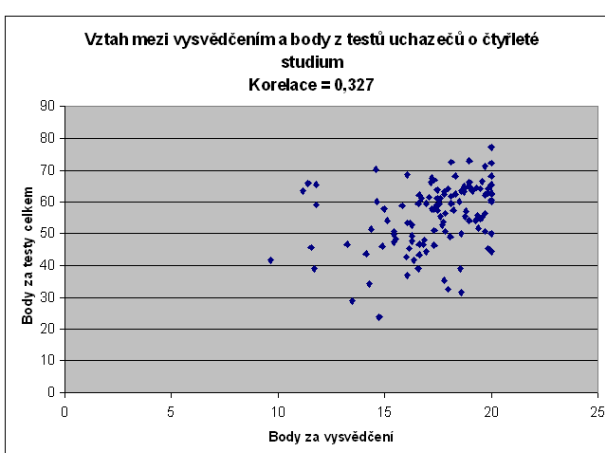
Na našem gymnáziu se přijímací zkoušky sestávají tradičně ze tří subtestů. První část tvoří standardizovaný test (tzv. test obecních studijních předpokladů zakoupený od agentury Scio s.r.o u čtyřletého studia, test inteligence zadávaný a administrovaný Pedagogickou-psychologickou poradnou Praha 6¹⁹⁴ u osmiletého studia - pro šk.r. 2009/2010 byl nahrazen rovněž testem OSP SCIO).

Škola tyto standardizované testy doplňuje v druhé části dvěma nestandardizovanými subtesty tvořenými školou (humanitní a přírodovědný). Při konstrukci celkového pořadí úspěšnosti uchazečů se (podle zákona) bere zřetel i na výstupní hodnocení ze základní školy vyjádřené klasifikací. Sledovali jsme Pearsonův korelační koeficient mezi pořadím jednotlivých testů a celkovým pořadím výsledků přijímacích zkoušek. (Základní soubor tvořilo pro školní rok 2007/2008 168 uchazečů o studium v prvním ročníku gymnázia čtyřletého studia a 253 osmiletého studia; pro školní rok 2009/2010 266 uchazečů o studium v prvním ročníku gymnázia čtyřletého studia a 286 osmiletého studia.) Cílem bylo analyzovat vzájemný vztah (korelace) mezi jednotlivými složkami přijímacího řízení a z jejich výsledků vyvodit alespoň dílčí závěry o jejich obsahové validitu a rozlišovací schopnosti (v jistém smyslu reliabilitě). Konkrétnější cíl jsme nestanovovali.

V prvním šetření z r. 2007 jsme zjišťovali korelaci pořadí uchazečů podle průměru klasifikace ze základní školy s celkovým pořadím ve třech testech zadávaných školou.

¹⁹³ Zákon č. 243/2008 Sb.

¹⁹⁴ Konkrétní použitý test Pedagogicko-psychologická poradna nesdělila. Zadání, administraci i vyhodnocení provádí sama, škole dodá jen výsledný počet bodů podle jimi zkonstruovaného a rovněž nesdělovaného klíče.

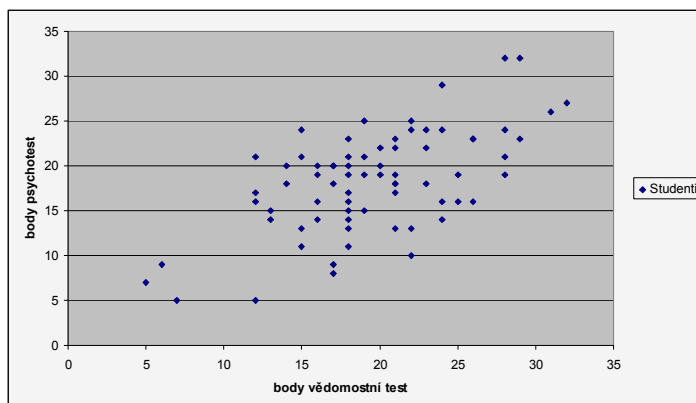
GRAF 1**GRAF 2**

Pearsonův korelační koeficient dosahuje hodnoty $-0,288$ u osmiletého studia a $-0,327$ u čtyřletého studia, což obojí představuje nevýznamnou závislost. Z grafu je patrná i skutečnost, že uchazeči s plným počtem přiznaných bodů za vysvědčení dosáhli širokého rozptylu ve výsledcích přijímacích zkoušek. Korelace u čtyřletého studia je o něco vyšší; lze předpokládat, že v deváté třídě rozdíl v prospěchu ze základní školy již začínají více vypovídat o vrozených kognitivních i získaných intelektuálních dovednostech, než v páté třídě. (Pro úplnost dodejme hodnoty korelace mezi pořadím dle hodnocení ZŠ a celkovým pořadím v přijímacím řízení – tedy i se zahrnutou bodovou bonifikací za prospěch ze ZŠ. U osmiletého studia představuje korelace $-0,36$, u čtyřletého $-0,47$.)

Musíme poukázat na skutečnost, že většina uchazečů dostala za výsledné hodnocení ze ZŠ plnou bonifikaci, což výsledné pořadí ovlivnilo jen málo a hodnoty korelace jsou podobné jako korelace pořadí dle hodnocení ze ZŠ a pořadí dle výsledků pouze z testů. Plně se potvrdil očekávaný fakt, že prospěch ze ZŠ nemá pro potřeby přijímacího řízení žádnou vypovídací hodnotu. Ve druhém šetření jsme proto již tyto korelace nezjišťovali. Podobně jako při přechodu ze sekundárního stupně vzdělávání na terciární i při přechodu ze ZŠ na ZŠ má výstupní evaluace v řadě případů zanedbatelný vliv na vstupní evaluaci. Nekompatibilitnost hodnocení na jednotlivých stupních našeho vzdělávacího systému lze pravděpodobně označit za jeho charakteristický rys.

Dále jsme vyšetřovali korelaci mezi standardizovaným subtestem inteligence a celkovým výsledkem v nestandardizovaných subtestech zadávanými školou pro přijetí do osmiletého studia.

GRAF 3 – TEST INTELIGENCE A TESTY ŠKOLY – OSMILETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2007/2008



V r. 2007 byla výsledná korelace 0,62, která je z grafu dobře patrná a ukazuje, že požadavky školních testů jsou v zásadě syceny týmiž psychickými dovednostmi měřenými v testu inteligence. Pokud je naším pedagogickým záměrem přijímat

přirozeně inteligentní uchazeče, prokázala se validita školních nestandardizovaných testů použitých při přijímacích zkouškách do osmiletého studia.

Ve druhém šetření v r. 2009 jsme se zaměřili na korelace jednotlivých subtestů navzájem a na korelace všech třech subtestů s celkovým pořadím zvlášť.

VZÁJEMNÁ KORELACE SUBTESTŮ – OSMILETÉ STUDIUM – ŠK.R. 209/2010

Korelace subtestů	<i>OSP</i>	<i>Humanitní</i>	<i>Přírodovědný</i>
<i>OSP</i>	X	X	X
<i>Humanitní</i>	- 0,52	X	X
<i>Přírodovědný</i>	- 0,71	-0,62	X

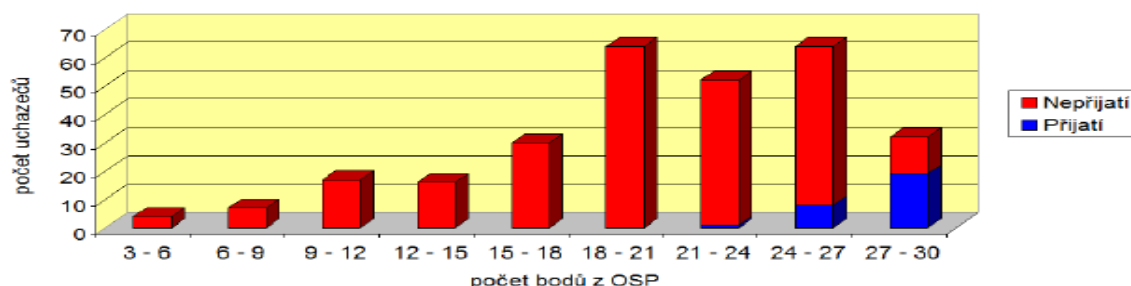
KORELACE SUBTESTŮ S CELKOVÝM POŘADÍM – OSMILETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010

Subtest	Korelace subtestů s celkovým pořadím
<i>OSP</i>	- 0,86
<i>Humanitní</i>	- 0,78
<i>Přírodovědný</i>	- 0,85

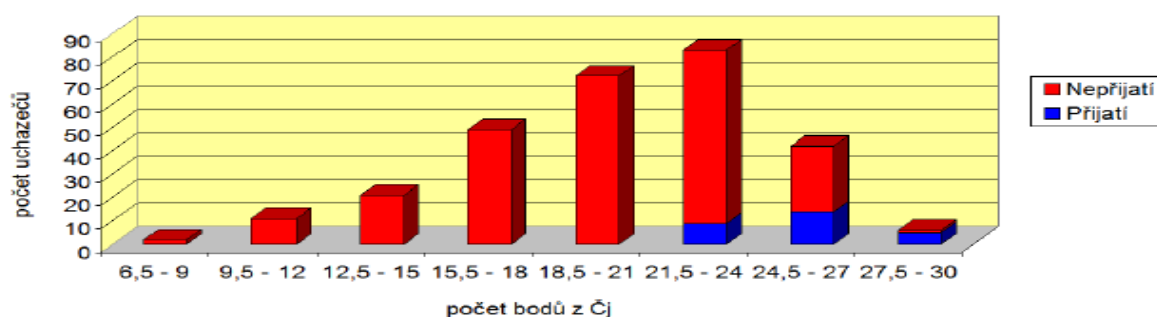
Výsledky ukazují, že subtesty si navzájem dosvědčují svoji validitu. Téměř shodná korelace přírodovědného subtestu a subtestu OSP s celkovým pořadím dává prostor k úvahám o jejich vzájemné zastupitelnosti, potvrzené navíc i jejich nejvyšší vzájemnou korelací. Naopak se ukazuje, že humanitní subtest se ostatním vymyká, což vedlo k úvahám o míře jeho validity a reliability. Přikročili jsme proto k sledování

rozložení četností dosažených úspěchů v jednotlivých subtestech. Základní soubor jsme za tímto účelem rozdělili na podsoubory přijatých a nepřijatých uchazečů. Výsledky zachycuje následující trojice grafů.

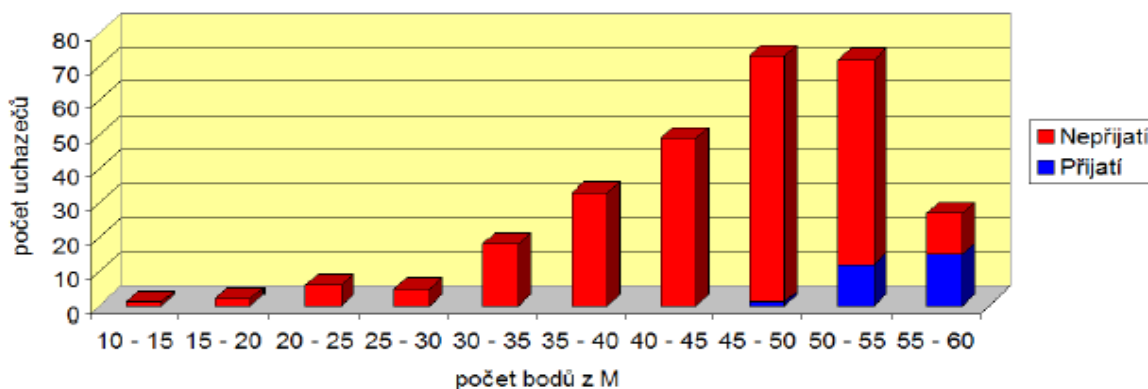
Graf 4 – Úspěšnost v subtestu OSP – osmileté studium – šk.r. 2009/2010



GRAF 5 – ÚSPĚŠNOST V HUMANITNÍM SUBTESTU – OSMILETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010



GRAF 6 – ÚSPĚŠNOST V PŘÍRODOV. SUBTESTU – OSMILETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010



Rozložení četností dosažených bodů všech uchazečů ve třech subtestech je unimodální (pouze v subtestu OSP mírně dimodální, dvě maxima lze však vnímat jako jedno plató). Všechna rozložení jsou mírně asymetrická, ale v zásadě potvrzují předpoklad, že obtížnost všech subtestů odpovídá schopnostem uchazečů. Asymetričnost u subtestu OSP, který je standardizován SCIO pro celou populaci daného kalendářního věku, navíc dokazuje, že na naši školu se hlásí uchazeči ve

své věkové skupině nadprůměrní (to vysvětluje i druhé maximum v oblasti nadprůměru).

Zajímavější výsledky však ukazuje rozložení četností v podsouboru úspěšných uchazečů. Zatímco v subtestech OSP a přírodovědném je rozložení četností dosažených bodů silně asymetrické (většina přijatých uchazečů dosáhla i nejvíce bodů). U humanitního subtestu je tomu jinak, většina přijatých uchazečů (modus i medián) dosáhla (z hlediska podsouboru přijatých) jen průměrných výsledků. Navíc rozložení četností u podsouboru přijatých uchazečů je ploché. Z toho lze dovodit závěry, že humanitní subtest je příliš náročný a díky této náročnosti má i menší rozlišovací schopnosti, než ostatní dva subtesty. Koncentrace četností úspěšnosti v humanitním subtestu v souboru všech uchazečů závěr o malé reliabilitě potvrzuje. Tyto závěry potvrzují i aritmetické průměry celého souboru i jeho podsouborů zachycené v následující tabulce.

ARITMETICKÉ PRŮMĚRY V SUBTESTECH – OSMILETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010

Subtest	Průměr všech	Průměr přijatých	průměr nepřijatých
<i>OSP</i>	20,9 b. (69,7 %)	27,7 b. (92,3 %)	20,1 b. (67,0 %)
<i>Humanitní</i>	20,3 b. (67,7,%)	25,4 b. (84,7 %)	19,7 b. (65,7%)
<i>Přírodovědný</i>	45,7 b. (76,2 %)	55,4 b. (92,3 %)	44,6 b. (74,3 %)

Vzájemné korelace mezi pořadím v jednotlivých subtestech u čtyřletého studia jsme sledovali již v r. 2007, proto můžeme výsledky z roku 2007 a 2009 srovnat. (Grafické znázornění dat uvádíme na konci kapitoly.)

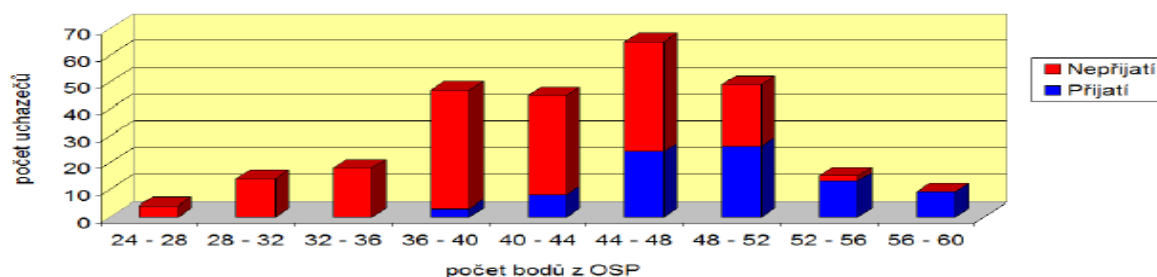
KORELACE SUBTESTŮ S CELKOVÝM POŘADÍM – ČTYŘLETÉ STUDIUM – SROVNÁNÍ ŠK.R. 2008/2008 A 2009/2010

Korelace subtestů	<i>OSP</i>		<i>Humanitní</i>		<i>Přírodovědný</i>	
	<i>2007</i>	<i>2009</i>	<i>2007</i>	<i>2009</i>	<i>2007</i>	<i>2009</i>
<i>OSP</i>	X		X		X	
<i>Humanitní</i>	- 0,31	- 0,44	X		X	
<i>Přírodovědný</i>	- 0,66	- 0,55	- 0,20	- 0,30	X	

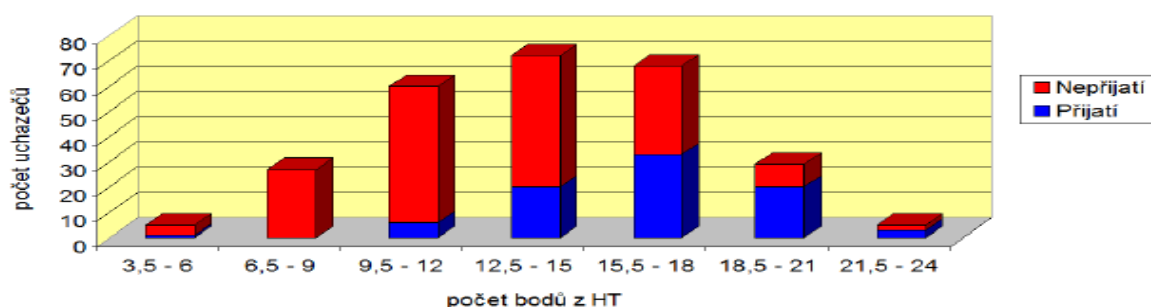
Na první pohled vidíme, že korelace mezi školními subtesty a standardizovaného testu SCIO jsou volnější, než u osmiletého studia. To nepřímo potvrzuje předpoklad, že u žáků 9. tříd ZŠ o úspěchu testu rozhoduje ve srovnání s osmiletým studiem více příprava zaměřená na specificky školní znalosti a dovednosti, než obecná inteligence. Lze též uvažovat o vlivu rozdílné úrovně ZŠ, ze kterých žáci přicházejí.

Opět se ukazuje jako problematický humanitní subtest. V roce 2007 jeho výsledky korelovaly s výsledky ostatních subtestů překvapivě málo, bylo evidentní, že lze s úspěchem pochybovat o validitě humanitního subtestu. Rozložení četností kolem průměru ukazovalo nesporně jeho nízkou reliabilitu. Pokud test opravdu měřil některé autory subtestu předpokládané dovednosti, pak jimi většina uchazečů disponovala v průměrné míře a pro účely výběru ke studiu beztak ztrácel význam. Je vidět, že autoři humanitního subtestu na základě prvního šetření provedli jistou reflexi, nicméně ani výsledky z roku 2009 nejsou přesvědčivé. Proto jsme výsledky jednotlivých subtestů podrobněji zkoumali jako u osmiletého studia.

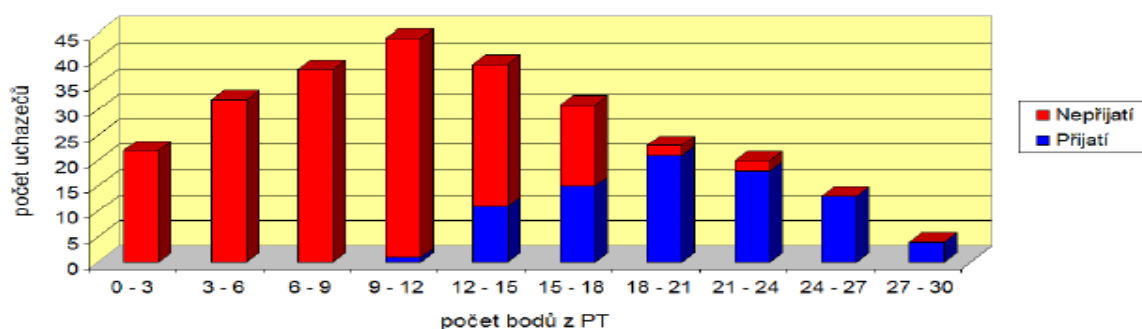
GRAF 7 – ÚSPĚŠNOST V SUBTESTU OSP – ČTYŘLETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010



GRAF 8 – ÚSPĚŠNOST V HUMANITNÍM SUBTESTU – ČTYŘLETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010



GRAF 9 – ÚSPĚŠNOST V PŘÍRODOV. SUBTESTU – ČTYŘLETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010



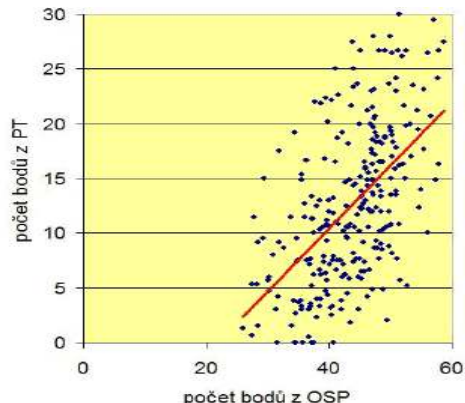
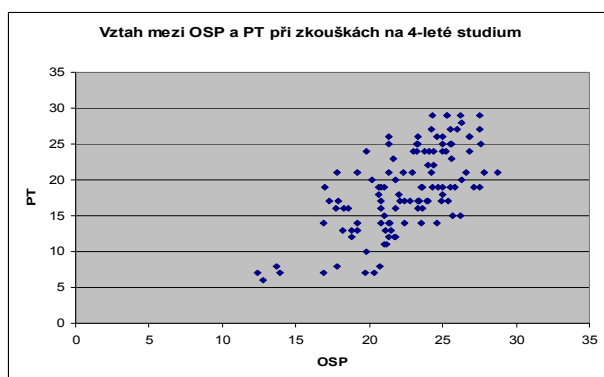
Pozorujeme podobné rozložení četností jako v případě osmiletého studia snad jen s tím rozdílem, že četnosti v podsouboru přijatých uchazečů jsou u všech třech subtestů rozloženy symetricky. U humanitního subtestu je jeho malá rozlišovací schopnost velmi zřetelná. Kumulace největších četností kolem průměru všech uchazečů i v podsouborech přijatých a nepřijatých uchazečů je zřetelná, jak dokládají údaje v následující tabulce. Proto reflexe autorů humanitního testu byla nedostatečná.

ARITMETICKÉ PRŮMĚRY V SUBTESTECH – ČTYŘLETÉ STUDIUM – ŠK.R. 2009/2010

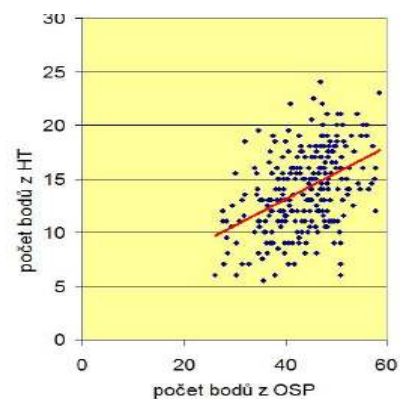
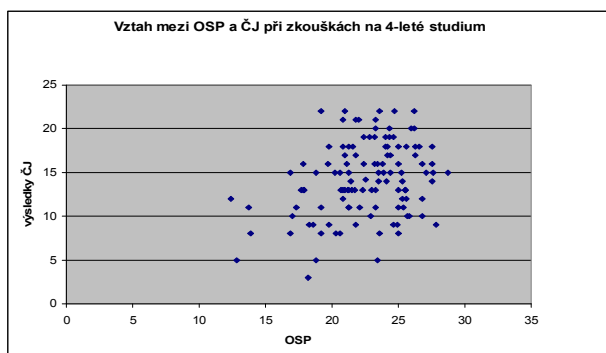
Subtest	Průměr všech	Průměr přijatých	průměr nepřijatých
OSP	43,7 b. (72,9 %)	49,3 b. (82,2 %)	41,1 b. (68,5 %)
Humanitní	14,0 b (46,7 %)	16,7 b. (55,7 %)	12,8 b. (42,7 %)
Přírodovědný	12,6 b. (40,0 %)	20,4 b. (68,0 %)	9,0 b. (30,0 %)

Ukázali jsme možnosti jednoduché statistické analýzy výsledků přijímacích zkoušek pro evaluaci kvality školou sestavovaných nestandardizovaných subtestů (orientační zjišťování validity a reliability). Její možnosti by však mohly být širší. Za předpokladů dlouholetého používání srovnatelných testů (jiný obsah v totožné formě testových úloh se stejnou náročností a se stejným bodovým vyhodnocováním) by mohla škola sledovat ve střednědobé perspektivě výkyvy v kvalitě nejdůležitějších vědomostí a dovedností přicházejících žáků resp. v kvalitě jejich předchozí přípravy na ZŠ. Gymnázium by tak mělo k dispozici důležitá a poměrně vypovídající data pro úvahy o změnách ve vzdělávacím obsahu a o přidaného hodnotě školou poskytovaného vzdělávání.

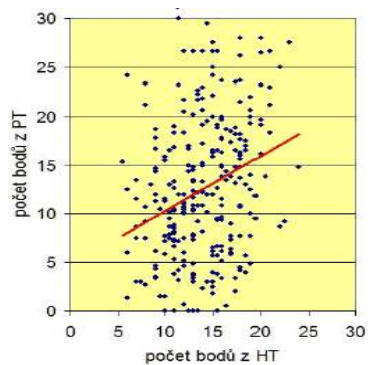
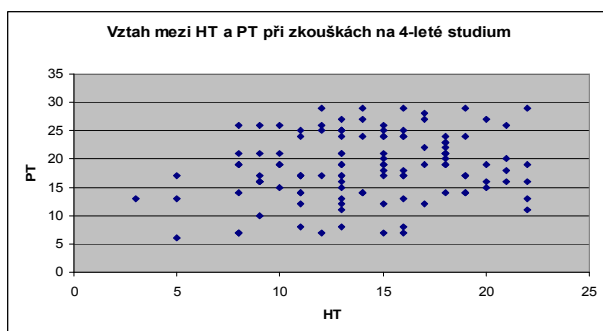
GRAF 10 A 11 – KORELACE SUBTESTECH OSP A PŘÍRODOVĚDNÉM – ČTYŘLETÉ STUDIUM ŠK.R. 2007/2008



**GRAF 12 A 13 – KORELACE SUBTESTECH OSP A HUMANITNÍM – ČTYŘLETÉ S.
ŠK.R. 2007/2008**



**GRAF 14 A 15 – KORELACE SUBTESTECH PŘÍRODOV. A HUMANITNÍM – ČTYŘLETÉ STUDIUM
ŠK.R. 2007/2008**



ZÁVĚR

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

Výzkumné a evaluační projekty by měl iniciovat ve vlastním zájmu stát. Pokud se neuskuteční, nebudou politické orgány schopné zodpovědět odborné a především rodičovské veřejnosti otázky o stavu a trendech vývoje kvality českého školství. Taková šetření potřebují i samotné školy, protože jakékoliv hodnocení se provádí nejlépe srovnáním.

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

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

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

Doporučujeme použít na gymnáziu postup popsany v praktické části této práce jako „předpřípravnou“ fázi autoevaluace. Komplexní metodiku autoevaluace gymnázia jsme sestavit nedokázali; ale věříme, že jsme proces zavádění autoevaluace na naší škole vhodně nastartovali. Vedle toho jsme zkonstruovali tři dílčí nástroje hodnocení výsledků vzdělání našich žáků.

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

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

PRAMENY A LITERATURA

Prameny

BEZDÍČEK, J. *Rukověť přípravy k ustanovující zkoušce profesorské*. Praha : ČGU, 1936.

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

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

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

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

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

Zákon č. 243/2008 Sb., ze dne 5. června 2008, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.

Gymnázium Jana Keplera [online]. Praha : GJK. Posl. Úpravy 20.02.2010 [cit. 10.03.2010]. Dostupné na WWW www.gjk.cz/?id=43

Česká školní inspekce [online]. Praha : ČŠI. Posl. Úpravy 10.01.2010 [cit. 12.04.2010]. Dostupné na WWW www.csicr.cz

Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

HEWSTONE, M.; STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984.

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

CHLUP, O. *Pedagogika : úvod do studia*. Brno : Společnost nových škol, 1936.

- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHVÁL, M. *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy : Disertační práce*. Praha : PedF UK, 2003.
- CHVÁL, M. Průcha, J. Pedagogická evaluace : recenze, *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 2, s. 194-196. ISSN 3330-3815.
- KALIBOVÁ, K. *Úvod do demografie*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-428-4.
- KELLER, J. *Sociologie byrokracie a organizace*. Praha : SLON, 1996. ISBN 80-85850-15-X.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : SLON, 2001. ISBN 80-85850-25-7.
- KOUFEK, J. Žáci mluví o šikaně. *Rodina a škola*, 2007, roč. 54, č. 1 s. 15. ISSN 0035-7766.
- KUNZMANN, P., BURKARD F.P., WEIDMANN, F. *Encyklopedický atlas filosofie*. Praha : NLN, 2001. ISBN 80-7106-339-8.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- MAREŠ, J. *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1234-8.
- MONTOUSSÉ, M.; RENOARD, G. *Přehled sociologie*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.
- MORKES, F. Postavení a povinnosti ředitele školy. [online] *Učitelské noviny*. Dostupné na WWW: http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=244. [cit. 26.10.2007]
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- Počet vysokoškoláků se má snížit* [cit. 20. června 2010] dostupné na WWW: <http://www.novinky.cz/domaci/203488-neni-vysokoskolaku-se-ma-snizit-skoly-dostanou-neni-penez.html>
- POLECHOVÁ, Pavla. Metodický portál, Články: „Přidaná hodnota není jen třešnička na dortu“ [online]. 10. 01. 2008. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1796/PRIDANA-HODNOTA-NENI-JEN-TRESNICKA-NA-DORTU.html>. [cit. 30. 01. 2010]
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, K. Jak ovlivní znalost teorie hodnot evaluaci? [online]. *Učitelské listy*. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz>. [cit. 23.9.2007]
- RAHNER, K., VORGRIMLER, H. *Teologický slovník*. Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-212-8.
- Ředitelé škol se topí v papírech* [cit. 27.07.2010] dostupné na WWW: <http://www.ct24.cz/domaci/92174-reditele-skol-se-topi-v-papirech/>
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, K. .; Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠRÁMEK, M. Když slyším slovíčko evaluace. *Rodina a škola*. 2007, roč. 54, č. 1, c.4-5. ISSN 0035-7366.

SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.

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

VAŠŤATKOVÁ, J.; TICHÁ, Z. Inspekce škol. In PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAŠŤATKOVÁ, J.; Autoevaluace škol. In PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : UP PF, 2006. ISBN80-244-1422-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

PŘÍLOHA 1 – První dotazník používaný ve výzkumné části

Vážení kolegové,

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

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

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

Odpověď vyznačte křížkem ×

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

Na škole učím v týdnu:

tři a více dní

dva a méně dní

Díky za Váš čas a vyplnění.

PŘÍLOHA 2 – Druhý dotazník používaný ve výzkumné části

Vážení kolegové,

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

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

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

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

ZVOLENÉ MOŽNOSTI OZNAČTE ✓

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

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

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

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

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

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

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

B - Hodnocení učitelů a jejich výuky prováděné žáky

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

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

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

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

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

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

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

(např. podobu dotazníku, rozhovoru,)?

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

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

B6 – V jakých ročnících by měli žáci hodnocení provádět?

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

B7 – V jakých předmětech by měli žáci hodnocení provádět?

- ve všech předmětech

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

B8 – V jakých třídách by měli žáci hodnocení provádět?

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

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

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

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

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

C – „Skryté“ aktivity žáků

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

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

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

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

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

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

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

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

Mnohokrát děkujeme za věnovaný čas!

**PŘÍLOHA 3 – Návrh dotazníku na zjištění názoru učitelů na podobu maturitní zkoušky
Školní část nové maturity**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PŘÍLOHA 4 – Názor autora na Národní srovnávací zkoušku NEPUBLIKOVANÝ SLOUPEK DO LIDOVÝCH NOVIN

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

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

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

RESUMÉ

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

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

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

RESUME

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

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

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