

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**ROLE MANAGEMENTU V PROCESU
AUTOEVALUACE ŠKOLY**

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Mgr. Marek Václavík

Obor: Školský management

Forma studia: kombinované

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Fadrná

Datum odevzdání práce: 4. dubna 2011

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

V Praze 4. dubna 2011

.....

Marek Václavík

Poděkování

Touto cestou bych chtěl poděkovat Mgr. Zdeňce Fadrné za odborné vedení práce a cenné připomínky.

Dále poděkování patří spolupracujícím konzultantům:

Ing. Pavlíně Janíkové, Mgr. Miroslavě Mališové, Mgr. Monice Olšákové, Miloslavu Chrobákovi a Milanu Šrámkovi za praktické, odborné a technické připomínky a poznatky.

Resumé:

Práce se zabývá problematikou autoevaluace školy (vlastního hodnocení školy), a to v českých podmínkách. Zvláštní důraz je kladen na roli managementu školy v procesu autoevaluace. Práce vychází ze současného stavu autoevaluace na českých základních a středních školách. Pojednává o autoevaluaci v teoretické rovině, zpracovává roli managementu školy v procesu autoevaluace, zabývá se analýzou výsledků výzkumu a přináší metodické obohacení přístupu k autoevaluaci na českých školách.

V oblasti termínů evaluace a autoevaluace byla zjištěna nejednoznačnost v odborném terminologickém pojetí. Byl shledán terminologický rozkol odlišných zdrojů a nejednoznačné chápání některých termínů. V teoretické části byly dále zpracovány hlavní funkce managementu školy se zaměřením na oblast autoevaluace.

Z prezentované výzkumné části vyplývá spíše negativní postoj pedagogů k autoevaluačním procesům, který má své kořeny ve špatném nebo nejasném pochopení smyslu autoevaluačních procesů a také v nedostatečném metodickém zázemí.

V metodické části, bylo pojednáno o některých souvislostech a principech, které vedou k úspěšnému zvládnutí autoevaluace ve školním prostředí. Dále byl zpracován legislativní rámec vlastního hodnocení školy a v návaznosti autor upozornil na aktuální dění a vývoj v této oblasti.

Klíčová slova: autoevaluace, vlastní hodnocení školy, evaluace, management školy, výzkumné šetření, metodika

Summary:

The thesis deals with self-evaluation (school self-evaluation) in Czech conditions. A particular emphasis is placed on the role of a school management in the process of self-evaluation. The thesis is based on the current state of self-evaluation at Czech primary and secondary schools. It discusses the theory of self-evaluation, processes the role of a school management in self-evaluation process, deals with the analysis of the research results and provides methodological enrichment of attitude to the self-evaluation in Czech schools.

In the terms of evaluation and self-evaluation the ambiguity in the concept of specialized terminology was found. A terminological difference of various sources and ambiguous understanding of certain terms were found. Furthermore, in the theoretical part main functions of school management, with a focus on self-evaluation were processed.

From a presented part of the research results were found out, that the attitude of teachers to the autoevaluation processes is rather negative. Its roots are in poor or vague understanding of the meaning of self-evaluation processes and in the lack of methodological support too.

In the methodological section some connections and principles that lead to successful mastering of own self-evaluation in the school environment are discussed. Furthermore, the legislative framework of school self-evaluation it has been processed and following the author drew attention to current events and developments in this field.

Key words: self-evaluation, school self-evaluation, evaluation, school management, research, methodology

Obsah:

1	Teoretická část	7
1.1	Proč se stále zabývat procesem evaluace a autoevaluace?	7
1.2	Hodnocení jako přirozená součást života	8
1.3	Terminologická východiska	9
1.4	Hodnocení v pojednání moderního managementu	12
1.5	Obecné role managementu a autoevaluace	13
2	Výzkumná část.....	18
2.1	Autoevaluace z pohledu managementu školy	18
2.1.1	K výsledkům šetření	19
3	Metodická část	27
3.1	V čem je přínosný správně fungující autoevaluační proces?	27
3.1.1	Obecné výhody pro školu	27
3.1.2	Výhody pro aktéry školního života	28
3.1.3	Výhody autoevaluace v oblasti řízení školy	29
3.2	Má být vrcholový management koordinátorem autoevaluace?.....	31
3.2.1	Ředitel školy	31
3.2.2	Zástupce ředitele školy.....	33
3.2.3	Koordinátor školní autoevaluace	33
3.2.4	Evaluační skupina	36
3.3	Jak uchopit vlastní hodnocení školy na svém pracovišti?	38
3.3.1	Krok č. 1: Vytvoření autoevaluační skupiny	38
3.3.2	Krok č. 2: Časový harmonogram sestavení autoevaluační skupiny	40
3.3.3	Krok č. 3: Volba vhodných evaluačních nástrojů a samotné měření.....	40
3.3.4	Krok č. 4: Plán cyklické evaluace a projektové autoevaluace.....	44
3.3.5	Krok č. 5: Zpráva o vlastním hodnocení školy	45
3.4	Legislativní rámec vlastního hodnocení školy	46
3.5	Aktuální dění v oblasti vlastního hodnocení školy	49

Úvod

Řízená autoevaluace ovlivňuje významným způsobem české školy již pět let. Jedná se o prvek, který byl legislativně podložen. Pro většinu škol je to jisté novum, které s obtížemi překonávají. Na první pohled se může zdát, že o této oblasti již bylo hodně napsáno a nic nového není potřeba přinášet. Domnívám se však, že tomu tak není. Nejen z tohoto důvodu si volím téma týkající se vlastního hodnocení školy. Problematiku autoevaluace sleduji téměř od počátku vzniku jejího legislativního rámce. Autoevaluační procesy považuji v mnoha směrech činnosti školy za klíčové. Jako potencionální řídicí pracovník přemýšlím o systému řízení školy skrze autoevaluační procesy, které nabízejí široké spektrum možností a příležitostí. Záleží na jejich uchopení. Téma práce si tedy volím i z důvodu svého odborného zaměření a z důvodu vlastního zájmu. Téma v této práci rozpracovávám především z pohledu managementu školy.

Cílem práce je krátce shrnout dosavadní poznatky v oblasti vlastního hodnocení školy, a to jak v teoretické, tak ve výzkumné rovině, a vytvořit metodický text pro manažery, kde budou obsaženy především principy smysluplného fungování autoevaluace a také konkrétní návod, který povede k úspěšnému pojetí autoevaluačních procesů. Cíle jsou obsaženy ve třech rovinách. V teoretické části se budu snažit shrnout terminologická východiska a pojednat o autoevaluaci z pohledu managementu školy. Ve výzkumné části provedu analýzu výzkumu, který byl na téma vlastního hodnocení školy realizován. Budu zde vlastním způsobem interpretovat data, která byla získána v rámci jiného výzkumu. V metodické části se budu zabývat stěžejními principy smysluplného fungování autoevaluačního procesu a konkrétními funkcemi a kroky managementu školy, které vedou ke kýženému cíli, a to s přidanou hodnotou.

Obecně je mým záměrem vytvořit na jedné straně srozumitelný, na straně druhé odborně správný text, který může být podkladem pro rozšíření si horizontů v oblasti vlastního hodnocení školy.

1 Teoretická část

1.1 Proč se stále zabývat procesem evaluace a autoevaluace?

V životě člověka, tak jako v životě organizace (ziskové i neziskové), se projevuje neustálá tendence něco hodnotit. Jedná se o přirozenou potřebu, která je hluboce zakořeněna. Z biologického hlediska můžeme konstatovat, že se jedná o evoluční jev, který pomáhá organizmu, jedinci (buňce, genu) přežít a prosadit se. Na základě zpětné vazby, kterou můžeme označit jako „podstupněm“ hodnocení, organizmus dostává informaci, zda jeho počínání je v souladu se zákonem přežití.

Evaluaci širším pojmem označujeme slovem hodnocení (viz. kapitola Terminologická východiska). V našem, ať už osobním, nebo pracovním životě, máme přirozenou tendenci evaluovat. Každodenně hodnotíme a vyhodnocujeme nejrůznější situace a na základě vyhodnocení provádíme další kroky. Je to přirozený mechanismus adaptace organizmu, tedy našeho těla. V pracovním životě jsme jako pedagogové, ředitelé, správní zaměstnanci, atd. součástí organizace, která se neustále vyvíjí, mění se a svým způsobem je živá. Tato organizace jako celek má také tendenci hodnotit sebe sama. Respektive organizaci (školu) tvoří lidé, kteří ať už přímo (informací o tom, jak kdo odvedl práci a jak splnil zadaný úkol) či nepřímo (platovým výměrem) vyžadují zpětnou vazbu či hodnocení. Také management školy by měl mít tendenci a potřebu, a dokonce má v některých oblastech povinnost, provádět hodnocení. Autoevaluace (vlastní hodnocení školy) byla poměrně nedávno podložena legislativou. Jedná se o systém evaluačních procesů, které mohou mít pro organizaci přidanou hodnotu. Základem autoevaluační činnosti je právě hodnocení v nejširším slova smyslu. Právě proto, že hodnocení je významnou součástí autoevaluace, se zde krátce zmíním o samotném hodnocení.

1.2 Hodnocení jako přirozená součást života

Obecně můžeme hovořit o tom, že hodnocení (a to v nejrůznějších formách), je přirozenou součástí našeho života a je skutečně provázáno celým naším životem. Proto o něm neustále hovoříme a snažíme se hledat cesty, jak ho provádět. Hana Kasíková v knize Kooperativní učení, kooperativní škola uvádí, že „*při každém setkání s druhým člověkem je v určitém smyslu přítomno hodnocení.*“ (Kasíková, 1997, s. 91). Škola je místem setkávání lidí. V tomto prostředí dochází k nezáměrnému i záměrnému hodnocení (hodnocení výkonů žáků, hodnocení investiční efektivity, hodnocení práce zaměstnanců, atd.). „*Hodnocení je nedílnou součástí života člověka, ať si to uvědomujeme, nebo ne. Běžně hodnotíme, co děláme, zamýšlíme se nad svými postupy i výsledky či důsledky své činnosti.*“ (Bacík, Kalous, Svoboda, et al., 1995, s. 138). „*V současné době se bohužel smysl hodnocení výrazně posunuje a v mnoha případech dospěl k umělému nálepkování výkonů našich, výkonů dětí, či jiných aktérů života.*“ (Václavík, 2010, s. 7). Toto nálepkování se stává v určitých případech nebezpečným jevem, který vede k umělému systému. Pod vlivem tlaku se snažíme, aby naše hodnocení bylo co nejlepší, a zároveň nemáme tendenci se skutečně zlepšovat a posunovat. Naším cílem je hledat mechanismy, které nám zajistí dobré hodnocení, a to bez ohledu na kvalitu naší práce. Tuto činnost, která má administrativní charakter, můžeme sledovat např. v mnohých projektech dotovaných z Evropské unie, kde pomocí dobré administrativní práce zakryjeme špatné výsledky a neúspěchy naší plánované činnosti.

Jan Slavík ve své publikaci Hodnocení v současné škole uvádí, že podstatou hodnocení není „nálepkování“ výkonů. Primární podstatou hodnocení není náš formální úspěch (např. získat dobrou známku, získat lepší plat či vyšší postavení v kolektivu, v práci). „*Podstatou hodnocení jako jedné a základní části autoevaluace je sebereflexivní uvědomování si sebe sama a svých činností. To může člověk dělat jen sám osobně ve svém nitru, anebo si k tomuto může přizvat jiné, kteří mu mohou napomoci objevit nové dimenze, které si on sám neuvědomí. Obojí má své klady i zápory, přednosti i rizika.*“ (Václavík, 2010, s. 7).

Jak je z uvedeného textu patrné, přirozená touha hodnotit a být hodnocen se projevuje v celém našem životě, a proto se také vztahuje k evaluaci a autoevaluaci. To jsou procesy, kde hodnocení tvoří významnou součást. Pokud si vedoucí pracovníci uvědomí tyto souvislosti, pomůže jim to pochopit, proč má smysl se významným způsobem těmito procesy zabývat. Ve

své podstatě je evaluace a autoevaluace přirozenou součástí aktérů v organizaci, ale i samotné organizace, která je živoucím objektem.

1.3 Terminologická východiska

S hledáním terminologického základu některých termínů vázících se k autoevaluaci to není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Například česká i zahraniční literatura pracuje odlišně s původem termínu evaluace. Vašátková uvádí, že „v české odborné literatuře dosud neexistuje v uvedené problematice jednotná terminologie“ (Vašátková, 2006, s.13). Čeští autoři (např. Vašátková) uvádějí, že termín evaluace má původ v latině (valere). Pokud si otevřeme poměrně čerstvou publikaci K. P. Liesmanna *Teorie nevzdělanosti*, dovidáme se, že slovo evaluace „pochází z francouzštiny, nikoli z latiny, a přes anglickou variantu se teprve v osmdesátých letech 20. století importovalo do německé jazykové oblasti a ve vyšších vzdělávacích institucích signalizovalo v první řadě nevinné nové myšlení...“ (Liesmann, 2008, s. 64). Tedy Liesmann tvrdí, že starofrancouzské „valoir“ je původním zdrojem pozdějšího latinské „valere“, a to ve významu „mít hodnotu“.

Jiní autoři uvádějí, že francouzský jazyk je až sekundárním zdrojem, kde můžeme pozorovat následující význam: starofrancouzské „valoir“ vystupuje v jednoznačném významu "mít hodnotu". V latinském jazyce má „valere“ asi 20 významů, jeden z nich směřuje vývojem k value. Latinské „valere“ mělo tento význam: "být silný, být v pořádku a také mít hodnotu". Primární zdroj termínu evaluace je tedy nejasný, různí autoři uvádějí dva prameny. Z latinského „valere“ byl termín přenesen do angličtiny a po přímé vývojové linii se vyvíjelo anglické „evaluation“. To je tedy terciární zdroj slova evaluace. Zde je slovo „value“ doloženo zhruba kolem roku 1300 a je ve svém významu označováno jako „hodnota“. Z roku 1482 ho nalezneme v tomto jazyce pod označením „to value“ pod významem „posuzovat“. Dalším vývojovým stádiem bylo slovo „evaluation“ z roku 1755, které je v překladu označováno jako „posuzování“. Posuzování můžeme vnímat jako trajektorii ke slovu hodnocení. Z významového hlediska nám posuzování naznačuje periodičnost, tedy opakovatelnost či průběžnost děje. Vzhledem k podstatě a smyslu autoevaluace je dobré tento význam vnímat. V autoevaluaci nejde o pouhé jednorázové posouzení určitého děje či prvku, který je součástí školního života. Jde nám o cyklické sledování jevů, které se mění v závislosti

na vývoji celé organizace a v závislosti na krocích jednotlivých jejích aktérů, především managementu.

Podle Klugeho se vazba na slovo „valere“ objevuje také v němčině, a to až ve 20. století. Význam „hodnotící soud“ je vypůjčené a přeložené slovo „Werturteil“ z Německého jazyka. *„Dále ve zdrojích můžeme nalézt význam "společenské pravidlo", což je doloženo od roku 1918. Údajně se jedná o slovo cizího původu z jazyka malířství“* (Václavík, 2010, s. 9).

Pokud pozorně sledujeme tuto terminologickou genezi, můžeme označit za chybné užívat slovo evaluace ve významu jednoduchého hodnocení. A to i přesto, že v odborné literatuře je terminologicky evaluace do této pozice stavěna. V terminologickém vývoji můžeme sledovat, že evaluace je posouvána k hodnotnějšímu významu. Proto je vztah mezi hodnocením a evaluací problematický a nemůžeme jednoznačně tvrdit, že slovo evaluace je v přímém překladu hodnocení. Tento významový překlad nelze označit za přesný. Samotnou evaluaci však můžeme označit jako *„proces určování podstaty, hodnoty a ceny věci“* (Vašátková, 2006, s. 9). Dodal bych - a výsledků, či *„jako systematické sbírání informací týkajících se povahy a kvality objektů a jevů“* (Vašátková, 2006, s. 9). Jde o proces vedoucí k zlepšování dění, života, produktů a výkonů (upraveno podle Vašátková, 2006, s. 9, podle Scriven, 1991). Zde můžeme sledovat rozdíl termínu „evaluace“ s termínem „hodnocení“. Jde tedy o vztah: proces – zlepšování kvality. Proces má zlepšovat kvalitu a vést k pozitivnímu vývoji. Zvláště důležité je zdůraznění slovíčka proces, které nám vysvětluje, že evaluace je vývoj, postup, děj. Proces je ovlivňován mnoha faktory. Proto je tak těžké s ním efektivně pracovat.

V pedagogickém slovníku nalezneme, že *„ve vědecké terminologii má evaluace obecný význam hodnocení. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizující stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 155).

Košťálová, Miková a Stang uvádějí, že *„sám pojem hodnocení se začíná jevit jako příliš úzký, aby zachytil nejvýznamnější změnu funkce hodnocení“*. A doplňují, že *„problém činí i názvosloví oboru, který často používá různé termíny pro tytéž nebo blízké pojmy, a naopak jindy má pro různé pojmy stejné označení. Tradice způsobuje, že učitelé hovoří o hodnocení i tam, kde mají na mysli buď zpětnou vazbu nebo vyhodnocování (evaluation).“* (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 9).

Dalším významným termínem je „self-evaluation“. Významově „self-evaluation“ navazuje ve své historii na „valere“. Pojem je odvozen z anglického termínu „evaluation“ a v českém překladu se „self-evaluation“ ujal v podobě slova autoevaluace. V oblasti školství lze self-evaluation chápat jako procesy, které se odehrávají uvnitř školy, a škola si tyto procesy sama organizuje a řídí. Jedná se o procesy, na nichž se podílejí všichni aktéři školního života (učitelé, žáci, rodiče, vedoucí zařízení, správní zaměstnanci, obecní, městské a státní orgány, přátelé školy), jejichž úkolem je plánování, řízení, chod a rozvoj školy (upraveno podle Vašťaťková, 2006, s. 12).

Ve školní praxi se slovo autoevaluace uchytilo, jedná se o dnes už běžně používaný a ustálený termín. Zajímavé (a možná trochu zarážející) však je, že zákon 561/2004Sb. termín autoevaluace nezná. Do právní terminologie bylo self-evaluation přeneseno jako „vlastní hodnocení školy“. Můžeme konstatovat, že takovýto překlad a výklad je věcný a poměrně přesný. Pomocí slova „vlastní“ je zde zdůrazněno, že se jedná o hodnotící procesy, které probíhají uvnitř organizace a jsou prováděny osobami, které jsou v přímém působení v organizaci. V tomto slovním spojení můžeme považovat za problémové slovo „hodnocení“ (viz. výše). Hodnocení jako takové se významově neztotožňuje ani s pojetím moderního managementu, kde je posouváno k významu evaluation.

Dále poznamenávám, že pro potřebu této práce jsou termíny „autoevaluace“ a „vlastní hodnocení školy“ chápány a používány jako synonyma. Dále bych chtěl upozornit, že často budu autoevaluaci označovat jako proces. Zde terminologicky zdůrazňuji, že se jedná o systém kroků a činností, které na sebe navazují, jsou v pohybu, někam směřují a vyvíjí se. Ve své podstatě se jedná o nikdy nekončící proces. Časově a technicky jsou omezené pouze jednotlivé dílčí aktivity v rámci tohoto procesu.

1.4 Hodnocení v pojetí moderního managementu

Můžeme říci, že moderní management v pojetí tradičního autora P.T. Druckera významně pracuje s hodnocením. Hodnocení je chápáno jako nástroj, který má vést k dosahování plánovaných cílů. Podmínkou je, že musí být prováděno průběžně a pravidelně jako přirozená součást života lidí, věcí a dějů. Jedná se tedy o hodnocení, které má za cíl hledat další cestu efektivního vývoje. Nejedná se o formální činnost. Znamená to, že cíl vlastního hodnocení se zde významně posunuje. Nejde pouze o to pojmenovat „výsledky věcí a procesu“, ale cílem je na základě těchto výsledků plánovat a směřovat další cestu vývoje. V tomto pojetí je hodnocení chápáno jako celý proces – od sebehodnocení, zpětné vazby, vlastního vyhodnocování a vyhodnocení až po hledání efektivních cest dalšího postupu.

Jako příklad můžeme uvést na první pohled banální, avšak často opomíjené hodnocení pracovníků. Hodnocení pracovníků má vést k adaptabilitě a k zvyšování pracovních výkonů a tedy naplňování cílů. Má také vést ke spokojenosti pracovníků a k větší motivaci pracovníků. Má také odhalit potřeby dalšího vzdělávání a zvyšování kvalifikace pracovníků. Základní smysl hodnocení pracovníků je nalézt efektivní cestu k maximálnímu podávání výkonů a optimalizaci dalšího vývoje.

Hodnocení pracovních výkonů slouží managementu firmy či školy nejen k dosahování vyšších pracovních výkonů, ale také k získání podkladů pro odměňování za dobrou práci, případně postihu za práci špatnou, hledání řešení nedostatků a v neposlední řadě ke zlepšování podnikové či školní kultury a komunikace. Hodnocení má zaměstnanci napomáhat k práci na osobních a charakterových vlastnostech, je-li to v zájmu podniku (školy) a především v zájmu pracovníka. Na tomto příkladu můžeme vidět, že hodnocení se stává jakýmsi prostředkem nikoliv cílem, jak tomu mnohdy může nesprávně být.

1.5 Obecné role managementu a autoevaluace

Účelem následujícího textu je podchytit souvislosti funkcí managementu školy s řízením evaluačních a autoevaluačních procesů ve škole. Evaluační a autoevaluační procesy úzce souvisejí s pestrou škálou manažerských činností a mohou být cestou ke zvyšování kvality školy. Zdůrazněním souvislostí obecných rolí managementu školy s vlastním hodnocením školy a zarámováním celého konceptu můžeme napomoci manažerům škol vnímat autoevaluační proces za přínosný a můžeme jim pomoci pochopit, že se nemusí jednat o další zatížení administrativními úkoly, ale že jde především o zvyšování kvality a efektivnosti činnosti celé organizace.

Kdo je vlastně management školy?

V moderním pojetí se o vedení školy hovoří jako o managementu. Zkušený čtenář odborné literatury však může vydedukovat, že toto vysvětlení termínu je velice úzké. Ale co skutečně považuje odborná literatura za management školy? Z literatury můžeme vyvodit, že termín zahrnuje větší množství významů, které mají snad společné jen to, že vždy se na managementu školy podílí určené osoby. V Pedagogické encyklopedii od Průchy je termín management školy objasněn takto:

1. *„Představuje řídicí proces probíhající uvnitř školy se záměrem zajistit její činnost tak, aby vedla k dosahování stanovených cílů. V odborné literatuře bývá management školy chápán jako užší část (podmnožina) školského managementu“* (Průcha, 2009, s. 297). Na tomto místě poznamenávám, že podstatou autoevaluace je právě dosažení stanovených cílů. Zde se obecná role managementu školy ztotožňuje s rolí managementu školy při vlastním hodnocení školy.
2. *„Označuje subjekty – osoby, které uvedený proces usměrňují, tj. vytvářejí podmínky a uskutečňují všechny manažerské funkce. V závislosti na velikosti školy a organizačním uspořádání může management tvořit jedna nebo více osob (v synonymním vyjádření vedoucí pedagogický pracovník, řídicí pedagogický pracovník, vedoucí pracovník školy, řídicí pracovník školy, manažer školy, vedení školy)“* (Průcha, 2009, s. 297). I na tomto objasnění manažerské funkce můžeme sledovat významný překryv – jednou z hlavních funkcí vedení školy při autoevaluaci, je zajištění podmínek, které povedou k úspěšnému zvládnutí celého procesu a také taktické usměrňování vlastního

hodnocení školy. Mám na mysli taktické usměrňování ve smyslu souhry s cíli, ne manipulaci nepříznivých výsledků šetření v rámci autoevaluace.

3. „*Jde o název disciplíny nebo modulu studijního oboru pro pedagogické a vedoucí pracovníky škol, školské správy či samosprávy, kontrolních orgánů, apod.*“ (Průcha, 2009, s. 297).

Manažer školy je tedy osoba (konkrétní pracovník), která ze své pozice může ovlivňovat dění v organizaci cíleným směrem. Jedná se o osobu s formální autoritou, pravomocemi a kompetencemi a stálou formální pozicí. Ve školním prostředí na prvním místě takto nejčastěji označujeme ředitele školy a zástupce školy. Tyto osoby v rámci školy zahrnujeme do high managementu.

Nejčastější vymezení obecných funkcí managementu, tedy funkcí, které plní ve škole manažer, v odborné literatuře je následující:

1. Rozhodování a plánování
2. Organizování
3. Personalistika (personální zajištění)
4. Vedení lidí
5. Kontrola

Charakteristika jednotlivých funkcí pro školství je ovlivněna tím, že školství spadá do neziskové sféry. Proto by postupy v naplňování jednotlivých funkcí měly být odlišné. Přebírání charakteristik a postupů podnikového managementu do školské sféry nemusí být mnohdy vhodnou variantou a někdy může být i škodlivé. Může však být významně inspirující.

V rámci rozhodování a plánování management školy stanovuje, co má nastat, co má být uskutečněno a čeho mám být dosaženo. Měl by stanovit cíle, které budou srozumitelné, dosažitelné a měřitelné. Stanovení cílů ve škole je vhodné provést na základě kooperace s ostatními zaměstnanci. A to například formou pracovních dílen, SWOT analýz, apod. Pokud budou stanovené cíle všeobecně uznávány a zaměstnanci se

s nimi budou ztotožňovat, je jejich dosažení reálnější, rychlejší, s menším množstvím problémů a překážek, než když jsou stanoveny shora. Společným vytvářením a plánováním cílů s aktéry školního života je snadnější nastartovat proces vnitřní motivace, který vede k vysoké efektivitě činnosti. Vedoucí pracovníci by měli zajistit vhodné podmínky k dosažení stanovených cílů a měli by vhodně motivovat pracovníky k jejich naplňování. Zde jen krátce zmíním, že je důležité pracovat nejen s vnějšími faktory motivace (finanční odměna, zaměstnanecké výhody a jiné), ale především s vnitřními faktory motivace zaměstnance (splnění cíle uspokojí potřeby zaměstnance, umožňuje mu osobní růst, profilaci, atd.). Rozhodovat a plánovat je základem i v procesu vlastního hodnocení školy. Rozhodování funguje na stejných principech. Totéž platí o plánování.

Organizování můžeme charakterizovat jako „*funkční uspořádání všech prostředků, které slouží k dosažení cíle*“. (Průcha, 2009, s. 297). Jedná se o uspořádání určitých jednotek v celek. Důležité je vytvořit vzájemné vztahy mezi lidmi (jednotlivci i skupinami) a zajistit prostředky pro plnění určitých záměrů. Je potřeba vytvořit funkční strukturu formálních (nadřazení, podřazení, rovnost, spolupráce, tým) i neformálních (kamarádství, trávení společného volného času) vztahů. Ruku v ruce s tímto je nutné stanovit pravomoce a odpovědnost jednotlivých zaměstnanců a ostatních aktérů školního života. Znalost úkolů a vymezení vztahu k ostatním pracovníkům jsou předpokladem pro efektivní pracovní výkon. Ve školním prostředí je výhodou, že plnění cílů a úkolů může mít velice tvořivý charakter. Je proto účelné budovat si se zaměstnanci dobré vztahy založené na důvěře a následně je nechat tvořivě plnit úkoly v duchu filozofie a poslání školy. Managementu to umožňuje větší možnost delegování úkolů na své pracovníky a zároveň možnost menší míry kontroly. Delegování je podstatnou částí řízení. Umět správně delegovat můžeme chápat nejen jako dovednost, ale také jako určité umění. Pro správné delegování musíme znát své zaměstnance, jejich znalosti, schopnosti, dovednosti, postoje, motivaci a další. Důležitým předpokladem pro úspěšnou delegaci je právě důvěra.

Personalistikou chápeme zajištění a rozdělení pozic organizační struktury kompetentními pracovníky. To je pracovníky, kteří mají pro danou pozici vhodné znalosti, dovednosti, schopnosti a motivaci. Vhodná personální politika je základem pro dobré pracovní výkony a výsledky organizace. V rámci personalistiky je důležité průběžně rozšiřovat a obohacovat kompetence pracovníků a dále rozvíjet jejich lidský potenciál, který je v organizaci nesmírně důležitý.

Do personální práce odborná literatura řadí:

- analýzu požadavků na pracovní místo (jaké kompetence by měl mít pracovník, který obsadí určenou pracovní pozici),
- předpověď potřeb lidských zdrojů (dovednost analyzovat personální potřeby a vývoj organizace),
- výběr a umístování pracovníků (vhodný výběr pracovníků na určitou pozici/určitý typ úkolu),
- péči o pracovníky v organizaci (osobní a pracovní rozvoj, motivace, zajištění vhodného pracovního prostředí a zázemí),
- uvolňování pracovníků (redukce stavu pracovníků, výměna nekompetentních pracovníků).

Nedílnou součástí personální činnosti je vedení personální agendy, dále hodnocení a odměňování pracovníků.

Vedení lidí, jiným dnes často používaným termínem leadership, chápeme jako proces, ve kterém se snažíme uskutečnit naplánované úkoly pomocí vybraných pracovníků. Leadership je především o vhodném chování a vyžaduje mnoho manažerských dovedností. Nedůležitějšími prvky jsou: efektivní mezilidská komunikace, upřímnost, zapálení pro věc, moudrost, citlivost, pozitivní přístup a silná vůle. Umět vést ostatní lidi předpokládá dovednost umět vést sebe sama. Vedení lidí úzce souvisí s ostatními funkcemi managementu, především pak s personalistikou a kontrolou.

Kontrola v praxi českých škol je považována za opomíjenou funkci managementu školy, je však velice významná. Je úzce spjata s ostatními kroky řídicího procesu a prolíná se jimi. Jedná se však nejen o kontrolu dosažených výsledků, ale smyslem je pravidelné podávání zpětné vazby od vedoucího pracovníka pracovníku podřízenému. Jde zde o podávání informací o průběhu činnosti, zvolených postupech a dosažených výsledcích, které mají v první řadě za cíl korigovat chování a jednání zaměstnance. Kontrola zaměřena pouze na dosahování výsledků může být demotivující a míjí se často účinkem.

Zajímavé je sledovat pojetí managementu školy (většinou naprosto laické) „v očích“ zřizovatelů škol. V mnoha případech se setkáváme s tím, že management školy chápe zřizovatel jako ředitele, který má za cíl především dobře hospodařit s finančními prostředky organizace a shánět další finanční zdroje. Dochází zde k pasování ředitele školy do role jakého si ekonomického pracovníka (úředníka), při čemž jsou opomíjeny jeho další významné funkce – organizování pracovníků a jejich vedení, kontrola, vytváření kultury školy, atd. Méně je po vedoucích pracovnících vyžadováno odborné pedagogické vedení a supervizní plánování, vytváření dlouhodobých i krátkodobých koncepcí, apod. Tento postoj může v dlouhodobém horizontu vést k degradaci kompetencí a posláni vedoucích pracovníků a následnému snižování úrovně některých komponentů školy. Je smutné, že na práci vedení školy je takto často pohlíženo. Z tohoto pohledu a přístupu pak dochází k četným sporům, které stěžují pracovní pozici ředitele a mnohdy není zřizovateli doceněna jejich práce. Bylo by účelné tento postoj zřizovatelů dále zkoumat a zabránit nepříznivým důsledkům.

2 Výzkumná část

2.1 Autoevaluace z pohledu managementu školy

V této kapitole nastíním, jak je vnímána autoevaluace z pohledu praktiků. Z výzkumů a průzkumů můžeme vysledovat, jak se liší původní záměr, se kterým byla autoevaluace zakotvena v zákoně 561/2004 Sb., od každodenní praxe na školách.

Jelikož bylo na toto téma v České republice provedeno několik rozsáhlých výzkumů, využiji těchto výsledků a zdrojů. Vlastním šetřením bych nebyl schopen obsáhnout takovýto široký vzorek respondentů, který je alespoň částečně vypovídající. Dělat závěry z malého rozsahu vzorku je značně zavádějící a mívá se smyslem. Cílem práce není hovořit o malém množství škol, řádově v jednotkách. Jedním z dalších důvodů, proč jsem nevolil vlastní šetření je fakt, že ředitelé a učitelé škol jsou zahlceni průzkumnými dotazníky nejen z dílen různých institucí a projektů, ale také z řad studentů, kteří se snaží pro své bakalářské a diplomové (případně dizertační) práce získat potřebná data. Nejen z mé zkušenosti sleduji zahlcenost škol těmito dotazníky a čím dál větší neochotu pedagogů a ředitelů škol takovéto dotazníky (či rozhovory) absolvovat. Zkušenosti také ukazují, že s nárůstem počtu dotazníků ve školách klesá jejich vypovídací hodnota.

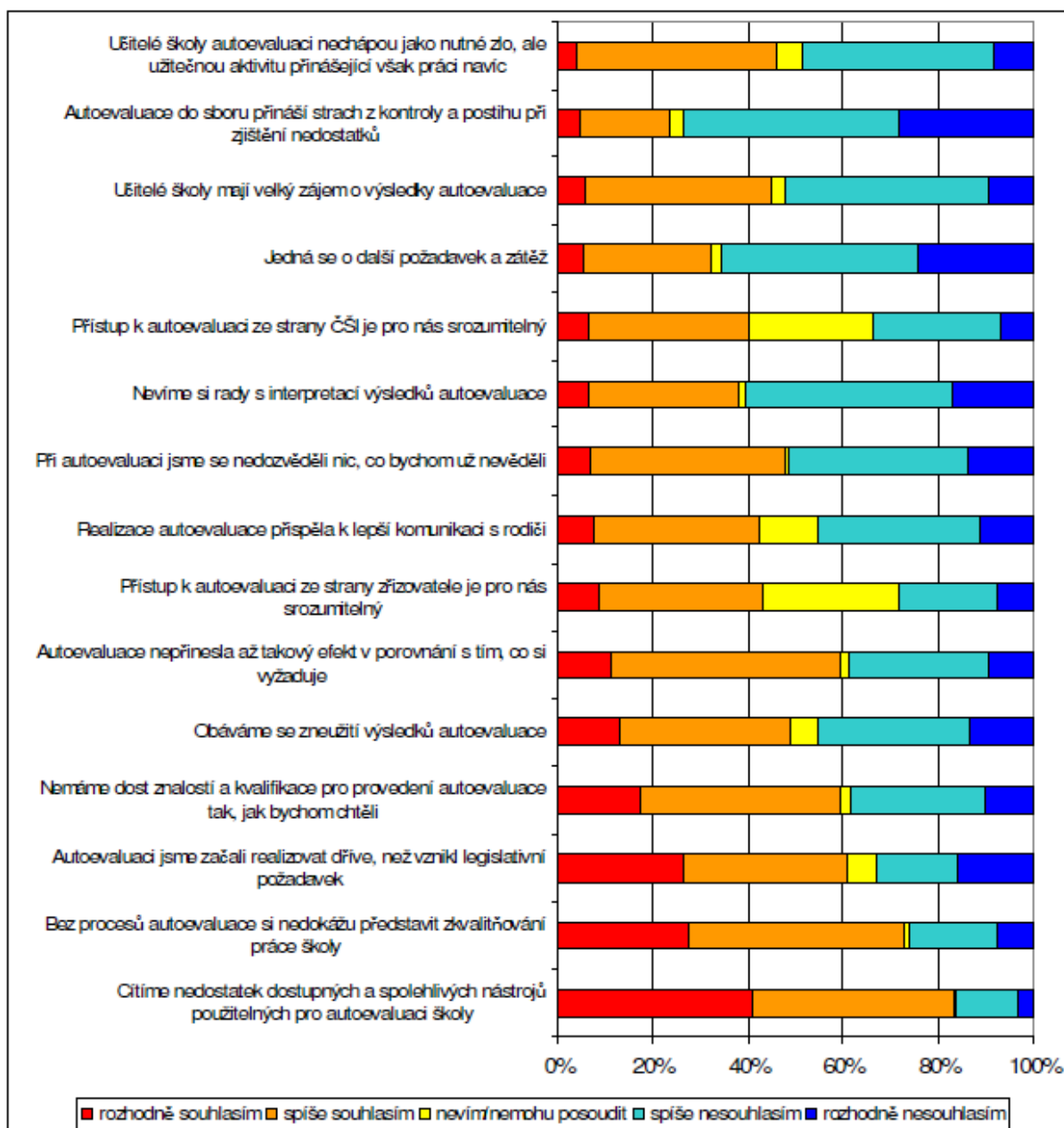
Pro splnění vytyčeného cíle této kapitoly si vybírám rozsáhlé dotazníkové šetření z roku 2009, které bylo uskutečněno NUOV ve spolupráci s NIDV v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Všechna data zde uvedená a interpretovaná, mají původ v projektu Cesta ke kvalitě. Čerpám zde z publikace „Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009“, od autorů Černý, Procházková, kde byla výzkumná data zveřejněna (vydáno v lednu 2010). Za pomoci e-mailu byly hromadně osloveny školy z celé České republiky, které mají v rejstříku škol uvedenou e-mailovou adresu. Dotazníkové šetření bylo uzavřeno v září 2009. Návratnost dotazníků byla poměrně nízká, odpovědělo 531 škol, což je přibližně 8% ze všech oslovených škol. Mezi oslovenými školami byly školy mateřské, základní, střední odborná učiliště i gymnázia, také základní umělecké školy. Ke vzorku škol, které reagovaly na zasláný dotazník je potřeba připojit informaci, že se jedná o školy, jejichž sídlo je v malých, středních i velkých městech i na vesnicích. Těmito zapojenými školami se podařilo poměrně

rovnoměrně pokrýt všechny kraje České republiky. Nejvíce škol odpovědělo z Ústeckého kraje (13% oslovených škol) a dále z hlavního města Prahy (10% oslovených škol). Nejméně škol reagovalo z kraje Vysočina (5%) a z kraje Středočeského (6%). Průměrné procento reagujících škol ze všech krajů bylo 8%. Zajímavá je také informace o průměrné velikosti zapojených škol. Průměrná škola čítá 345 žáků, což je poměrně vysoké číslo. 10% škol tvoří velmi malé školy do 50-ti žáků. Největší zastoupení podle typů škol má škola základní (48%). Významné procento dalšího typu školy zaujímá SOŠ s podílem 27%. Je překvapivé, že z celé republiky reagovalo jen 13 gymnázií, která tvoří pouhé 2% celého zastoupení.

2.1.1 K výsledkům šetření

Pro účel této práce je postačující sledovat pouze několik málo faktorů. V první řadě je důležité vědět, jaké mají zkušenosti s autoevaluací školy zapojené do šetření. V dotazníkovém šetření se respondenti vyjadřovali k otázce: „Kolikrát škola realizovala celý cyklus vlastního hodnocení?“ Zhruba 80% škol odpovědělo, že realizovalo celý autoevaluační cyklus jednou nebo dvakrát, přičemž rozložení škol mezi první a druhou variantou je zhruba stejný, a to 40%. 16% škol se vyjádřilo, že absolvovalo uvedený cyklus třikrát a více. 18 škol nerealizovalo celý proces ani jednou.

Faktorovou analýzou byly zjišťovány postoje škol k autoevaluaci. Výsledky jsou uvedeny v následujícím grafu.



Graf č. 1: Postoje škol k autoevaluaci

(Zdroj: Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009, str. 11,

graf č. 4: Postoje škol k autoevaluaci)

Obecně můžeme konstatovat, že výsledky vyplývající z této tabulky jsou velice zajímavé, v některých položkách až překvapivé. V první položce, která se zaměřuje na obecné vnímání autoevaluace vidíme, že odpověď „spíše souhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ je značně

vyvážená. Z pohledu jiných šetření (především těch dřívějších) zde dochází ke značnému posunu. V prvních letech, kdy se vlastní hodnocení školy stalo součástí školského zákona a vyhlášky 15/2005, se školy musely autoevaluačními procesy začít zabývat. Pedagogové vnímali tyto procesy spíše jako nutné „zlo“ a další (především administrativní) zátěž, než je vnímají nyní, v průběhu tohoto šetření. Současně opomím fakt, že několik málo škol již před touto právní normou autoevaluační procesy plánovitě a systematicky provádělo a také fakt, že v tomto šetření odpověděly na dotazník především školy, které mají zájem se autoevaluačními procesy hlouběji zabývat. Bylo by velice přínosné, kdyby v myšlení českých učitelů nastala změna a vnímali by procesy vlastního hodnocení jako cestu ke zvyšování kvality a profesionalizace své práce, nikoliv jako ohrožující element.

Z uvedených výsledků dále spatřuji jistý pokrok v oblasti zacházení s výsledky autoevaluace. Ze svých zkušeností na základních školách bych konstatoval, že učitelé výsledky různých dotazníkových a jiných šetření v rámci autoevaluace příliš nezajímají. Tento fakt úzce souvisí s uvedeným problémem – chápání učitelů autoevaluace jako zbytečnost. Čeští učitelé často nejsou zvyklí, aby byla jejich práce konstruktivně hodnocena někým jiným. Neochota pracovat s různými výsledky své práce může úzce souviset se strachem a ohrožením přicházejícím z vnějšku. To můžeme sledovat na položce „Obáváme se zneužití výsledků autoevaluace“, na kterou pozitivně odpověděla téměř polovina respondentů. Také zde můžeme hledat různé důvody. Jeden ze základních důvodů může být to, že učitelé nevědí, jak s výsledky autoevaluace dále pracovat a jaký smysl pro ně vlastně mají. Menší polovina respondentů souhlasí s výrokem, že „při autoevaluaci jsme se nedozvěděli nic, co bychom již nevěděli. Tento zajímavý výsledek podněcuje k otázce „Potřebuje vůbec současná škola řízenou autoevaluaci, když pro mnohé je to pouze formální definování toho, co už věděli?“ V této souvislosti je důležité sledovat, jaké metody a nástroje škola k autoevaluačním procesům používá a jak s nimi pracuje.

Téměř 60% respondentů uvádí, že „autoevaluace nepřinesla až takový efekt v porovnání s tím, co si vyžaduje“. Jinými slovy, příliš mnoho práce a malý užitek či přínos. Zde spatřuji základní motivační chybu. Tyto školy nepovažují za účelné celý autoevaluační proces dále rozvíjet a pracovat na něm. Přitom může být problém v tom, že celý postup není správně naplánován a realizován, lidé ve škole k této činnosti nejsou motivováni, proto v něm nevidí smysl. Proto mohou vznikat mnohé zbytečné problémy, které jsou odrazujícím a demotivačním faktorem pro další práci. Je důležité, aby pro jednotlivé aktéry školního života i

pro celou školu přinášela vynaložená práce užitek ve smyslu komodity. To znamená, aby byl výsledek hmatatelný. Buď ve smyslu vybavení školy nebo ve smyslu uspokojení potřeby určitého okruhu lidí.

Z další položky můžeme sledovat jeden z negativních faktorů. 60% respondentů se vyjádřilo, že nemá dostatek znalostí a kvalifikace pro provádění autoevaluace podle jejich představ. Můžeme tedy říci, že zde chybí kvalifikační vzdělání a podpora pracovníků v této oblasti. Často slýchávám, že školy nemají dostatek metodické podpory a dostatek nástrojů pro realizaci autoevaluačních procesů. Po školách je tedy požadováno něco, s čím nemají dostatečné zkušenosti a neexistuje pro ně dobrá a propracovaná metodická podpora a konzultační činnost. To potvrzuje výsledek poslední položky v tabulce, která pátrá po tom, zda existují spolehlivé a dostupné nástroje, které jsou pro autoevaluaci použitelné.

Zajímavé je věnovat pozornost předposlední položce, která se ptá na to, zda pedagogové chápou autoevaluaci jako prostředek zkvalitňování práce školy. Více jak 2/3 respondentů odpovídá pozitivně. Můžeme zde nepřímo sledovat, jak se liší pohled na autoevaluaci managementu školy a učitelů. Řídící pracovníci si zřejmě více uvědomují, že pokud chceme zvyšovat kvalitu, musíme pojmenovat současný stav a zároveň definovat nedostatky, které je potřeba odstranit a vytyčit stav cílový.

Jednou z přímých příčin, proč autoevaluaci učitelé vnímají jako nepotřebnou a následně nemají zájem se seznamovat s jejími výsledky je fakt, který můžeme sledovat v Tabulce 1. Jedná se o základní formulaci cílů, formulaci opatření a výběr a tvorbu evaluačních nástrojů, které provádí z největší části ředitel školy. Učitelé tedy nejsou od počátku zapojováni do celého procesu a stávají se jen nositeli výkonnostních funkcí. Tedy naplňují základní potřebu a cíle někoho jiného. Autoevaluaci následně chápou jako nezbytnou pracovní činnost. Proto je důležité, aby autoevaluační procesy byly od počátku plánovány a připravovány pokud možno s co nejširším spektrem aktérů, na které budou mít tyto procesy vliv. Je ideální, pokud si sami učitelé ve spolupráci s managementem školy určí, jaké oblasti budou sledovány a řešeny v prvé řadě.

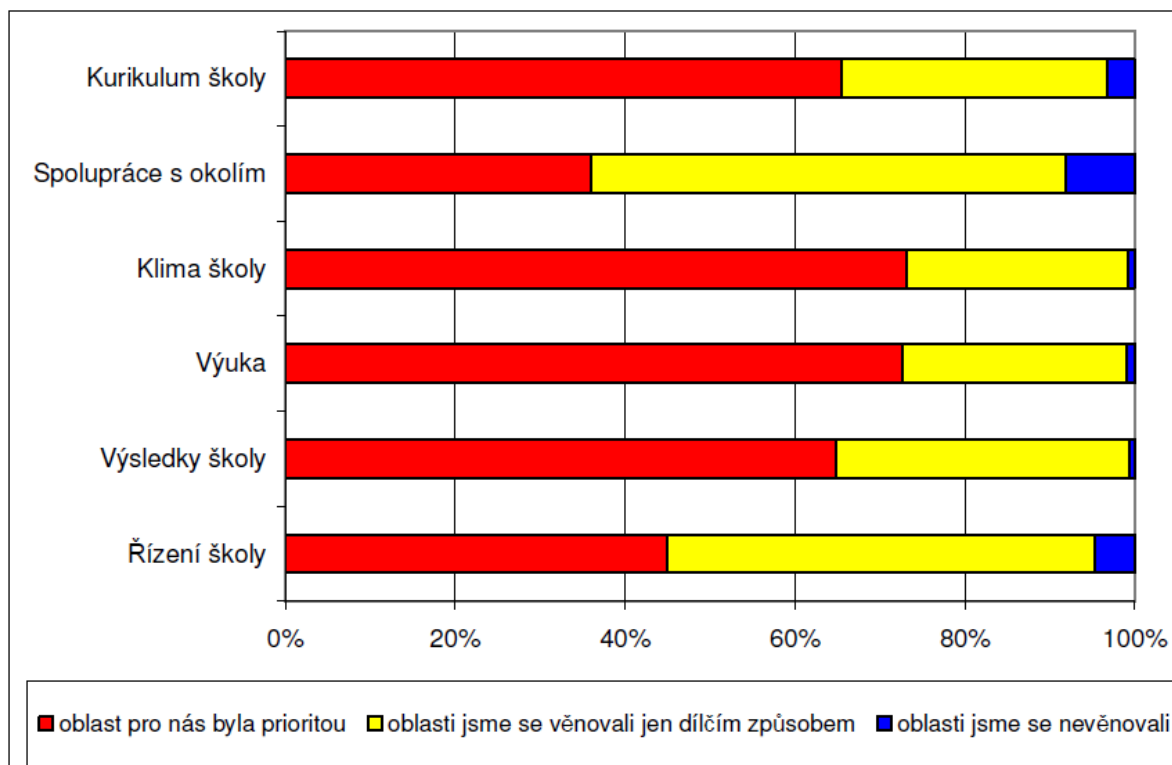
	ředitel	ředitelem pověřeni učitelé	všichni učitelé školy	rodiče	žáci	komerční subjekty	Jiní (zřizovatel, zaměstnavatelé aj.)
Formulace priorit školy	87 %	42 %	42 %	18 %	16 %	3 %	11 %
Formulace opatření	87 %	56 %	28 %	4 %	3 %	1 %	4 %
Tvorba a výběr evaluačních nástrojů	79 %	63 %	19 %	2 %	2 %	7 %	4 %
Realizace sběru informací	53 %	65 %	41 %	11 %	13 %	12 %	3 %
Od koho se sbírají informace	41 %	23 %	83 %	74 %	77 %	6 %	16 %
Vyhodnocení výsledků vzhledem k cílům	78 %	66 %	18 %	4 %	4 %	10 %	3 %

Tabulka č. 1: Aktéři podílející se na různých fázích cyklu.

(Zdroj: Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009, str. 7,

tabulka č. 5: Postoje škol k autoevaluaci)

Z dalších důležitých výsledků vybírám, jakým tématům z šesti klíčových (dle vyhlášky 15/2005 Sb.) se školy nejvíce věnují.



Graf č. 2: Prioritní oblasti vlastního hodnocení školy

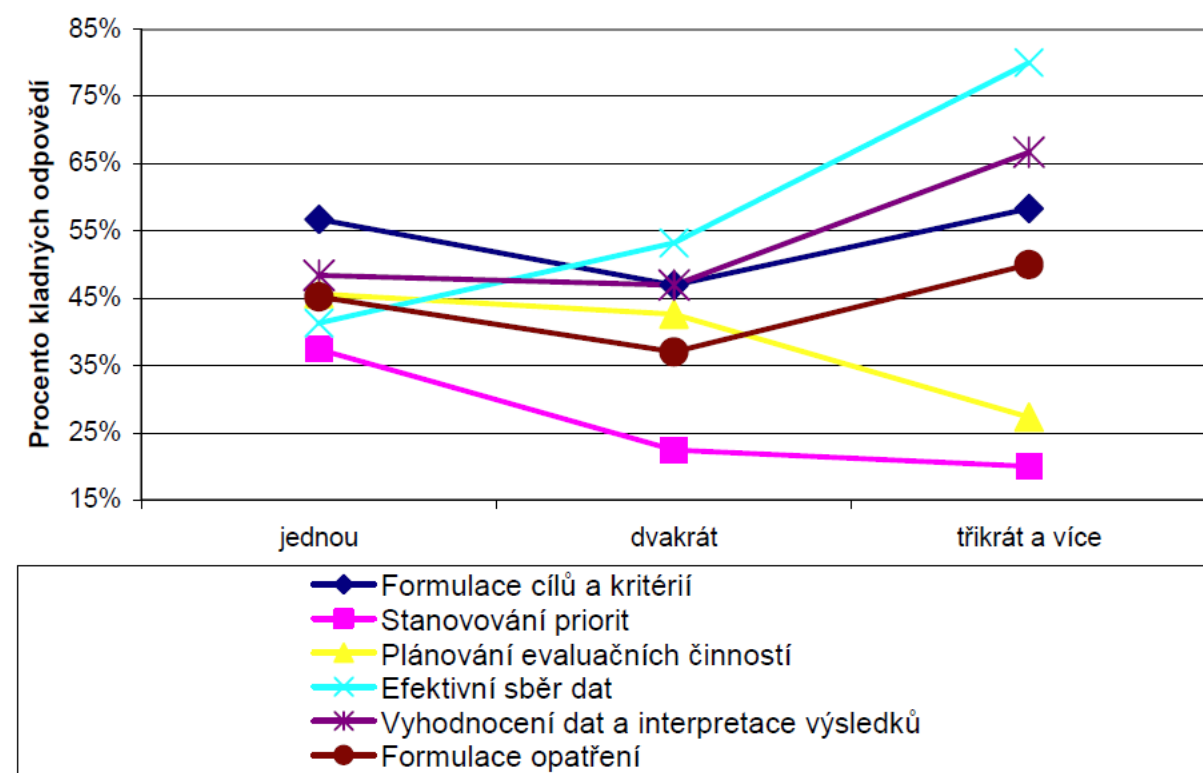
(Zdroj: Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009, str. 10,

graf č. 3: Postoje škol k autoevaluaci)

Z grafu můžeme vysledovat, že prioritními oblastmi jsou především klima školy a výuka. Klima školy je velice obtížně empiricky sledovatelný prvek, přesto je snahou škol se tomuto podrobněji věnovat. Pravděpodobně se zde projevuje přirozená touha pracovat v příjemné atmosféře, kde se pozitivně projevují kladné lidské vztahy a další faktory klimatu školy. Sledováním úrovně výuky se školy snaží hlídat si úroveň výsledků žáků (a to často v porovnání s konkurenčními školami). V této souvislosti se školy snaží pojmenovávat výsledky školy jako takové (viz předposlední položka grafu). V praxi se často setkávám se snahou vedení školy vidět výsledky školy v lepším světle, než ve skutečnosti jsou. Bylo by

zajímavé zde sledovat, jaké evaluační nástroje jsou k tomuto měření používány a jak s nimi školy pracují.

Poslední zajímavý graf, který v rámci této výzkumné části považuji za dobré uvést, zobrazuje závislost počtu realizovaných cyklů a hodnocení vlastních dovedností (procento kladných odpovědí na otázku vědomí absence dané dovednosti). Zde je možné sledovat zajímavou tendenci, kdy s rostoucí zkušeností s autoevaluací si školy stále více uvědomují, že jim chybí dovednosti se sběrem a vyhodnocením dat a také s jejich interpretací.



Graf č. 3: Graf znázorňující závislost jednotlivých dovedností v oblasti vlastního hodnocení školy a počtu absolvovaných cyklů.

(Zdroj: Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009, str. 13,

graf č. 5: Postoje škol k autoevaluaci)

Respondenti, kteří vícekrát absolvovali celý cyklus vlastního hodnocení školy, vnímají zlepšení v oblasti plánování evaluačních činností. Pokud celý cyklus plánovali třikrát, byli si oproti plánování prvního cyklu jistější.

Závěrem je možné k výzkumné části konstatovat, že významné prvky jako je přesvědčení o smysluplnosti celého procesu autoevaluace a míra zkušeností s vlastním hodnocením ovlivňují kvalitu těchto procesů. Uvedená data monitorující stav v oblasti vlastního hodnocení ve školách se ztotožňují s mou zkušeností ve školách. Některé body mají pozitivnější charakter, než bych očekával. V mé praxi se setkávám s větší beznadějí škol. Uvedený dotazník zasláný emailovou korespondencí pravděpodobně oslovil spíše školy, které se snaží v této oblasti něco dělat. Pasivnější školy na dotazník spíše nereagovaly. Poměrně často se také setkáváme s tím, že management školy se ve výzkumných šetřeních snaží ukázat školu v lepším světle, než je praxe ve skutečnosti. Vnímání některých témat managementem školy může být výrazným způsobem odlišné, než je vnímání řadového pedagoga. Na uvedených výsledcích můžeme také vysledovat důvody, proč je celý proces vnímán jako složitý a cílová skupina si s ním mnohdy neví rady.

3 Metodická část

3.1 V čem je přínosný správně fungující autoevaluační proces?

Dříve, než se budu věnovat konkrétním rolím všech manažerských vrstev a možnostem, kterými může management školy v oblasti autoevaluačních procesů postupovat, pokusím se shrnout pozitiva, která škola získá v případě správně a efektivně fungujícího vlastního hodnocení školy.

Každý člověk chce znát smysl a cíl toho, co má dělat. Pokud zároveň nebude přesvědčen o smysluplnosti své práce, nebude pravděpodobně dosahovat dobrých výsledků a jeho činnost se stane formální záležitostí. Autoevaluace by se měla stát přirozenou potřebou školy. Jejím primárním cílem není vytvoření papírového dokumentu – tedy závěrečné zprávy o vlastním hodnocení školy a naplnění legislativních požadavků na školu. Cílem je plánovitá a efektivní cesta ke kvalitě školy, uspokojování potřeb jejich aktérů a posun lidí na základě probíhajícího procesu. Přičemž jeden z nejdůležitějších principů říká, že nejdůležitější není výsledek jako takový, ale zvláště cenný je proces, kterým lidé budou procházet.

Co tedy autoevaluace může organizaci a lidem v ní přinést, aneb proč to dělat pořádně a věnovat tomu čas a energii?

3.1.1 Obecné výhody pro školu

- Zvyšování celkové kvality: Škola, jako vyvíjející se vzdělávací organizace, usiluje o co nejvyšší kvalitu vzdělávacích procesů i zázemí. V současné době sílí i v rámci systému škol v důsledku úbytku počtu žáků konkurenční prostředí. Reálné je rušení a slučování škol, a to jak základních, tak středních. Zároveň rodiče dětí využívají v čím dál větší míře možnost vybrat si pro své dítě základní školu. Pokud chce škola mít záruku existence a příjmu dostatečného množství finančních prostředků, musí usilovat o celkové zvyšování kvality. Dobré fungování autoevaluace a následných kroků je zárukou zvyšování kvality školy, pojmenování a uspokojování potřeb klientů povede ke zvýšení služeb, kvality a především k prestiži. Podklady evaluačních

výsledků nám mohou vhodně posloužit jako materiály pro vykázání dobré práce organizace. Takovéto podklady jistě rádi využijeme při jednáních se zřizovatelem nebo rodiči, kteří se rozmyšlejí, na kterou školu své dítě umístí.

- **Prestiž školy:** Z dlouhodobého hlediska je pro školu velmi výhodné, pokud si vybuduje dobrou a silnou prestiž. Pro potenciální klienty je to často vlivné kritérium pro výběr školy. Prestiž je založena na dlouhodobém udržování kvality. Autoevaluace je přímým nástrojem k vytváření prestiže a dobrého jména.

3.1.2 Výhody pro aktéry školního života

- **Zvyšování kvality pracovníků:** Kvalitní organizaci tvoří především kvalitní personální zázemí. Učitelé jsou dnes v nelehké situaci, vzhledem k rychlým změnám musí být schopni transformace a neustále se vzdělávat a rozšiřovat své odborné schopnosti. Proces autoevaluace toto umožňuje. Na základě vnitřních potřeb jednotlivců umožňuje sledovat kvalifikační růst. Díky autoevaluaci můžeme odhalovat silné stránky pracovníků a podle jejich potřeb je zvyšovat a profilovat. Můžeme pojmenovat i ty méně silné stránky a plánovitě pracovat na jejich posílení. Lidé se tak učí pracovat s procesem jako prvkem, jehož součástí je dynamika, a učí se, aby tento proces vedl k potřebným cílům.
- **Posílení týmové práce:** Jak je známo, tým zvládne větší objem práce a za kratší čas, než jednotlivec. Týmová práce zajišťuje zvyšování kvality. Pokud autoevaluační činnost založíme na projektovém uchopení, bude na ní pracovat skupina lidí, která se stane týmem. Autoevaluační procesy využívají týmové práce a rozvíjejí týmovou spolupráci. Lidé si v těchto procesech vzájemně pomáhají, obohacují se, učí se poradit si a pomoci si. V autoevaluaci nejde o srovnávání horších a lepších, ale jde o postupnou práci, která vede ke zlepšování se. Ve správném pojetí evaluačních procesů nejsou lidé vystavováni strachu a obavám. Uvnitř organizace nejde o konkurenční napětí, ale jde o společnou práci, která tvoří synergické kontinuum.

- Vytváření stability dobrého klimatu: Díky odbourání strachu a obav ze srovnávání a postihů, a také skrze budování týmů, zde dochází k posilování důvěry, a to jak důvěry v sebe sama, tak důvěry ve vedení školy, důvěry k ostatním pracovníkům a k posilování důvěry v celou organizaci. Následkem je budování příjemné atmosféry a postupné ukotvování klimatu, které podněcuje k dobrým výkonům. Škola se stává místem, kde se lidé cítí dobře, dochází k naplňování jejich potřeb, k vzájemnému obohacování a k efektivní spolupráci.
- Posílení participace všech aktérů na životě školy: Bezpečné prostředí, příjemná atmosféra a konstruktivní zpětná vazba posilují ochotu přispívat k dílu větší mírou. Dobře postavená autoevaluace pracuje s vnitřní motivací lidí, která je hnací silou k rozvíjení participace. Evaluační procesy podávají zpětnou vazbu o činnosti a vybízejí k hledání další adaptabilnější cesty. Pokud budeme do procesů začleňovat větší počet lidí, budou moci být tyto procesy kvalitnější a obsáhlejší. Sám management školy není schopen zajistit všechny činnosti, které ke vzdělávací instituci patří, navíc ve zvyšující se kvalitě.
- Posílení vnitřních mezilidských vztahů: Práce na společně stanovených cílech a další výše popsané prvky vytváří mezi lidmi dobré vztahy, a to nejen pracovní, ale především mezilidské. Dobře vedené autoevaluační procesy posilují vzájemné mezilidské vztahy.

3.1.3 Výhody autoevaluace v oblasti řízení školy

- Zvyšování kvality a efektivity práce a řízení: Řízení příspěvkové organizace vyžaduje mnoho znalostí, schopností, dovedností a značnou dávku moudrosti. Řídící procesy zefektivňujeme tehdy, pokud máme přehled o všech využitelných nebo potencionálních zdrojích a tyto zdroje vhodně používáme. Díky evaluačním procesům můžeme průběžně monitorovat stav těchto zdrojů, měřit, zda je efektivně využíváme a zda je efektivní naše řízení. Řízení skrze autoevaluaci znamená racionálně se rozhodovat na základě zjištěných faktů a přiměřeně pracovat s intuicí. Schématicky jde o změření výchozího stavu,

vytyčení cílů, naplánování cest, jak cílů dosáhnout a vyhodnocení, zda tyto cesty byly efektivní a zda došlo k naplnění cílů. Autoevaluační procesy nám napomáhají ke všem uvedeným prvkům. Ukazují nám cesty, kterými můžeme organizaci řídit, ukazují cesty, kterými řešit problémy a zvyšovat kvalitu. Evaluační procesy napomáhají k sebereflexi činnosti vedoucích pracovníků, která je základem pro zlepšování řídicí činnosti.

- Pomoc při stanovování vhodných dosažitelných a měřitelných cílů: Pokud při autoevaluaci budeme pracovat s monitorováním potřeb lidí, zjistíme, co je jejich cíli, na kterých jsou ochotni pracovat. Synergií těchto cílů můžeme vytvářet dosažitelnou vizi školy. Pokud cíle vycházejí z potřeb pracovníků, stávají se motivací a můžeme si být jistější, že jejich dosažení bude méně problémové a náročné, neboť bude obecná snaha lidí na jejich dosažení pracovat.

A v poslední řadě vedou tyto procesy k naplnění legislativního rámce.

3.2 Má být vrcholový management koordinátorem autoevaluace?

Dále v metodické části navážu řešením otázky, kterou často na školách slýchávám. Je na místě, zabývat se otázkou, zda má být řídicí pracovník školy (tedy ředitel, top manažer) hlavním aktérem autoevaluačního procesu ve škole. Mnohé zdroje nemají v této otázce jasno. Názory se liší. Je především potřeba zkoumat, jaké výhody má ředitel a koordinátor autoevaluace v jedné osobě a také jaké nevýhody tato varianta skýtá. Osobně se přikláním k variantě, že má být stanovený vlastní koordinátor autoevaluačních procesů na škole, který by se v tomto případě řadil do středního (middle) managementu a jehož funkce popíši níže. Obecné role vrcholového managementu školy jsem již vytyčil. Nyní se pokusím definovat, jakou roli by měl mít vrcholový management školy v procesu evaluace a autoevaluace.

3.2.1 Ředitel školy

Ředitel školy, jak již bylo řečeno, představuje vrcholový management organizace. Jeho funkce jsem popsal již výše - plánování, organizování, rozhodování. V neposlední řadě musí řídit, vést lidi a kontrolovat. Má to být pracovník, který má jasnou vizi, jakým směrem se má škola ubírat. Měl by průběžně pracovat na supervizním plánování. Krom rutinních každodenních kancelářských záležitostí rozhoduje významným způsobem o finančním hospodaření organizace. Má také na starosti legislativní ochranu organizace, jejich pracovníků a žáků. Zároveň zodpovídá téměř za vše, co se v organizaci děje. Krom stanovování cílů má zodpovědnost za hodnocení kvality organizace. Jedním z jeho legislativních povinností je zajištění vlastního hodnocení školy. V oblasti autoevaluace se má podílet na stanovování cílů autoevaluace a na jejím plánování. Má se zabývat legislativním rámcem vlastního hodnocení školy a hlídat jeho naplňování. V rámci celého procesu má předávat pravomoc ostatním zaměstnancům nad jednotlivými úkoly. Je účelné, aby měl celý proces a vše co s ním souvisí promyšlený z manažerského hlediska. A to s cílem, že autoevaluace se má pro něj stát užitečným nástrojem, který bude kontrolovat a rozvíjet celý systém organizace.

V dalších fázích procesu autoevaluačního plánování a rozhodování hrají ředitelé klíčovou roli ve vytváření podmínek pro jednotlivé aktéry autoevaluační činnosti. Je důležité, aby tito lidé měli co největší zázemí a podporu. Má konzultovat jednotlivé výsledky evaluačního šetření a vyjadřovat se k návrhům opatření. Ve většině případů je to právě ředitel,

který v konečné fázi bude rozhodovat o opatřeních. Mnohá z nich také bude provádět. Jeho funkcí by měla být také kontrola. Má se přesvědčovat o smysluplném fungování autoevaluační činnosti ve škole. Neměl by zapomínat na spravedlivé ocenění a ohodnocení těch, kteří se na autoevaluaci nejvíce podílejí. Neměl by mít na starosti celý autoevaluační proces, ani být jeho koordinátorem. Neměl by spravovat mnoho oblastí autoevaluace. Je však vhodné, aby řešil oblast vedení školy, především personální a organizační strukturu.

Celému vnitřnímu hodnocení školy, jak již bylo řečeno, „může dát závazný rámec, a to formou vnitřních předpisů. Jeho právem je vydat směrnici k vlastnímu hodnocení školy, která ho může blíže definovat – např. jeho obsah, obecná pravidla, termíny, ve kterých závazným způsobem upřesňuje samotný proces. Dále může vydat pokyn ředitele školy o struktuře vlastního hodnocení školy, kde jsou uvedeny například oblasti hodnocení, jejich specifika a rozsah, dále využití naložení s výsledky hodnocení a jejich využití, apod. Je však otázkou, zda takovýto rámec závazně stanovovat. Na jedné straně se tím pro všechny zaměstnance může jasně stanovit, co bude autoevaluace pro školu znamenat a takto jí dát její obecný i konkrétní rámec. Také to bude pro všechny jasný signál, že se zde autoevaluace v těchto mantinelech řeší a je jasně definována. Na druhé straně má autoevaluace vycházet z vnitřních potřeb jednotlivých aktérů. Omezovat oblasti a rozsah může mít nemotivační charakter.“ (Václavík, 2010, s. 61).

Jeho prvním taktickým krokem v první fázi celého procesu je, aby našel vhodnou spolupracující osobu z řad pedagogů a vhodným způsobem ji motivoval k plnění funkce koordinátora vlastního hodnocení školy. Vhodná osoba mu umožní rozsáhlou delegaci úkolů v oblasti autoevaluace.

3.2.2 Zástupce ředitele školy

Zástupce školy, je součástí vrcholového vedení organizace. Je považován za pravou ruku ředitele. Krom velkého množství organizačních povinností a dalších rutinních činností se má v oblasti autoevaluace podílet na jejím plánování a má rozumět systému řízení těchto procesů. Hraje klíčovou roli při vytváření podmínek pro realizaci celého procesu. Měl by disponovat pravomocemi, které mu umožní vytvářet podmínky pro jednotlivé členy evaluační skupiny (viz dále). Záleží na dohodě s ředitelem školy, jaké konkrétní pravomoci bude mít a jaké prvky bude mít organizačně či technicky na starost. Pro ostatní aktéry školního života, kteří se podílejí na evaluaci, by měl být zdrojem informací. Jakou součástí vedení školy by měl mít obecný přehled o tom, co se v procesu autoevaluace na škole děje. Společně s ředitelem školy a koordinátorem autoevaluace v první fázi motivuje ostatní aktéry evaluační činnosti a v neposlední řadě spolupracuje na vytvoření autoevaluační zprávy a připravuje podklady z této oblasti pro Českou školní inspekci (dále jen ČŠI). Taktéž nepovažuji za příliš vhodné, aby se funkce zástupce ředitele překrývala s funkcí koordinátora vlastního hodnocení školy (viz. dále).

3.2.3 Koordinátor školní autoevaluace

Jak je patrné, mnohé z uvedených rolí a funkcí v procesu evaluace a autoevaluace se překrývají s obecnými rolemi a funkcemi managementu organizace (viz úvodní část této kapitoly). Mnohé role a funkce autoevaluačních procesů však nepřirážují k vrcholovému managementu, ale právě ke zmíněnému koordinátorovi autoevaluace, jehož pozici doporučuji ve škole zřídit. Tato pozice by měla stát na úrovni pozice koordinátor školního vzdělávacího programu. Opět nedoporučuji, aby se tyto pozice slučovaly.

Proč vůbec koordinátor vlastního hodnocení školy? Hodnotící procesy mají v současné školské decentralizační tendenci čím dál větší význam. Důraz na správné hodnotící procesy uvnitř organizace bude pravděpodobně stoupat. Míra a obsáhlost těchto procesů je již v současné době velmi vysoká. Zároveň se jedná o činnost poměrně specifickou, která zahrnuje potřebu rozšířeného množství znalostí a dovedností v oblasti evaluačních procesů. Získávání další kvalifikace v této oblasti, a zejména samotné řízení a realizace, je časově

náročné. Obávám se, že za stávající situace nemůže tento objem práce vedení školy pojmout. Současně zde existuje psychologický efekt, který může výrazně ovlivnit přirozenost a efektivnost celého procesu. V případě řízení a organizování procesu vedením školy zde může vznikat obava pracovníků, že se jedná o přímé měření jejich činnosti a v případě špatných výsledků to může mít na samotného pracovníka neblahý vliv. Takováto evaluační činnost vycházející ze strachu a nikoliv z vlastní potřeby se pro zvyšování kvality školy májí účinkem.

Současný management školy je v situaci, kdy se dostává do pozice řízení, ve které je nutné umět správně delegovat. Z výše uvedených důvodů se nabízí jako vhodná varianta zřídit pozici již zmíněného koordinátora autoevaluace.

Koordinátor autoevaluace

- hraje v procesu autoevaluace klíčovou roli,
- stává se součástí nižšího managementu školy,
- člověk z řad pedagogů,
- odborník na evaluační procesy,
- prochází postupným vzděláváním,
- disponuje potřebnými znalostmi a dovednostmi,
- disponuje určenými pravomocemi,
- disponuje informacemi, které jsou pro školu a jednotlivé aktéry autoevaluace důležité,
- sleduje aktuální poznatky o evaluaci a nové metody, které se dají při autoevaluaci na jeho škole uplatnit,
- má přehled o tom, jak lze autoevaluační proces vést,
- dokáže navrhnout systém evaluačních a autoevaluačních procesů,
- umí vytvořit reálnou vizi toho, jak provádět tyto procesy v krátkodobém i střednědobém horizontu,

- umí stanovit, kam autoevaluaci směřovat vzhledem k dlouhodobému výhledu a cílům školy,
- dobře zná zázemí a potřeby školy,
- ovládá a doporučuje metody, kterými se bude evaluovat a umí je přizpůsobit prostředí, tyto metody umí používat,
- zná kritéria dobrého zadávání zjišťovacích otázek,
- zná možnosti vyhodnocování získaných dat,
- má přehled o nabízených službách jiných organizací, které se touto problematikou zabývají,
- organizátor autoevaluačních aktivit,
- člověk obecně přijímaný ostatními aktéry,
- zajišťuje meta – autoevaluaci,
- sestavuje závěrečnou autoevaluační zprávu školy,
- sumarizuje autoevaluační proces.

Pokud je vytvořena evaluační skupina, která se stará o provedení evaluace, může tuto skupinu řídit a organizovat. Je v autoevaluaci spojovacím prvkem vedení školy, učitelů, žáků, rodičů a veřejnosti. a. Je řediteli školy odpovědný za celou autoevaluaci. V této věci je pro ředitele školy poradním orgánem. Je poradcem a pomocníkem pro své kolegy.

Má vysoké osobnostní kvality, dobré komunikační a organizační schopnosti, umí flexibilně řešit problémy, umí konstruktivně jednat, umí vhodně motivovat, vysvětlovat postupy a principy, je čestný a empatický. Požadavky (ideální požadavky) na tuto pozici jsou opravdu vysoké. Můžeme zde sledovat, že mnoho jeho dovedností se překrývá s dovednostmi, které by měl mít vrcholový management. Je pochopitelné, že všechny tyto kompetence žádná osoba pravděpodobně hned ze startu nebude splňovat. Všem dovednostem je se potřeba postupně učit. Tak jako autoevaluace je procesem, který se neustále vyvíjí, je potřeba, aby se určený pracovník v této oblasti neustále vzdělával a dále odborně profiloval a jeho role se postupně stávala skutečně manažerskou.

Ředitel školy by měl jasně vymezit pravomoci a kompetence tohoto koordinátora školní autoevaluace. Dále by měla být přesně vymezena jeho pozice v pedagogickém sboru a také pozice vzhledem ke všem ostatním aktérům školního života. Je důležité, aby měl plnou podporu vedení školy. Poté by měl být vedením školy a také pedagogickým sborem zvolen vhodný pracovník, který je schopen tuto nelehkou pracovní pozici zvládnout.

Je účelné, když si školní koordinátor autoevaluace vytvoří kolem sebe evaluační skupinu, se kterou celý proces realizuje, a která je jeho oporou.

3.2.4 Evaluační skupina

Vhodným postupem managementu školy při řešení vlastního hodnocení školy je vytvořit také evaluační skupinu. Skupina se může skládat ze všech zástupců aktérů školního života – z vedení školy, z pedagogů, ze správních zaměstnanců, z rodičů, žáků, ze školské rady, je možno využít zástupce místní komunity atd. Ze svého středu si může zvolit již zmíněného koordinátora (pokud není přímo určen ředitelem školy). Jedná se tedy o druhou variantu způsobu získání vhodného člověka pro tuto funkci.

Evaluační skupina se může stát odrazovým můstkem pro celý proces autoevaluace. Zde je výhodné řídit se pravidlem „více hlav, více ví“. Tým dokáže vnímat a postihnout více skutečností než jedinec. Dochází zde také k synergickému efektu. V mnoha případech má tým větší vážnost a neformální autoritu u druhých, než jednotlivec. Zástupci mohou reprezentovat větší množství zájmových skupin, které mají důvěru ve svého zástupce.

Její zástupci plánují, organizují a vyhodnocují autoevaluační proces ve škole. Členové evaluační skupiny především zajišťují konkrétní implementaci a použití evaluačních nástrojů. Umí tyto nástroje správně využívat, především vybrat validní pomůcku, metodicky správně ji použít a následně pracovat s výsledky a závěry evaluace. Není od věci, když skupina navrhuje systém opatření, která mají posílit problémová místa a dále rozvíjet silné stránky. Mohou si také rozdělit jednotlivé oblasti evaluace. Je vhodné, když jsou témata evaluace rozložena rovnoměrně mezi celý pedagogický sbor, a to podle potřeby jednotlivých členů sboru (viz projektové uchopení autoevaluace). Důležitou zásadou je, že všichni neevaluují všechno, ale

především to, co mají chuť a potřebu evaluovat a čím mají chuť se zabývat. K tomuto je potřeba vhodná a silná dlouhodobá motivace.

Jedná se o pracovní skupinu, jejíž postavení z velké míry ovlivňuje ředitel školy. Ten stanovuje pravomoci a tuto skupinu podporuje. (Ředitel školy zodpovídá za autoevaluační činnost ve škole). Evaluační tým funguje také jako zdroj informací a zázemí pro všechny další aktéry procesu. Jednotliví zástupci zajišťují informovanost své skupiny, rozdělují role a činnosti. Celá skupina napomáhá rozvíjet a budovat vztahy mezi takto dost vzdálenými rolemi.

3.3 Jak uchopit vlastní hodnocení školy na svém pracovišti?

V předchozím textu jsem se snažil o sumarizaci vývoje, původu, podstaty autoevaluace, o sumarizaci faktů, předpokladů a principů, na kterých je založena. Nyní se pokusím v několika krocích nastínit, jak je možné celý proces uchopit a kde začít. Zde chci jen upozornit na několik faktorů, které zde hrají významnou roli a které v rámci této práce nemohu podchytit a pracovat s nimi.

Za prvé se jedná o dosavadní způsob řízení školy, který určuje současný stav a klima v organizaci. Každý manažer má své individuální pojetí řízení, i když bychom mohli zobecňovat a vyvodit několik řídicích stylů. Styl řízení bude pravděpodobně ovlivňovat i styl přístupu a vedení autoevaluace. Je důležité, aby to byl styl demokratického pojetí řízení, založený na důvěře a zodpovědnosti s jasně nastavenými pravidly. Smysluplné autoevaluační procesy nelze realizovat v jiném než bezpečném, motivujícím, podporujícím a na důvěře založeném prostředí. Pokud tyto prvky současný styl řízení neobsahuje, je potřeba nejprve pracovat na tom, aby jich bylo alespoň v částečné míře dosaženo.

Druhým ovlivňujícím faktorem je současný stav organizace. Je potřeba vyjít z možností, které má současné prostředí – od personální až po finanční stránku. Nemůžeme začít evaluační procesy „ždímáním“ organizace. Je potřeba vycházet z toho, co v současné době je, a postupně to rozvíjet. Evaluační procesy zavádějme postupně, postupně na ně nechme lidi zvykat. Podmínkou úspěšnosti je, aby se staly přirozenou a každodenní součástí života školy.

Třetím výrazně ovlivňujícím faktorem úspěšnosti implementace autoevaluace je současná zkušenost s vlastním hodnocením školy. Pokud byla do této doby negativní, bude zavádění dalšího procesu pravděpodobně pomalejší a složitější a měli bychom začít od budování již zmíněného bezpečí, důvěry a dobrého klimatu.

3.3.1 Krok č. 1: Vytvoření autoevaluační skupiny

Způsob uchopení výrazným způsobem ovlivňuje to, k čemu mají tyto procesy sloužit. Pokud je našim cílem pouze naplnění legislativního rámce, a to co nejjednodušším způsobem tak, aby byly splněny podmínky při kontrole ČŠI či jiných orgánů, je zbytečné se hlouběji

vlastním hodnocením školy zabývat. Pro tento účel nám postačí zpráva o vlastním hodnocení školy, která bude mít potřebné náležitosti.

Pokud však chceme uchopit systém smysluplně, je dobré se zamyslet nad tím, co všechno od celého procesu očekáváme a jakou přidanou hodnotu plánujeme získat. Pokud je naším záměrem z celého procesu vytěžit maximum (viz kapitola V čem je přínosný správně fungující autoevaluační proces?), bude naše jednání jiné, než pokud se chceme kvalitně zaměřit například pouze na výsledky vzdělávání žáků.

Při zamyšlení se nad objemem činností, které musíme udělat, abychom dosáhli požadovaného efektu, si uvědomíme, že nejsme schopni celý objem práce zvládnout sami. Proto doporučuji začít sestavením autoevaluačního týmu. Tím, že do celého procesu vtáhneme od začátku lidi, kterých se to bude týkat, zvyšujeme jejich motivační efekt. Nebojme se s těmito lidmi začít podrobné plánování celého procesu. Projeví se zde též synergický efekt (více hlav, více ví a na víc přijde), díky němuž se můžeme vyhnout chybám, kterých bychom se mohli dopustit, kdybychom plánovali vše sami. Tyto členy můžeme získat oslovením jednotlivých pracovníků nebo je může volit celý pedagogický sbor. Předpokladem je účinná motivace, vytvoření „nabídky výhod“ ze strany vedení školy a vytvoření podmínek pro tyto členy. Pokud se od začátku budeme snažit vytvořit tento tým nuceně, můžeme ohrozit úspěšnost dalšího počínání. Složení autoevaluační skupiny jsem popsal již výše. Také roli jejího lídra, který vzejde z jejího středu. Celá její činnost by měla začít podle principu „začínáme s myšlenkou na konec, tedy cílový stav“. Skupině by se mělo podařit dobře definovat cílový stav – tedy popsat, jak by vše mělo fungovat za určité časové období. Této části věnujme zvýšenou pozornost. Je důležité, aby si jednotliví členové vyjasnili své představy a shodli se na obecných principech, na kterých autoevaluaci postaví. Management školy by měl této skupině sdělit zamýšlený smysl autoevaluace, seznámit ji se zákonným rámcem a vším, co s tím souvisí. Může této skupině navrhnout další postup autoevaluace. Je věcí citu manažera, aby takticky korigoval nápady vznikající na schůzkách a také samotný postup činností.

Činnost skupiny má směřovat k zamýšleným cílům. Je potřeba stanovit takové cíle, aby byly dosažitelné za vynaložení úměrného množství energie, ověřitelné dostupnými prostředky a především cíle, které povedou ke zvyšování kvality celé školy jako profesionální vzdělávací organizaci.

Autoevaluační tým by si dále měl stanovit termíny pravidelných setkání. Na tyto schůzky má docházet také vedení školy. Je důležité, aby vedoucí pracovníci neztratili přehled o autoevaluačních procesech a dokázali je korigovat vzhledem k dalším činnostem školy. Vedení školy by mělo pravidelně žádat o zpětnou vazbu, která pomůže definovat, zda svou funkci v této věci smysluplně plní. To znamená si především hlídat, zda jsou zajištěny podmínky a prostředky, které autoevaluační skupina potřebuje.

3.3.2 Krok č. 2: Časový harmonogram sestavení autoevaluační skupiny

Je ideální, když s celým procesem začneme pracovat s novým školním rokem, kdy si pracovníci stanovují svůj rozvrh činností a objem práce. Tímto se také jednodušeji zajistí kompatibilita autoevaluace se školním rokem. Pracovníci již vědí, které měsíce jsou pro ně nejnáročnější a kdy je volněji. Podle toho se snažíme plánovat jednotlivé kroky autoevaluace, především aktivní zapojení dalších kolegů, plán získávání dat – zadávání dotazníků, realizace rozhovorů, vytváření seznamů materiálních požadavků a další. Pokud se rozhodneme s tímto krokem začínat v průběhu školního roku, měli bychom zajistit časovou návaznost dalších kroků. Začínat s autoevaluační skupinou před letními prázdninami není ideální, bude chybět kontinuita některých prvků a vystavujeme se riziku, že po prázdninách budeme muset znovu vysvětlovat např. proč vlastně evaluovat, znovu motivovat lidi, apod. Během měsíce (září) bychom měli mít sestavenou stabilní autoevaluační skupinu.

3.3.3 Krok č. 3: Volba vhodných evaluačních nástrojů a samotné měření

Management školy by měl také úzce spolupracovat na výběru vhodných nástrojů pro evaluaci. Je dobré zvážit vhodnost nástroje podle kritérií, která si vytyčíme nebo můžeme využít vyvinutá kritéria, např. od MACBEATHA v knize Serena anebo autoevaluace škol v Evropě. Nástroje by měly být dostupné, poměrně jednoduše uchopitelné, měly by měřit to, co chceme a posloužit k tomu, co potřebujeme. Na tomto místě nebudu uvádět podrobný výčet všech dostupných metod a nástrojů. O jednotlivých metodách bylo pojednáno např. v publikaci Úvod do autoevaluace školy od J. Vašťačkové, kde nalezneme jejich podrobnější popis a všechny potřebné informace. V následujícím odstavci se podrobně zmíním pouze o jednom nástroji, který se u nás z mnoha důvodů nevyužívá, což považuji za škodu. K získání potřebných dat, se kterými bude autoevaluační skupina a především management

školy dále pracovat, můžeme využít nabídky služeb organizací, které se autoevaluačním procesy zabývají (např. HEURÉKA Zlín, projekty Cesta ke kvalitě nebo projekt Ostravské univerzity a v neposlední řadě společnost SCIO). Doporučuji volit takové metody a nástroje, které podporují projektové uchopení autoevaluace na škole, nejsou pouze statisticky zaměřené, ale napomáhají budování dobrých vztahů a dobrého klimatu školy.

Přímým nástrojem pro management školy, který je velkým pomocníkem nejen v oblasti autoevaluace, je tzv. „kritický přítel“. Kritickým přítelem označujeme člověka, který přichází do školy z vnějšího prostředí, je odborníkem na školní praxi a je dobrým pozorovatelem. Jeho podmínkou je nezávislost a schopnost nadhledu. Analyzuje školní prostředí a se závěry napomáhá managementu školy zlepšovat kvalitu školy. Výhodou je, když je to člověk s kvalitními koučovacími schopnostmi. Jeho konkrétní funkce jsou následující:

Vědecký poradce:

- ❖ *uděluje užitečné rady,*
- ❖ *zprostředkovává jasný obraz o silných a slabých stránkách školy,*
- ❖ *poskytuje informace a materiály k tématu autoevaluace rozvoje školy,*
- ❖ *nabízí metody a další podporu,*
- ❖ *uvádí jasná vodítka pro realizaci návrhů,*
- ❖ *sdílí své znalosti s ostatními,*
- ❖ *dosahuje kvality prostřednictvím reflexe a dokáže poskytnout metodologickou pomoc,*
- ❖ *profesionalizuje práci,*
- ❖ *pomáhá při přípravě seminářů a workshopů.*

Organizátor:

- ❖ *moderuje schůzky,*
- ❖ *dbá na dodržování harmonogramu,*
- ❖ *strukturuje proces,*
- ❖ *pomáhá při práci s profilem sebehodnocení,*
- ❖ *uvádí vodítka pro další kroky,*
- ❖ *připravuje konference a aktivity celé školy,*
- ❖ *zaujímá stanovisko ke strategickým diskusím,*

- ❖ *vytyčuje jasné cíle,*
- ❖ *efektivně řídí pracovní skupiny.*

Motivátor:

- ❖ *dodává sebejistotu a odvalu,*
- ❖ *je dobrý posluchač,*
- ❖ *vysvětluje význam projektu pro školu,*
- ❖ *udržuje proces v běhu,*
- ❖ *chrání účastníky před přílišnými ambicemi,*
- ❖ *dbá na postupnosti kroků,*
- ❖ *dbá na cílevědomost,*
- ❖ *pomáhá překonávat rozdíly mezi zúčastněnými,*
- ❖ *pomáhá při hledání ohnisek pozornosti,*
- ❖ *podporuje kooperativní práci,*
- ❖ *motivuje ke spolupráci žáky a rodiče,*
- ❖ *podněcuje pracovní skupiny k zamýšlení nad používanými nástroji.*

Moderátor:

- ❖ *umí zacházet s emocemi,*
- ❖ *udržuje rovnováhu mezi osobními a profesními záležitostmi,*
- ❖ *klade nové akcenty na kontexty procesu učení ve škole,*
- ❖ *klade otázky na téma mezilidských vztahů.*

Ten, kdo vytváří a udržuje síť vztahů:

- ❖ *navazuje kontakty,*
- ❖ *navrhuje možné partnery z vnějšího prostředí nebo jiných škol,*
- ❖ *pomáhá při budování týmu a posiluje spolupráci mezi školou a světem práce,*
- ❖ *funguje jako kontaktní osoba pro studenty fakult připravující učitele.*

Člověk zvenčí:

- ❖ *vnáší pohled zvenčí a je kritický k rutinním zvyklostem,*
- ❖ *příležitostně uvádí protiargumenty,*
- ❖ *vytváří mnohostranné perspektivy pohledu, které slouží jako zrcadlo našemu vlastnímu vnímání věcí,*

- ❖ *dbá na souvislosti různých stanovisek,*
- ❖ *ptá se na organizační aspekty školy,*
- ❖ *analyzuje školu z pohledu jiné organizace.*

(Zdroj: MacBeath, 2006, s. 175-176.)

Z uvedeného výčtu můžeme vidět, že kritický přítel může mít celou řadu funkcí. Je na managementu školy, jakým způsobem bude nejpřínosnější kritického přítele jako nástroj k evaluaci použít.

Časový harmonogram volby evaluačních nástrojů a jejich pilotáž: V dalším měsíci (v našem plánu - v říjnu), bychom si měli stanovit základní cíle pro současný školní rok a vytvořit podrobný časový a jmenný harmonogram. V návaznosti na tuto činnost si zvolíme prvou oblast, na kterou se podrobně zaměříme a budeme ji řešit. V průběhu listopadu (tedy v měsíci prvního pololetí školního roku, kdy bývá obvykle nejvíce času na jiné činnosti), realizujeme první šetření a sběr dat, která následovně vyhodnotíme. Pro všechny aktéry školního života bude příjemné, když budou informováni o této plánované akci dostatečně dopředu. Úlohou managementu je tuto informovanost zajistit, například zahrnutím do měsíčního plánu.

Bezprostředně po vyhodnocení a analýze získaných dat seznámíme s výsledky šetření všechny zapojené lidi v organizaci. Následnému přemýšlení o posílení nedostatků a plánování opatření, která povedou k posunu k vytyčenému cíli, bychom měli dát dostatečný prostor. Pokud je to možné, nechme navrhopvat řešení co nejširší spektrum pracovníků (případně dalších zainteresovaných lidí). Jestliže plánovaná opatření budou neformálně podporována před jejich samotným zavedením, máme úspěch téměř zajištěn. Realizaci opatření posilující kvalitu měřeného prvku však nenechme zaspát.

Abychom mohli dobře vyhodnotit účinnost našeho opatření, potřebujeme k tomu různě dlouhý čas, podle toho, co jsme nového zavedli či udělali jinak.

3.3.4 Krok č. 4: Plán cyklické evaluace a projektové autoevaluace

Aby byl celý projekt úspěšný, smysluplný a relativně jednoduchý, musí se management školy zasadit o jeho samonosný životní pochod. Je důležité, aby se autoevaluace stala přirozenou součástí života školy a zároveň, aby byl naplněn legislativní rámec (viz následující kapitola).

Využijeme již získaných zkušeností z prvního cyklu. Buď můžeme postupovat stejným způsobem, plánovitě v jednotlivých cyklech měření, vyhodnocení a tvorby opatření, nebo se můžeme pokusit posunout celý proces dál a projektově ho uchopit. Projektové uchopení znamená rozdělení jednotlivých měřitelných oblastí mezi členy evaluačního týmu či mezi další zaměstnance, kteří se tak stanou strážci kvality dané oblasti. Pravidelně a samovolným, přirozeným způsobem monitorují určitou oblast. Např. kvalitu výuky ve své třídě, efektivnost komunikace vedení školy s pedagogy, žáky a rodiči, kvalitu rozvoje materiálního vybavení, kvalitu pořádaných mimoškolních akcí, kvalitu využití volnočasových aktivit pro žáky a veřejnost, kvalitu příjemného prostředí vnitřních prostor, apod. Musíme však zajistit, aby zde byly postihnuty oblasti, které musíme monitorovat povinně. Projektové uchopení autoevaluace nese všechny výše uvedené výhody. Její zavádění je velice individuální záležitostí a je na znalostech manažera místního prostředí a na jeho schopnostech, jakou cestou se vydá.

Pokud se nám podaří v druhé polovině školního roku navázat monitoringem jiné oblasti podle popsaného schématu nebo pokud se podaří postavit první základ projektovému uchopení autoevaluace, můžeme školní rok z pohledu evaluačních procesů považovat za úspěšný.

3.3.5 Krok č. 5: Zpráva o vlastním hodnocení školy

Vedení školy má v průběhu školního roku podporovat evaluační skupinu také v oblasti vytvoření evaluační zprávy. Tuto zprávu je dobré vytvořit ihned po jednotlivých šetřeních nebo v pravidelných půlročních cyklech. Tyto krátké a výstižné zprávy jsou podkladem pro vytvoření zprávy o vlastním hodnocení školy na základě právní normy.

Závazným termínem pro vedení školy je perioda 1x za 3 roky, kdy musí být vytvořena zpráva o vlastním hodnocení školy. Pokud budeme pracovat s autoevaluací smysluplně, nebude nám činit problém tuto zprávu vytvořit a bude to pro nás pouhou, příliš nezatěžující, formalitou, jejíž vytvoření díky obsáhlým podkladům bude snadné.

Připomínám jen právní normu, která říká v § 12 zákona 564/2004 Sb., že „*vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI*“.

3.4 Legislativní rámec vlastního hodnocení školy

I když budeme chtít autoevaluaci uchopit vlastním, smysluplným způsobem, který je vyhovující pro naše prostředí a pro podmínky naší organizace, je nezbytné dodržovat legislativní rámec celého procesu.

Školský zákon (tedy zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) v ustanovení § 12 ukládá školám provádět vlastní hodnocení:

Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy

§ 12, 561/2004 Sb. školského zákona:

- (1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.*
- (2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.*
- (3) Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce.*
- (4) Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí ministerstvo ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě.*
- (5) Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.*

(zdroj: úplné znění zákona č. 561/2004 Sb.,)

Dále vyhláška 15/2005 Sb. náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a hodnocení školy, a to

§ 8 Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy

(1) Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

- a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti,*
- b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,*
- c) oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření,*
- d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení.*

(2) Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:

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

§ 9 Pravidla a termíny vlastního hodnocení školy

(1) Vlastní hodnocení školy se zpracovává za období jednoho nebo dvou školních roků.

- (2) Návrh struktury vlastního hodnocení školy projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit.*
- (3) Vlastní hodnocení školy se projedná v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.*

(zdroj: vyhláška 15/2005 Sb.)

Koncepci legislativního rámce považuji v rámci českých podmínek a zvyků za slušnou. Zvláště potěšující je fakt, že zákon postihuje smysl autoevaluačních procesů a udává povinnost zaměřit se na účinnost opatření, která škola provedla, na základě analýzy stavu slabých stránek. To lze vnímat, jako výrazný posun.

§ 8 nám ukazuje obecný postup a princip autoevaluační činnosti – nejdříve si vytyčíme cíle, kterých chceme dosáhnout, dále vyhodnotíme současný stav věci v jednotlivých oblastech a zaměříme se na vývoj dané oblasti v minulosti až do současné chvíle. Jakmile budou tato fakta vyhodnocena, je potřeba navrhnout a provést opatření, která povedou k vytyčeným cílům. Dalším krokem je vyhodnocení účinnosti těchto opatření.

3.5 Aktuální dění v oblasti vlastního hodnocení školy

V souvislosti s touto legislativou se krátce zmíním o aktuálním vývoji a novinkách v oblasti vlastního hodnocení školy. V současných dnech se velice emotivně v odborných kruzích i v samotných školách diskutuje o navrhované změně MŠMT. Ministr Dobeš plánuje zrušit povinnost zprávy o vlastním hodnocení školy. V současnosti není jisté, zda je s touto úpravou legislativy skutečně počítáno nebo zda se jedná o jeden z dalších nekonceptních a politických „výkřiků do tmy“. Změna je navrhovaná s cílem osvobodit školy od zbytečné a přebytné administrativy. Argument, že školy jsou zatěžovány nadbytečnou administrativou, je na místě. Nepovažuji však za smysluplné řešení tohoto problému vyjmout povinnost zpracování autoevaluační zprávy ze zákona, a to se všemi důsledky. Odborníci se shodují, že je potřeba hledat koncepční řešení, které nebude v rozporu s rozvíjející se kurikulární reformou.

Není přímo jasné, zda se tímto chce zrušit i povinnost vlastního hodnocení školy jako takového. Ze současných nekonceptních kroků MŠMT, především z plánu plošného testování škol, se můžeme spekulativně domnívat, že ano. Pro školy, které se autoevaluačním procesy nechtějí zabývat, považují to za zbytečné, bude toto naprosté osvobození od vlastního hodnocení školy. Nebude zde pro takové školy existovat „právní motivace“.

Pokud budeme plošně testovat školy, formálně pozbývá do určité míry smysl vlastního hodnocení školy. Školy budou zaměřeny na výkon svých žáků a na naplnění kritérií pro úspěšné testování. Hlavním cílem bude uspět v testování. Aby žáci dokázali správně označit jednotlivé položky v testu, se stane prioritou, na které bude škola intenzivně pracovat. Nepůjde o to zvyšovat svou kvalitu na základě místních podmínek školy, ale půjde o úspěch v plošném testování. Ještě o to hůře, že ve své podstatě půjde o záchranu škol. Školy, které v testování neuspějí, dostanou méně peněz na svůj provoz. Peníze jsou bohužel základní životní podmínkou života školy. Vzhledem ke klesajícímu počtu žáků na základních a především středních školách tak nastane boj o přežití, který se skutečným zvyšováním kvality nemá nic společného. Cílem těchto kroků je zvýšení ekonomické efektivity ve školství. Cena však může být vysoká. Počítá se s degradativními změnami.

Zrušení procesů autoevaluace považuje většina odborníků za chybné (viz např. prohlášení odborníků iniciované projektem Cesta ke kvalitě - <http://www.nuov.cz/ae>). Proces

autoevaluace škol je obecně považován (v závislosti na rozvíjejícím se systému současné decentralizace) za nezbytně nutný pro přirozenou kontrolu a především pro přirozenou cestu ke zvyšování kvality školy. Tento proces však musí mít morální a etickou hodnotu. Jen tak můžeme dosáhnout přidané hodnoty, která dělá autoevaluační proces skutečně efektivním.

Nekoncepční kroky jsou pro české školství zdrcující. Mnohé školy věnovaly a věnují spoustu času tomu, aby vlastní hodnocení školy pojaly smysluplně a zodpovědně. Systém je nastartován s dobrým záměrem. Pod záštitou dobrého záměru má být ukončen. Domnívám se, že vylít vodu z akvária na zem i s rybičkou s tvrzením, že nyní se bude rybička cítit lépe, není šťastným řešením a jde spíše o demagogii.

Na straně druhé je zde fakt, že se rozšiřuje touha a potřeba všechno evaluovat. Současná ekonomika a manažeři mají pocit, že když vše budeme dobře evaluovat, je to zaručená cesta ke kvalitě a k úspěchu. Tuto touhu vše evaluovat bych označil jako nezdravou. Významným způsobem zde potlačujeme intuici a snažíme se nutit lidi pracovat s tvrdými daty, která jsou také mnohdy zavádějící. Intuitivní způsob vedení školy či některých procesů může být mnohdy efektivnější než rozhodování se pouze na základě získaných dat. Autoevaluační procesy (tak jako celá pedagogická činnost) jsou také do jisté míry intuitivní záležitostí a uměním. Je potřeba mít značnou dávku citu, abychom některé stránky procesu či celý proces tzv. „nepřepískli“. Správná autoevaluace musí mít „ducha“, který jako červená niť ukazuje další nejvhodnější postup a kontroluje dosavadní vývoj. Bez těchto prvků se v evaluačních procesech neobejdeme. Bez ducha se stává proces bezduchý a může fungovat jen sám pro sebe. Nepřináší tolik žádanou přidanou hodnotu a stává se administrativní zátěží.

Evaluační procesy by se také v žádném případě neměly stát nástrojem přímé kontroly určitých lidí nebo skupin nad lidmi či skupinami druhými. Nejde o to na někoho nebo něco donášet a následně ho za to potrestat. Toto, ač se zdá být až nereálné, můžeme mnohdy sledovat v ziskovém sektoru. Pokud není upevněna důvěra zaměstnanců v bezpečné prostředí a důvěra v to, že evaluační data, která poskytnou, nebudou zneužita či využita k jiným účelům, než jim bylo sděleno, nemůžeme očekávat relevantní výsledky evaluačního šetření.

Do aktuálního dění patří také zmínka o tom, jaké projekty řešící autoevaluaci běží. Pro školu to znamená výčet možností, kde se mohou v případě potřeby pomoci obrátit.

Na prvním místě bych zmínil projekt PortfolioNet, který vzešel z dílny společnosti HEURÉKA CZ Zlín. Jedná se o smysluplné uchopení autoevaluačních procesů, které

intenzivně řeší přidanou hodnotu těchto činností. Jedná se o elektronického pomocníka, jenž umožňuje snadným způsobem získávat podklady pro vlastní hodnocení školy, a to formou potřebnou pro konkrétní školu. Jde o pružné stavebnicové prostředí dotazníků a anket, které mají systém vlastního datového i grafického vyhodnocení. Prostředí dává prostor pro diskusi a kultivaci školního étosu. Touto společností je poskytována odborná konzultace i facilitace, která vede k úspěšnému a především ke smysluplnému zvládnutí vlastního hodnocení školy.

Dalším místem, kde školy získají odbornou pomoc, je již několikrát zmiňovaný projekt „Cesta ke kvalitě“. Jedná se o bohatě finančně dotovaný projekt, který je realizován pod záštitou Národního ústavu odborného vzdělávání a má za cíl vyvinout vhodné evaluační nástroje, rozšířit vzájemné učení a návštěvy škol a v neposlední řadě poskytovat odbornou konzultaci.

Do třetice vybírám projekt Ostravské univerzity na podporu zavádění vlastního hodnocení do škol. Projekt je zaměřen především na vzdělávání učitelů v této oblasti a na proaktivní formování klimatu a sociálních skupin ve škole. Projekt se také zabývá tím, jak efektivně využívat výstupy testování vědomostí žáků.

Existují i další projekty a podpory, které nabízejí školám spolupráci a podávají jim pomocnou ruku nejen v oblasti vlastního hodnocení školy. Jejich kvalita je různá a každá škola by si měla vyhodnotit, jaká spolupráce a s kým pro ni bude nejprospěšnější.

V závěru této metodické části považuji za důležité zdůraznit, že každá škola by měla jít svou vlastní cestou, která vychází z jedinečnosti organizace a z jejího prostředí. Z tohoto důvodu se zde zaměřuji především na principy smysluplného fungování a úspěšného zvládnutí vlastního hodnocení školy. Těchto principů si musí být vědom především management školy. Pokud autoevaluaci postavíme na nesprávných kamenech, vystavujeme se nebezpečí velkého množství problémů. Jestliže již máme s autoevaluací zkušenost a funguje nám (to znamená má i neformální charakter a evaluační procesy mají přidanou hodnotu), jsme na správné cestě. Není-li tomu tak, je potřeba hledat příčiny problémů a nefunkčnosti našeho postupu.

Závěr

Téma vlastního hodnocení školy je pro management školy značně problematické a náročné. Vlastní proces vyžaduje velkou míru znalostí, dovedností, schopností, citu, intuice a empatie. Tato práce se snažila postihnout hlavní prvky vlastního hodnocení školy – od teorie až k praxi. Je pochopitelné, že v rámci této práce jsem nemohl vystihnout a podrobně popsat vše, co se k autoevaluačním procesům váže. Přesto shledávám stanovené cíle této práce za naplněné. Vzhledem k obrovskému záběru skutečností, které nelze v rozsahu této práce objasnit, jsem se zaměřil na hlavní podstatu autoevaluačních procesů, kterou jsem výstižně popsal.

Domnívám se, že se mi také podařilo krátce charakterizovat velkou část nejdůležitějších teoretických aspektů. Alespoň částečnou orientaci v teoretických přístupech považuji za důležitý moment realizace vlastního hodnocení školy v plné šíři.

Za cílovou skupinu této práce považuji široké spektrum zájemců – od manažerů školských organizací i dalších neziskových organizací, přes budoucí vedoucí pracovníky či pedagogy, kteří jsou aktivně zapojeni v autoevaluačním procesu. Myslím si, že text může být odbornou i inspirativní příručkou pro studenty učitelských oborů a též pro akademické pracovníky, kteří s tímto tématem pracují. Zvláště řídicí pracovník má v této práci možnost čerpat inspiraci, vnímat souvislosti a rozšířit si znalosti v tomto tématu. Přál bych si, aby se práce stala manažerům škol praktickou pomůckou.

Během práce jsem dospěl k závěru, že téma přesahuje do velkého množství oblastí, kterými se stojí za to dále hlouběji zabývat.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II*. Praha : Univerzita Karlova, 1995. 160 s. ISBN 80-7184-025-4.
2. COVEY, S. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. Praha : Management Press s.r.o., 2010. 342 s. ISBN 978-80-7261-156-0.
3. ČERNÝ, K., PROCHÁZKOVÁ, L. *Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě v roce 2009*. Praha : Cesta ke kvalitě, 2010 [cit. 2011-01-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz/ae>>.
4. FEŘTEK, T. *Ředitelská kuchařka : (proč) je nutné měnit českou školu(?)*. Kladno : AISIS, 2002. 125 s. ISBN 80-238-8600-2.
5. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o. , 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
6. KONÍČEK, L., et al. *Evaluaace výsledků vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. s. 5-47. ISBN 978-80-7368-292-7.
7. KOŠTÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, S. *Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
8. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb* [online]. Praha : ČŠI, 2007 [cit. 2010-09-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>
9. KUHN, J., DRAHOTOVÁ, I. *Aplikace Monitor*. Praha : SEVT , 2008. 159 s. ISBN (brož.).
10. MACBEATH, J. *Serena, aneb, auteevaluaace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006. 226 s. ISBN 80-902614-8-5.
11. MECHLOVÁ, E., et al. *Vlastní hodnocení školy : pracovní sešit - soubor ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. s. 5-36. ISSN 978-80-7368-395-5.
12. *Projekt „Cesta ke kvalitě“* [online]. Praha : NUOV, NIDV, 20011. [cit. 20011-01-25]. Dostupné na WWW: < <http://www.nouv.cz/ae> >
13. *Projekt efektivní autoevaluaace škol (ESSE)* [online]. Praha : ČŠI, 2003 [cit. 2010-11-24]. Dostupné na WWW: < <http://www.csicr.cz> >
14. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál 2009. s. 935. ISBN 978-807367-546-2
15. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluaace*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

16. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. 270 s. ISBN 80-7178-399-4.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník : 4. aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
18. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2007. [cit. 2007-11-01]. Dostupné na WWW: < <http://www.rvp.cz> >
19. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
20. ŠRÁMEK, M. *Evaluační fenomén nebo slepá ulička*. *Učitelství : Ředitelské listy*. Duben 2007, 8, s. 3-4.
21. VÁCLAVÍK, M. *Evaluační a autoevaluační v denní praxi škol*. Praha : Karlova univerzita v Praze, 2010, s. 68.
22. VAŠTÁTKOVÁ, J. *Jaké máme nástroje pro vlastní hodnocení školy?*. *Učitelství : Ředitelské listy*. Duben 2007, 8, s. 1-2.
23. VAŠTÁTKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluační školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 188 s. ISBN 80-244-1422-8.
24. VAŠTÁTKOVÁ, J. *Podstata autoevaluační školy*. In: *Učitelství – příloha pro ředitele*, 2005, vol.1, s. 1 – 2.
25. *Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy* [online]. Praha : MŠMT, 2004. Dostupné na WWW: < <http://www.edu.cz> >
26. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. Praha : MŠMT, 2004. Dostupné na internetu: < <http://www.edu.cz> >
27. EDERSHEIM, E. *Management podle Druckera : Odkaz zakladatele moderního managementu*, Praha : Management Press, s.r.o., 2008. 329 s. ISBN 978-80-7261-181-2.
28. HORNÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, Praha : Grada Publishing, a.s, 2007. 240 s. ISBN: 978-80-247-1457-8.
29. PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení základní školy v letech 1990-2007*, Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 123 s. ISBN: 978-80-244-2036-3.
30. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum : uvedení do teorie a praxe*, Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN: 80-7184-132-3.