ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 2 / ČÍSLO 3 / 2008

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA
MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

MONOTEMATICKÉ ČÍSLO

ŠKOLA JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE

Editoři

Karel Starý, Petr Urbánek

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 2 / ČÍSLO 3 / 2008

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání" s registračním číslem LC 06046.

Předsedkyně redakční rady:
Eliška Walterová

Redakční rada:
David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Josef Maňák, Jiří Němec, Jaroslava Vašutová

Mezinárodní redakční rada:
Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*
Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*
Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*
Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*
Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*
Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*
Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*
Manfred Prenzel – *Leibniz–Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, Německo*
Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*
Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*
Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

E-mail redakce: OrbisScholae@seznam.cz
Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek
Technická redakce: Karel Starý
Jazykové korektury: Jana Wernerová

Korespondenci adresujte k rukám předsedkyně redakční rady.
Příspěvky uveřejněné v rubrice „studie" a „výzkumná sdělení" jsou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1802-4637

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 2 / ČÍSLO 3 / 2008

Editorial
Karel Starý, Petr Urbánek *5*

Studie:

Škola na cestě k učící se organizaci
Milan Pol *7*

Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace
Michaela Prášilová, Jana Vašťatková *23*

Řízení školy a vytváření učící se organizace
Lenka Slavíková *37*

Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory
Martin Chvál, Karel Starý *53*

Dva přístupy k externí evaluaci odborných škol
Stanislav Michek *75*

Klima učitelských sborů v případové studii základní školy
Petr Urbánek *87*

Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů
Martin Chvál, Dominik Dvořák, Karel Starý, Karolina Marková *107*

Model individuální pomoci učiteli v dalším vzdělávání – role garanta školy v projektu INOSKOP
Jiřina Novotná *131*

Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách?
Alena Seberová *143*

Recenze:

M. Pol: Škola v proměnách
Eliška Walterová *156*

R. Švaříček, K. Šeďová a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.
Dominik Dvořák *157*

ORBIS SCHOLAE

VOLUME 2 / No 3 / 2008

Editorial
Karel Starý, Petr Urbánek *5*

Studies:

School toward learning organization
Milan Pol *7*

Determinants in developments of the Czech basic school as a learning organization
Michaela Prášilová, Jana Vašťatková *23*

School management and creating learning organization
Lenka Slavíková *37*

Reflection of the support for school self-evaluation
Martin Chvál, Karel Starý *53*

Two approaches to external evaluation of vocational schools
Stanislav Michek *75*

Teaching staff climate in the case study of the basic school
Petr Urbánek *87*

Design-based research in the searching ways of continuing professional development of teachers
Martin Chvál, Dominik Dvořák, Karel Starý, Karolina Marková *107*

The role of monitoring in the model of individual teacher support
Jiřina Novotná *131*

The way improving quality of teaching – will be teachers good researchers in their classrooms?
Alena Seberová *143*

Reviews:

M. Pol: Škola v proměnách
Eliška Walterová *156*

R. Švaříček, K. Šeďová et al.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách
Dominik Dvořák *159*

EDITORIAL

Současná česká škola stojí před řadou zásadních výzev. Jednou z nich, která všem ostatním apelům dominuje, je opakovaně proklamovaný imperativ změny. Proměna školy je v kontextu vývoje společnosti a diktátu nově postulovaných paradigmat výchovy nejen přirozená, ale také zcela logická a nutná. Škola by popřela svou funkci, pakliže by ustrnula a nereflektovala měnící se směr pohybu a potřeby společnosti. Potřebuje však k tomu pomoc a podporu.

Z pohledu samotných škol může být totiž pojem „změna" vnímán jako silně nadužívaný. Zejména, je-li vnucována z vnějšku, a není-li ve složitosti „turbulentních vod výchovy" citlivě a přesněji cílena i k jeho specifickému obsahovému zakotvení. Snad i proto může pak řediteli a zejména učitelům zcela unikat hlubší smysl očekávaných proměn, jejich podstata a širší souvislosti. Důsledkem je nepochopení, přirozenou reakcí nepřijetí a odmítání.

Požadovaná změna v práci školy vyznívá též nedůvěryhodně, bývá-li postulována jen v poloze pozitiva a pokroku. Jakoby při změně neexistovalo žádné riziko nezdaru, jakoby změna měla být cílem a nikoliv „jen" prostředkem posunu a jakoby se všechny změny posledních dvou dekád prosazované vzdělávací politikou projevily v terénu školy vždy jen produktivně. Připomeňme navíc, že atributem výchovy je spíše stabilita a že české školy nejsou nikterak „nehybnými" organizacemi, ve kterých vše hladce plyne a kde je proto akčnost změn toužebně a netrpělivě očekávaným zpestřením jinak nudného života. Je tomu samozřejmě naopak. Školy prošly v posledních letech množstvím změn v oblasti řízení i vnitřního fungování, mnohdy ovšem bez náležitého finálního zhodnocení. Každodenně jsou konfrontovány s problémy, které nejsou jen z minulosti „zděděné", ale přinášejí je právě současně požadované změny, kumulace tlaků i chaotičnost vnějších zásahů.

Na školy jsou tak na jedné straně kladeny stále nové a obtížně řešitelné úkoly, společnost má ve směru k funkci škol i k práci učitelů vysoká očekávání. Na straně druhé ovšem těmto nárokům ani zdaleka neodpovídá vynaložená podpora společnosti, ani její péče o školu a učitele. Školy přitom právě v čase měnících se vnějších požadavků potřebují diferencovaný systém pomoci a podpory, který se jim však zatím dostává spíše výjimečně.

Koncept řízení školy jako učící se organizace může řadu uvedených problémů současné školy eliminovat. Změnou paradigmatu vedení lidí, jejich participací, týmovým přístupem, ochotou učit se apod. Učící se organizace nabízí především ale otevřenější šance pro rozvoj celé školní komunity zcela v intencích požadavků na konkurenceschopnost ve vzdělávání. Je schopná fungovat jako uvnitř se rozvíjející entita, využívající i vnějších zdrojů podpory.

K naplnění ambice fungování českých škol na principu učící se organizace je však nutno mnohé učinit a urazit ještě dlouhou cestu, a to nikoliv jen uvnitř samotných škol. Naznačují to z různých úhlů pohledu na daný problém i následující

studie založené na výzkumných zjištěních. Nezbytná je k tomu ochota, adekvátní komunikace, důvěra a zejména výraznější adresná a odborně vedená vnější podpora těmto školám.

Karel Starý, Petr Urbánek

ŠKOLA NA CESTĚ K UČÍCÍ SE ORGANIZACI

MILAN POL

Anotace: *Příspěvek je zaměřen na organizační učení a jeho uplatnění ve škole. Shrnuje charakteristiku, hlavní předpoklady a podoby organizačního učení, všímá si konceptu učící se organizace a podmínek jeho uplatňování ve škole. Pozornost dále věnuje otázce organizačního učení a rozvoje školy, vztahu organizačního učení a kultury školy a konečně některým implikacím pro výzkum a vzdělávací politiku.*

Klíčová slova: *organizační učení, učící se organizace, škola, rozvoj školy, kultura školy*

Abstract: *This contribution is aimed at organizational learning and its application in schools. The characteristics, main preconditions, and forms of organizational learning are summarized, commenting on the concept of the learning organization and the conditions for its application in schools. Also examined is the question of organizational learning and school development, the relation between organizational learning and school culture, and some implications for the research and the educational policy.*

Key words: *organizational learning, learning organization, school, school development, school culture*

Úvodem

Jedním z „politicky korektních" termínů současného pedagogického diskurzu je učení. Poukazuje se na jeho význam v již známých a více či méně tradičních souvislostech, ale také v souvislostech relativně nových. Zdůrazňuje se nově a s novou silou ve vztahu k celoživotní perspektivě člověka, ve vztahu ke všemožným prostředím, v nichž se odehrává a kde by mělo být podporováno. Bývá vztahováno nejen k jednotlivcům či skupinám lidí, ale také k uskupením, kterým typicky říkáme instituce, organizace či pospolitosti. Děje se tak i ve školství. Zde se mimo jiné hovoří o učících se školách, resp. školách jako učících se organizacích.

Pro pedagogické vědy znamená akcent na mnohostranné učení zcela zásadní výzvu, pro jejíž zvládnutí, jak se někdy zdá, ne vždy zcela dospěly. Nejde jen o letitý (paradigmatický?) rozpor pedagogiky a andragogiky, ale také např. o potřebu revitalizace vztahu pedagogiky s jinými, tradičně blízkými disciplínami (managementem, antropologií, psychologií, ekonomií, aj.), resp. o posílení interdisciplinarity a nalézání komplementarity ve vztahu s těmito disciplínami.

I pro školu to má mnoho implikací. Nadále se od ní žádá úspěšná podpora procesů učení žáků – a to tak, aby byli žáci vhodně připraveni (i motivačně) k dalšímu učení a vzdělávání. Chce se po ní i to, aby se zapojovala do aktivit celoživotního

učení v obci i širším okolí. A také by měla být škola schopná reálně vyhovět nárokům na učitele a jejich učení v průběhu celé jejich profesní dráhy. Obecně řečeno, od školy čekáme, že bude zevnitř komplexně se rozvíjející entitou, která je schopná pro svůj smysluplný rozvoj využívat i vnější zdroje podpory – škola má být učící se entitou. Škola by tedy měla být sama schopna reflektovat svou práci, učit se z již realizovaných kroků a zkvalitňovat svoje mnohostranné působení. Některé z těchto požadavků jsou pro české školy relativně nové a zatím nemáme dostatek systematicky získaných poznatků o tom, jak se s nimi školy vypořádávají.

V tomto textu[1] si povšimneme základních východisek, předpokladů a konceptů vztahujících se k organizačnímu učení ve škole a k představě o naplňování konceptu školy jako učící se organizace. Činíme tak selektivně, bez nároku na úplnost záběru. Snažíme se nepřehlédnout domácí zdroje, ovšem těch, které se explicitně váží k tématu, není mnoho a obvykle postrádají empirický základ. Opíráme se proto zejména o vůdčí práce publikované v rámci mezinárodní, anglicky komunikující pedagogické komunity.

K charakteristice a hlavním předpokladům organizačního učení[2]

Je s podivem, kolik (nejen českých) autorů píšících o organizačním učení rezignuje na úplnější charakteristiku předmětu svého zájmu – často jsme svědky jen poukazů na některé předpoklady, (domnělé či skutečné) efekty a determinanty explicitně nevymezeného organizačního učení. V pracích těch, kteří se o vymezení organizačního učení snaží, pak lze rozlišit akcent především na dvě hlediska, z nichž bývá organizační učení nahlíženo.

Z *technického* hlediska je organizační učení vnímáno jako zpracovávání a interpretace informací (které vznikají uvnitř organizace nebo do ní přicházejí zvenčí), event. následná reakce na ně. Z hlediska *sociálního* se zdůrazňuje neoddělitelnost učení od sociální interakce a zkušeností získaných při práci v rámci konkrétního organizačního kontextu. Jde tedy vlastně o integraci učení, práce a snah o změny, kdy lidé vytvářejí jakési „komunity praxe" (*communities of practice*), jež jsou zdrojem kolektivního poznání a stimulem organizačních změn.

Lze říci, že v obou uvedených hlediscích je učení v zásadě vnímáno jako (seberegulovaná) konstrukce poznání, která probíhá v kognitivním, afektivním a metakognitivním plánu (srov. např. Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999; Leithwood, 2000; Rashman, Withers, Hartley, 2008; Vermunt, Verloop, 1999; aj.).

Zásadním východiskem organizačního učení je přesvědčení, že organizace jsou klíčovými „učebními centry" v dnešní společnosti a velká část z pomyslného celku každodenního učení probíhá právě v nich. Současně se má za to, že také samy

1 Tento text je z větší části založen na textu kapitoly „Škola učící se a spolupracující" v publikaci Pol, M. Škola v proměnách (Brno, Masarykova univerzita, 2007) – je tak učiněno se souhlasem vydavatele uvedené publikace.

2 Pojednáme o organizačním učení ve škole, resp. o škole jako učící se organizaci – při vědomí existence „tří tváří" školy (institucionální, organizační a pospolité) a specifik procesů učení ve vztahu ke každé z nich. Tato specifika zde ovšem nebudou předmětem detailnější analýzy.

tyto organizace procházejí procesem učení (srov. např. Argyris, Schön, 1974; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993; aj.).

Má se přitom za to, že učení v organizaci nelze redukovat na součet učení jednotlivců-členů organizace. Pro organizační učení je podstatnou podmínkou proces „sociálního zpracovávání" informací (srov. Louis, Dentler, 1988; Louis, Lagerweij, Voogt, 1993; aj.) – ten má také formativní vliv na rozvoj organizace.

Za pozornost stojí i rozlišení na učení reaktivní (adaptivní) a proaktivní. V prvním případě jde o reakce organizací na změny přicházející zvenčí; v případě druhém pak o přesah pouhého reagování na vnější změny (je tu více vyjádřena vlastní vůle organizace – srov. např. Fiol, Lyles, 1985).

S organizačním učením přitom bývají spojována vysoká očekávání. „Ani sebelepší organizační teorie patrně nepostihne komplexnost, v níž se odehrává organizační praxe. Vždy tu budou bílá místa a snahy je zaplňovat. Organizační učení však má zásadní význam pro odhalování těchto bílých míst i pro jejich zaplňování" (Argyris, 1996, s. 1). Nejde ovšem jen o to, aby se organizace a lidé v nich učili, co mají činit, jak se mají chovat ve vztahu k proměňujícím se podmínkám vnitřního i vnějšího prostředí. Neméně důležité je i to, aby se učili, jak takové chování vytvářet, tedy jak vlastně realizovat svou praxi (srov. Hedberg, 1981; Senge, 1990; aj.).

Podoby organizačního učení ve škole

Obvykle se organizační učení rozlišuje v několika rovinách:

- učení jednotlivců v rámci prostředí organizace;
- učení, které se děje v malých skupinách či týmech v rámci organizace;
- učení, které probíhá napříč celou organizací jako celkem (např. při zavádění nějaké nové technologie – srov. Leithwood, Louis, 1998; aj.).

Organizační učení má přitom širokou škálu podob – od souhrnu spíše náhodných událostí, které probíhají, když se lidé shodnou na příčině a následku toho či jiného jevu, až k systematické aktivitě, v jejímž rámci je sběr a zpracovávání informací z různých zdrojů součástí každodenní práce. Ukazuje se, že podstatně větší potenciál pro učení mají příležitosti systematické než ty nahodilé. Bylo by ovšem chybou jedny či druhé podceňovat – právě jejich integraci a společné působení považují výzkumníci za úspěšnou strategii rozvoje učení v organizacích (srov. Ellström, Høyrup, 2007; aj.).

Přestože se organizační učení ocitá ve středu pozornosti především až v posledních dekádách, jeho teorie se opírá i o řadu starších počinů, jako např. o některé významné příspěvky související s kybernetickými modely (akcent na systém, zpětnou vazbu apod. – srov. např. Cyert, March, 1963) a zejména o některé psychologické modely učení – učení s jednou smyčkou (*single loop learning*) a učení se dvěma smyčkami (*double loop learning* – srov. Argyris, Schön, 1974).

V rámci modelu učení s jednou smyčkou se řeší problémy změnou postupu kroků nebo strategií tak, aby byl dosažen požadovaný výsledek. Nedochází přitom ke změně teorie, základního předpokladu nebo hodnot, na nichž stojí stá-

vající praxe. Učením s jednou smyčkou je vlastně organizační adaptace, případně krátkodobá reakce na problém, který se objevil. Je to učení, které se zaměřuje na prostředky organizace, ale nestaví otázky týkající se cílů. Jde vlastně o ohled na účinnost existující praxe v organizaci. Někdy se v této souvislosti hovoří o změně prvního řádu (srov. Box 1). Změna prvního řádu hledá řešení problémů v rámci stávajícího systému, již existujícího kontextu. Je založena na dosud uplatňovaných základních předpokladech a mívá nahodilý ráz. Velmi často neřeší problémy, které byly původním důvodem pro změnu, spíše vytváří iluzi změny (srov. Bashi, 1990).

Box 1 Příklad změny prvního řádu

Škola v jednom větším městě České republiky již delší dobu pociťuje problémy s komunikací zejména s rodiči některých tzv. problémových žáků. Ve snaze zkvalitnit komunikaci s rodiči uvažuje škola o zavedení elektronických žákovských knížek. Slibuje si od toho zajištění kvalitnější informovanosti rodičů zejména v případech, kdy dítě dostane poznámku nebo horší známku.

Učení se dvěma smyčkami probíhá tehdy, když se problémy řeší změnou zásadních hodnot a předpokladů teorie stejně jako změnou dílčích kroků a strategií postupu. Je to učení, které se zabývá cíli i prostředky, učení, které se snaží ze zkušenosti z dnešní situace rozvinout novou vizi, cíle a prostředky (srov. Argyris, Schön, 1974). Nejde tedy o řešení problému v rámci uchování současného nastavení, ale vzniká nastavení nové. Někdy se v této souvislosti hovoří o změně druhého řádu (Box 2). V případě změny druhého řádu jde – oproti změně prvního řádu – o změnu základních předpokladů, na nichž je vybudován stávající kontext, vychází se z pozměněné či dokonce zcela nové perspektivy pohledu. Změna druhého řádu tak bývá charakterizována nedostatkem kontinuity mezi existující a novou situací (srov. Bashi, 1990).

Box 2 Příklad změny druhého řádu

Také základní škola v jiném větším městě České republiky se rozhodla, že se pokusí zlepšit práci s rodiči. Ze strany některých učitelů přišlo několik návrhů na konkrétní dílčí změny. Protože byla škola zapojena do projektu zaměřeného na zkvalitňování práce škol podporovaného zvenčí poradci rozvoje škol, rozhodlo se vedení školy přistoupit na návrh poradce. Ten doporučil škole učinit „krok zpět" a explicitně vyjádřit a kriticky zhodnotit východiska, na kterých stojí jejich současná praxe vztahů s rodiči. Po dohodě s ředitelem se o to určená pracovní skupina učitelů pokusila a posléze předložila výsledek učitelskému sboru k širší diskuzi. Ukázalo se, že je jednak obtížné tyto předpoklady formulovat, ale ještě obtížnější je se na nich společně shodnout! Nesnadná a v řadě ohledů polemická diskuze měla dvě části, mezi kterými byl v průběhu týdne pro zájemce na škole realizován seminář k tématu vztahů školy a rodičů (seminář zprostředkoval poradce)

Vše nakonec vyústilo do formulace školního prohlášení, ve kterém byly zdůrazněny hlavní hodnoty a předpoklady, na nichž chce škola spolupráci s rodiči v konkrétních krocích rozvíjet. Třídní učitelé a výchovný poradce následně dostali za úkol zpracovat plán postupu ve vztahu k rodičům žáků jednotlivých tříd. V několika případech tyto plány obsahovaly např. ustavení role třídního důvěrníka z řad rodičů a jeho zapojení do přípravy a vedení třídních schůzek s rodiči. Snahou školy tedy bylo dosavadní spíše jednostranně sdělovací praxi směrem k rodičům nahradit rozprostřením těžiště komunikace i na rodiče a tím se pokusit vytvořit reálnější možnosti pro dialog. Učitelé vyšli ze dvou tezí: (1) že rodiče jsou škole partnerem, a to i tehdy, když se – z hlediska školy – o dění ve škole příliš nezajímají; (2) je úkolem školy, aby stále hledala a nabízela způsoby, jak toto partnerství co nejúplněji realizovat. (Uvedené teze byly jedním z horkých témat ve zmíněných diskuzích učitelského sboru.).

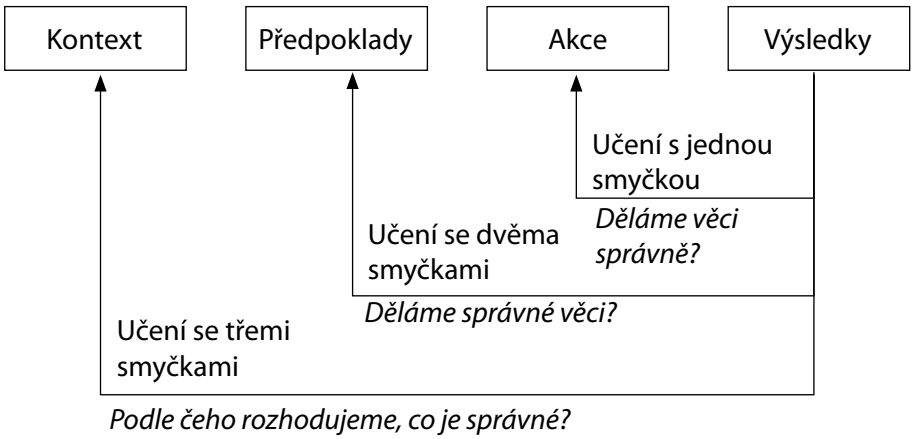
Někdy se k těmto dvěma modelům, resp. úrovním organizačního učení přidává úroveň třetí – hovoří se o učení s třetí smyčkou (*triple loop learning*). To probíhá v organizacích, které mají rozvinuty předchozí dvě úrovně učení, a "snaží se učit, jak se učí". Jinými slovy, v těchto případech se organizace orientují na své vlastní strategie učení jako na součást klíčových procesů, které v organizaci probíhají. V takových organizacích se průběžně realizuje evaluace pracovních procesů, srovnává se úspěšnost minulých a současných postupů a hledají se nové cesty k úspěchu. Součástí věci jsou mimo jiné reflektivní učení, mnohostranná a pravidelná evaluace apod. (srov. Flood, Romm, 1996; Senge, 1990; aj.). Učení s třemi smyčkami je tedy zkoumáním kontextu a povahy samotného učení, zaměřuje se na porozumění a hodnocení zvyků a chování organizace, její kultury (Isaacs, 1993).

Box 3 Příklad změny třetího řádu

Škola z prvního, případně druhého příkladu se po čase vrací k rozhodnutí učinit ty nebo jiné, výše uvedené změny, a snaží se zhodnotit, nakolik se je podařilo realizovat a zda jsou pro školu prospěšné.

Mezi autory zabývajícími se tématem organizačního učení panuje shoda v tom, že efektivní organizační učení obsahuje všechny tři úrovně učení, které organizace uplatňuje podle potřeb situace (Hill, Crévola, 2003; Senge, 1990; aj.). Teoretické schéma přináší Obr. 1.

Obr. 1 Organizační učení



Učící se organizace

Pozornost organizačnímu učení vedla i k zaměření se na ideální uspořádání, ve kterém by mohlo takové učení probíhat – začalo se hovořit o učící se organizaci. Definovat ji ovšem není snadné. Podle jednoho z často užívaných vymezení (Leithwood, Aitken, 1995, s. 41) je učící se organizace „skupinou lidí, která se usiluje naplňovat jim společné cíle (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování".

Učící se organizace tedy podporuje učení svých členů a sama se průběžně transformuje. Takový přístup je nutný mimo jiné i proto, že v řadě organizací a odvětví (také ve školách a školství) neexistuje jediná, předem do detailu stanovitelná cesta k úspěchu, po níž by bylo možné se vydat a dlouhodobě na ní setrvávat.

Určité nejasnosti se objevují i při snaze určit, která organizace je učící se organizací a která nikoli (srov. např. Mitchel, Sackney, Walker, 1997; aj.). Již jsme naznačili, že pro mnoho autorů jde spíše o ideál, k němuž se organizace nebo jejich části mohou svým chováním blížit. I to má ovšem svůj význam. „Ideály rozvoje jsou jako hvězdy, člověk na ně nikdy nedosáhne, ale mohou nám dát dobrý směr. A bez znalosti směru je obtížné vědět, jestli zdokonalování práce skutečně probíhá, anebo jestli se jedná jen o sérii hektických aktivit, které se možná ani neodvíjejí žádoucím směrem!", uvádějí zkušení odborníci (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993, s. 146).

Senge (1990) se domnívá, že učícími se organizacemi jsou ty, kterým se podařilo nahradit dosud vzájemně izolované aktivity jednotlivců či skupin v organizaci úspěšnou snahou současně zvládat pět spolu souvisejících oblastí (doslova „učebních disciplín organizace"). Právě v nich by se totiž měly organizace především rozvíjet (srov. Box 4).

Box 4 Učební disciplíny organizace

1. *Systémové myšlení.* Jde o rozvoj schopnosti vidět celky, vzorce, vztahy změn, hledat struktury podtrhující komplexnost situací, v nichž nelze pomíjet vzájemné spojitosti částí a jejich aspektů technických, ekonomických, kulturních a dalších. Jedná se o posun vnímání od částí k celkům, od starého nazírání lidí jako bezmocných jedinců usilujících se či nucených bezprostředně reagovat na realitu, k pohledu na lidi jako aktivní účastníky procesu vytváření reality. Jde tedy o to nahradit pouhé reagování na skutečnost snahou o proaktivní „(spolu)vytváření budoucnosti". Systémové myšlení má vést lidi v organizaci ke společnému sdílení odpovědnosti za problémy vytvářené systémem a za vytváření tvořivých řešení těchto problémů.

2. *„Osobní mistrovství".* Ambicí učící se organizace je překonat tradiční organizační předpoklady o lidském potenciálu, docenit, že lidé jsou v dosahování organizačních cílů aktivní silou s bohatou energií, umějí a jsou schopní realizovat cíle. Jednou z klíčových charakteristik učící se organizace je „nezadatelnost" odpovědnosti vedoucích pracovníků za důstojný pracovní (a v určitém smyslu i pracovní rámec přesahující) život lidí a uznání této odpovědnosti vedoucími pracovníky. Jde o to podporovat každého jedince v organizaci, aby usiloval o vlastní rozvoj, dovedený až do úrovně „osobního mistrovství". K tomu patří i úkol pomáhat lidem přistupovat k pracovnímu životu spíše z tvořivého než restriktivního stanoviska, stále objasňovat, co je vlastně v dnešní realitě důležité a jak ji nahlížet. Jde o to, abychom viděli, že „dnešní realita je spojencem, nikoli nepřítelem".

3. *Mentální modely*. Žádoucí je odklon od lineárního a vertikálního myšlení jako hlavního zdroje. Dosavadní silné zaujetí racionalitou by mělo být vyrovnáváno tvořivostí a větším uplatňováním fantazie a intuice. Oporu je třeba hledat v docenění reflexe a dovednosti zkoumat, ptát se – tak lze snáze dospívat k tvořivým scénářům změny. Potřebná je větší otevřenost našich mentálních modelů, přístupnost otázkám a komentářům spolupracovníků (kolegů).

4. *Vytváření společně sdílené vize.* Učící se organizace se aktivně věnuje vytváření vize – procesu, kdy se lidé společně snaží hovořit o budoucnosti, aby přitom reflektovali kolektivní cíle i aspirace těch, kteří tvoří organizaci. V tomto smyslu je třeba vidět vizi spíše jako svého druhu „volání" než jen dobrou myšlenku. Sdílená vize může pozvednout aspirace lidí, povzbudit jejich zápal pro věc, ochotu experimentovat a podstupovat rizika. Vize by neměla být chápána jako řešení problémů, ale spíše jako hybná síla společné práce. Proces vytváření vize je stěžejním a stálým prvkem činnosti vedoucího pracovníka.

5. *Týmové učení*. Učící se organizace považují za klíčový zdroj dynamické síly rozvoje organizace spolupráci v kombinaci s „vhodným individualismem". Podporují tendence vytvářet ke zvládání specifických úkolů dočasné, relativně autonomní týmy a pracovní skupiny, zdůrazňují význam procesů spolupráce stejně jako práce samé. Skutečně účelné využívání potenciálu lidí předpokládá zaměřit se na kolektivní učení. Spíše než běžné diskuze je třeba snažit se tvořivě využívat konflikty, dialog. Proces učení se v práci a při ní, společně s kolegy, by měl být hlavním zdrojem zdokonalování.

Zdroj: Senge, 1990 (upravil M. P.)

Podle téhož autora (tamtéž) je zvládání výše uvedených pěti „učebních disciplín organizace" předpokladem silné a efektivní učící se organizace. Úspěch (tedy schopnost učit se, generovat poznání a využívat jej pro vlastní činnost organizace) pak dále závisí především na posunu od instrumentálního k více osobnímu, pev-

nějšímu postoji k práci; na rozvoji kolegiálních vztahů v organizaci, na zdůraznění vzájemné podpory na úkor individuální řevnivosti a soutěživosti; a na úmluvě (mezi jednotlivcem a organizací) jako opaku formální smlouvy (srov. také Whitaker, 1993).

Škola jako učící se organizace

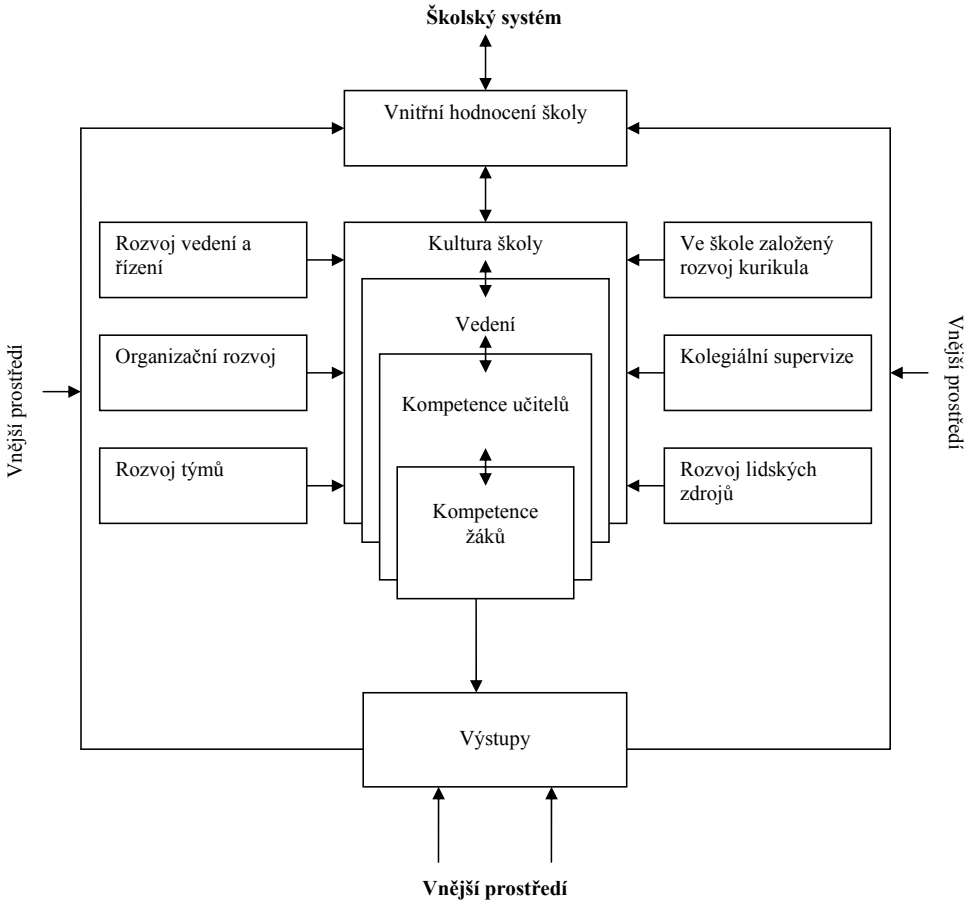
Jako mnoha jiným zdrojům obecného managementu, dostalo se v teorii a praxi vedení, řízení a správy škol a školství pozitivní odezvy i myšlenkám organizačního učení a učící se organizace (srov. např. Robinson, 2002; Schratz, Steiner-Löffler, 1998; Stoll, Fink, 1996; u nás naposledy Vašťatková, Prášilová, 2007). Např. Dalin, Rolff a Kleekamp již před patnácti lety uvádějí: „Škola je jednotkou změny, neboť je to jediné místo, kde se setkávají požadavky společnosti a očekávání a učební potřeby žáků a učitelů. Každá škola je jedinečná. Musí se naučit, jak se učit. … Změny, které mají dopad na životy žáků, obsahují hluboké procesy učení, které mohou učitelé a ředitelé škol zvládnout jen tehdy, když se sami budou učit, v týmech využívajících talent všech členů, a ve škole jako organizaci zapojující všechny účastníky. … Cílem je učící se organizace, která je schopná tvořivě reagovat na změny prostředí; organizace, která je schopná realizovat kurikulární změny přímo na školách, rozvíjet zaměstnance a poskytovat jim supervizi, rozvíjet týmy stejně jako řízení a organizaci; a, v neposlední řadě, organizace, která má institucionalizované procesy stálého hodnocení školy“ (1993, s. 2).

Někteří autoři mají za to, že koncept učící se organizace byl ve školství všeobecně příznivě a rychle přijat především proto, že jej v řadě zemí chápali jako dobrou šanci na řešení problémů souvisejících s uváděním různých reformních opatření do škol (srov. např. Silins, Mulford, Zarins, 2002; aj.).

Analýza řady významných textů k tématu ukazuje, že školy jako učící se organizace bývají typicky spojovány se specifickým druhem chování:

- Do centra pozornosti staví *žáky a mnohostrannou podporu jejich učení*. Především jejich učení je jádrem školy jako učící se organizace, a proto se zdůrazňuje potřeba různými způsoby je široce začleňovat do školního života, iniciovat a rozvíjet učení a spolupráci dospělých a žáků – zvlášť i ve vzájemnosti.
- Jednají s *učiteli jako s odborníky*. Jsou proti standardizaci žáků a proti pojetí vyučování jako věci rutiny. U učitelů zdůrazňují primární význam znalosti žáka a zákonitostí jeho vývoje, ovládnutí řady pedagogických postupů. Důvěřují svým učitelům, že rozhodují ku prospěchu žáků.
- Snaží se vytvářet *podmínky pro* co možná nejkvalitnější *další vzdělávání učitelů*. Vycházejí z přesvědčení, že máme-li očekávat změnu v učení žáka, musejí školy více dbát na učení učitelů a více do něj investovat. Zdůrazňují celoživotní učení pro všechny ve škole.
- Povzbuzují učitele k tomu, aby se ujímali *rolí učitelských lídrů* a participovali na rozhodování o chodu školy jako celku – v takových případech jsou úspěšní ředitelé v určitém smyslu „lídry lídrů“.

Obr. 2 Škola jako učící se organizace



Zdroj: Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993

- Podporují *spolupráci* v zájmu zvyšování kvality práce, a to hlavně důrazem na normy spolupráce a stálého zdokonalování, při současném respektu k individualitě žáků a učitelů.
- Dbají na vhodné *zapojování nových členů* organizace do školního chodu a snaží se rozvíjet jejich potenciál.
- Úspěšně působí v rámci *vnějšího prostředí*. Školy jako učící se organizace jsou významnou součástí řady vnějších kontextů.
- Snaží se prosazovat *celostný pohled na školu*. Usilují o změnu toho, co je důležité – učící se organizace jdou za rámec změn prvního řádu a snaží se o změny druhého řádu.
- Věnují pozornost i zdánlivě drobným a méně významným věcem řízení každodenního chodu školy.

(srov. např. Antikainen et al., 1996; Aspinwall, 1996; Barth, 1990; Garratt, 1987; Hill, Crévola, 2003; Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998; Silins, Mulford, Zarins, 2002; Sizer, 1992; Stoll, Fink, 1996; aj.).

V souhrnu řečeno, ve škole jde tedy o to, aby lidé sdíleli normy a hodnoty, byli primárně zaměřeni na učení žáků, byli ochotni zpřístupňovat svou práci kolegům, uměli a chtěli spolupracovat a společně vedli kritický dialog o škole, své práci a svém učení v ní, a byli schopni iniciovat změnu, je-li potřebná. V takových případech již hovoří někteří autoři o nakročení směrem k profesionálním učícím se pospolitostem (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993; Louis, Leithwood, 1998; aj.). Ideální stav naznačuje následující schéma (Obr. 2).

Organizační učení a rozvoj školy

Obvykle se zdůrazňuje, že organizační učení má přímou souvislost s vedením a řízením rozvoje organizace.

Někteří autoři vymezují určité fáze vývoje organizace – s ohledem na to, nakolik v nich probíhá organizační učení. Tak např. Dibbon (2000) nabízí čtyřfázový model škol jako organizací:

1. Neměnná organizace – udržuje svůj chod. V této fázi škola udržuje své tradiční přístupy k výchově a vzdělávání, jakkoliv změny v jejím okolí mohou ukazovat na potřebu významných změn ve škole. Udržuje se tu „rutina organizační defenzivity", odpor k inovacím, existující postupy jsou téměř zcela na úrovni učení s jednou smyčkou. Jde o „primitivní učící se systémy", které jen málo jsou schopny učit se ze svých zkušeností.
2. Tvořící se organizace – jde o školu, která má aktivní, ale zatím neúplný a nezralý systém učení, obvykle se opírají o vyšší míru aktivity určité skupiny lidí ve škole.
3. Rozvíjející se organizace má relativně zralý systém učení, na němž však musí neustále pracovat. Tento systém ještě není pevně ukotven v organizaci a někdy lze zaznamenat posuny směrem zpět.
4. Učící se organizace – taková škola vykazuje sofistikovaný, mnohostranný, flexibilní a ve škole pevně integrovaný systém učení. Je pevně zakotvený ve vůdčích hodnotách dominující kultury školy.

Podobně již dříve Dalin, Rolff a Kleekamp (1993) hovoří o životním cyklu školy a rozlišují v něm několik fází – v závislosti na kvalitě procesů učení: (1) fragmentovaná škola (roztříštěnost, epizodické aktivity organizačního učení), (2) projektová škola (organizační učení se soustředí kolem časově i personálně limitovaných projektů), (3) organická škola (škola plně realizuje organizační učení, je otevřená interním a vnějším iniciativám, zná vlastní silné stránky a slabiny a umí zvládat procesy zkvalitňování své práce a učit se z nich. Taková škola vytváří vlastní historii inovací a zkušeností.

Podrobně tuto otázku sledují také Voogt, Lagerweij a Louis (1998). Poukazují při-

tom na to, že rozvoj školy probíhá pod vlivem mnoha faktorů a všímají si vlivu jednotlivých úrovní organizačního učení na některé aspekty rozvoje školy. Zdůrazňují vztah různých úrovní organizačního učení k oblastem učení, ke kategoriím učení a k výstupům učení (Tab. 1) a dále ukazují, jak tento vztah koresponduje s vlivy, kterým podléhá rozvoj školy (Tab. 2).

Tab. 1 Kategorie organizačního učení a jeho výstupů

Smyčka (úroveň) učení	**Oblast učení**	**Kategorie učení**	**Výstupy učení**
Jednoduchá	Pravidla stávajícího fungování	Muset, moci, smět v rámci stávající struktury	Zdokonalování
Dvojitá	Vhledy do stávajícího fungování	Znát, rozumět stávající struktuře	Inovace
Trojitá	Principy stávajícího fungování	Dovolit si/chtít a být nezávisle na stávající struktuře	Rozvoj

Zdroj: Voogt, Lagerweij, Louis, 1998

Rozvoj školy je podle uvedených autorů zejména výsledkem těchto vlivů:

- Autonomní rozvojové procesy (životní cykly organizace), včetně každodenní rutiny.
- Záměrně vyvíjené snahy (zevnitř a zvenčí) realizovat pedagogické a organizační změny.
- Velké anomálie a nepředpokládané události, ať pozitivní nebo negativní, které je nutné začlenit do procesů organizačního učení.

A právě tyto tři vlivy korespondují se třemi úrovněmi organizačního učení (Tab. 1), konkrétně učení s jednoduchou, dvojitou a trojitou smyčkou. Uvedené tři dimenze rozvoje školy (systematické/plánované, autonomní/rozvojové a neočekávané/náhodné) pak lze vztáhnout jak na primární procesy, které ve škole probíhají (učení a vyučování), tak na procesy sekundární (udržování organizace a rozvoj). Voogt, Lagerweij a Louis (1998) mají za to, že organizační učení je předpokladem pro uplatnění této široké organizační perspektivy i pro spojení uvedených dimenzí dohromady. Při zapojení se do organizačního učení mohou lidé dostatečně porozumět tomu, co rozvoj jejich školy obsahuje.

Tab. 2 Shrnutí prvků rozvoje školy a organizačního učení

	Systematická/ plánovaná dimenze	**Autonomní/rozvojová dimenze**	**Neočekáva-ná/náhodná dimenze**
Primární process			
Sekundární proces			

Zdroj: Voogt, Lagerweij, Louis, 1998

Organizační učení a kultura školy

Někteří autoři tvrdí, že významnou a pro učení nezbytnou roli má i organizační paměť, tedy uchovávání a eventuální další využívání kolektivní zkušenosti. „Organizace si vytvářejí a udržují systémy učení, které mají vliv na jejich členy, ale jsou následně přenášeny i na jiné – prostřednictvím toho, co lze nazvat jakousi organizační teorií a organizačními normami", uvádějí Fiol a Lyles (1985, s. 804). To mimo jiné ukazuje na zásadní roli kultury organizace, pokud jde o vliv na úspěch či neúspěch prakticky jakékoliv iniciativy v organizaci (srov. např. Pol et al., 2005; Walterová, 2001; aj.). Carnell a Lodge (2005) se pokusili aplikovat známý model dimenzí kultury organizace (Hofstede, 1991) ve vztahu k efektivnímu učení v organizaci (Tab. 3) a nabídli několik rámcových ohledů. Podle našeho soudu může tento materiál posloužit i jako užitečný (auto)diagnostický instrument.

Tab. 3 Dimenze kultury organizace aplikované na efektivní učení

Dimenze	**Důsledek pro efektivní učení**
Individualismus – kolektivismus	Oceňuje se v organizaci jako významný prvek učení spíše spolupráce nebo individuální činnost?
Mocenská vzdálenost	Povzbuzuje se v organizaci spíše odpovědnost učících se za jejich učení, nebo jejich závislost na „učitelích"? Očekává se spíše podřízenost „učiteli", nebo společná angažovanost s „učitelem"?
Vyhýbání se nejistotě	Podporuje se v organizaci spíše podstupování určitého rizika, otevřenost i možnost chyby, nebo naopak opatrnost, poddajnost až měkkost v učení?
Formální – neformální	Oceňuje se v organizaci spíše to, co lze formálně vykázat, anebo to, co má význam přímo pro praxi?
Dlouhodobost – krátkodobost	Oceňují se v organizaci spíše ohled na dlouhodobou perspektivu a vytrvalou snahu o rozvoj, anebo spíše tendence ke klidu, k nevyzývání zavedených zvyků a autorit?

Zdroj: Carnell, Lodge, 2005 (upravil M. P.)

Také další autoři se shodují, že v organizacích, které skutečně podporují učení svých členů, bývá pozitivně přijímáno otevřené kladení otázek, vnášení nových nápadů, vytváří se v nich prostor k experimentování a k reflexi, promíjejí se případné chyby a podporuje zdravá sebedůvěra (srov. např. Handy, 1991; Handy, Aitken, 1990; aj.).

Ve svém výzkumu organizačního učení ve školách přicházejí Mitchell a Sackney (1998) k několika pozoruhodným závěrům. Jsou analogické těm, které se vztahují i k řadě jiných organizací.

- Organizační učení často nutně neznamená dělat něco navíc, ale spíše dělat tytéž věci jinak.
- Organizační učení si žádá vedení akcentující spolupráci a skutečné zapojení lidí do širšího chodu školy.
- Předpokladem organizačního učení je kultura, která podporuje rozmanitost a dialog.
- V rámci organizační učení probíhá v mnoha komplexních vztazích řada kognitivních a afektivních procesů.
- Organizační učení se dynamicky rozvíjí v různých a na sobě ne vždy přímo závislých fázích.
- Příležitosti k organizačnímu učení je třeba explicitně vřazovat do učitelovy práce.
- Dobrým prostředkem podpory organizačního učení jsou metody akčního výzkumu.

Některé implikace pro výzkum a vzdělávací politiku

Dříve uvedené naznačuje i řadu možných implikací pro výzkum a vzdělávací politiku. Uvedeme některé z nich.

Pro výzkum se nabízí řada významných témat. Jde např., od začátku vzato, o potřebu znát, co se vlastně školy učí a jaký je rytmus organizačního učení (i ve srovnání s jinými druhy učení probíhajícími v rámci škol). Za významné dále považujeme znát vztah organizačního učení a změny, vztah organizačního učení a institucionální, organizační a pospolité dimenze školy, vztah organizačního učení k vedení, řízení a správě školy apod. V kontextu dnešní školy u nás by jistě mělo význam zkoumat organizační učení ve vztahu ke klíčovým procesům spojených s kurikulární reformou, se zaváděním systému místní správy škol, s hledáním rovnováhy mezi autonomií a akontabilitou škol apod. A jistě ne naposled by mohlo být přínosné i zkoumání toho, jak lze dostat poznání generované v jedné škole k jiným školám, resp. nakolik a za jakých podmínek jsou výsledky organizačního učení v jedné škole sdělitelné a upotřebitelné pro jiné školy.

Vzdělávací a školská politika se může z dosavadního poznání procesů a jevů spojených s organizačním učením ve školách poučit např. o klíčové roli soustavné, mnohostranné a dlouhodobé podpory škol v jejich rozvoji. Dosavadní zkušenosti z řady zemí také ukazují na potřebu vytvářet mechanismy, které by podporovaly dialog, vzájemnou výměnu zkušeností a podporu škol – např. v rámci sítí škol apod.

Eventuální akcent na školy jako zevnitř se rozvíjející, ale od sebe izolované jednotky vede, obecně vzato, do slepé uličky – navzdory někdy skutečně probíhajícímu konkurenčnímu boji škol např. na obecní či regionální úrovni.

Závěrem

Organizační učení ve škole není něčím, co by mělo zastínit význam učení žáků, v důsledku by naopak mělo být pro učení žáků oporou. Škola jako v uvedeném smyslu učící se entita může být považována za vysoký ideál, ale i tehdy je důležité snažit se k takovému ideálu přibližovat. Právě takové snažení školy a lidí v ní potřebuje mnohostrannou podporu.

Je přitom zřejmé, že posuny ve veřejném sektoru vedou k akcentu na vnitřně se rozvíjející školu, zakotvenou v řadě vnějších kontextů. Mechanismy mnohostranného učení ve škole mohou být cestou k tomu, aby se škola v těchto kontextech neztratila, případně aby nebyla nucena hrát pouze marginální, reaktivní roli.

Literatura

Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Huotelin, H. *Living in a Learning Society.* London : Falmer Press, 1996.

Argyris, C. *Increasing Leadership Effectivness*. New York : Wiley, 1976.

Argyris, Ch., Schön, D. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading : Addison Wesley, 1974.

Aspinwall, K. Becoming A Learning Organization: The Implications for Professional Development. In *Management in Education*, 1996, 10, č. 4, s. 7-9.

Barth, R. *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990.

Bashi, J. High Expectations – Poor Results? In Bashi, J., Sass, Z. (eds.), *School Effectiveness and Improvement. Proceedings of the Third International Congress for School Effectiveness and Improvement.* Jerusalem : The Van Leer Jerusalem Institute – The Magnet Press – The Hebrew University, 1990, s. 29-40.

Carnell, E., Lodge, C. Leading for Effective Learning. In Coleman, M., Earley, P. *Leadership and Management in Education. Cultures, Change and Context*. Oxford : Oxford University Press, 2005, s. 208-226.

Cyert, R., March, J. G. *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1963.

Dalin, P., Rolff, H.-G., Kleekamp, B. *Changing the School Culture*. London : Cassell, 1993.

Dibbon, D. Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. In Leithwood, K. (ed.) *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford : JAI Press Inc., 2000, s. 211-236.

Easterby-Smith, M., Araujo, L., Burgoyne, J. G. (eds.) *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice.* London : SAGE Publications Ltd., 1999.

Ellström, P.-E., Høyrup, S. What Works in Workplace Learning? *Příspěvek přednesený na The Second Nordic Conference on Adult Learning „Meaning, relevance and variation".* Linköping University, 17.-19. dubna 2007.

Fiol, C. M., Lyles, M. A. Organizational learning. In *Academy of Management Review*, 1985, 10, č. 4, s. 803-813.

Flood, R. L., Romm, N. R. A. *Diversity Management: Triple Loop Learning*. Chichester : John Wiley & Sons Ltd., 1996.

Garratt, B. *The Learning Organization*. Glasgow : William Collins, 1987.

Handy, Ch. *The Age of Unreason*. London : Arrow, 1991.

Handy, Ch., Aitken, R. *Understanding Schools as Organizations.* London : Penguin Books, 1990.

Hedberg, B. How organizations learn and unlearn. In Nystrom, P. C., Starbuck, W. H. (eds.). *Handbook of Organizational Design. Volume 1*. New York : Oxford University Press, 1981.

Hill, P., Crévola, C. Organizational learning. In Davies, B., West-Burnham, J. (eds.) *Handbook of Educational Leadership and Management*. London : Pearson Longman, 2003, s. 394-403.

Hofstede, G. *Cultures and Organizations*. London : Harper Collins, 1991.

Isaacs, W. N. Taking flight: dialogue, collective thinking, and organizational learning. In *Organizational Dynamics*, 22, 1993, č. 3, s. 24-39.

Leithwood, K. Introduction. In Leithwood, K. (ed.) *Understanding Schools as Intelligent Systems.* Stamford : JAI Press Inc., 2000, s. 1-15.

Leithwood, K., Aitken, R. *Making schools smarter*. Thousand Oaks : Corwin, 1995.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. In Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998, s. 67-90.

Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998.

Louis, K. S., Dentler, R. Knowledge use and school improvement. In *Curriculum Inquiry*, 1988, 18, č. 1, s. 33-62.

Louis, K. S., Lagerweij, N. J., Voogt, J. L. School improvement. In Husén, T., Postlethwaite, N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. London : Pergamon, 1993.

Mitchell, C., Sackney, L. Learning about Organizational Learning. In Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998, s. 178-199.

Mitchell, C., Sackney, L., Walker, K. The postmodern phenomena: Ramifications for school organizations and educational leadership. In *Journal of Educational Administration and Foundations*, 1997, 1, č. 11, s. 38-67.

Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Zounek, J. (eds.). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005.

Rashman, L., Withers, E., Hartley, J. *Long-term Evaluation of the Beacon Scheme. Organizational Learning, Knowledge and Capacity: A Systematic Literature Review for*

Policy-makers, Managers and Academics. Executive Summary. London : Department of Communities and Local Government, 2008.
Robinson, V. M. J. Organizational Learning, Problem Solving and Models of Mind. In Leithwood, K., Hallinger, P. (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht – Boston – London : Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 775-814.
Senge, P. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York : Century Business Books, 1990.
Schratz, M., Steiner-Löffler, U. *Die Lehrende Schule*. Innsbruck – Wien : StudienVerlag, 1998.
Silins, H. C., Mulford, W. R., Zarins, S. Organizational learning and school change. In *Educational Administration Quarterly*, 2002, 38, č. 5, s. 613-642.
Sizer, T. *Horace´s School: Redesigning the American High School*. Boston : Houghton Mifflin, 1992.
Stoll, L., Fink, D. *Changing our schools*. Philadelphia : Open University Press, 1996.
Stoll, L., Fink, D., Earl, L. *It´s About Learning (and It´s About Time). What´s in it for schools?* London : RoutledgeFalmer, 2003.
Vašťatková, J., Prášilová, M. Česká škola = učící se škola? In *Pedagogická orientace*, 2007, č. 1, s. 5-11.
Vermunt, J. D., Verloop, N. Congruence and friction between learning and teaching. In *Learning and Instruction*, 9, 1999, č. 3, s. 257-280.
Voogt, J. C., Lagerweij, N. A. J., Louis, K. S. School Development and Organizational Learning: Toward an Integrative Theory. In Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998, s. 237-258.
Walterová, E. Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. Ostrava : PedF OU, 2001, s. 88-91.
Whitaker, P. *Managing change in schools*. Buckingham : Open University Press, 1993.

DETERMINANTY VÝVOJE ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE

MICHAELA PRÁŠILOVÁ, JANA VAŠŤATKOVÁ

Abstrakt: *Příspěvek se na základě dostupných empirických a teoretických zjištění zaměřuje na charakteristiku vývoje využívání zpětné vazby v českých základních školách od r. 1990. Srovnává dosavadní vývoj s konceptem školy jako učící se organizace. Jeho součástí je diskuse nad vybranými determinantami ovlivňujícími využívání zpětné vazby v práci českých základních škol.*

Klíčová slova: *zpětná vazba, učení ze zkušenosti, učení z praxe, učící se organizace, řízení základní školy, kontrola, prostředí školy.*

Abstract: *On the basis of available empirical data and theoretical fundament the article focuses on characterisation of the development of working with feedback at Czech basic schools since 1990. It compares existing development with the concept of a school as a learning organisation. Particular issues determining the use of feedback at Czech basic schools are also under discussion.*

Key words: *feedback, learning from experience, learning from practise, learning organisation, management of basic school, control, school environment.*

Úvod

Při postupné přeměně českých škol v relativně autonomní organizace (srov. např. Pol, Vašťatková, 2007) je současně zvažována optimální podoba jejich řízení. Jedním z diskutovaných konceptů majících své místo v současné společnosti vědění je pojetí školy jako učící se organizace, neboť schopnost učit se rychleji než konkurence může být předpokladem k úspěchu všech organizací, tedy i škol. Text příspěvku vychází z širšího kontextu této problematiky a soustřeďuje se jen na jeden z charakteristických rysů učících se organizací – na využívání zpětné vazby. Vzhledem k významu získávání a využívání zpětnovazebných informací při učení je poukazováno na souvztažnost pojmů zpětná vazba, kontrola jako manažerská funkce, učení z praxe, učení ze zkušenosti. Na základě dostupných empirický poznatků je charakterizován vývoj využívání zpětné vazby v českých základních školách a je posuzována její funkčnost vzhledem k potřebám procesu učení se těchto škol jako organizací. Na závěr je zvažováno, čím je podoba realizace zpětné vazby v českých základních školách determinována a co tedy může ovlivnit případný záměr transformovat české základní školy v duchu konceptu učících se organizací.

1 K pojetí učící se organizace

Koncept učících se organizací si nejen ve školském prostředí získal širokou podporu díky Sengemu (2000). Charakterizuje je jako organizace, ve kterých se lidé společně neustále učí, jak se učit společně. Typickým rysem jsou procesy podporující „učení se učení" (srov. Scheerens, Glas, Thomas, 2003). Model je diskutován a dále rozvíjen (pod vlivem rychle se měnící společnosti, globalizace, technologického rozvoje apod.) dalšími odborníky i praktiky (srov. např. Senge, 2000; Stoll et al., 2003; Clarke, 2001; Mulford, 2003; u nás pak Bedrnová, Nový et al., 1998; Pol, 2007; atd.) jsou zvažovány různé přístupy a pohledy na učící se organizaci, např. perspektiva rozvoje, perspektiva normativní a perspektiva organizačního potenciálu (srov. DiBella, Nevis, 1998). Školy, pro které je zpravidla typická relativně málo členitá organizační struktura (a z ní vyplývající kumulace a případná rotace funkcí apod.), jejichž zaměstnanci se musí kontinuálně vzdělávat a téměř všichni zabezpečovat a podněcovat proces učení u dalších jedinců (nejen žáků, ale i rodičů, kolegů apod.) postupně začínají být také vnímány jako učící se organizace. Pro ty je mimo jiné typická snaha učení se z vlastních zkušeností a tedy schopnost přizpůsobovat se rychle měnícímu prostředí v turbulentní společnosti znalostí (mění se role rodičů, sociálních partnerů, vedení školy, apod. – srov. Middlewood, Parker, Beere, 2005).

Významnou roli při charakteristice učících se škol sehrává jejich vnější makro i mezo prostředí (srov. Světlík, 2006): faktorem může být např. to, zda jsou výsledky žáků systémově sledovány s využitím standardizovaných postupů; zda jsou škole cíle nastavovány zvnějšku či zda má možnost a kapacitu doplňovat si je o cíle vlastní; zda škola je či není za nenaplnění určitých „očekávání" zvnějšku sankcionována (např. s využitím legislativních norem); zda tím, že škola něco nově vytváří, jen reaguje na vnější pokyny či nikoliv apod. Vymezení školy jako učící se organizace je tedy v různém prostředí, v různých školských systémech odlišné. Odvíjí se od nastavení principů spolupráce a dialogu s vnějším okolím, od požadavků okolní komunity, společnosti (státu) na kvalitu práce škol, ale rovněž od vnitřního života – pravidel, způsobu práce, přesvědčení či hodnot té dané školy.

MacBeath, Sugimine (2003, s. 7) přirovnávají školu k učící se komunitě s rozloženou inteligencí a organizační pamětí. Pojetí školy jako učící se organizace tak s sebou přináší nutnost týmového řízení, učení se z minulosti, učení od ostatních, transferu znalostí, experimentování, systematického zjišťování problémů a jejich řešení atd. (srov. Bedrnová, Nový et al., 1998; Armstrong, 1999; Hroník, 2007; a další). Nejedná se „jen o prostý součet" učení se jednotlivců či týmů, důležité je vnímání celku. Proces učení tedy není významný jen pro jednotlivce a skupiny či týmy ve škole (jeho zákonitosti sleduje psychologie a pedagogika), ale sehrává specifickou roli i pro organizaci samotnou (přibývá hledisko školského managementu). Učení se organizace jako celku znamená neustálé zlepšování jednání na základě vysoké kvality vědomostí, dat, informací i lepšího pochopení jejich účinků (srov. Bedrnová, Nový et al., 1998). Je možno ho vnímat jako proces systematického získávání, vyhodnocování a korigování „paměti" celé organizace (srov. Hayes, 1997), k jehož zabezpečení potřebuje organizace mechanismy udržující proces učení z praxe, ze

zkušeností v určitém smysluplném celku. **Koordinace systematického využívání zpětné vazby, monitoringové a evaluační mechanismy se tak stávají „jádrem" učících se organizací a nástrojem sloužícím k rozvoji škol. Významu nabývá kultura škol založená na upřímném dialogu a spolupráci lidí se školou spjatých, na hodnotách jako jsou vzájemný respekt, porozumění, skromnost atd., na schopnosti vnímat svou práci jakou součást celku** (srov. Kofman, Senge, 1994; Scheerens, Glas, Thomas, 2003; Vašťatková, 2006, a další).

2 Vývoj pojetí práce se zpětnou vazbou v podmínkách základní školy

Při řízení školy[1] je zpětná vazba získávána prostřednictvím manažerské funkce kontroly. V procesuálním pojetí managementu se jedná o závěrečnou funkci (složku, krok) řídícího procesu. Podle Vodáčka, Vodáčkové (1999) je posláním kontroly včasné a hospodárné zjištění nedostatků, jejich rozbor a přijetí závěrů k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem (plánem) a jeho realizací. Kontrola prolíná všemi kroky řídícího procesu, poněvadž poskytuje informace o jeho průběhu a výsledcích. V návaznosti na obsah předchozí kapitoly je třeba zmínit, že vzhledem k rozvoji školy je za ideální považována realizace kontroly i jako aktivní sebekontroly všech zaangažovaných. Otázkou je, zda způsob realizace manažerské funkce kontrola zabezpečuje českým základním školám dostatečnou zpětnou vazbu pro učení z praxe, ze zkušenosti. Následující text kapitoly se proto zaměřuje na deskripci vývoje fenoménu kontrola v širším kontextu řízení českých základních škol počínaje rokem 1990.

S ohledem na společenské podmínky mají na konci roku 1989 školy podobu závislých organizací, kterým jsou kritéria kvality práce nastavována zvenku, od nadřízených orgánů. Kritéria mají i politickou dimenzi (srov. „pečovatelský systém" in Karstanje, 1999) a externí kontrola v podobě školní inspekce podle nich porovnává písemné podklady školy i edukační procesy ve škole realizované. Vedením školy je v rámci kontroly sledováno, zda v realizovaných procesech a výstupech nedochází vzhledem k nastaveným vnějším kritériím k nežádoucí odchylce. Proto je uskutečňována hospitační činnost (je určen povinný počet hospitací), prověrky vědomostí žáků, rozbor a hodnocení výchovně vzdělávacích výsledků, kontrola školní dokumentace, žákovských prací a sešitů, běžná kontrola denních činností pracovníků školy. Pracovníci školy se na formulování podoby očekávané kvality nespolupodílejí, jejich úkol je redukován na pouhé plnění pokynů a příkazů. Takto jsou vedeni k přesouvání rozhodování a zodpovědnosti „nahoru" i k upřednostňování jednoduchých a jednoznačných pokynů a postupů (srov. Mareš et al., 1991).

V období po roce 1989 se pojetí kontroly jako manažerské funkce odvíjí pře-

1 Řízení školy je v textu příspěvku pojímáno jako řídící proces probíhající uvnitř školy s cílem zabezpečit její činnost tak, aby vedla k dosahování stanovených cílů. (Prášilová, 2008)

devším od manažerské kompetentnosti jednotlivých ředitelů základních škol. Až do roku 1996 se autorkám příspěvku nepodařilo dohledat empirické poznatky o realizaci manažerské funkce kontrola v základních školách[2]. Na základě vlastní zkušenosti i odvozením z pozdějších empirických nálezů mohou pouze předpokládat, že je kontrolní činnost v základních školách podceňována, především pokud se týká pedagogické práce. Důvodem může být manažerská nekvalifikovanost většiny nově nastoupivších ředitelů škol převážně jmenovaných do funkce z pozice učitele (a na základě doporučení pedagogických sborů) i absence povinnosti provádět kontrolu (neplatí povinnost realizovat stanovený počet hospitací; neexistuje systémové sledování výsledků žáků apod.).

Ve vnějším okolí škol se podoba požadavků na jejich práci vytváří postupně. Česká školní inspekce (dále ČŠI) se jen zdlouhavě konstituuje – její koncepce se začíná realizovat teprve od roku 1995. Dá se však očekávat, že především ředitelé právních subjektů se věnují kontrolní činnosti v oblasti financování, personálně-právních záležitostí, bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny, neboť zde vnější dohled nad jejich prací plně funguje. Se zahájením činnosti ČŠI se objevují i první poznatky o kvalitě řízení škol (jsou sledovány podle struktury: plánování, organizování, vedení a motivování lidí, kontrolní mechanismy), tedy i o pojetí manažerské funkce kontroly v základních školách. Jak vyplývá z publikovaných zpráv, děje se tak až do roku 2003. V Inspekční... (1996) je mezi nejčastějšími zjištěnými nedostatky uvedena nedostatečná a nesystematická kontrolní a hospitační činnost. V rámci tematické inspekce ČŠI (Čermák, 1998) je konstatováno, že jen někteří ředitelé mají zpracovaný systém kontroly a hodnocení, kritéria mají různou úroveň, od pouze rámcových a neobjektivních deklarací až po přehledné, motivující. Zpráva o... (1999) uvádí, že nedostatky kontrolního systému mají původ v jeho nesystematičnosti. Kontroly jsou prováděny nahodile a formálně, chybí záznamy, využívání závěrů z provedených kontrol není standardně využíváno k pozitivnímu ovlivňování činnosti školy. Ve Zprávě... (2000) je kontrolní činnost považována za nejslabší článek řízení škol, je zaznamenáno, že na školách není vytvořen účinný systém kontroly, jehož výsledky a závěry by měly zjevný vliv na zkvalitnění výuky.

I po roce 2000 jsou ve výročních zprávách ČŠI (Obsah..., 2001; Zpráva..., 2002; Výroční..., 2003) hodnoceny kontrolní mechanismy negativně. Je poukazováno, že kontrolní činnost není realizována systémově, zjištění se neanalyzují a dál se s nimi nepracuje. Následná kontrola odstraňování závad se děje jen formálně nebo vůbec. Např. ve Zprávě... (2002, s. 11) je konstatováno, že „nejméně ve třetině sledovaných škol je nedoceněn význam komplexnosti v kontrolní činnosti prováděné vedením školy, s tím souvisí nedostatečná analýza získaných poznatků, formální nebo žádná kontrola odstraňování zjištěných nedostatků, absence sebehodnotících prvků ve výročních zprávách". Opakovaná zjištění ČŠI o podcenění významu kontroly v řídícím procesu jsou v souladu s výsledky profesiografických šetření pro pozice vedoucích pracovníků základních škol. Šetření uskutečněná pomocí autosnímku týdenní pracovní doby ukazují, že doba věnovaná pedagogickým kontrolám, diagnostické

2 U všech následujících prezentovaných zjištění je potřeba zdůraznit, že vzhledem ke způsobu získávání empirických dat je možnost jejich zobecnění omezená.

a hospitační činnosti představuje jen malý časový úsek ze skutečně realizované týdenní pracovní doby respondentů (podrobněji viz v příloze č. 1).

Poznatkům ČŠI o realizaci kontroly (jakožto vágně etablované součásti evaluace škol) při řízení základních škol odpovídají nečetné nálezy pedagogického výzkumu. Beran a Švec (1996, s. 107) zjišťují, že „současné teoretické poznatky o cílech, funkcích a metodách vnitřní evaluace zatím v malé míře ovlivňují ředitelovo pojetí evaluace a její praktické provádění". Na s. 108 prezentují přesvědčení učitelů o malé účinnosti činnosti ČŠI na celkový chod školy a další statisticky významná zjištění od ředitelů škol, kteří nejsou vždy přesvědčeni o funkčnosti vnitřní evaluace (u značné části jejich učitelů vyvolává pocit ohrožení), avšak pokládají ji za nezbytnou v systému školy. Eger a Jakubíková (1998, s. 177) zjišťují, že kontroly se na školách využívá k prověřování svěřené odpovědnosti a k „pouhému" informování o výsledcích práce. Na základě dosavadních poznatků o řízení škol pak např. Svoboda et al. (1999) doporučují v rámci tzv. vysokoškolského funkčního studia předpřipravovat řídící pracovníky pro kontrolní činnost. Obst (2007) reflektuje zkušenosti z realizace funkčního studia a upozorňuje na skutečnost, že pedagogičtí pracovníci jako „vědomostní", „znalostní" pracovníci nepotřebují kontrolu ve stylu „má dáti – dal", ale vytvoření klimatu, v němž je pozitivně hodnoceno, že jsou schopni reflexe své pedagogické práce a na základě ní i jejího zdokonalování.

Vnější tlak na školy ve smyslu věnování větší péče evaluačním procesům se postupně zvyšuje se vzrůstající autonomií škol v různých oblastech jejich práce. Obligatorně je nastavena povinnost každoročně vypracovat a zveřejnit výroční zprávu školy (zákon č. 139/1995 Sb.). Hodnocení jejich úrovně v prvním roce realizace provádí Čermák (1998, viz v příloze č. 2) a na základě zjištění doporučuje vytvořit závaznou metodiku ke zpracování a tedy ke zvýšení kvality těchto veřejnoprávních dokumentů. Obsah a forma výročních zpráv se výrazně nezlepšuje ani za školní rok 1999/2000. „Výroční zprávy byly zpravidla jen popisné, školy málo využívaly vlastních hodnotících nástrojů." (Zpráva..., 2000). I později ČŠI opakovaně kritizuje výroční zprávy škol kvůli jejich statistickému charakteru (obsahují statistické údaje), což však může vyplývat z podoby legislativně předepsané osnovy výroční zprávy.

2.1 Autoevaluace, vlastní hodnocení školy

Od r. 2003 přecházejí všechny české základní školy do právní subjektivity, posléze získávají i pedagogickou autonomii v podobě školních vzdělávacích programů (termín zahájení jejich implementace je 1. 9. 2007). Vzniká tak i v českém prostředí[3] potřeba posílit procesy směřující k rozvoji škol z jejich vnitřních zdrojů, k finančně méně náročným způsobům zajišťování kvality práce škol (než je jen ryze kontrolní, externí činnost v podobě např. inspekce), ale také ke skládání účtu (tzv. akontabilitě – podrobněji in Pol, 2007). Ve všech pozdějších koncepčních a strategických dokumentech a zároveň i ve vyjádřeních odborníků se začíná stále častěji prosazovat koncept autoevaluace školy. Ve výročních zprávách ČŠI z let 2003 až 2007

3 V zahraniční lze tyto trendy sledovat od 80. let 20. stol, avšak i přesto nejsou do dnešní doby všude samozřejmostí.

se již nehovoří o kontrole; výběrově je sledován jen fenomén autoevaluace, vlastního hodnocení školy, který ovšem není do dnešní doby v českém prostředí nijak jednoznačně vymezen ani specifikován z hlediska žádoucí kvality provádění (srov. Prášilová, Vašťatková, 2006a). Když se na sledování tohoto fenoménu v letech 2004 a 2005 ČŠI tématicky zaměřuje (Autoevaluace..., 2004; Vlastní..., 2005) není tudíž zřejmé, o co se ve svých závěrech opírá.[4]

Suchá (2001) tlumočí názor ředitelů, že za daných podmínek zatím nelze na základní škole provádět plnou autoevaluaci: především kvůli velké časové náročnosti přípravy, realizace i vyhodnocování výsledků. Prášilová (2003) konstatuje problémy ředitelů škol při projektování autoevaluace (např. obtížné vymezení indikátorů kvality, rozlišení projektu evaluace od projektu rozvoje školy apod.). Kitzberger (2004) upozorňuje, že ředitelé upřednostňují ty nejméně exaktní způsoby zjišťování informací o kvalitě vlastní školy (pozorování, rozhovory oproti externím testům a analýzám různých dokumentů), způsoby získávání informací o škole si někteří ředitelé zaměňují s kritérii úspěšnosti školy. Za nejvýznamnější indikátory kvality školy pak považují ty z oblasti procesů ve škole probíhajících včetně vztahů mezi účastníky vzdělávání. Výsledky vzdělávání, kromě úspěšného postupu na střední školu a úspěšnosti ve studiu na střední škole, se mezi nejčastější odpovědi nedostávají. Tehdejší situaci lze tedy charakterizovat tím způsobem, že se systémy vnitřní evaluace školy teprve začínají tvořit, účinnost kontroly pedagogického procesu se zvýšit nedaří; autoevaluaci primárně podporující rozvoj školy ve školách chybí (srov. Výroční..., 2004; Autoevaluace..., 2004).

Nová legislativa přináší českým školám povinnost provádět od 1. 1. 2005 evaluační procesy (zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 15/2005 Sb. ukládají realizaci tzv. vlastního hodnocení školy; rámcové vzdělávací programy pak tzv. autoevaluaci školy). Ve školní praxi vzniká problém s naplněním této povinnosti, neboť je pojmenovávána různě a kvalitativně různě vymezena (podrobněji viz v Prášilová, Vašťatková, 2006a). Pro školy tak vzniká nejednoznačné zadání. Za všechna možná nedorozumění, která ve školní praxi ohledně těchto pojmů vznikají, dva příklady z dokumentů vytvořených a používaných vedoucími pracovníky základní školy (Prášilová, 2007b):

1. Autoevaluace je uvedena jako zdroj informací pro rozhodování ředitele.
2. Autoevaluace je prezentována jako jeden bod kontrolní činnosti.

Je opětovně ověřeno (Prášilová, Vašťatková, 2006a, b, c; Vlastní..., 2005; atd.), že: výsledky jsou ve většině škol prezentovány a diskutovány, ale ne vždy jsou přijímána systematická opatření směřující ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu; jen v menší části škol plní vlastní hodnocení funkci účinné zpětné vazby, která by byla dále promítána do konkrétních opatření. **Určité aktivity zaměřené na interní evaluaci škol tedy probíhají, chybí jim však různorodost, systémovost, účelnost, cykličnost.** Rovněž jsou reflektovány silné obavy pedagogických pracovníků ze zveřejnění negativních zjištění o práci školy (Prášilová, Vašťatková, 2007), což tlumí pozitivní potenciál těchto procesů.

4 Totéž se týká i dalších empirických šetření, jejichž výsledky a závěry v textu prezentované je tedy nutno brát s jistou rezervou.

Pro úspěšnou realizaci autoevalaučních procesů, je zapotřebí vytvořit vhodné podmínky, mezi něž patří kvalitní teoretická přípravu ředitelů škol (srov. Šlajchová, 2007, s. 16). Totéž potvrzují i Prášilová (2007b), Vašťatková (2007) při analýze projektů vlastního hodnocení škol v době, když se již projekty mají realizovat. Ve většině projektů nacházejí: pouhé „kopírování legislativy" (tj. zvnějšku nastavených požadavků"); „slohová cvičení" (v nichž jsou místo kritérií kvality naformulovány nehodnotitelné oblasti nebo je k obecnému textu přiložen jako jediný nástroj zcela nahodile vytvořený dotazník apod.), „pouhé" harmonogramy aktivit; v projektech se nepočítá s participací dalších aktérů školního života (kromě učitelů– srov. se zjištěním in Prášilová, Vašťatková, 2006b). Nedostatek zkušeností s evaluačními procesy a formální přístup k nim potvrzuje též ČŠI (Výroční..., 2006/2007). Konstatuje nekoncepčnost práce se zpětnou vazbou na různých úrovních školy a prezentuje, že „často chybí vyhodnocení konkrétního přínosu projektu školy pro její rozvoj a pokrok ve vzdělávání" (s. 12).

3 Pojetí a determinanty využívání zpětné vazby v základních školách

Z hlediska celkového pojetí školy jako učící se organizace je učení z praxe, ze zkušenosti, parciálním avšak podstatným tématem. Patří mezi pět hlavních činností[5] v nichž učící se organizace projevují svou dovednost (Garvin in Armstrong, 1999, s. 524). Zlepšuje výkon pracovníků i celých organizací. Často užívanou teorii učení ze zkušenosti známou jako Kolbův cyklus (podrobněji viz v Armstrong, 1999 apod.) lze s jistou obezřetností aplikovat i na učení se celé školy. Za tímto účelem je však zapotřebí začlenit přímo do fungování školy takové zpětnovazební procesy, které pracovníkům umožní systematicky reflektovat učiněné zkušenosti. Podle Armstronga (1999, s. 251) je optimální, když v systému existuje „samoregulující mechanismus zpětné vazby".

Geneze vývoje využívání zpětné vazby v českých základních školách ukazuje, že v práci s ní dlouhodobě existují značné rezervy. Školám není poskytována efektivní a systémová podpora k eliminaci těchto rezerv (zůstává pouze v rovině deklarativní[6], např. Národní..., 2001; DZ, 2002, 2005, 2007). Jediným opatřením se stává zakomponování práce se systematickou zpětnou vazbou na různých úrovních školy do legislativního balíčku a následných opatření po roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb. a příslušné prováděcí předpisy, Hodnocení kvality…, 2006, Kritéria hodnocení…, 2007). Tento vnější tlak podpořený narůstajícím konkurenčním prostředím podněcuje základní školy ke kvantitativnímu rozšiřování záběru práce se zpětnou vazbou (např. využíváním externích, nepovinných možností pro benchmarking). I přes toto zdánlivě pozitivní zjištění je však třeba konstatovat, že dosavadní empi-

5 Tyto hlavní činnost jsou: systematické řešení problémů vyplývající z filosofie hnutí za kvalitu, experimentování, učení se z dosavadní zkušenosti, učení se od ostatních (benchmarking), rychlý a účinný přenos znalostí do celé organizace.

6 A ve fázi prvních vstupů do problematiky např. v rámci systémového projektu PILOT Z (VUP Praha).

rické nálezy řadí zpětnovazebné aktivity škol pouze do úrovně tzv. „adaptivního učení" (srov. Bedrnová, Nový et al., 1998, s. 542): mají převážně utilitární charakter, chybí jim systémové pojetí (srov. Prášilová, 2002a, 2007). Mnohdy postrádají rozvojovou dimenzi ve smyslu zvyšování kvality práce školy – záměr autorů Bílé knihy (Národní…, 2001) zakotvit do legislativy i povinnost škol vypracovávat projekt rozvoje realizován nebyl.

Princip učící se školy vychází z předpokladu, že se jako organizace snaží dosahovat maxima svých možností (srov. Clark, 2001). Toto učení však může mít kvalitativně rozdílný charakter (může se jednat o tzv. „single-loop" nebo tzv. „double-loop"). Obě pojetí zahrnují učení z předchozích zkušeností; v případě tzv. „double-loop" se však organizace nejen učí z předchozích zkušeností, v obranné rutině, ale je schopná i flexibilně reagovat na situaci, kdy její jedinci poznají, že řešení nenajdou v předchozích zkušenostech. Tehdy volí alternativní, inovativní řešení (srov. Brooks, 2003, s. 124–125). Dosažení tohoto stavu však předpokládá zvládnutí systematické práce se zpětnou vazbou nejen v rovině „technické", ale i „participativní" (srov. Meuret, Morlaix, 2003).

Kvalitativní rozvoj ve využívání zpětné vazby v práci českých základních škol je determinován řadou rozmanitých faktorů z vnějšího i vnitřního prostředí škol, mezi něž např. patří:

- obecná nejistota v tom, co je žádoucí kvalita práce školy (v předpisech i kurikulárních dokumentech; srov. Prášilová, Vašťatková, 2006a) a s tím související pochybnosti škol o tom, jak bude nakládáno s „interními" informacemi škol v silně konkurenčním prostředí (srov. Prášilová, Vašťatková, 2007);
- formalistické pojetí „skládání účtu" škol (viz předepsaná podoba výročních zpráv apod.);
- nekoncepčnost a nesystémovost zpětné vazby poskytované školám z externího prostředí (srov. Prášilová, Vašťatková, 2007);
- absence teoretického fundamentu v péči o kvalitu škol jakožto organizací projevující se v nepřipravenosti pedagogických pracovníků na realizaci těchto procesů (srov. Vašťatková, 2006);
- zažitý styl transakčního vedení pedagogických pracovníků (Obst, 2007; Prášilová, 2007b) a dlouhá doba potřebná ke změně „mentality" pracovníků škol ve vztahu k práci se zpětnou vazbou[7];
- tradiční pojetí školy jako místa, v němž „kultura školy je kulturou dospělých" (srov. Pol et al., 2003, s. 149), učení se tedy neuskutečňuje v otevřeném systému, „ve kterém může přicházet zpětná vazba z různých stran" Hroník (2007, s. 51).

Uvedený výčet předurčuje poměrně demotivující rámec podoby práce se zpětnou vazbou do té míry, že jednotlivá škola jen s obtížemi nachází prostor pro smysluplné využívání svého potenciálu.

7 Již v roce 1992 upozorňuje Mukařovská, že: „Školy a učitelé si musí být vědomi zúčtovatelnosti své práce." (s. 67)

4 Závěr

Záměrem příspěvku bylo posoudit, čím je determinováno využívání zpětné vazby potřebné pro rozvoj českých základních škol a jak může ovlivnit záměr transformovat tyto školy v duchu konceptu učících se organizací. Podmínkou efektivního a účinného učení na úrovni organizace je permanentní zpětná vazba získávaná systémově, systematicky a na základě kvalifikovaných postupů. S oporou o analyzovaná zjištění je možné konstatovat, že o tomto pojetí zpětné vazby (a tedy učení) je na úrovni českých základních škol předčasné hovořit. Podoba práce se zpětnou vazbou je mnohdy „technického" charakteru, postrádá systémové, cyklické, účelné a participativní prvky. Je limitována a ovlivněna řadou vzájemně provázaných determinant. Je i přirozeným důsledkem radikálních a četných změn ve vnějších požadavcích kladených na fungování a práci škol. Pro kvalitativní rozvoj procesů organizačního učení, pro nalezení rovnováhy mezi zájmy jedinců se školou spjatých a celku je však potřeba velká míra bezpečí a stability ve vnějším okolí, čehož se českým základním školám po roce 1990 nedostává. Stane-li se model učící se organizace pro české základní školy účinnou cestou k vnitřnímu rozvoji, to vyplyne z dalšího vývoje nejen v textu pojmenovaných determinant. Značný vliv bude mít i skutečnost, zda v českém prostředí postupně dojde k žádoucímu rozvoji „evaluační kultury" celého českého školství.

Příspěvek byl sepsán za podpory grantového projektu GA ČR 406/07/P019 Možnosti využití autoevaluace a benchmarkingu ve škole.

Literatura

Autoevaluace ZŠ a SŠ. 2004. Zpráva o výsledcích tematicky zaměřené inspekce. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz>. [cit. 2005-12-12].

Armstrong, M. *Personální management.* 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.

Bedrnová, E., Nový, I. et al. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management Press, 1998. 559 s. ISBN 8085943-57-3.

Beran, J., Švec, V. Ředitelovo pojetí vnitřní pedagogické evaluace školy. In Chráska, M., Kalhous, Z. *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů ze 4. konference ČAPV. Olomouc : ČAPV, 1996, s. 106–109. ISBN 80-902250-6-3.

Brooks, I. *Firemní kultura, jedinci, skupiny, organizace a jejich chování.* Brno : Computer Press, 2003, ISBN 80-7226-763-9.

DiBella, A. J., Nevis, E.C. *How Organisations Learn. An Integrated Strategy for Building Learning Capacity.* San Francisco: Jossey-bass Publisher, 1998. ISBN 0-7879-1107-0.

Clarke, A. *Learning Organisation*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education, 2001. ISBN 1-86201-1168.

Čermák, J. Kontrola výročních zpráv o činnosti škol za školní rok 1995/1996. In *Česká školní inspekce. Tematické inspekce 1996 –1997*. Praha : PedF UK, 1998, s. 129–135. ISBN 80-86039-48-X.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky 2002. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz>. [cit. 2005-02-03].

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz>. [cit. 2005-07-05].

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr2007>.[cit. 2007-09-11].

Eger, L., Jakubíková, D. Podniková kultura a zlepšování kvality pracovního života školy. In Eger, L. et al. *Efektivní školský management*. Plzeň : ZČU, 1998, s. 170–183. ISBN 80-7082-430-1.

Hayes, T. The Learning Organisation: Fashionable Fad or Path to Progress? *DCUBS Research Papers*, 1997, No 22. ISNN 1392-290X.

Hodnocení kvality základního vzdělávání. ČŠI. [2006-10-02]. [online]. Dostupné na WWW: <http://csicr.cz/upload/hodnoceni_ kvality_zakladniho_ vzdelavani. pdf>. [cit. 2007-12-09].

Hroník, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

Inspekční zpráva o školách a školských zařízeních ve školním roce 1995/96. Praha, září 1996.

Karstanje, P. School Autonomy and External Quality Control. In Balázs, E., Wieringen, F, Watson, L. (eds.) *A European Issue. ENIRDEM Conference papers*. Budapest, 1999. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-14-Karstanje>. [cit. 2007-02-04].

Kitzberger, J. Výzkumná sonda – zdroje informací o kvalitě školy a indikátory kvality podle ředitelů škol. *Učitelské listy*, 2004, roč. 11, č. 10. Ředitelské listy, s. 1–4. ISSN 1210-6313.

Kofman, F., Senge, P. M. Communities of Commitment, The Heart of Learning Organisation. In CHawla, S., Renesch, J. (eds.) *Learning organisation.* Portland: Productivity Press, 1994, pp.14- 43. ISBN 1-56327-110-9.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb 2007/2008. Č.j. : ČŠI-678/07-S11. [online]. Dostupné na WWW: <http:// csicr.cz/ show.aspx? id=113&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric=8>.[cit. 2007-09-23].

MacBeath, J., Sugimine, H. *Self-evaluation in the Global Classroom.* London : Routledge Falmer, 2003. 240 s. ISBN 0- 415-25826-X.

Meuret, D., Morlaix, S. Conditions of Success of School´s Self-Evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 2003, Vol. 14, No. 1, pp 53-71.

Mareš, J., Kantorková, H., Jesenská, Z. et al. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 257–268. ISSN 3330-3815.

Middlewood, D., Parker, R., Beere, J. *Creating Learning School.* London: Sage Publications Inc, 2005. ISBN 14129-1041-2.

Mukařovská, H. Za lepší přípravu učitelů. Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *Pedagogická orientace,* 1992, č. 3, s. 62–70. ISSN 1211-4669.

Mulford, B. *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness.* OECD Commissioned Paper. Apríl 2003. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en_2649_201185_37133360_1_1_1_1,00.html>. [cit. 2007-08-13].

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: *Bílá kniha*. Praha : UIV TAURIS, 2001. 89 s. ISBN 80-211-0372-8.

Obsah zprávy o školním roce 2000/2001. Praha : ČŠI, 2001. [online]. Dostupné na WWW: <http//www.csicr.cz/Vyr-zpr/2001/VZ_2001.htm>. [cit. 2002-01-28].

Obst, O. *Podklady pro inovaci pojetí funkčního studia ředitelů škol.* Olomouc, 2007. Interní materiál KPG PdF UP.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Zounek, J. Je kultura české školy kulturou dospělých? In *Klima současné české školy.* Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : Konvoj, spol. s.r.o., 2003, s. 148–156. ISBN 80-7302-064-5.

Pol, M. *Škola v proměnách.* Brno : MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

Pol, M., Vašťatková, J. K řízení autoevaluace školy. *Pedagogická revue.* 2007, roč. 59, č. 3, s. 274-287.

Prášilová, M. *Využití výsledků profesiografického šetření pro stanovení obsahu profesního vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků.* Disertační práce. Olomouc, 2001. Školitel Otto Obst. PdF UP.

Prášilová,M. (2002a) *Hospitační činnost na ZŠ*. Olomouc, 2002. Nepublikováno.

Prášilová, M. (2002b) Nárůst administrativy jako zátěžový faktor v práci manažerů škol. In *Výzkum školy a učitele*: *10. výroční konference ČAPV: Sborník referátů.* [CD-ROM]. Praha : PdF UK, 2002.

Prášilová, M. *Analýza projektů zahájení autoevaluace školy*. Olomouc, 2003. Nepublikováno.

Prášilová, M. (2007a) *Autosnímek pracovního týdne ředitele ZŠ.* Olomouc, 2007. Nepublikováno.

Prášilová, M. (2007b) *Analýza portfolií ředitelů základních škol připravených ze stávajících pracovních materiálů a dokumentů ZŠ.* Olomouc, 2007. Nepublikováno.

Prášilová, M. *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc : UP, 2008. ISBN 978-80-244-2036-3.

Prášilová, M., Vašťatková, J. (2006a) Současné pohledy na procesy vnitřní evaluace škol v českém prostředí. *Pedagogika,* 2006, roč. 16., č. 3, s. 273–284. ISSN 0031-3815.

Prášilová, M., Vašťatková, J. (2006b) Autoevaluace české školy a její aktéři. In Sikorová, Z. (Ed.) *Pedagogická evaluace 06*. Ostrava : PdF OU, 2006. [CD-ROM] ISBN 80-7368-272-9.

Prášilová, M., Vašťatková, J. (2006c) Vlastní hodnocení školy a realita. In *SCHOLA 2006 Kvalita výchovy a vzdelávania.* Bratislava : STU, 2006, s. 443–450. ISBN 80-227-2389-4.

Prášilová, M., Vašťatková, J. (2007) Česká škola = učící se škola? *Pedagogická orienta-*

ce, 2007, č. 1, s. 5–11. ISSN 1211-4669.
Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. *Education Evaluation, Assessment and Monitoring.* Lisse: Swets & Zeitlinger Publisher, 2003. ISBN 90 265 19591.
Senge, P. (et al). Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. New York: Doubleday, 2000. ISBN 0-385-49323-1.
Stoll, K., Fink, D. Earl, L. *It´s about learning (and it´s about time).* London: Routledge-Falmer, 2003. ISBN 0203994795.
Suchá, J. *Autoevaluace na základní škole.* Závěrečná práce rozšiřujícího studia. PdF UP Olomouc, 2001. Vedoucí práce Otto Obst.
Světlík, J. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5.
Svoboda, J., Slavíková, L., Voženílek, B. *Nové formy vysokoškolské přípravy ředitelů škol.* Realizační výstup projektu Aplikace profesního vývojového programu Peer Assistant Leadership – shadowing v podmínkách českých škol. Praha : ÚVRŠ PedF UK, 1999.
Šlajchová, L. Autoevaluace v praxi základních škol. *Učitelské noviny*, roč. 110, č. 16, s. 15–17. ISSN 0139-571.
Tvrdá, M. *Ředitel současné české školy*. Diplomová práce. PdF UP. Olomouc, 2007. Vedoucí práce Jana Vašťatková.
Vašťatková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Univerzita Palackého : Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
Vašťatková, J. K podobě autoevaluace v českých školách. In *Fórum o premenách školy a učitelské profesie,* UK Bratislava, 2007. (V tisku.)
Vlastní hodnocení základních a středních škol. 2005. Zpráva o výsledcích tematicky zaměřené inspekce. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz>. [cit. 13.1.2005].
Vodáček, L., Vodáčková, O. *Management (teorie a praxe v informační společnosti)*. Praha : Management Press, 1999. 289 s. ISBN 80-85943-94-8.
Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty >. [cit. 2008-01-03].
Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2006/2007. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz/show.aspx?id=121&Lang=1&Theme=5&Section=4&Rubric =8>. [cit. 2008-12-04].
Zpráva o školním roce 1999/2000. Praha: ČŠI, 2000. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz>. [cit. 2002-03-07].
Zpráva o školním roce 2001/2002. Praha: ČŠI, 2002. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz/Vyr-zpr/2002/Zpr02.htm>. [cit. 2003-01-17].
Zákon č. 139/1995 Sb., novela zákona ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.mvcr.cz/sbirka/index.html>. [cit. 2008-01-03].
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>. [cit. 2008-01-03].

Příloha č. 1 Výběr z výsledků profesiografických šetření vedoucích pracovníků základních škol

Rok realizace výzkumného šetření/ sondy	Pracovní pozice na ZŠ	Profesní činnosti (týdenní průměr v minutách na 1 pracovníka / v % ze skutečné pracovní doby)		
		Činnosti diagnostické a plánovací***	Hospitace a pedagogické kontroly	Pohospitační rozhovory a rozbory
1997/1998	ředitel ZŠ PS * i NPS**	131/5	77/3	25/1
1997/1998	ředitel ZŠ s PS	158/6	88/3	21/1
1997/1998	ředitel ZŠ˝NPS	123/4	74/3	26/1
1997/1998	zástupce ředitele ZŠ PS i NPS	102/4	123/5	26/1
2001/2002	ředitel ZŠ PS i NPS	208/7	81/3	42/1
2005/2006	ředitel ZŠ	168/5	123/4	23/1
2006/2007	ředitel ZŠ	251/8	88/3	51/2
2006/07 1. st. ZŠ a MŠ	ředitel ZŠ (sloučeného subjektu)	123/4	28/1	86/3

* PS - škola s právní subjektivitou
** NPS - škola bez právní subjektivity,
*** reálný podíl jen diagnostických činností není známý
Zdroj: Prášilová, 2001, 2002b, 2007a; Tvrdá, 2007.

Příloha č. 2 Hodnocení úrovně výročních zpráv základních škol za školní rok 1995/96

Stupeň hodnocení výroční zprávy za školní rok 1995/1996	Celková úroveň a vypovídací hodnota výročních zpráv ZŠ (v %)	Celková analytická úroveň výročních zpráv, jejich význam pro činnost ZŠ (v %)
Vynikající	9	6
Nadprůměrná	25	20
Spíše průměrná	25	21
Průměrná	25	23
Spíše podprůměrná	11	16
Podprůměrná	4	10
Nevyhovující	0	3
Nehodnoceno	1	1

Zdroj: Čermák, 1998, přepracováno.

ŘÍZENÍ ŠKOLY A VYTVÁŘENÍ UČÍCÍ SE ORGANIZACE

LENKA SLAVÍKOVÁ †

Anotace: *Článek se zabývá stručnou charakteristikou změn ve společnosti, které podmiňují proměnu školy, zmiňuje základní principy tvorby učící se organizace z hlediska vedení školy. Pozornost je věnována kompetencím řídících pracovníků a jejich rolím při řízení změny a vytváření týmů, což jsou klíčové dovednosti a schopnosti pro řízení školy jako učící se organizace.*

Klíčová slova**:** *znalostní společnost, učící se organizace, kompetence, leader, manažer, řízení změny, vedení týmů*

Abstract: *Main topic of this article is focused on the leading and managing schools as a learning organizations. The first part is orientated on the brief characteristic of the learning organization in the relationship with the requirements of the employment market on the school leaders competences. Second part reviews various attitudes to the creation of the schools as a learning organization from leader and manager, team management and change management point of view.*

Key words: *knowledge society, learning organizations, change management, team leading and team management, leadership*

Úvod

Od útlého věku jsme vedeni k tomu, abychom problémy rozebírali na části. To nám umožňuje zvládat složitější témata a úkoly, ale platíme za to mimořádně velkou, skrytou cenu„…ztrácíme tím svůj vnitřní smysl pro začlenění do většího celku. Ve chvíli, kdy se snažíme vidět celkový obraz, se pokoušíme v mysli složit a propojovat všechny kousky a uspořádat je. Vzhledem k tomu, že svět je stále propojenější, vzájemně závislejší, musíme se naučit vnímat nikoli jeho izolovanost, ale jeho komplexnost, naše práce se musí stát »učeníplnější«. ... Můžeme se snažit vytvořit »učící se organizaci«, v níž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit, protože organizace, které v budoucnosti skutečně vyniknou, budou ty, jež přijdou na to, jak ke svému prospěchu využít soustředěného zaujetí lidí a jejich schopnosti se učit… Učící se organizace jsou možné proto, že jsme v podstatě všichni stále učícími se žáky…“ (Senge, 2007, s. 21).

1. Proměna společnosti – proměna školy

Změny ve společnosti žádají proměnu školy, úspěšná proměna školy je do značné míry podmíněna proměnou managementu.

Správným předpokladem dnešní společnosti je, že to, čemu se jedinci naučí do jednadvaceti let, bude do pěti až deseti let překonáno a bude muset být nahrazeno či doplněno novým učením, novými znalostmi, novou kvalifikací. To, čemu se žáci a studenti naučí ve škole, se stává odrazovým můstkem, základem, na němž si budují svou další životní dráhu. Nejstabilnějším prvkem a centrem společnosti se musí stát školy, poněvadž kvalita vzdělávání dnes vytváří podmínky pro úspěšné zapojení se do života a ti, kdo nezískali vzdělání, ať na začátku své profesní dráhy či v jejím průběhu, se velmi pravděpodobně dostanou do sociální exkluze.

Každý dynamický rozvoj vědy má však kromě pozitiv i negativní důsledky, zejména v případě, když ruku v ruce s rozvojem vědy nedochází k rozvoji a vytváření mravních, etických a lidských hodnot. Pokud chceme dosáhnout proměny společnosti, je nutno docílit především proměny školy. Její úloha dnes, více než v minulosti, přesahuje vzdělanostní rámec a zasahuje oblast etickou a lidskou. Pokud chce být škola úspěšná, musí vytvářet a budovat svou vlastní identitu a osobitost, hledat nové myšlenky, snažit se je realizovat a formulovat ve vizích a strategických cílech, musí anticipovat změny v oblasti společenské, ekonomické a legislativní, vnímat souvislosti technologické, politické a kulturní. Tyto úkoly nelze zvládnout bez týmové spolupráce, delegování pravomocí, komunikace a schopnosti rozhodovat, bez profesionálního vedení lidí, poněvadž řízení dnes neznamená dominanci, ale umění přesvědčit zaměstnance, aby společně pracovali na dosažení strategického cíle.

V průmyslové společnosti bylo nutno, aby na změny reagovaly profesionálně především ziskové organizace, které se chtěly prosadit a být úspěšnými. Dnes platí stejné zákonitosti také pro organizace neziskové, tedy i školy, které v tomto prostředí změn, charakterizované vlivy informační společnosti, vědy, techniky a internacionalizací, existují a musí na ně být připraveny, musí na ně nejen reagovat, ale dokonce je předvídat.

Na změnu v pojetí vzdělávání a chápání významu celoživotního učení reagovala samozřejmě i Evropská unie, která formulovala 13 dílčích cílů pro zvýšení efektivity vzdělávání na lisabonském summitu. Jedním z nich je - Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech; dalším bodem, významným z pohledu škol a podpory procesu učení se, jsou stanovené akční oblasti konkurenceschopnosti Evropy: rozvoj celkové **kompetence jednotlivců,** příprava jednotlivce i společnosti na **celoživotní učení**[1]**.** (Lisabonská smlouva 2007)

Na tento materiál navazuje v roce 2007 vládou schválená **Strategie celoživotního učení ČR**, která se stává hlavním principem vzdělávací politiky u nás. Vychází z pojetí Evropské komise, která rozpracovává koncept celoživotního učení a zdůrazňuje přístup zaměřující se na širokou poznatkovou základnu a rozvíjení schopností

1 kráceno L. Slavíková

jednotlivců účastnit se ekonomického života, tzn. zaměstnatelnosti na trhu práce. Současné pojetí celoživotního učení spojuje ekonomickou, sociální, environmentální a kulturní dimenzi a směřuje k učící se společnosti (Strategie celoživotního učení ČR, 2008).

Splnění výše uvedených požadavků vyžaduje proměnu školy, jedním z možných modelů může být řízení školy jako učící se organizace. Tento model však vyžaduje od všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu nové kompetence - od žáků, učitelů, a především řídících pracovníků. Jedná se totiž o vzájemně propojený systém. Pokud má získat nové kompetence žák, musí být veden kompetentním učitelem, ten by měl být veden kompetentním řídícím pracovníkem.

2. Škola budoucnosti a charakteristika učící se organizace

V dokumentech vzdělávací politiky najdeme koncepty školy budoucnosti v návaznosti na vize vývoje společnosti. Nejčastěji jsou zmiňovány vize společnosti založené na znalostech (společnost vědění), společnosti založené na informacích, společnost založená na procesuálním učení se (společnost učící se). I když se jednotlivé přístupy částečně liší – společnost založená na znalostech akcentuje spíše ekonomické hledisko, učící se společnost zahrnuje i aspekt sociální a eticko-morální, najdeme dva hlavní sjednocující prvky - v učící se i znalostní společnosti si občané, organizace, firmy a podniky váží vzdělávání, podporují je, považují účast na něm za samozřejmost, úkolem veřejných a státních institucí je podporovat vzdělávání a učení, zejména učení celoživotní.

Druhým významným momentem je práce s informacemi – znalostní i učící se organizace charakterizuje jiný přístup k získávání a zejména využívání informací, znalostí, vědomostí a dovedností než doposud, nejde pouze o to vědět že, ale vědět jak, vědět proč a vědět kdy. Jinými slovy nejedná se o získání co největšího souhrnu informací a nejlepších postupů, ale jedná se především o vytvoření pracovních komunit, týmů, které udržují a obnovují prostřednictvím učení znalosti o určitém tématu a sdílejí to, co vědí. Nejedná se o sumu informací, které jsou známy k určitému časovému momentu, ale o stále se vyvíjející tok znalostí a informací udržovaný v aktuální podobě lidmi, kteří jej pravidelně sdílejí, používají a dále posunují. Sdílením informací dochází k synergickému efektu.

Myšlenka učící se organizace byla rozpracována a již v roce 1990 v USA prezentována jako nový koncept managementu, který významně zasáhl do proměny řízení organizací. Původně byly principy učící se organizace využívány zejména v ziskovém sektoru, nyní jsou velmi úspěšně aplikovány v celosvětovém měřítku při řízení neziskových organizací – zejména škol a školských zařízení. Důvodů je několik (např.):

a. propojenost ekonomik zasahuje jak ziskové, tak neziskové organizace - vývoj poznatků v jednotlivých oborech, vstup informačních technologií do každodenního života občanů, nový systém přenosu dat a získávání poznatků, vstup internetu do života profesního, soukromého i do výchovně vzdělávacího procesu (což mj. znamená, že škola přestává být hlavním zdrojem

informací nejen pro žáky, ale i učitele)

b. vzdělání se stává ekonomickou kategorií – „ziskem“
c. základní principy řízení ziskových i neziskových organizací jsou ve znalostní společnosti stejné (strategické plánování, motivování lidí, týmové řízení, reakce na konkurenční prostředí, sdílení informací, předvídání změn...)
d. mění se požadavky na kompetence řídících pracovníků jak v ziskových, tak v neziskových organizacích; díky premisi celoživotního vzdělávání se zvyšuje úroveň vzdělání podřízených, kteří tak sami získávají nové kompetence a vyžadují od svých nadřízených odklon od direktivního stylu řízení, vysvětlení, pochopení úkolů, které mají dělat, svobodu rozhodování a spolupodílení se na strategii rozvoje organizace – firmy i školy.

Učící se organizace je tedy taková organizace, kde se zaměstnanci dobrovolně snaží neustále rozšiřovat své vědomosti a dovednosti, potřebné pro budoucí úspěšnost organizace. Termín učící se organizace vyjadřuje či charakterizuje atmosféru, klima, kulturu, v nichž je vedením školy podporováno experimentování, výměna zkušeností, sdílení informací nejen mezi učiteli, ale i mezi učiteli a žáky.

Hovoříme-li o škole jako o učící se organizaci, musí procesuálně vykazovat několik základních znaků. Používáme-li slovo procesuálně, máme tím na mysli, že stát se učící se organizací není jev trvalý, ale jedná se o nikdy nekončící proces. Znaky učící se organizace jako jeden z prvních uvádí Peter M. Senge (2007, upraveno pro školu L. Slavíková):

1. Mistrovství v oboru:

Učitelé jsou nejen mistry ve svém oboru, ale jsou nadále otevření vůči novinkám, zajímají se o vývoj ve své odbornosti, o nové technologie, zaznamenávají změny a uplatňují je při výchovně vzdělávacím procesu. Snažit se „být mistrem“ je nikdy nekončící proces učení se a přemýšlení - ne titul, ale způsob života a postoje ke světu.

2. Mentální modely:

Učitelé umí sami vyhodnotit, kdy pracují rutinně podle zaběhaných „modelů“, kdy používají stejné metody práce, stejné postupy při výchovně-vzdělávacím procesu a současně umí vyhodnotit, kdy je nutno dosavadní model změnit. Mentální modely souvisí s profesionálně realizovanou zpětnou vazbou a vnitřním sebehodnocením. Jsou schopni vyhodnotit, které postupy jsou méně funkční nebo zcela nefunkční a snaží se je změnit. Nelze toto téma zpracovat jinak? Jak zapojit žáky do procesu učení se o problematice.

3. Sdílení vizí:

Škola má stanovenu vizi, na jejíž tvorbě se podíleli pokud možno všichni pracovníci, s vizí jsou nejen srozuměni, ale podporují ji a sdílí. Škola, jako každá organizace, je soubor individualit, každý z účastníků či aktérů výchovně-vzdělávacího procesu má své vlastní představy o své roli ve škole, míře seberealizace, každý člověk má jiná přání. Sdílené vize fungují proto jako hlavní, řídící **společné principy**, s nimiž jsou lidé ztotožněni a vlastní cíle si stanovují v rámci této obecně sdílené vize.

4. Týmové učení. Ve škole je podporována týmová práce, výměna zkušeností. Učitelé (i s žáky) jednají jako tým a ne jako skupina jednotlivců, pracují na zadaných

úkolech a plní prostřednictvím společného cíle sdílenou vizi. Týmové učení předpokládá důvěru, otevřenost v komunikaci (slyšet, co druzí říkají) a ochotu znalosti a informace sdílet. Základem učících se organizací nejsou špičkoví jednotlivci, ale učící se týmy - ty jsou jednotkami organizace.

5. Systémové myšlení. Je nejdůležitější charakteristikou ze všech. Škola neexistuje ve vzduchoprázdnu, její hranice nekončí za vstupními dveřmi, ale je částí širších vazeb, spoluvytváří jejich dynamiku. Je třeba ji proto vnímat jako součást vnějšího prostředí, kde existuje řada viditelných, ale i skrytých faktorů, které ovlivňují na základě principu příčiny a následku procesy vnitřního života školy. Zejména schopnost managementu školy vnímat jevy, problémy systémově, nikoli jako souhrn náhodně se kumulujících jevů, je podmínkou úspěšnosti školy v dnešním turbulentním prostředí, protože proměna školy zasahuje nejen kurikulární oblast – obsah vzdělávání a vyučování, volbu nových metod a forem práce, ale spočívá především v nutnosti změnit myšlení a postoje lidí – rodičů, zřizovatelů škol, žáků, učitelů.

Na základě výše uvedeného lze říci, že učící se organizace představuje určitou kvalitu organizace, která vyniká právě svou adaptabilitou na rychlé změny v turbulentním prostředí naší doby. Integrovanou součástí podstaty takovéto organizace je učení se, které jí pomáhá za daných dynamických podmínek získávat stabilitu či dokonce konkurenční výhodu (pokud je její učení se a adaptabilita, reakce, větší než tempo změn – podle rovnice Reg Revanse: U>Z (Tichá, 1999).

Sumarizujeme-li výše zmíněné charakteristiky učící se organizace, je možno shrnout dva hlavní směry v kultuře, klimatu a „spiritu" školy, která by se chtěla stát učící se organizací a kterých by si měl být ředitel vědom:

a. řídit školu tak, aby byla adaptibilní a pružně reagovala na změny prostředí; ředitel musí klást důraz na její proaktivní chování a ne pouze reaktivní – musí naučit kolegy změny předvídat, nikoli na ně pouze zpětně reagovat.
b. škola musí být vedena a řízena tak, aby učitelé, žáci, pracovní týmy, byli schopni opouštět zavedené, navyklé a důvěrně známé, ať již jde o služby, pracovní postupy, mezilidské a sociální vztahy. „Každá organizace musí učinit nedílnou součástí vlastní organizační kultury také řízení změn" (Drucker, 2002).

Koncept školy jako učící se organizace rozpracovává jako jeden z prvních u nás J. Kotásek (2004, s. 441-484), když nastiňuje možné scénáře vývoje školy na základě proměny požadavků společnosti. Rovněž práce Vašťatkové, Prášilové (2007, s. 5-11), Pola (2007) ukazují, že aplikace principů učící se organizace je pro školy nejen využitelná, ale téměř zásadní, aby byly schopny svou proměnou reagovat na změny, které zasahují podstatu celého systému školy od stylu řízení, způsob výuky kurikula, po práci s žáky a učiteli. Příspěvek Vašťatkové, Prášilové (2007, s. 5-11) však současně dokumentuje, jak obava škol (jejich pracovníků) z přiznání případných nedostatků a chyb v práci může v českém prostředí překážet v přijetí tohoto konceptu.

2.1. Učící se organizace a kompetence ředitele školy

Základním rysem učící se organizace z hlediska řízení je delegování pravomocí a spoluúčast členů organizace na rozhodování, zdokonalování a učení se – toto již není pouze záležitostí vrcholového managementu, ale všech členů organizace – učitelů a ve svém důsledku i žáků. Motto – vést, nikoli pouze řídit a vykonávat dané úkoly platí nejen pro ředitele školy ve vztahu k učitelům, ale i pro učitele ve vztahu k žákům. Kompetence leadera jsou vyžadovány jak od ředitele školy, tak i od učitelů, aby se mohli žáci a studenti – absolventi „školy současnosti" úspěšně uplatnit na trhu práce „budoucnosti". Ten od nich bude vyžadovat rovněž kompetence leaderů – ochotu učit se, práci v týmu, rychlou reakci na změnu, adaptabilitu, schopnost brát na sebe zodpovědnost za svá rozhodnutí ....(viz úvodní citát).

Řízení školy jako učící se organizace proto představuje pro vedení školy vyšší nároky z hlediska uplatňovaných stylů řízení a jeho kompetencí. Nejedná se o kompetence v oblasti právní či ekonomické, ty jsou dány ze zákona, ale o oblast vůdcovství – motivování, personální řízení, sdílení vizí, strategického plánování apod.

V obecné rovině se pojem kompetence vysvětluje jako schopnost, způsobilost, pravomoc či moc, u řídících pracovníků je nejčastěji používán termín manažerské kompetence, který zahrnuje dva přístupy:

1. **Kompetence od jiného** – jedná se o soubor rozhodovacích pravomocí, které vyplývají z pozice funkce ředitele školy, jsou dány zejména ze strany zřizovatele (od formální autority). Z nich pak vyplývá odpovědnost za důsledky rozhodovacích procesů (můžeme spojit i s termíny – moc, vliv, poziční autorita).
2. **Kompetence od sebe** – jedná se o obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně umět na situaci reagovat zásahem do systému, který se v důsledku tohoto proaktivního jednání žádoucím způsobem promění (kompetence od sebe) – tedy schopnost, způsobilost (skill, qualifiction), jedná se o způsobilost, skutečnou profesionalitu. Někdy se používá termín pracovní způsobilost, profesní kompetence. Jsou spjaty s oblastí emoční inteligence.

Na kompetence řídícího pracovníka se můžeme podívat i prostřednictvím rolí, které vykonává při řízení školy:

1. **Role vůdce, leadera –** nejčastěji zařazovaná do tzv. měkkých kompetencí, nebo kompetencí „od sebe". Jedná se např. o motivování lidí ke spoluvytváření strategického rámce rozvoje školy a sdílených vizí, personálního řízení. Z této role vyplývají kompetence umět formulovat myšlenky, schopnost analýzy a vyhodnocování informací, emoční inteligence, rozeznání silných a slabých stránek podřízených, komunikace – naslouchání apod. Z pohledu řízení učící se organizace kompetence nezbytná, základní.
2. **Role manažera –** hraniční, zařazována částečně do kompetencí měkkých „od sebe", ale i do kompetencí daných „od jiného". Jedná se o to, aby strategické cíle a vize byly dosaženy. Tuto roli lze vnímat jako nejkomplikovanější, poněvadž se jedná o kompetence zahrnující i oblast autority, moci, oblast kontroly, organizování, ale i vyhodnocování myšlenek, rozhodování, schopnost principiálního vyjednávání, akceptace myšlenek, řízení lidských

zdrojů, vyhodnocování zpětné vazby. Pro učící se organizaci kompetence doplňující a nutná.

3. **Role vykonavatele** – zařazovaná do kompetencí „daných od jiného"(od formální autority). Vždy je spjata s typem organizační struktury školy a z ní vyplývající rozhodovací pravomoci. V učící se organizaci by mohla a měla být vykonávána jinou osobou než ředitelem školy, bohužel tomu často tak není.

V ziskových organizacích, které fungují jako učící se organizace, představují tři výše zmíněné role většinou tři jednotlivé úrovně managementu, jiné skupiny lidí (či jedince). Maximálně dochází k propojení funkce vůdce a manažera, nikdy však i vykonavatele. Při stávajícím systému hodnocení a stanovených kritérií ze strany zřizovatelů a ČŠI jsou ředitelé, kteří vstoupí do procesu vytváření učící se organizace, nuceni aktivně plnit všechny tři role.

Nejen teorie učící se organizace, ale především školská praxe jednoznačně ukazují, že pro kvalitu školy je podstatná kvalita řídících pracovníků v oblasti personálního řízení, motivování, výběru pracovníků, delegování úkolů, vytváření koncepcí - tedy role leadera a manažera, z pohledu zřizovatelů však bývá kvalita managementu a školy spojována především s hodnocením kvality vykonavatele: „Účelem hodnocení je zjištění, zda ředitel plní právní povinnosti vyplývající z vykonávané funkce, či je závažně neporušuje… Při hodnocení je **přihlíženo** ke zprávám o činnosti organizace, pokud jsou zpracovány, ke koncepci rozvoje organizace zpracované ředitelem a ke koncepční práci ředitele." (kritéria hodnocení odboru školství krajského úřadu v ČR, kráceno L. Slavíková).

Tab. 1

Leader	**Manažer**
zavádí změny a vyvíjí nové postupy	kontinuálně vykonává správní činnosti
vybízí k zachování statutu quo	přijímá status quo
zaměřuje svou pozornost na lidský faktor	zaměřuje svou pozornost na fungování systému
řeší věci s dlouhodobou perspektivou	řeší aktuální problémy
nezabývá se detaily	bere v úvahu detaily, jednotlivosti
vytváří pozitivní atmosféru	spoléhá se na kontrolu
ptá se *co* a *proč*	ptá se *jak* a *kdy*
někdy mění pravidla	vždy dodržuje pravidla
ukazuje směr, vizi	plánuje a zpracovává rozpočet
sjednocuje a inspiruje zaměstnance	pojmenovává a řeší problémy
motivuje zaměstnance	organizuje a personálně zajišťuje

Zdroj: Slavíková (2007)

Problematice vedení a řízení se v posledních pěti letech věnují nejen ziskové, ale i neziskové organizace, např. Schratz (2007) používá pro vymezení leaderů a mana-

žerů dvojjediný model vycházející z jing a jang struktury, kde v podstatě naznačuje nutnost zvládnout obě role a funkce, pokud má být řídící pracovník úspěšný. Pol (2007, s. 31) rovněž uvádí, že „otázka leader nebo manažer je spíše řečnická, poněvadž většina autorů upozorňuje, že oddělovat vedení a řízení od sebe nebývá bez problémů".

Klíčem k úspěchu ředitele školy se jeví spíše schopnost neboli „kompetence od sebe" odlišit, kdy a v jakých situacích má využívat spíše své portfolio leadera, kdy manažera. Řízení školy jako učící se organizace vyžaduje především vysokou úroveň kompetencí leadera.

Zajímavá zjištění na otázku stanovení kompetencí u řídících pracovníků přinesl výzkum Centra školského managementu PedF UK, které bylo v období 2006 - 2008 řešitelem národního projektu ESF Úspěšný ředitel: Profesionalizační příprava – Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Cílovou skupinou výzkumu bylo tři sta vedoucích pracovníků úplných škol poskytujících základní vzdělání a vedoucí pracovníci mimopražských středních škol, případně mimopražských vyšších odborných škol (z toho 152 mužů a 148 žen) ze všech krajů republiky, s výjimkou Prahy. V rámci evaluace projektu probíhala řada výzkumů, jedno z nejrozsáhlejších šetření bylo zaměřeno na analýzu kompetencí řídících pracovníků ve školství, a to v několika rovinách. První rovinou bylo vyjádření ideálního stavu, kterého by měli řídící pracovníci v jednotlivých kompetencích dosáhnout, další bylo subjektivní posouzení vlastních kompetencí vzhledem ke své osobě.

Jednotlivé kompetence byly pojmenovány autory dotazníku a respondenti vyplňovali u každé z nich stanovené hodnoty. V následujícím grafu jsou uvedeny dvě vážící se k problematice řízení učící se organizace:

1. Ideální hodnota kompetencí, potřebných pro výkon funkce řídícího pracovníka
2. Odhad vlastní úrovně kompetencí

Možnosti byly stanoveny na škále 0 - 6, (0 - nedostačující, 6 vynikající); kompetence vycházely ze tří výše uvedených rolí a byly členěny do následujících dílčích oblastí:

1. **Kompetence kognitivní, teoretické znalosti a kontextové vědomosti** - komplex znalostí jednotlivých oblastí (právo, ekonomika, teoretická východiska managementu apod.), jejich zapojení do práce ředitele školy a vzájemné souvislosti. Tradičně jsou tyto kompetence řediteli škol hodnoceny velice vysoko, koresponduje s tím chápání ředitele jako člověka odpovědného za právní a ekonomické záležitosti škol. Stejným způsobem chápe tuto složku řídící práce jako nejdůležitější státní správa reprezentovaná v tomto výzkumu pracovníky krajských úřadů a České školní inspekce.
2. **Schopnost hodnotit a kontrolovat**. Jde o jednu ze základních manažerských kompetencí, neboť bez systémů zpětnovazebních údajů nelze řídit žádnou organizaci.
3. **Personální kompetence**. Vedení lidí, kooperace, komunikace s lidmi na nejrůznějších úrovních – zaměstnanci, rodiče, žáci, pracovníci zastupitelstev,

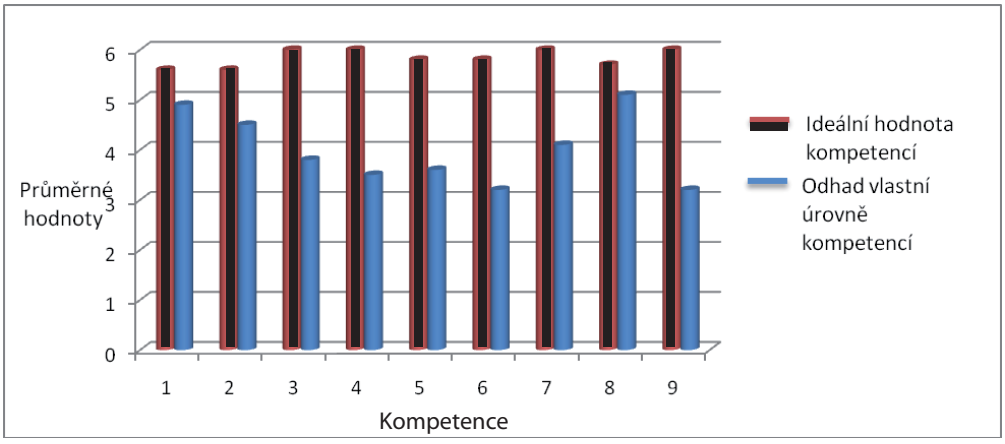
státní správy a další osoby vstupující do života školy..

4. **Řízení sebe sama.**
5. **Schopnost řešit problémy..**
6. **Sebedůvěra**. Bez této kompetence není možno aspirovat na řídící funkci v kterémkoli oboru lidské činnosti.
7. **Koncepční práce.**
8. **Schopnost učit se.**
9. **Zvládání změn a jejich řízení.**

Grafické vyjádření dosažených výsledků zobrazuje jednak vysokou aspiraci řídících pracovníků ve školství na všechny kompetenční oblasti – vykonavatele, manažera i vůdce. V položce »ideální hodnota kompetencí« se žádná hodnota nedostala pod položku 5.

Odhad vlastních kompetencí již dává plastičtější obraz – ředitelé si byli jistější v položkách, spadajících do role vykonavatele – kompetence kognitivní a schopnost hodnotit a kontrolovat; středových hodnot dosáhly kompetence manažerské; nejvyšší rozdíly je možno zaznamenat právě u kompetencí, spadajících do portfolia leadera – zvládání změn a jejich řízení, sebedůvěra, řízení sebe sama. Jedním z možných důvodů je to, že ředitelé jsou hodnoceni zřizovateli převážně jako vykonavatelé a manažeři, minimálně jako leadeři, proto i odhad úrovně vlastních kompetencí je takto uváděn.

Tab. 2



Zdroj: (Slavíková, 2008)

Dílčí část výzkumného šetření rovněž ukázala, že ředitel školy v nových společenských podmínkách musí plnit trojjedinou roli – vůdce, manažera i vykonavatele, poněvadž první dvě jsou oprávněně vnímány jako klíčové nejen učiteli, ale i samotnými řediteli, poslední role – vykonavatele – je především vyžadována a hodnocena ze strany zřizovatelů a kontrolních orgánů. Jen těžko najdeme ve školství

komplexnější a složitější roli, než je role ředitele.

2.2. Profesionální řízení změny a vedení týmů v učící se organizaci

Pro úspěšné řízení učící se organizace musí být ředitel leaderem a zvládat profesionální řízení změny a vedení týmů. Škola se začne měnit v učící se organizaci, jestliže všichni budou nejen tuto změnu akceptovat, ale přijmou ji za svou a budou se tak moci připravit na další změny, které jim požadavky společnosti přinesou. Této problematice byla věnována řada publikací, odborných prací, ale stále je třeba některé řídící pracovníky přesvědčovat o tom, že úspěch změny nezávisí na modernizaci budovy školy, na vybavení novými počítači. Podstatné je, jak dovede ředitel vyhrát v bitvě s myšlením a vědomím lidí. Řídit učící se organizaci znamená vést aktivní tým spoluhráčů, kteří nejen pozitivně reagují na změnu pravidel hry, ale výměnou zkušeností, vyhodnocením optimálních postupů v minulosti a rizik v budoucnosti vyberou spolu s koučem vhodnou taktiku odpovídající novému hřišti, stanoví si cíl a k němu odpovídající strategii. Pokud začnou prohrávat, nečekají až do konce zápasu, nečekají na povel kouče, ale sami začnou uvažovat o změně – společně zvolí jinou strategii, obmění tým, povolají další hráče... Možností je řada - od změny strategie, cíle, po změnu hřiště, hráčů - až výměnu kouče.....

Profesionálně řídit proměnu školy v učící se organizaci znamená pro ředitele použít následující kroky:

Ředitel - leader musí vytvořit vědomí **potřebnosti proměny školy,** její **nutnosti** a **naléhavosti** – jednou z největších chyb je, když se management vrhá do jakýchkoli změn ve škole, aniž přesvědčí předem své spolupracovníky o jejich naléhavosti. Ředitel musí ***představit změnu jako nutnost,*** která donutí zaměstnance změnit své dosavadní vzorce chování, ale přinese nové příležitosti. Ředitel by měl charakterizovat základní principy učící se organizace, stanovit na základě analýzy kroky, které je potřeba učinit, aby proces mohl být zahájen, a seznámit s ním kolegy. Upozornit na rizika, např.: pokud škola nebude na změny ve společnosti reagovat, stane se postupně nekonkurenceschopnou, což ve svém důsledku má dopad nejen na ředitele, ale na samotné učitele. Druhým krokem je správná **komunikace**. Vytváření učící se organizace předpokládá - zapojení „srdce i mozku" zaměstnanců. Již od počátku musí všichni vědět jaké: a) výhody, b) problémy (oběti) nastanou při tomto procesu. Lidé musí být přesvědčováni o tom, že změna je nejen nezbytná, ale i správná a pro všechny navzájem **spravedlivá**. Součástí správně vedené komunikace v učící se organizaci je umění vytvořit přesvědčení, že všechno není předem rozhodnuto, že jsou ještě příležitosti, ve kterých lidé mohou uplatnit své návrhy řešení. Třetím krokem je vytvoření **skupiny lidí, kteří** využívají své „mistrovství" a budou spolu s vedením školy tvorbu učící se organizace a další **změny prosazovat**. Zásadní změny nemůže realizovat ředitel školy sám, ale je třeba, aby kolem sebe soustředil tým spolupracovníků, kteří mají vysokou formální i neformální autoritu. Je vhodné do této „přesvědčovací" skupiny zapojit jak *členy vedení* s formálními funkcemi, tak *nečleny vedení* - kolegy zkušené, dále ty, kteří jsou schopni získat informace, mají dobré kontakty a především ty, kteří, ať již patří ke zkušenějším či méně zkušeným,

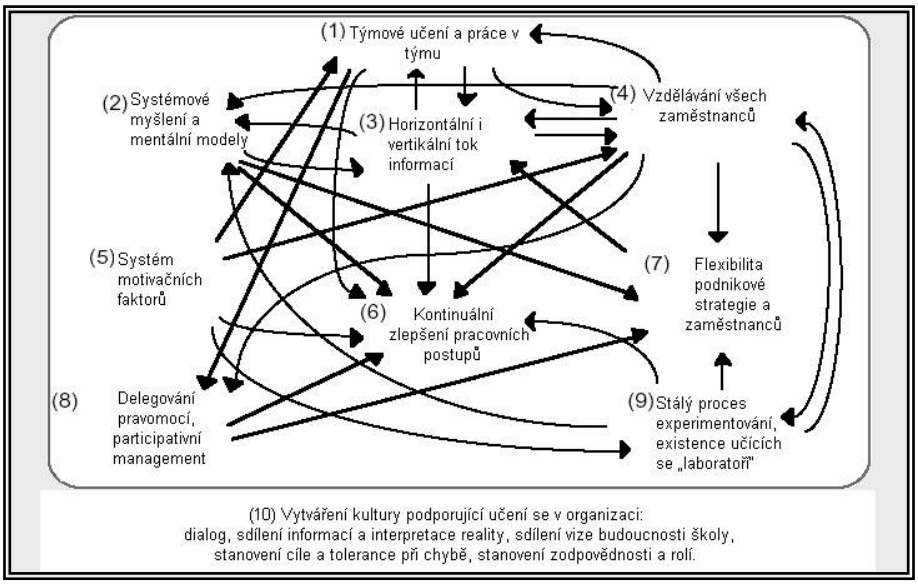
mají mezi členy sboru neformální autoritu. Čtvrtým krokem je uplatňovat strategické řízení, např. vytvořit jasnou a srozumitelnou **vizi, která bude zahrnovat obsah i proces proměny školy.** „Bez vize se může proces změny lehce rozmělnit do řady zmatených, vzájemně si odporujících a časově náročných projektů, které se ubírají špatným směrem, nebo nikam nevedou" (Kotter, 2000, s. 15).

K profesním kompetencím vůdce patří i rozvaha, nadhled nad procesem proměny školy v učící se organizaci, poněvadž jako každá změna, i tato, protože jak již bylo uvedeno, být učící se organizací není jev trvalý, ale stav procesuální, má svůj algoritmus vývoje a nesmí být uspěchána, či vyhlášena za uskutečněnou předčasně pouze při prvních signálech mírného zlepšení. „Předčasná oslava vítězství může zastavit vše, co doposud běželo" (Kotter, 2000, s. 20).

Posledním krokem, nikoli však z hlediska významnosti, je proměna od řízení jednotlivce a skupiny **k vedení týmů**. Do tvorby školních vzdělávacích programů se o týmovém řízení ve škole příliš nehovořilo. Požadavek projektových dnů, průřezových témat, ale i koncepčně zpracovaného vlastního hodnocení školy tuto kompetenci posunul na pomyslné škále k velmi vysoké hodnotě. Ať již hovoříme o učící se organizaci či pouze o škole, jejíž vedení reaguje na požadavky praxe, dá se předpokládat, že se s požadavkem profesionálního vedení týmů setkáme.

Philip Rosengarten (Tichá, 2008) uvádí vedení týmů, týmovou práci a týmové učení jako pomyslný vrchol pyramidy v tvorbě učící se organizace:

Tab. 3



Zdroj: Tichá, 2008

Proč tomu tak je? Poněvadž každá „učící se organizace" má základní dva zdroje učení – z vlastních zkušeností a ze zkušeností ostatních. Oba dva přístupy se dopl-

ňují, mají své výhody a nevýhody. Pokud chápeme tým jako skupinu lidí vykonávajících společně nějakou činnost za účelem splnění společného cíle, je zřejmé, že při optimálním složení a vedení přináší týmové učení synergický efekt – dovednosti, znalosti a schopnosti jeho členů se navzájem doplňují a tím pomáhají rychlému řešení stávajícího problému; pozitivem je především kreativní myšlení, schopnost nacházet řešení problému, přijímat příslušná rozhodnutí, vzájemná spolupráce. Některé týmy se integrují tak silně, že zpětně je téměř vyloučeno poznat, kdo byl iniciátorem prvotního nápadu vedoucího následně k řešení problému. Takové týmy jsou základní stavební jednotkou učící se organizace, součástí jejich učení je dialog, tzn. schopnost kreativně rozvíjet myšlenky a nápady, umět obhájit vlastní stanovisko v procesu utváření společného řešení. Při optimálním vedení týmů navíc dochází ke zlepšení komunikace a toků informací v organizaci, k lepšímu využití zdrojů, ke zlepšení tvůrčí činnosti při řešení problémů, ke zvýšení výkonnosti a účinnosti celé organizace, poněvadž tým má možnost dosáhnout mnohem více než běžná skupina lidí.

Koordinované úsilí všech členů týmu má synergický efekt, je vyšší než pomyslný součet individuálních snah. Členové týmu se spoléhají jeden na druhého a slabost jednotlivce se kompenzuje silnými stránkami ostatních. Tím, že se doplňují jejich silné stránky a vytváří se ovzduší důvěry mezi členy týmu, jejich koordinovaná činnost vytváří kvalitativně lepší výsledky, průhledný proces řešení problémů, vyšší motivaci a efektivnější rozhodování.

Takové týmy však nevznikají ani nefungují samy od sebe, ale musí být nejprve sestaveny a následně vedeny tak, aby vznikla atmosféra otevřenosti přiznat neznalost, umět požádat o pomoc při zjišťování něčeho nového a důvěra i při procesu učení – řešení problémů. Jedná se o klíčové vlastnosti nezbytné k tomu, aby byly veškeré rozpory řešeny neprodleně, členové týmu se učili jeden od druhého, pracovali samostatně nebo v podskupinách, ale vždy měli na zřeteli hlavní cíl a jeho splnění – proměnu školy, zlepšení výchovně vzdělávacího procesu, klimatu, kultury školy atd.

Aby tato atmosféra mohla být navozena, musí vedoucí týmu zastávat vůdčí úlohu – iniciovat pravidelné kontroly plnění úkolů jednotlivých členů týmu nebo celého kolektivu a zajišťovat konstruktivní zpětnou vazbu, tzn., že ředitel školy musí při vytváření týmů postupovat systematicky v několika krocích:

- Najít učitele, kteří se do jednotlivých týmů budou hodit po stránce odborné, sociální, komunikační atd.. , musí u nich vytvořit pocit vzájemné odpovědnosti za daný úkol.
- Vymezit, proč byl tým vytvořen, za jakým účelem; všichni členové týmu musí umět odpovědět na otázku - Proč tým funguje, jaké je moje místo v týmu, jaké jsou mé pravomoci, role v týmu, jaké jsou hodnoty týmu, co mě motivuje k dosažení cíle.
- Stanovit trasu a „jízdní řád týmu" - jakým způsobem bude dosaženo vytčených cílů, jakými konkrétními kroky, v jakých termínech, kdo a jak bude kontrolovat postup práce týmu.
- Vytvořit atmosféru, kde jsou lidé vedeni k samostatnému uvažování**, ke sdí-**

lení informací, k hledání nových znalostí.

- Vytvořit prostředí **hledání a učení se z uskutečněného** u učitelů i žáků – Co jsme měli splnit, jaký byl náš cíl? Co se ve skutečnosti stalo, čeho jsme dosáhli? Proč vznikly rozdíly? Jak se z toho můžeme poučit? Které úspěšné kroky vedly k dosažení našeho cíle? Jaké metody, formy práce se osvědčily? Jsou využitelné pro výuku, pro další aktivity školy? Jak výsledky zveřejníme?
- Deklarovat, že v procesu vytváření učící se organizace se všichni účastníci procesu, učitelé i žáci, jednotlivci i týmy mohou dopustit chyby, poněvadž i ty jsou součástí učení a mohou být využity pro rozvoj organizace i jejích členů. Některé z největších objevů lidstva jsou důsledkem chyb. Zdravá míra chybování je zdrojem úspěchu, protože je dokladem vyhledávání a vytváření nových příležitostí. Ti, kteří dělají chyby, se učí nést za ně odpovědnost a neopakovat je.
- **Podporovat co největší výměnu znalostí a dovedností mezi týmy i jednotlivci -** kdekoli se sejdou alespoň dva lidé, mají příležitost si vyměňovat informace a tak se učit – u učitelů toto pravidlo je téměř konstantou a „profesním zatížením". Vytvářet učící se atmosféru ve škole by pro vedoucího pracovníka nemuselo být proto těžké, může k tomu docházet téměř konstantně.

Týmové řízení je pro vedoucí pracovníky jedním z nejnáročnějších, poněvadž vyžaduje vysokou úroveň kompetencí vůdce v oblasti motivování a přesvědčování - týmy se liší od běžných skupin lidí. **Skupiny** se navzájem střetávají a ovlivňují, týmy sice mohou vykazovat podobné znaky, ale kromě toho se vyznačují silnou vzájemnou **jednolitou identitou, mají společné cíle nebo úkoly a jejich členové navzájem na sebe spoléhají, cítí zodpovědnost jeden za druhého**, protože se učí jeden od druhého. Ta však nevzniká sama od sebe, ale musí být minimálně iniciována, ne-li stále podporována, motivována a rozvíjena. Navíc charakteristickou vlastností všech vysoce efektivních týmů je zodpovědnost vedoucího týmu (tj. ředitele školy) za osobní růst a úspěch každého člena týmu. Jde tedy nejen o dosahování úkolů prostřednictvím jiných lidí, ale o vytváření prostoru pro seberealizaci podřízených.

Závěr

V současné době lze vývoj školství charakterizovat dvěma kategoriemi – **změny** v návaznosti na **reformy** vzdělávacích systémů. Významným znakem reforem vzdělávacích systémů je, že těžiště změn je směřováno na školy samotné. Díky školním vzdělávacím programům, vlastnímu hodnocení školy, konkurenci mezi školami sílí tendence zohledňovat specifika a rozdíly mezi jednotlivými školami, je kladen důraz na stanovování požadavků, potřeb a hodnot ve vztahu k možnostem školy, jsou podporovány interakční vazby a týmová spolupráce. S tím souvisí jak změny ve struktuře vzdělávacích systémů – řízení, správě, financování, tak především v jednotlivých prvcích – v pojetí školního vzdělávání, v přístupu k žákům, v nárocích na metody a formy výuky; díky informačním technologiím je kladen důraz na nové

formy a způsoby komunikace umožňující novou kulturu učení. Mění se jak vztah mezi žákem a učitelem, tak mezi učitelem a vedením školy.

Řízení školy jako učící se organizace vyžaduje kompetence leadera, které se promítají především v profesionálním řízení změn a vedení týmů, vyžaduje profesionála, který motivuje pracovníky být kompetentními mistry ve svých odbornostech a specializacích, sdílet tyto zkušenosti, vnímat problémy v souvislostech a v proměnách požadavků doby. Náročnost vnějšího prostředí, které dnešní školu obklopuje, vyžaduje, aby ředitel byl současně i manažerem a vykonavatelem, což je propojenost nejednoduchá, ale jak školská praxe ukazuje, u řady ředitelů škol na vysoké profesní úrovni zvládnutelná.

Kompetenční pravidlo říká, že úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmu pracují. Silnou stránkou řídících pracovníků v učících se organizacích by tedy mělo být vytváření takových kompetencí u jeho podřízených, které je budou motivovat k poznávání, k objevování a sdílení nalezeného. Jinými slovy motivovat je k tomu být vynikajícími učiteli, od nichž se ostatní učí, poněvadž velcí učitelé vytvářejí prostor pro ostatní a zvou do tohoto prostoru lidi – žáky, kolegy, …. Není to úkol jednoduchý, neboť vůdčí osobnosti, jako jednotlivci i kolektivně, usilují o změnu řádu věcí….a *„být leaderem je jako být prorokem, protože ve školách nepřipravujeme žáky a studenty pro svět, v němž jsme až dosud žili, ale pro budoucnost, kterou si sotva dokážeme představit." G. Brown.*

Literatura

Bolcek, L. *Diagnostika učící se organizace.* Praha, 2005. 57 s. Česká zemědělská univerzita v Praze. Provozně ekonomická fakulta. Literární rešerše k disertační práci.

Drucker, P. F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.

Kiechel, W. The organizations that learns. *Fortune*, 1990, Vol. 121, March 12, s. 75-77. ISSN 0012-8259.

Kotásek, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In Walterová, E., aj. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 2. díl. Brno: Paido, 2004, s. 441-484. ISBN 80-7315-083-2.

Kotter, J. *Vedení procesu změny*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-015-5.

Lisabonská smlouva pozměňující smlouvu o Evropské unii a smlouvu o založení Evropské unie [online]. Brusel, 2007. Dostupné na WWW: < http://www.euroskop.cz/192/sekce/ke-stazeni>.

Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

Senge, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace.* Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.

Slavíková, L. *Řízení pedagogického procesu.* Praha: CŠM PedF UK, 2007.

Slavíková, L. *Výzkumná zpráva k projektu Úspěšný ředitel.* Praha: CŠM PedF UK,

2008.

Schartz, M. *Leader or manager*. Vilnius, 2007. Prezentace na konferenci Challenges in schools. Rovněž POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 33. ISBN 978-80-210-4499-9.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha : MSMT 2008, TAURIS. ISBN 978-80-254-2218-2

Tichá, I. *Učící se organizace*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta,1999. ISBN 80-213-0574-6.

Tichá, I. *Učící se organizace*. Praha. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu. Studijní text pro účastníky kurzu distančního vzdělávání řídících pracovníků, 2008.

Vašťatková, J.; Prášilová, M. Česká škola = učící se škola? *Pedagogická orientace,* 2007, č. 1, s. 5-11. ISSN 1211-4669.

AUTOEVALUACE ŠKOL V REFLEXI POSKYTOVANÉ ODBORNÉ PODPORY

MARTIN CHVÁL, KAREL STARÝ

Anotace: *Školy potřebují pomoc a podporu v čase zavádění školních vzdělávacích programů. Týká se to i oblasti autoevaluace. Článek popisuje v rámci výzkumné strategie design-based research charakter poskytované podpory a vybrané problémy, které musejí ředitelé při plánování a realizaci autoevaluačních procesů překonávat. Zdrojem empirických výsledků jsou obsahové analýzy vypracovaných úkolů zadaných jako součást podpůrných aktivit pro ředitele 12 pražských základních škol v projektu INOSKOP.*

Klíčová slova: *pedagogický rozvoj školy, autoevaluace školy, vlastní hodnocení školy evaluační nástroje, indikátory kvality, design-based research.*

Abstract: *Schools need help and support in time of implementing of school education programs. It's concerned with the field of self-evaluation too. The article describes, within research strategy design-based research, a character of provided support and selected problems, that directors have to overrule on planning and realization of self-evaluating processes. The source of empirical results are content analysis of executed tasks setted like a part of ancillary activities for directors of 12 Prague basic schools.*

Key words: *pedagogical development of school, self-evaluation, self-assessment, evaluation tools, quality indicators, design-based research.*

1. Úvod

V 90. letech 20. století docházelo v České republice v souvislosti s celospolečenským vývojem k postupné decentralizaci školství. Zvyšování autonomie škol současně s potřebou zajištění kvality vzdělávacího systému vedlo k formulaci tématu autoevaluace škol ve strategickém dokumentu Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) v roce 2001 a následně pak v novém školském zákoně v roce 2004. Ten poprvé v historii České republiky uložil školám povinnost zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy.[1]

1 V předloženém textu pokládáme pojmy autoevaluace školy a vlastní hodnocení školy za synonyma. Pojem autoevaluace je frekventovaněji užíván v odborné komunitě při tematizování daných procesů na školách, vlastní hodnocení školy záměrně formulované prostřednictvím výhradně českých slov ve školském zákoně již těmto procesům na českých školách dává konkrétněji vymezený a závazný rámec. K tomuto problému např. více Prášilová, Vašťatková (2006).

Tato zpráva má být východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Výroční zpráva je veřejný dokument, který má v činnosti škol již stabilnější místo. Současně zpráva o vlastním hodnocení školy má být i jedním z podkladů vnějšího hodnocení ze strany České školní inspekce. Struktura zprávy o vlastním hodnocení školy, oblasti, které mají být sledovány, a termíny realizace jsou dány vyhláškou č. 15/2005 Sb.

Školám uložená povinnost společně s příliš krátkou dobou trvání zákona a absencí zkušeností s tématem autoevaluace je příčinnou toho, že školy často chápou autoevaluační procesy a zejména výstupy spíše jako stanovenou povinnost, než jako příležitost pro vlastní zdokonalování. Realizují autoevaluaci podle svého a do jisté míry se spoléhají na externích evaluační šetření (testování žáků a někdy s nimi spojená dotazníková šetření) od soukromých nebo státních subjektů. Mezi nejčastější témata zpráv o vlastním hodnocení v letech 2004 a 2005 patřily výsledky žáků v soutěžích, úspěšnost v přijímacích řízeních nebo nabídka zájmových činností, tedy údaje, které vždy byly tradiční součástí výročních zpráv a o kvalitě školy vypovídají jen v omezené míře. Jsou dobrou ilustrací toho, jak se školy vypořádají s něčím, co je jim nařízeno a přitom není dostatečně vysvětlen smysl, chybí adekvátní proškolení a průběžná podpora (Rýdl 1998). Autoevaluační zprávy se potom stávají spíše formálním splněním povinnosti, místo aby ve škole podněcovaly rozvojetvorné procesy a vedly ke zvyšování kvality (více viz tematické zprávy ČŠI zaměřené na autoevaluaci dostupné na www.csicr.cz a studie Prášilové a Vašťatkové v tomto čísle Orbis scholae). Česká školní inspekce v současnosti teprve hledá způsoby, jak k procesům a výstupům vlastního hodnocení škol přistupovat a jak je propojit s hodnocením vnějším. Domníváme se, že důležitým úkolem k řešení je podpora škol v oblasti zvyšování kvality a hledání kritérií kvality autoevaluačních procesů a výstupů.

Předložený článek popisuje jednu možnost, jak lze takovou podporu školám poskytovat. Nejdříve jsou stručně naznačena teoretická východiska, následuje rámcový popis realizované podpory rozvoje školy. Těžiště článku je v empirické části, která popisuje v rámci výzkumné strategie design-based research charakter poskytované podpory a vybrané problémy, které musejí ředitelé při plánování a realizaci autoevaluačních procesů překonávat. Zdrojem empirických výsledků jsou obsahové analýzy vypracovaných úkolů zadaných jako součást podpůrných aktivit pro ředitele 12 pražských základních škol v projektu INOSKOP. Naším záměrem bylo, aby se školy naučily plánovat, realizovat a vyhodnocovat svůj rozvoj a tím se svým charakterem přiblížily organizacím, které lze označit jako učící se. Taková forma vnější podpory je velmi důležitá a systematická nabídka zatím není realitou (Pol 2007). Napovídají to i výsledky výzkumu zadaného Národním institutem dalšího vzdělávání v roce 2007. V internetové anketě realizované agenturou STEM (1416 respondentů) odpovědělo 60 % ředitelů ZŠ, že pokládá autoevaluaci školy za zásadní nebo poměrně velký problém při tvorbě školního vzdělávacího programu (Sborník národního projektu Koordinátor, 2007). Ředitelé ZŠ předpokládají, že ve fázi realizace školního vzdělávacího programu budou vedle finanční podpory (42 % odpovědí) nejvíce potřebovat poradenskou/konzultační pomoc (19 % od-

povědí), pomoc v oblasti metodických materiálů (18 % odpovědí), pomoc v oblasti vzdělávání (13 % odpovědí, tamtéž).

2. Teoretická východiska

Základním teoretickým východiskem realizované podpory a zaměření empirického zkoumání je koncepce **školy jako učící se organizace**, jak je představena úvodním přehledovým článkem tohoto čísla Orbis scholae od M. Pola. Specifičnost školy vzhledem k jiným organizacím spočívá v tom, že jejím esenciálním smyslem je vychovávat a vzdělávat žáky. Škola je tedy tradičně „učící" organizací, a měla by být i „učící se" v tom smyslu, že učitelé a ředitelé se během své profesní dráhy budou neustále sami učit, aby udrželi krok s novými poznatky ve svých oborech, a aby dokázali reagovat na měnící se potřeby společnosti. M. Pol (2008) však správně zdůrazňuje, že nestačí, aby se učitelé učili individuálně, ale že je nutné, **aby se učili společně** a **aby učení bylo promyšleným systémem.** Koncept „učící se organizace" je tak impulsem k tematizaci a explicitnímu zdůraznění učení se všech aktérů školního života. Škola jako instituce poskytuje prostor pro vzájemné učení v mnoha oblastech. Jistě se neučí jen žáci od svých učitelů, ale mnohému se jistě mohou učitelé naučit od svých žáků. V rámci realizované podpory jsme se soustředili i na možnosti vzájemného učení mezi pedagogickými pracovníky v rámci školy a mezi řediteli škol navzájem. Teprve pokud škola přestává být množinou jednotlivců a stává se spolupracující skupinou, týmem nebo v pravém smyslu slova **pedagogickým sborem**, lze hovořit o **organizačním učení** jako schopnosti organizace nejen flexibilně reagovat na podněty zvenčí, ale i formulovat vnitřní rozvojové potřeby na základě jasně formulovaných hodnot (Pol 2008).

Klíčovou otázkou fungování školy je, jakým způsobem se jí daří účinně naplňovat vzdělávací funkci. Mnohé výzkumy potvrzují, že spolupráce učitelů ve škole a schopnosti vzájemně a společně se učit významně zvyšují kvalitu a efektivitu vzdělávání (Walberg, Paik 2000; Marzano 2003; Scheerens 2004; Creemers, Kyriakides 2008; Seidel, Shavelson 2007; Starý, Chvál 2008).

Vycházíme z předpokladu, že trvalý (a uspokojitelný – s ohledem na sociální partnery) rozvoj škol s relativně vysokou mírou autonomie je možný pouze tehdy, pokud je vedení školy schopno systematicky plánovat a vyhodnocovat svoji činnost. Role ředitele školy je v této oblasti nezastupitelná.[2]

Protože se v České republice nacházíme teprve na počátku období, kdy byla školám udělena povinnost vypracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy, bez výraznější předchozí podpory a doporučení, nemůžeme ještě vyhodnocovat stav autoevaluačních procesů na školách, resp. bychom mohli činit nespravedlivé soudy. Soustředili jsme se proto na analýzu úkolů, které ředitelé spolu se svými kolegy řešili na základě výzev vnější poskytované podpory. Tyto úkoly byly formulovány

2 Pokud v tomto článku používáme označení ředitel, myslíme tím i zástupce ředitele, na které byla v projektu delegována odpovědnost za práci na rozvojových a autoevalučních procesech. Pojmem ředitel myslíme i ředitelky či zástupkyně - ženy, které zde převažovaly v poměru 8 : 4.

tak, aby ředitele vedly při plánování a vyhodnocování pedagogické činnosti školy. Na základě analýz výsledků těchto úkolů je usilováno 1) o pochopení stavu znalostí a dovedností ředitelů z problematiky vlastního hodnocení školy, 2) o účinnější směřování poskytované podpory.

Autoři předložené studie jsou přesvědčeni o tom, že teoretická citlivost ředitelů k otázkám plánování a vyhodnocování, kterou lze z výsledků jejich úkolů vyčíst, je klíčem k úspěšné realizaci těchto procesů a jejich zdokonalování.

3. Projekt INOSKOP

Základní předpoklady pro realizaci výzkumu poskytl projekt Rozvoj sítě pražských inovujících škol (INOSKOP). Vzhledem k tomu, že byl v jednom z předchozích čísel Orbis scholae zevrubně popsán (Starý 2007), omezíme se jen stručně na základní informace. Hlavním cílem projektu bylo poskytnout pražským školám určitou specifickou podporu při jejich úsilí o zvyšování kvality vzdělávání. Jako základ sítě bylo vybráno 12 základních škol, které již měly zkušenosti s dílčími inovacemi, byly ochotny s podporou realizačního týmu pracovat na svém rozvoji a své úspěchy i neúspěchy sdílet nejdříve s ostatními školami.

Hlavním komunikačním prostředím byly tzv. odborné semináře, které poskytly prostor pro spolupráci všech řešitelů z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zástupců škol. Z každé školy se na seminářích účastnili dva zástupci – jeden jako lektor vzdělávání svých kolegů, druhý jako osoba odpovědná za řízení školy (buď ředitel, nebo pověřený zástupce ředitele). Část programu odborných seminářů byla společná, část oddělená. V době mezi odbornými semináři (cca 2 měsíce) se na školách odehrávaly tzv. aplikační semináře jako specifická forma dalšího vzdělávání učitelských sborů (více viz J. Novotná v tomto čísle Orbis scholae) a další aktivity koordinované řediteli. Každá škola měla svého odborného „garanta", který školu pravidelně navštěvoval a poskytoval pomoc a podporu oběma zástupcům. Ředitelé byli vedeni k tomu, aby systematicky pracovali na zkvalitňování vlastní školy a k tomu jim byla poskytnuta podpora především v oblasti autoevaluačních procesů.[3]

4. Cíle a předmět zkoumání

Cíle zkoumání vycházejí ze zaměření projektu INOSKOP a jeho reálných možností. Cíle jsou dvojího charakteru a vztahují se ke dvěma předmětným oblastem zkoumání, které jsou spolu ve výzkumné strategii svázány. Zaprvé se jedná o cíle zaměřené na zkvalitňování poskytované podpory ředitelům ZŠ v určitých oblastech rozvoje školy. Zadruhé jde o cíle empiricky popisné týkající se aktuálních problémů ředitelů ZŠ při řízení autoevaluačních procesů ve školách[4]. Tyto cíle je možné formulovat následujícím způsobem:

3 Autoři této stati v projektu řídili a koordinovali odbornou pomoc ředitelům.

4 Na určité problémy v obecné rovině poukázalo např. šetření zadané Národním institutem dalšího vzdělávání. (Sborník národního projektu Koordinátor, 2007). Vybrané výsledky byly představeny v úvodu studie.

Cíl 1. Vytvořit pro ředitele škol systém odborné podpory v oblasti autoevaluace pro časově ohraničené období (2 roky).

Cíl 2. Zmapovat porozumění ředitelů vybraných základních škol klíčovým pojmům z oblasti autoevaluace školy na počátku, v průběhu a na závěr poskytované odborné podpory.

Jako klíčové pojmy byly identifikovány: Cíl rozvoje školy, prostředky rozvoje, evaluační nástroje, indikátory kvality, limity dosažení cíle. Úroveň porozumění byla mapována prostřednictvím obsahových analýz průběžně vypracovávaných úkolů řediteli škol na základě konkrétně uváděných příkladů a logické provázanosti mezi pojmy.

Tato specifikace cíle se opírá o přesvědčení autorů studie, že trvalý rozvoj školy je možný pouze tehdy, pokud autoevaluační procesy ve škole budou postaveny na systematickém, transparentním a věrohodném vyhodnocování stanovených cílů rozvoje a na základě toho formulovaných dalších perspektivách. Tento požadavek spolu s požadavkem trvalého organizačního učení není splnitelný bez jednoznačného a správného zacházení s pojmy vztahujícími se k dané problematice.

5. Výzkumná strategie a způsob prezentace výsledků

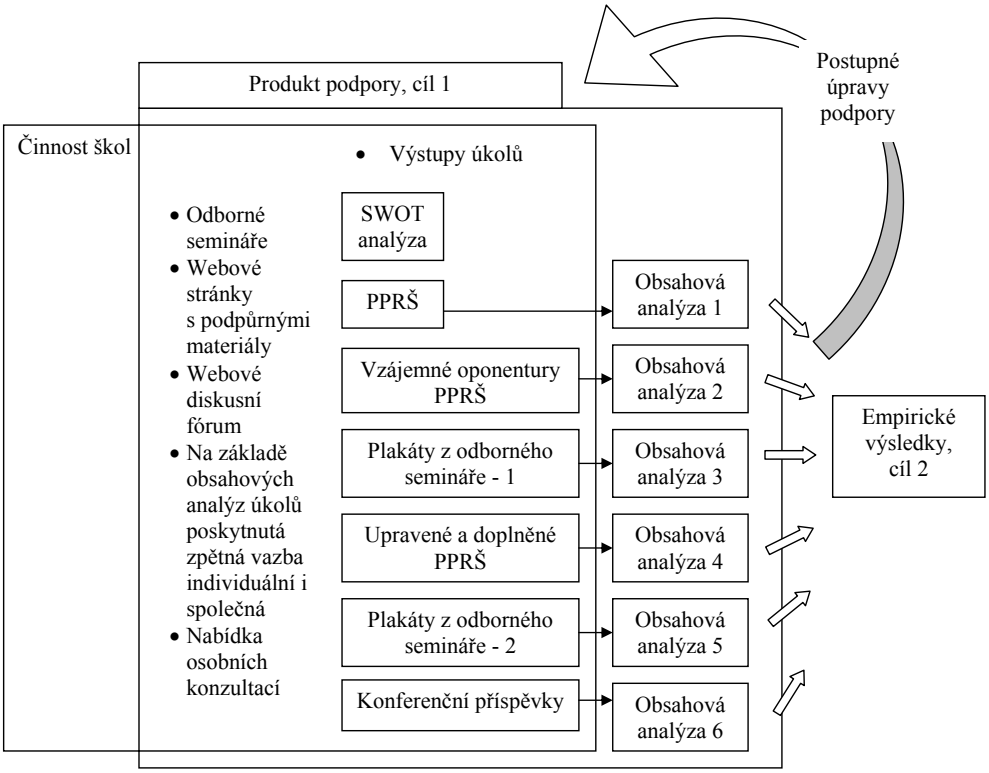
Podle charakteru cílů zkoumání a konkrétních aktivit v rámci projektu INOSKOP se jako nejvhodnější výzkumná strategie ukázal design-based research (srov. studii Chvál, Dvořák, Starý, Marková v tomto čísle Orbis scholae). První cíl je zaměřen na vytvoření konkrétního pedagogického produktu, dosažení druhého cíle by mělo přinést konkrétní empirické poznatky. Produkt odborné podpory je navržen, průběžně modifikován a dotvářen podle postupně shromažďovaných empirických nálezů pro cíl druhý.

Ke druhému, empiricko-popisnému cíli je směřováno metodou obsahových analýz průběžně plněných úkolů.

Výsledky výzkumu jsou v této studii prezentovány podle struktury výstupů z postupně zadávaných úkolů. Každá kapitola obsahuje kontext zadání daného úkolu i výsledky jeho obsahové analýzy. Je tak respektována i chronologie prvků poskytované podpory. V těchto kapitolách se tedy prolíná jak bližší specifikace poskytované podpory, tak empirická zjištění. Toto prolínání, které by mohlo být v jiných typech výzkumů hlavně kvantitativní povahy shledáváno jako nevhodné, pokládáme v případě realizovaného design-based research podle představeného výzkumného schématu za nezbytné, protože výsledky obsahových analýz se následně promítaly do úprav poskytované podpory včetně zadání dalšího úkolu. Z toho důvodu jsou empirická zjištění v dílčích aspektech i průběžně interpretována. Výsledky výzkumu odpovídající dvěma stanoveným cílům se tedy v těchto kapitolách prolínají. Těžiště obsahu kapitol leží vždy v té oblasti, která byla v dané fázi podpory zásadní. Tedy v případě identifikace rozvojových potřeb školy prostřednictvím SWOT analýzy je téměř výhradně popisována poskytnutá podpora, naopak analýza prvních verzí PPRŠ je nejobsažnější z hlediska empiricky zjištěných výsledků a dílčích interpretací.

Pozn. Zkratka PPRŠ znamená plán pedagogického rozvoje školy. Jeho charakteristiky jsou představeny níže.

Výzkumné schéma



6. Charakteristika obsahových analýz úkolů

V rámci prezentované poskytované podpory byly ředitelům zadávány úkoly. Zadání bylo vždy realizováno na odborném semináři. Vypracované a odevzdané úkoly se staly předmětem obsahových analýz, jejichž cílem bylo odhalení úrovně porozumění vybraným pojmům z oblasti autoevaluace školy: cíl rozvoje školy, prostředky rozvoje, evaluační nástroje, indikátory kvality, limity dosažení cíle. Úroveň porozumění byla zjišťována na základě posuzování konkrétních příkladů jako reprezentantů uvedených pojmů.

Celkem bylo realizováno 6 obsahových analýz (viz výzkumné schéma). V každé obsahové analýze byl uplatněn jak analytický tak holistický přístup. Úroveň porozumění každému pojmu byla sledována odděleně podle níže uvedených kritérií, ale současně byla zohledněna i vzájemná souvislost mezi:

- prioritami rozvoje školy,

- cíli,
- prostředky rozvoje,
- evaluačními nástroji,
- indikátory kvality,
- limity dosažení cíle.

Tento syntetizující pohled zpětně ovlivnil i posouzení porozumění jednotlivým pojmům. Důvod pro tento přístup se objevil na základě prvních analýz, ve kterých se ukázala nedostatečná teoretická vybavenost ředitelů (splnění všech požadavků na dobře formulovaný cíl, znalost toho, co je a není evaluační nástroj, …), a přitom z předloženého obsahu bylo patrné, že realizace vlastního hodnocení školy je celkově správně promyšlena a vyhodnocení plánu pedagogického rozvoje školy přináší škole žádoucí věrohodné informace pro rozhodování a řízení.

Tento přístup byl uplatněn s vědomím zvýšení subjektivity posouzení porozumění jednotlivým pojmům, ale současně s přiblížením se k objektivnějšímu odhadu kvality realizovaných procesů rozvoje a následné evaluace podle předloženého plánu. S ohledem na zde řečené je potřeba číst i některé výsledky obsahových analýz prezentované kvantitativní formou.

Specifikace kritérií pro zjištění úrovně porozumění klíčovým pojmům – analytický přístup:

Správnost formulace cíle

- Je věta, která je pokládána za cíl formulována jako cíl?
- Je cíl dostatečnou specifikací cílového stavu?
- Je cíl operacionalizován? Případně, lze si alespoň představit odpovídající operacionalizaci cíle?

Další kritéria jako reálnost, či důležitost cílů nebyla při hodnocení zohledněna, neboť bez podrobnější znalosti školy nemůže externí hodnotitel podle těchto kritérií posuzovat.

Konkrétnost výběru prostředku rozvoje školy

- Je prostředek rozvoje školy formulován dostatečně konkrétně?

Porozumění kategorii evaluačního nástroje

- Je uvedené skutečně evaluačním nástrojem (zdrojem či prostředkem získání spolehlivých informací)?
- Nabízí (lze si představit) daný evaluační nástroj vytvoření indikátoru dosažení stanoveného cíle?

Operacionalizace indikátoru kvality

- Je indikátor kvality věrohodně operacionalizován?
- Je indikátor validní vzhledem ke stanovenému cíli?
- Je možné indikátor vytvořit na základě uvažovaného evaluačního nástroje?

Jednoznačnost limitu dosažení cíle

- Je zřejmé, za jakých okolností (hodnot indikátoru kvality) bude rozhodnuto o dosažení či nedosažení cíle, nebo míře jeho splnění?

Výsledky jsou prezentovány jak kvantitativně s uvedením četností příslušných kategorií (i s vědomím uvedené zvýšené subjektivity při zařazování) i kvalitativně s přímými citacemi z vypracovaných úkolů. Tyto přímé citace jsou uváděny kurzívou. V každém úkolu byly posuzovány ty pojmy, které byly součástí upřesňujícího zadání. Např. indikátory kvality a limity dosažení cíle nebyly posuzovány v první verzi PPRŠ, ale až v upravené a doplněné.

Nejpodrobněji jsou popsány analýza první verze PPRŠ a navazující analýza vzájemných oponentur. Další analýzy se v prezentované podobě vždy soustředí na nejvýraznější změny, ke kterým došlo jak při specifikaci úkolu tak v empirických zjištěních z jeho splnění. Proto je obsahovým analýzám navazujících úkolů věnován při prezentaci výsledků i menší prostor a je potřeba je číst i s ohledem na analýzy předcházející.

7. Výsledky výzkumu

7. 1 Identifikace rozvojových potřeb škol - SWOT analýza

Na počátku projektu INOSKOP na podzim 2006 byli ředitelé škol seznámeni s teorií rozvoje školy se soustředěním na důležitost identifikace specifických potřeb jejich vlastní školy. K identifikaci potřeb byla použita metoda analýzy SWOT. Část ředitelů již s touto metodou měla nějaké zkušenosti, což bylo dobrým podnětem pro vzájemnou diskusi a vyzkoušení metody při semináři. Následoval úkol provést SWOT analýzu rozvojových potřeb na vlastní škole. Učitelské sbory tak pojmenovávaly silné a slabé stránky fungování školy, možnosti rozvoje a rizika, která mohou různé směry rozvoje přinášet. Role ředitelů spočívala v navození atmosféry důvěry a moderování diskuse.

Na dalším setkání ředitelé škol prezentovali a diskutovali výsledky SWOT analýzy. Následovalo **stanovení oblastí rozvoje,** na které se školy aktuálně soustředí. Ředitelé byli vyzváni, aby volili takové priority, které je možno realizovat vlastními silami a které jsou v souladu s vizí školy (Eger a kol. 2002). Jednalo se o rozmanité oblasti jako kázeň žáků, výuka cizích jazyků, vztahy mezi učiteli a žáky apod.

7. 2 Příprava plánu pedagogického rozvoje školy a jeho obsahová analýza

Proces zdokonalování školy se neobejde bez plánování a zde je „důležitým krokem stanovení cílů, které se stávají předpokladem evaluačních procesů“ (Vašťatko-

vá 2006, s. 33). Na počátku kalendářního roku 2007 byl ředitelům vysvětlen smysl autoevaluce, její význam a výhody oproti externí evaluaci a potom byla představena rámcová struktura, která by měla pomoci při rozvíjení vlastní školy. Tato struktura byla nazvána Plán pedagogického rozvoje školy[5] (PPRŠ) a každá škola dostala za úkol zpracovat jej na budoucí školní rok. Základními prvky PPRŠ byly **oblasti rozvoje** (priority, na které se škola rozhodla soustředit), **cíle**, **prostředky** rozvoje a **evaluační nástroje** včetně indikátorů (ukazatelů) kvality a stanovení hranice (limitu) úspěšnosti (více viz Chvál, Starý 2008).

Následující výsledky obsahové analýzy vycházejí z vypracování úkolu ke konci června 2007. Základní struktura analýzy plánu pedagogického rozvoje školy byla dána strukturou zadání. Sledována byla frekvence výskytu a kvalita naplnění následujících bodů:

1. Cíle pedagogického rozvoje školy – četnost, správnost formulace.
2. Prostředky rozvoje školy – četnost, konkrétnost.
3. Evaluační nástroje – četnost, správnost označení evaluačního nástroje (porozumění kategorii evaluačního nástroje).

Celkem z 12 škol nesplnila zadání 1 škola (č. 2, práce byla odevzdána, ale chyběla v ní jasná strukturace podle zadání). Dále jedna ze škol (č. 9) měla správně splněny jednotlivé body, ale bez zřetelné vzájemné souvislosti. U ostatních 10 škol oblasti priorit, cílů, prostředků a evaluačních nástrojů logicky souvisely.

Některé typy chyb při formulaci **cíle**:

- Příliš velká obecnost.

Ve školním roce 2007-2008 chceme realizovat na naší škole aktivity, které přinesou zlepšení pedagogické práce školy.
Chceme dále rozvíjet silné stránky školy a maximálně eliminovat a napravovat to, co považujeme za nedostatky.
Podporovat u žáků rozvoj kompetencí.

- Cíl je pojmenován jako prostředek. Někdy byl cíl formulován jako realizace daného prostředku.

Výuka dalšího cizího jazyka na 2. stupni.
Využití aktivizačních metod ve výuce.

- Cíle jsou pojmenováním určitých oblastí kvality.

Respekt žáků vůči zaměstnancům.
Zájem rodičů o školu.
Snaha o poznání příčin nedorozumění.

5 Přívlastek „pedagogický" byl použit ke zdůraznění oblastí přímo souvisejících s učením žáků na rozdíl od materiálního rozvoje, kam podpora v projektu primárně nesměřovala.

Typy chyb při konkretizaci **prostředků rozvoje školy:**

- Přílišná obecnost prostředku

Motivace žáků.
Vycházet vstříc reálným požadavkům MŠ.
Technická a personální opatření.
Sekundární prevence (rizikové skupiny).
Zásady etické výchovy.

- Příliš velká četnost působící až nevěrohodně z hlediska naplnění a jejich efektivity.

V jednom případě formulováno až 41 prostředků rozvoje, přičemž řada z nich má současně velmi obecný charakter.

Typy chyb při porozumění kategorii **evaluačního nástroje:**

- Nejedná se o evaluační nástroj.

Patronáty (starších žáků nad mladšími, spoluzodpovědnost – zodpovědnost žákovský parlament.
Zachovávání zásad společenského chování.
Předmětové komise.
Samostudium.
Angličtina, logopedie.

Zde bylo jako správné vymezení tolerováno i pojmenování indikátoru (*snížení nákladů na opravy o 20%*), ze kterého je patrná vazba na cíle a způsob získání daného indikátoru. Důvodem této tolerance je zmíněná menší teoretická výbava ředitelů, ale patrný promyšlený způsob ověření stanoveného cíle.

Často byl jako evaluační nástroj označen prostředek rozvoje, někde pouze s větší konkretizací.

Statistický přehled výsledků analýzy PPRŠ

	počet cílů			počet prostředků			počet evaluačních nástrojů		
škola	všech	správně	% správně	všech	správně	% správně	všech	správně	% správně
1	5	4	80%	9	9	100%	5	4	80%
2	0			0			0		
3	8	7	88%	14	14	100%	8	6	75%
4	8	8	100%	19	16	84%	20	10	50%
5	6	4	67%	25	25	100%	18	10	56%
6	24	14	58%	33	29	88%	30	10	33%
7	21	17	81%	14	13	93%	9	9	100%
8	6	4	67%	19	13	68%	16	2	13%
9	3	0	0%	15	15	100%	4	4	100%
10	14	10	71%	43	41	95%	26	14	54%
11	2	0	0%	8	8	100%	9	8	89%
12	9	7	78%	22	22	100%	19	16	84%
CELKEM	106	75	71%	221	205	93%	164	93	57%

Správností uvedeného pojmu se rozumí vyhovění upřesňujícím kritériím při formulaci konkrétních příkladů.

Shrnutí a interpretace analýz PPRŠ

Z následujícího přehledu je vynechána škola č. 2, jejíž PPRŠ byl zpracován způsobem nevyhovujícím zadání. Z tabulky společně s kvalitativním posouzením všech PPRŠ vyplývá, že:

- Nejmenší problémy školám činí pojmenování prostředků rozvoje školy. Za určitým pojmenováním prostředku se vždy skrývá představa konkrétního praktického konání, se kterým mají ředitelé již jisté zkušenosti. Pouze u jedné ze škol se vyskytovaly ve větší míře příliš obecné formulace prostředku a u jedné ze škol bylo formulováno až 41 prostředků, které v souhrnu působí nevěrohodným způsobem z hlediska jejich naplnění.
- O něco větší problémy činila školám správná formulace cíle zlepšení. Vyskytovaly se různé způsoby zařazení cílů (někde pro jmenované oblasti kvality formulovány specifické cíle, někde formulovány cíle hlavní a specifické), což se promítlo do různých četností formulací (od 2 do 24). Práce s cíli má již teoretičtější charakter, ale je součástí přípravného vzdělávání učitelů v rámci obecných či oborových didaktik, a kategorie cíle je tedy kategorií v oblasti

vzdělávání dobře známou. Nově je však s větší vážností kladena na ředitele a učitele škol zodpovědnost za jejich formulaci a ověřování jejich splnění.

- Největší problémy činil výběr evaluačních nástrojů. Především byly zaměňovány evaluační nástroje a prostředky rozvoje. Velkou otázkou a výzvou pro další zkoumání je, zda na straně škol existuje dostatečně konkrétní představa indikátorů ověření cíle, které by se měly na základě navržených evaluačních nástrojů vytvořit.
- Na více než polovinu zúčastněných škol sedí předložená interpretace: Naprostá většina cílů je formulována správně, téměř všechny prostředky rozvoje školy jsou vybrány dostatečně konkrétně a vhodně, ředitelé mají přehled o možných evaluačních nástrojích (školy č. 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12). Některé školy jsou na tom podobně, i když mají větší problémy s jednotlivými kategoriemi cílů, prostředků, evaluačních nástrojů (školy č. 6, 8). U těchto 9 škol z 12 jsou již vytvořeny vhodné předpoklady zvyšování kvality autoevaluačních procesů.
- U zbývajících škol je potřeba specificky věnovat čas teoretické průpravě (formulace cílů, výběr evaluačních nástrojů) a následně reflexi jejich zkušeností a dále podpořit sdílení zkušeností s ostatními školami (při volbě vhodných prostředků rozvoje).

Předpokladem dalšího postupu škol v oblasti zvyšování kvality jejich autoevaluačních procesů a výstupů je zaměření se na evaluační nástroje, jejich tvorbu, tvorbu indikátorů a operacionalizaci cílů a stanovení úrovní jejich dosažení. K tomuto úkolu byla zaměřena další činnost s řediteli škol v rámci projektu INOSKOP.

7.3 Analýza vzájemných oponentur plánu pedagogického rozvoje školy

Vzájemné oponentury se týkaly verzí PPRŠ, které byly analyzovány v předcházející kapitole. Oponentury měly být odevzdány ke konci srpna 2007. Kritéria oponentního řízení nebyla zadána. Oponentury se lišily v závislosti na autorovi z hlediska rozsahu i obsahového zaměření. Tento úkol splnila jen 1/3 ředitelů zcela (odevzdali oponentury PPRŠ 2 škol) a 1/3 částečně (odevzdali oponenturu PPRŠ jen jedné školy). 1/3 ředitelů úkol nevypracovala. Celkově tedy mělo být odevzdáno 24 oponentur, odevzdána jich byla polovina, tedy 12. Z hlediska následujících tezí však můžeme tento počet pokládat za dostatečný. Nepředpokládáme, že by nové oponentury přinesly obohacující informace.

Předně je důležitým faktem, že tento zadaný úkol, k němuž byli ředitelé i opakovaně vyzváni, řešila jen část z nich a to s různou mírou pečlivosti splnění. Tedy vnitřní motivace ředitelů být „kritickým přítelem“ svému kolegovi je minimální, resp. se týká jen velmi nízkého procenta ředitelů.

Téměř každý oponentský posudek obsahoval popis toho, jaká je struktura PPRŠ. Jen v některých posudcích byl učiněn další krok ve smyslu hodnocení a doporučení.

Často se hodnocení odehrálo ve velmi obecné rovině a tato hodnocení se obje-

vovala od téhož autora v posudcích na oba hodnocené PPRŠ.

Celková koncepce – logická stavba i členění, návaznost a přehlednost – v pořádku. Plán pedagogického rozvoje dle mého názoru odpovídá potřebám a záměrům a je vypracován dobře.

Nebo

Plán je podle našeho mínění velmi pečlivě a podrobně zpracován. …… Domníváme se, že plán odpovídá potřebám a záměrům výše uvedené školy, a proto nemůže být jiný než dobrý.

V některých posudcích se objevila doporučení směrem k formální stránce PPRŠ.

Vaše práce se mi velmi líbila, pouze bych pro větší přehlednost doporučila zpracovat do tabulek.

Přibližně v polovině vypracovaných posudků se objevila konkrétní hodnocení a doporučení.

Přehledná úvodní stránka s dostačujícími informacemi.

Zápory: je škoda, že pan ředitel se zaměřil pouze na žáky. Doporučila bych formulování cílů i v oblasti ped. sboru a kvality výuky.

Z výzkumného hlediska bylo důležité, že se **objevovala i hodnocení a doporučení vztahujících se k evaluaci**.

Chybí mi jasné konkrétní cíle pro další období.

V oblasti „Zastavit pokles žáků, získávat žáky nové" jsou dle mého názoru zvolené nástroje spíše prostředky a nástroje k hodnocení dosažení cílů chybí.

Zde, dle mého názoru, by mělo být více nástrojů, které některým cílům chybí.

Ve formulaci „možná je anketa" bych neuvedla „možná", buď bude nástrojem, nebo ne.

Evaluační prostředky sloužící pro následné hodnocení dosažení stanovených cílů jsou poměrně stručné, avšak velmi dobře navazují na jednotlivé cíle a prostředky. U některých kritérií by bylo vhodné doplnit nějaké kvantitativní vyjádření.

Tedy asi u poloviny ředitelů, kteří odevzdali posudky, můžeme identifikovat citlivost pro otázky evaluace. Tato citlivost však není teoreticky příliš diferencovaná a týká se oblasti formulace cílů a zejména adekvátnosti volby prostředků. Jen ve 2 případech byl nadhozen problém volby evaluačních nástrojů a měřitelnosti výstupů.

Jakkoliv můžeme hledat dobré důvody pro vzájemné učení se ředitelů prostřednictvím výměny zkušeností a názorů, má toto učení své limity v celkovém povědomí účastníků o dané problematice a je vysoce závislé na znalostech a zkušenostech toho kterého účastníka a jeho ochotě se o tyto názory a zkušenosti aktivně podělit. Bez vnější systematické podpory jsou tedy možnosti vzájemného učení a jeho akcelerace velmi limitovány. Obzvláště v nových oblastech, jakým autoevaluace je, by

pouze vzájemné učení mohlo vést ke konzervaci příliš nerozvinutého stavu a růstu problému vzájemného nedorozumění mezi účastníky různých učících se skupin. Právě různé chápání pojmů limitovalo sdílení zkušeností a nápadů.

7.4 Analýza plakátů z podzimního semináře

V září 2007 se konal jeden z řady odborných seminářů pro ředitele. Autoři příspěvku zde představili analýzy PPRŠ včetně konkrétních, ale neadresných příkladů správného a chybného uvedení cíle, prostředku a evaluačního nástroje. Uvedli i příklady správného použití indikátoru kvality a stanovení limitů dosažení cíle. PowerPointová prezentace pak byla dána všem ředitelům k dispozici jako studijní materiál. Následovala práce ve 4 skupinách po 3 zástupcích škol a 1 garantovi z vedení projektu. Úkolem bylo výběr alespoň 3 oblastí kvality u každé školy a návrh možných indikátorů kvality pro tyto oblasti. Uvnitř skupiny docházelo k vzájemným oponenturám a směřování k plakátové prezentaci pro ostatní skupiny. Předmětem následující analýzy jsou odevzdané a ústně komentované plakáty skupin.

Oblasti byly v zásadě pojmenovány všechny správně, lišily se jen v míře obecnosti. Většina byla formulována velmi obecně (např. výuka, motivace), jiné relativně úzce (např. kultura mluveného projevu).

Definice téměř všech indikátorů byla problematická s následujícími typy chyb. V závorce je uvedeno procento výskytu.

1. Měly příliš obecný charakter bez jasného způsobu jejich zjištění a **odpovídaly spíše vymezení podoblasti kvality** (*aktivita žáků, otevřenost názorům žáků, atmosféra ve třídě, vztah učitel-žáci, …*), (51 %).
2. Dobře pojmenovány, ale bez zřetelného způsobu jejich zjištění a **odpovídaly spíše určitému kritériu kvality** (*žáci využívají prostor pro konverzaci, je učebna motivující pro daný předmět a téma?, …*), (42 %).
3. Byly **typu ANO-NE bez jasného způsobu zjištění jejich naplnění**. Dá se předpokládat, že rozhodnutí o dosažení cíle by bylo učiněno na základě netransparentní individuální úvahy, přičemž cíl sám byl formulován velmi obecně (*zlepšení hygienických podmínek – indikátor ANO-NE*), (7 %).

Bylo příznačné, že určitý typ chyb se vázal k určité škole, a odpovídal tedy porozumění ředitele kategorii indikátoru.

7.5 Analýza upravených a doplněných plánů pedagogického rozvoje školy

Na předcházejícím semináři byl ředitelům zadán úkol upravit PPRŠ podle poskytnuté zpětné vazby a s nabídkou individuálních konzultací s lektory (autory tohoto článku). Individuální konzultace byla využita pouze ve 3 případech. Předmětem úprav PPRŠ mělo být odstranění uvedených chyb, obohacení o indikátory kvality v jednotlivých oblastech, stanovení limitů dosažení cílů u těchto indikátorů

a průběžné vyhodnocení realizace PPRŠ podle těchto parametrů. Termín odevzdání úkolu byl stanoven na konec února 2008.

Zde uvádíme jen shrnující závěry z analýz upravených PPRŠ.

- V jednom případě nedošlo k úpravám a rozpracování. Vyhodnocení bylo víceméně formální (*Tyto cíle se nám daří plnit, … Ostatní cíle jsou v zásadě splněny. Podařilo se posílit spolupráci s rodiči, zkvalitnila se spolupráce školy a rodičů žáků 9. ročníku, zlepšila se výuka tělesné výchovy a zlepšil se přístup žáků k výuce jazyků. … Na ostatních cílech se pracuje. Dle mého názoru se Plán pedagogického rozvoje školy úspěšně plní.* ...).
- Celková správnost uvedení evaluačního nástroje narostla z 57 % na 82 %.
- Správně bylo uvedeno 87 % indikátorů kvality. Žádný indikátor neuvedly 2 školy.
- Limit dosažení cíle byl správně uveden v 63 % případů. Limity dosažení cíle nebyly stanoveny ze 4 škol.

7.5 Analýza plakátů z jarního semináře

K termínu odborného semináře počátkem března 2008 nebyly odevzdány všechny upravené PPRŠ (chybělo 5). Ani účast ředitelů či jejich zástupců nebyla úplná. Přítomno bylo 7 z 12.

Na semináři byly se svolením daných ředitelů veřejně analyzovány 2 vybrané upravené PPRŠ. Na základě analýzy PPRŠ byli ředitelé uspořádáni do dvou skupin (4 ředitelé + 1 lektor, 3 ředitelé + 2 lektoři), jejichž úkolem bylo pro vybraný cíl rozvoje formulovat alespoň jeden evaluační nástroj, na základě něho zjištěný indikátor a limit dosažení stanoveného cíle. Výsledky práce skupin byly pak prezentovány na plakátu, komentovány a společně diskutovány. Přehled výstupů přinášíme v následující tabulce odkud je zřetelné, že zúčastnění ředitelé již dobře rozumějí jmenovaným kategoriím. Práce ve skupině již byla obohacující a inspirativní i pro další členy skupiny. Byly vysvětleny a zdůvodněny výstupy včetně kontextu jejich smyslu v rámci činnosti školy. Jako důležité kritérium diskuse ve skupině se již začala objevovat rovina praktické realizace s otázkami typu: Zvládneme to takto? Dává nám to smysl? Mohou se s tím kolegové ze školy ztotožnit? Jako jediný problém zde bylo zaznamenáno občasné zaměňování indikátorů identifikujících realizaci prostředků podporujících dosažení cíle (v tabulce označeny *) a indikátorů vztahujících se bezprostředně k cíli. Tento problém pramení ze záměny prostředků a cílů, ke kterému dochází poměrně často. Pozitivní bylo, že na tento problém již poukázali v diskusi sami ředitelé. Pro lektory bylo toto zjištění důležitým faktem, který se musí promítnout i do dalších studijních materiálů k autoevaluaci.

Jak prezentované výstupy, tak charakter diskuse ve skupině byly výrazným kvalitativním posunem v porozumění ředitelů základním pojmům a s nimi souvisejícím problémům z oblasti evaluace.

Každá skupina přistoupila k řešení jiným způsobem.

V 1. skupině každá škola měla vlastní cíl, ve 2. skupině si ředitelé vybrali společný cíl a společně pro něj navrhli evaluační nástroje, indikátory a limity dosažení.

Plakát 1. skupiny

Cíle	zlepšit vztahy žák-žák	zkvalitnit výuku cizích jazyků	zlepšit prezentaci školy navenek	zlepšit další vzdělávání učitelů
Evaluační nástroje	sociogram	záznamy z pracovních schůzek	záznam o návštěvě webových stránek	osobní portfolio učitele
Indikátory (ukazatele)	počet dětí na periferii	počet pracovních schůzek	počet návštěv webových stránek	počet prezentací učitelem
Limity dosažení cíle (meze, hranice úspěchu)	snížení periferních žáků	minimálně 1 schůzka za čtvrtletí	1000 návštěv za 1/2 roku	alespoň 1 za rok

Plakát 2. skupiny

Cíle	Zkvalitnění spolupráce a vztahů mezi pedagogy			
Evaluační nástroje	záznam o vzájemné hospitaci	dotazník - přínos hospitací	fotodokumentace	zhodnocení školního projektu (dotazník spokojenosti žáků, učitelů, hodnocení posterů)
Indikátory (ukazatele)	počet dobrovolných hospitací	počet kladných hodnocení	počet zdokumentovaných akcí	míra spokojenosti žáků s organizací projektu, míra spokojenosti učitelů se spoluprací, průměr hodnocení posterů v kritériu splnění zadání na škále (1-4)
Limity dosažení cíle (meze, hranice úspěchu)	meziroční zvýšení počtu dobrovolných hospitací alespoň o 20 %	meziroční udržení procenta kladných hodnocení	realizace alespoň 4 společných akcí	udržení míry spokojenosti na škále - žáci, učitelé, průměr hodnocení posterů vyšší než 2,8

7.6 Analýza konferenčních příspěvků

Veřejná konference projektu INOSKOP se konala v květnu 2008. Na této konferenci ředitelé měli v rámci 20 minutové prezentace a následné diskuse představit svoji školu a plán pedagogického rozvoje školy včetně jeho vyhodnocení. Soustředili se na vybranou prioritu a cíl s důrazem na prostředky, které vedou k jeho dosažení. Cílem byla řízená výměna zkušeností nejen mezi školami INOSKOPu, ale i nabídnutí nápadů pro další účastníky konference.

Předmětem obsahových analýz se staly PowerPointové prezentace. Ty je možné charakterizovat z hlediska našeho tématu následujícími závěry:

- 3 školy měly ilustrativní a inspirativní prezentaci od uvedení priorit a cílů až po limity jejich dosažení s ukázkami průběžně dosahovaných výsledků.
- Dalších 5 škol splnilo zadání se správně uvedenými cíli, prostředky, evaluačními nástroji, indikátory a limity, konkrétní ukázky vyhodnocení chyběly.
- V dalších 4 prezentacích se objevily dílčí nedostatky (chyběly některé kategorie – převážně evaluační nástroje a indikátory, chybělo vyhodnocení, některé formulace vágní a málo inspirativní, např. jako ukazatel uvedeno *pozitivní výsledky průběžné autoevaluace*).

Dá se říci, že míra kvality prezentací odpovídala i osobní angažovanosti ředitelů, či ředitelek při plnění úkolů v rámci projektu, účasti na odborných seminářích a využití nabídky individuálních konzultací s lektory. Současně se do výběru prezentovaného obsahu promítala i míra „jistoty" autora v dané věci, protože se tím vystavoval případným dotazům svých kolegů.

Jedním ze závěrečných výstupů v projektu INOSKOP shrnující i společnou práci s řediteli na PPRŠ je publikace (Chvál, Novotná 2008). Zde jsou v textové podobě rozpracovány a po doporučení lektorů upraveny příspěvky ředitelů k tématu realizace a vyhodnocení plánu pedagogického rozvoje školy. Tyto příspěvky již nejsou předmětem obsahových analýz úkolů, ale jsou formou sborníku případným zájemcům nabídnuty vlastní ucelené texty ředitelů škol. Dá se předpokládat, že by případná obsahová analýza dopadla blízko analýze příspěvků na konferenci. Zájemce o danou problematiku si tak může vytvořit plastičtější obrázek o problémech ředitelů škol v oblasti autoevaluace školy nezúžený předem danými kritérii realizovaných obsahových analýz v této výzkumné studii.

8. Diskuse

Studie přispívá k vykreslení situace na českých základních školách v čase zavádění školních vzdělávacích programů a nově vzniklé povinnosti realizovat vlastní hodnocení školy. Doplňuje tak relativně obecné kvantitativní šetření Národního institutu dalšího vzdělávání (Sborník národního projektu Koordinátor 2007) či studie Prášilové a Vašťatkové založené na analýzách výročních zpráv České školní inspekce a zaměřující se na využívání zpětné vazby ve školách (např. Prášilová, Vašťatková

v tomto čísle Orbis scholae). Studie ve své empiricko-popisné rovině tak doplňuje tyto výzkumy analýzami porozumění klíčovým pojmům z oblasti autoevaluace. Činí tak analyticko-holistickým přístupem na obsazích tvořených samotnými školami a výsledky prezentuje jak kvantitativně tak kvalitativně.

Nabízí se dvě otázky k diskusi:

1. Na kolik jsou prezentované výsledky založené na analýzách psaných dokumentů obrazem kvality realizovaných autoevaluačních procesů na školách a úrovně porozumění těmto procesům klíčovými aktéry?

2. Do jaké míry výsledky získané z 12 pražských základních škol odrážejí situaci na většině základních škol v ČR?

Autoři studie jsou přesvědčeni o tom, že písemná forma odráží úroveň porozumění prezentovanému tématu jeho autory. V případě analyzovaných postupně vypracovávaných úkolů však ne jenom. Důležitým faktorem byla i ochota autorů věnovat vypracování úkolů potřebný čas a úsilí. To souviselo i s ne 100% účastí na všech nabízených odborných seminářích, s nevyužíváním webového diskusního fóra a minimálním využitím nabídky individuálních konzultací. Některé vypracované úkoly vykazovaly známky pouhého formálního splnění požadavků (příliš stručné vyjádření v bodech podle zadání, ale s pochybnostmi u autorů analýz nad zamýšlenou realizací). Zadávané úkoly v rámci projektu byly jen jedny z mnoha, které ředitelé jako ředitelé musí ve školách řešit a navíc jistě nepatřily mezi ty nejdůležitější. Dalším faktorem ovlivňujícím prezentované výsledky je „externost" posuzování porozumění klíčovým pojmům z oblasti autoevaluace. Požadavek realizace vlastního hodnocení školy přišel dříve, než byla poskytnuta dostatečná podpora a uceleně pojaté vzdělávání (včetně terminologie) v této oblasti. Příčinou toho je, že na řadě škol se realizují smysluplné autoevaluační procesy přinášející školám požadovaný efekt, ale zarámované ve vlastní terminologii. To výrazně snižuje vzájemné učení škol, ale i prohlubování vzdělávání v dané oblasti. Současně to ale i komplikuje usuzování na porozumění pojmům na základě analýzy jejich užití v písemné formě podle z vnějšku daných „univerzálních" kritérií. V tomto smyslu může být realita učení se ze zpětné vazby na školách o něco lepší, než se může jevit z analyzovaných výstupů.

Na druhou stranu projektu INOSKOP se účastnilo 12 pražských základních škol s „inovativní" pověstí. Lze se jen domnívat, jak by ředitelé těchto škol odpověděli na otázku v šetření NIDV (Sborník národního projektu Koordinátor 2007), za jak velký problém pokládají autoevaluaci při zpracování školního vzdělávacího programu. Patrně i na samém počátku projektu INOSKOP by byli v této otázce méně „bezradní" než v průměru jejich kolegové ve velkém anketním šetření. Kdyby tomu tak bylo, byly by naopak prezentované výsledky v této studii jako obrázek o situaci na základních školách v ČR spíše nadhodnocené.

Stranou diskuse by neměl zůstat ani druhý produkt prezentovaného výzkumu, a sice postupně utvářená podoba podpory škol v oblasti autoevaluace. Systém dvouleté podpory byl postupně představován společně s empirickými nálezy a na základě nich byl během řešení projektu i zpřesňován, upravován a hlavně realizován.

Nabízí se otázka: Jaké jsou základní atributy vytvořeného produktu, které by byly přenositelné i na jiné podobné případy podpory škol? Představená podpora byla realizována během dvou let s 12 základními školami. Jistě jimi mohou být základní stavební kameny poskytnuté podpory, jako odborné semináře, postupně zadávané úkoly, nabídka metodických materiálů, nabídka konzultací, společná i individuální zpětná vazba z plnění úkolů, konference, příspěvky do sborníku, aj. Ty byly všechny postupně představeny a je na zvážení poskytovatele podpory, které v konkrétním případě vyhodnotí jako funkční. Autoři studie, kteří současně byli i odbornými průvodci ředitelů škol během jejich aktivit, jsou přesvědčeni o tom, že oním základním atributem byla neustálá reflexe jednotlivých kroků podpory podepřená obsahovými analýzami řediteli vypracovávaných úkolů. Výsledky obsahových analýz byly současně okamžitou zpětnou vazbou poskytnutou ředitelům, kteří je prostřednictvím svých připomínek a diskusních reakcí de facto validizovali.[6] Tato systematická reflexe byla základem pro dotváření konečné podoby produktu podpory.

9. Shrnutí

Školy potřebují diferencovaný systém pomoci a podpory obzvláště v čase měnících se vnějších požadavků, aby se ctí dostály svému základnímu poslání. Studie popsala určitý systém podpory pro ředitele v oblasti vlastního hodnocení školy. V rámci České republiky se jednalo o pilotní podporu dílčího charakteru s dopadem pouze na 12 pražských základních škol. Cílem podpory nebyla realizace řady aktivit orámovaná 2 roky trvajícím projektem, ale nastartování rozvojetvorných procesů uvnitř škol samotných prostřednictvím vypracování plánu pedagogického rozvoje školy, jeho vyhodnocením, stanovením nových priorit atd., jinak řečeno podpoření autoevaluačních procesů směrem ke škole jako učící se organizaci.

M. Pol (2007) cituje Dibbonovu modelovou kategorizaci organizací podle přístupu ke svému rozvoji na škále neměnná – tvořící se – rozvíjející se – učící se. Učící se organizace je charakterizována jako taková, která „vykazuje sofistikovaný, mnohostranný, flexibilní a ve škole pevně integrovaný systém učení, který je pevně zakotvený ve vůdčích hodnotách dominující kultury školy" (citováno podle Pola, 2007). Učící se organizace je zde popsána jako určitý ideální stav. V našem případě jsme se setkávali se školami, které se vydaly na cestu k učící se organizaci, a různou měrou se jim podařilo tomuto ideálnímu stavu přiblížit.

Dva roky trvající podpora přinesla výrazné pozitivní změny v připravenosti ředitelů realizovat věrohodné autoevaluační procesy, coby předpoklad učení škol jako organizací.

Výzkumná studie si v rámci design-based research vytyčila vedle cíle charakterizovat poskytnutou podporu i popsat úroveň porozumění ředitelů klíčovým pojmům z oblasti autoevaluace školy na počátku, v průběhu a na závěr poskytnuté podpory. Z obsahových analýz řediteli vypracovávaných úkolů jednoznačně vyplývá, že školy vnější odbornou podporu potřebují. Navíc se školy mezi sebou liší jak

6 Jedná se o tzv. členské ověřování (member checking). Viz např. Švaříček, Šeďová (2007).

z hlediska chápání smyslu autoevaluačních procesů, tak z hlediska míry porozumění dané problematice zvýrazněné odlišnými zkušenostmi s realizací těchto procesů. Zejména na počátku spolupráce se občas objevovaly argumenty typu: „Na co tak složitý postup, my přeci vidíme, že cíle plníme."

Navíc ředitelé některých škol plnili zadané úkoly jen na minimální formální úrovni (a někdy ani to ne), jiní sami vyhledávali pomoc nad rámec stanovených požadavků. Vyhledávání pomoci ze strany ředitelů nijak nekorespondovalo s tím, zda by podle výsledků jejich úkolů tuto pomoc potřebovali či nikoliv.

V rámci podpůrných aktivit bylo požadováno vypracování oponentských posudků plánů pedagogického rozvoje školy mezi řediteli navzájem. Výsledky obsahových analýz těchto posudků poukazují na závažné limity ve vzájemném učení škol bez vnější odborné podpory. Vedle snížené ochoty tyto posudky vypracovávat by takový systém konzervoval stávající, ne příliš rozvinutý stav autoevaluačních procesů na školách.

Jako určité shrnutí pozitivních výsledků prezentovaného výzkumu si dovolíme citovat jednu paní ředitelku, která uzavřela individuální e-mailovou konzultaci takto: „Ráda přicházím věcem na kloub a mám ráda, když mám logické a „selské" jasno a vidím souvislosti. A to díky Vám už snad budu mít." Tento citát vystihuje pojetí poskytované podpory. Snahou bylo nastavit rovnováhu iniciativy škol a vnějšího řízení v duchu hesla - poskytneme vám maximální podporu, ale nic nebudeme dělat za vás, jak to doporučují MacBeath, McGlynn (2002).

Na závěr bychom chtěli poděkovat ředitelkám a ředitelům škol INOSKOPu, že se s námi vydali na náročnou cestu zkvalitňování autoevalučních procesů a na této cestě setrvali i přesto, že během cesty občas hned neviděli smysl všech úkolů, které před ně byly kladeny, jak vyplývalo z probíhající diskuse. Věříme, že tuto spolupráci dokážou zužitkovat při zvyšování kvality své školy ve prospěch žáků a dobrého pracovního klimatu učitelského sboru, jak si často ve svých prioritách sami stanovili.

Literatura

Creemers, P. M., Kyriakides, L. *The dynamics of educational effectiveness : A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London and New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2008.

Eger, L. a kol. *Strategie rozvoje školy.* Plzeň : CZECHTUMA, 2002.

Chvál, M. - Novotná, J. (eds.) *Pedagogický rozvoj školy: Sborník příspěvků konference INOSKOP*. Praha : Portál, 2008.

MacBeath, J. - McGlynn, A. *Self-evaluation: What`s in it for schools?* London and New York : Routledge, 2002.

Marzano, R. J. *What Works in Schools: Translating Research into Action.* Alexandria : ASCD, 2003.

Pol, M. *Škola v proměnách.* Brno : Masarykova univerzita, 2007.

Prášilová, M., Vašťatková, J. Současné pohledy na procesy vnitřní evaluace škol v českém prostředí. In *Pedagogika,* 2006, roč. 16., č. 3, s. 273–284.
Rýdl, K. a kol. *Sebehodnocení školy.* Praha, 1998.
Seidel, T., Shavelson, R. J. Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. In *Review of Educational Research*. r. 77. č. 4, 2007. pp. 454-499.
Sborník národního projektu Koordinátor. Praha : NIDV, 2007.
Starý, K. *Autoevaluace školy.* Praha : NÚOV, 2005.
Starý, K. Učící se škola – projekt INOSKOP. In *Orbis scholae*. r. 1, č. 3. 2007.
Starý, K., Chvál, M. Kvalita a efektivita výuky. In Janíková, M., Vlčková, K. *Výzkum výuky : Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.* Brno : Paido, 2008.
Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál, 2007.
Vašťatková, J. *Úvod do autoevaluace školy.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2006.
Walberg, H. J. - Paik, S. J. *Effective educational practices.* IBE UNESCO, 2000 (dostupné v českém překl. na http://www.ibe.unesco.org/publications.practices.htm).

Tento článek vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy v projektu Rozvoj sítě pražských inovujících škol INOSKOP reg. č. CZ.04.3.07/3.1.00.1/0222.

DVA PŘÍSTUPY K EXTERNÍ EVALUACI ODBORNÝCH ŠKOL

STANISLAV MICHEK

***Anotace**: Příspěvek rozebírá dva podobné přístupy k externí evaluaci v odborném vzdělávání zaměřené na zajišťování a rozvoj kvality školy. Nejprve si všímá procesů spojených s externí evaluací ve vzdělávací politice na evropské úrovni. Poté popisuje a částečně hodnotí evropskou metodikou Peer Review. Stejná pozornost je věnována tuzemskému programu hodnocení kvality vyššího odborného studia „EVOS". Na závěr jsou porovnávány shodné prvky a rozdíly obou přístupů.*

***Klíčová slova**: zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy, evaluace, autoevaluace, externí evaluace, Peer Review, hodnocení kvality*

***Abstract:** The article analyses two similar approaches of external evaluation in vocational education and training focused on quality assurance and quality development of school. In the first instance it perceives processes links to the external evaluation in educational policy on European level. After it describes and partly assesses European methodology Peer Review. Same attention is paid to national programme of quality evaluation for post-secondary technical education „EVOS". At the conclusion are compared similar elements and differences of the both approaches.*

***Key words:** quality assurance of vocational education and training, evaluation, self evaluation, external evaluation, Peer Review, quality evaluation*

Úvod

Probíhající školská reforma, iniciovaná společenským převratem na začátku devadesátých let, reflektující potřeby společnosti 21. století – společnosti vědění, připravená dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), reforma uzákoněná školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) změnila situaci v evaluaci škol. Od roku 2005 mají školy povinnost pravidelně realizovat autoevaluaci školy (v zákoně a navazující vyhlášce se hovoří o vlastním hodnocení školy). Autoevaluace je též jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí a může být předmětem hodnocení zřizovatelem (§ 12 školského zákona). Externí evaluaci školy však nemusí provádět pouze kontrolní orgány se zaměřením na kontrolu, ale může být realizována primárně jako nástroj rozvoje školy na základě výměny zkušeností a doporučení rovnocenných partnerů. Příspěvek se zabývá právě touto formou evaluace. Popisuje, co se v této oblasti odehrává na evropské úrovni. Přináší odpovědi na otázky: Co to je Peer Review? A jak probíhá? Též rozebírá, co bylo doposud realizováno v této oblasti v tuzemsku.

1 Role Peer Review ve vzdělávací politice v odborném vzdělávání a přípravě v Evropě ve vazbě na kvalitu odborného vzdělávání a přípravy v dokumentech vzdělávací politiky

Na obecné úrovni lze v poslední dekádě v Evropě zaznamenat zvyšující se důraz na kvalitu vzdělávání, v daném případě na zajišťování kvality odborného vzdělávání. Zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy se stalo předmětem zájmu EU usnesením Rady Evropské unie z prosince 2002 a prohlášením evropských ministrů odpovědných za vzdělávání v členských zemích Unie, které bylo přijato na zasedání v Kodani ve dnech 29. a 30. listopadu 2002: *„Podpora spolupráce v zajišťování kvality se zvláštním zaměřením na výměnu modelů, metod a společných kritérií a principů kvality v odborném vzdělávání a přípravě"* (Usnesení Rady, 2003). Ve Společném rámci zajišťování kvality (CQAF), zveřejněném v roce 2004 (Technical Working Group 'Quality in VET', 2004), je při vymezování kvality na úrovni národních systémů či poskytovatelů odborného vzdělávání a přípravy (OVP)[1] kladen důraz na uplatňování Demingova cyklu kvality PDCA a jako potřebná metodika CQAF je zmiňována autoevaluace a Peer Review. Tento vývoj v evropské vzdělávací politice koresponduje s vývojem, kdy v jednotlivých zemích jsou vytvářeny modely pro evaluaci kvality poskytovatelů OVP. Některé z iniciativ v oblasti evaluace vychází z poznatků teorie řízení kvality, zejména z Demingova cyklu kvality PDCA, a jsou inspirovány systémy řízení kvality využívanými v komerční sféře (normy řady ISO 9000:2000, model excelence EFQM, metoda Balanced ScoreCard apod.). Dalšími podněty k evaluaci poskytovatelů OVP jsou inspekční činnost, audity provedené externími agenturami a autoevaluace.

V návaznosti na činnost Odborné pracovní skupiny „Quality in VET"[2] a Evropské sítě pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (ENQA-VET)[3] bylo Evropskou komisí navrženo Doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení evropského referenčního rámce pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě (Proposal for a Recommendation … 2008), které bude schvalováno Evropským parlamentem a Radou během Českého předsednictví EU v první polovině roku 2009. Peer Review je v Doporučení uvedeno spolu s autoevaluací jako nástroj pomoci poskytovatelům OVP ke zlepšení kvality nabídky vzdělávání.

Pod ENQA-VET v období 2008-2009 pracuje tematická skupina Peer Review, jejímž posláním je podporování aktivit spojených s Peer Review, rozvíjení rámce, procesu a struktury pro Peer Review (příprava Peer expertů, rozvoj sítě Peer Review,

1 Z angl. Vocational education and training (VET) přeloženo dle Tissot (2004) jako odborné vzdělávání a příprava (OVP): Příprava a vzdělávání, jehož cílem je získat kvalifikaci a odborné způsobilosti použitelné na trhu práce.

2 Viz Technical working group „Quality in VET" dostupný na http://communities.trainingvillage.gr/quality

3 O Evropské síti pro zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy více na www.enqavet.eu

zajištění finanční podpory realizace Peer Review) a sestavení a udržování registru expertů Peer Review (Gutknecht-Gmeiner, 2007b). Zdá se, že Peer Review bude v budoucnu v evropské vzdělávací politice v OVP náležitě podporováno, tak aby napomáhalo rozvoji poskytovatelů OVP. Na místě je otázka, o jaké důkazy přínosu Peer Review se opírají dokumenty evropské vzdělávací politiky.

2 Peer Review

Poznatky nejen autoři dokumentů evropské vzdělávací politiky o Peer Review čerpají zejména z mezinárodního pilotního projektu AT/04/C/F/TH-82000, „Peer Review in initial Vocational Education and Training"[4] z programu Leonardo da Vinci jehož cílem bylo adaptovat z vysokoškolského prostředí Peer Review v odborném vzdělávání a přípravě v 11 zemích (Rakousko, Německo, Dánsko, Finsko, Maďarsko, Itálie, Nizozemí, Portugalsko, Rumunsko, Velká Británie a Švýcarsko), který byl realizován v období 2004–2007. V tomto projektu bylo mezinárodní Peer Review realizováno od dubna do listopadu 2006 u 15 poskytovatelů OVP z devíti zemí (vždy po jednom poskytovateli z Dánska, Nizozemí, Maďarska, Portugalska, Velké Británie, z Rumunska, dva byly z Rakouska, tři z Finska a čtyři z Itálie) za koordinace Rakouského ústavu pro výzkum odborného vzdělávání (ÖIBF). Evaluační zpráva projektu (Speer, 2007) založená na meta-evaluaci příručky pro Peer Review (Gutknecht-Gmeiner, 2007a), telefonickém interview Peer, dotazníkovém šetření (pro zúčastněné Peer, pro ředitele zúčastněných poskytovatelů OVP, pro Peer Review facilitátory), analýze dokumentů (zpráv, autoevaluačních zpráv a Peer Review zpráv z pilotních poskytovatelů OVP) hodnotí Peer Review jakou vhodný a užitečný postup evaluace.

Další zkušenosti s Peer Review byly v Evropě učiněny v roce 2007 v navazujícím projektu „Peer Review extended" jehož cílem bylo využít Společný rámec pro zajišťování kvality (CQAF) při externí evaluaci poskytovatelů OVP prostřednictvím Peer Review. Zde bylo mezinárodní Peer Review realizováno u čtyř poskytovatelů OVP (po jednom z Maďarska, Německa, Rakouska a Španělska).

Od roku 2007 do 2009 je realizován třetí mezinárodní projekt s názvem „Peer Review Extended II - Transfer and further development of the European Peer Review methodology as an element of the Common Quality Assurance Framework (CQAF)" (LLP-LdV/TOI/2007/AT/0011). Cílem tohoto projektu je uzpůsobit Peer Review pro další odborné vzdělávání a přípravu a pilotně ověřit Peer Review u 6 poskytovatelů OVP (jednoho z Portugalska, dvou z Dánska a tří z Rakouska)˝.

Co to je Peer Review? Terminologie v oblasti evaluace vykazuje určité nedostatky a není vždy jednoznačná (Nezvalová, Obst, Prášilová, 1999; Prášilová, 2006; Vašťatková, 2006). V dostupné české pedagogické literatuře termín Peer Review není doposud zmiňován. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2000) vymezuje termín *Peer* jako „vrstevník". Velký anglicko-český slovník (Hais, Hodek 1992) překlá-

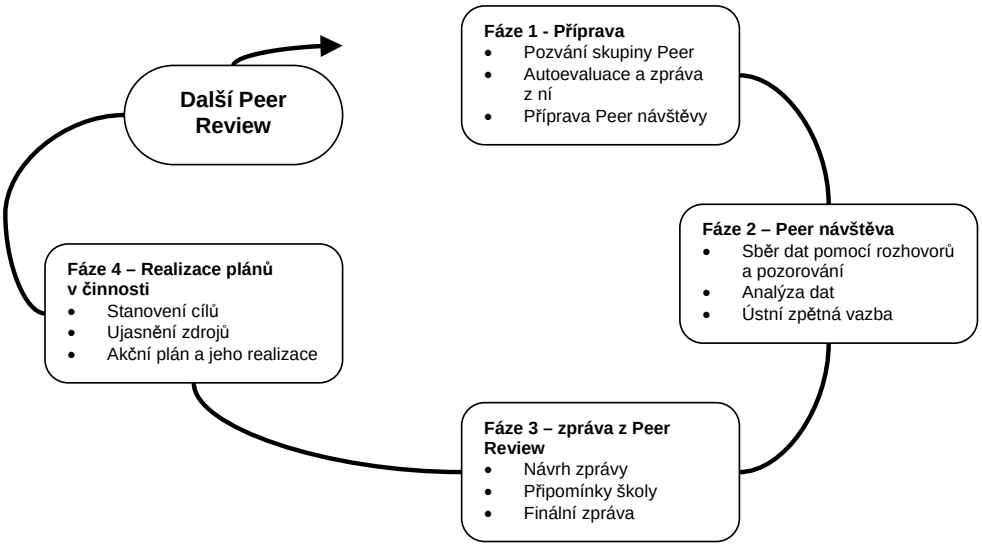
4 Viz www.peer-review-education.net

dá *Peer* v tomto souvisejícím významu jako „sobě rovný, rovnocenný člověk stejné kvality" a *Review* překládá z obecného jazyka jako „zpětný pohled; pohled do minulosti; opětovný pohled; kontrola" nebo čerpá z právnického prostředí „přezkoušení, přezkoumání, revize dovolání, odvolání, obnova". Sousloví „Peer Review" popisuje pouze Konopásková (2003), kdy se jedná o „rovnocennost ve vzdělání, v pracovní pozici". Uvádí též, že Peer Review používají i podniky, které si nechávají posoudit svou účetnickou a auditorskou činnost pracovníkem z jiného podobného a z různých hledisek rovnocenného podniku.

V zahraniční literatuře popisuje Gutknecht-Gmeiner (2007a) Peer Review pro OVP jako „lidskou a přátelskou" metodu externí evaluace pocházející z prostředí univerzit, kdy si partneři z podobného prostředí, na stejné úrovni na základě provedené autoevaluace vyměňují zkušenosti. Zároveň Peer Review je realizováno prostřednictvím návštěvy zástupců spřátelených institucí zaměřené na výměnu zkušeností pomocí analýzy dokumentů a řízených rozhovorů.

Z uvedeného lze vyvodit, že Peer Review je forma externí evaluace poskytovatele OVP. Dochází při ní k vzájemnému rovnocennému systematickému hodnocení různých činností vzdělávacích organizací (řízení, personalistika, vzdělávací proces, podmínky vzdělávání apod.), kdy poskytovatel OVP je posuzován skupinou Peer. Peer Review vychází z již realizované autoevaluace poskytovatele OVP.

Cílem Peer Review je podpořit evaluovanou školu v zajišťování a rozvoji kvality poskytovaného vzdělávání. Zaměřuje se spíše na rozvoj organizace, zvýšení profesionality zúčastněných škol než na skládání účtů a kontrolu.



Obr. 1: Čtyři fáze procesu Peer Review (Gutknecht-Gmeiner, 2007a)

Gutknecht-Gmeiner (2007a) pro poskytovatele OVP uvádí tyto přínosy Peer Review:

- získání zpětné vazby ke svým činnostem od kolegů ze stejného prostředí,

- obeznámení se s vnějším pohledem,
- prezentování svých silných stránek a poukázání dobré praxe,
- identifikování bolavých míst a slabých stránek,
- zapojení se do vzájemného se učení s kolegy z jiné instituce,
- zvýšení schopnosti skládat účty svým zainteresovaným stranám,
- ustanovení sítě a spolupráce s dalšími poskytovateli OVP,
- získání externí evaluační zprávy ke kvalitě poskytovaného vzdělávání při porovnání, finančních nákladů.

Peer Review je možno organizovat za předpokladu domluvy nejméně dvou poskytovatelů OVP („Peer to Peer"). Proces, na jehož kvalitě jsou závislé přínosy pro evaluovaného poskytovatele OVP, se skládá ze čtyř fází (viz obr. 1):

1. Peer Review je zahájeno přípravnou fází. To znamená, že dojde k rozhodnutí o realizaci Peer Review mezi partnerskými organizacemi. Dále je poskytovatelem OVP, který bude evaluován, provedena autoevaluace a sepsána autoevaluační zpráva. Je otevřenou otázkou, zdali může být provedena kvalitní externí evaluace, pokud evaluovaný poskytovatel provede chyby v autoevaluačním procesu, pokud jsou nevhodně motivováni aktéři autoevaluace, nejsou vytvořeny podmínky pro racionálně provedenou autoevaluace (např. bezpečné prostředí, otevřená atmosféra, etický přístup managementu poskytovatele OVP k učitelům) apod. K Peer Review musí být připravena skupina Peer od partnerské organizace evaluovaného poskytovatele. Na personálním obsazení, dovednostech jednotlivých členů skupiny, sehranosti týmu určitě závisí úspěšnost Peer Review. V přípravné fázi je obvykle odsouhlasen harmonogram a podmínky návštěvy poskytovatele OVP včetně výběru oblastí kvality, jimž je věnována při návštěvě pozornost.
2. V druhé fázi proběhne návštěva poskytovatele OVP, která je pro zúčastěné hlavní aktivitou procesu Peer Review. Skupina Peer navštíví poskytovatele OVP a uskuteční externí evaluaci. Po porozumění autoevaluační zprávě skupinou Peer, tj. analýze dokumentů je evaluace založena především na rozhovorech se zainteresovanými stranami a pozorováních uskutečněných během návštěvy. Kvalita Peer Review je tak závislá na tom, jak dobře skupina Peer umí analyzovat z dostupných dokumentů (zejména autoevaluační zpráva, ale i informace o poskytovateli zveřejněné na jeho webových stránkách či z jiných dokumentů poskytnutých poskytovatelem) silné stránky či příležitosti ke zlepšení v evaluovaných oblastech kvality. Dalším determinujícím prvkem Peer Review je schopnost vedení rozhovorů a pozorování, tj. metod sběru dat z kvalitativního výzkumu (blíže např. Kerlinger, 1972; Švaříček, Šeďová a kol., 2007). Nezodpovězenou otázkou zůstává jaké množství dat a v jaké kvalitě mohou získat členové skupiny Peer, pokud se při své běžné práci např. učitelů, manažerů nevěnují cíleně těmto výzkumným metodám. Na závěr své návštěvy poskytne skupina Peer evaluované organizaci ze získaných informací prvotní ústní zpětnou vazbu.
3. Po návštěvě poskytovatele OVP napíše skupina Peer první verzi zprávy.

Zpráva je potom připomínkována poskytovatelem OVP a následně externí skupinou dokončena do finální podoby.

4. Čtvrtá fáze je významná pro zlepšení vzdělávání poskytovaného poskytovatelem a pro realizaci organizačních změn: výsledky a doporučení z Peer Review jsou přeměněny v konkrétní aktivity ke zlepšení, které jsou naplánovány a poté i zrealizovány.

Kdo je Peer? Podle Gutknecht-Gmeiner (2007a) Peer je osoba, která a) je na stejné úrovni jako je osoba/osoby, jejíž/jejichž výkon je evaluován; b) pracuje v podobném prostředí (či v podobné organizaci); c) je z vnějšího prostředí a je proto nezávislá; stojí mimo vzdělávací organizaci, ale důvěrně je obeznámena s vlastnostmi organizace; d) kritický přítel – „osvícené oko" které s mimořádnou citlivostí zvládne jistý vnitřní osobní nesoulad ve vztahu ke vzdělávací organizaci: přítel je člověk pozitivního postoje, kritik naopak přináší negativní soudy a netoleranci k chybám.

Skupina Peer - externích expertů přichází do školy z vnějšku – z jiných institucí, nicméně, pracují v obdobném prostředí a její členové mají zkušenosti, odborný vhled a znalosti o evaluovaném subjektu (např. podobné hodnoty, profesní kompetence a postoje, používají stejný jazyk). Jsou to nezávislé osoby, které jsou na stejné úrovni jako evaluovaní. Ve vztahu ke škole jsou nezávislí. Skupinu Peer lze přirovnat ke skupině kritických přátel (viz MacBeath, Schratz, Meuret, Jakobsen 2006; Vašťatková 2006). Otázkou je do jaké míry Peer umí být pouze návštěvníkem školy a do jaké míry je to osoba, která klade provokativní otázky, nahlíží na skutečnosti z jiného úhlu pohledu a jako přítel podrobuje práci školy kritice. Do jakých rolí se Peer dostává? Je to pouze člověk zvenčí z podobného prostředí s porozuměním k silným a slabým stránkám organizace? Či je to vědec s potřebným „technologickým" vybavením, který chce a dovede korektně odhalit podstatu věci? Nebo je to kontrolor, který přezkoumává a posuzuje předložené důkazy?

Podle evropské metodiky Peer Review (Gutknecht-Gmeiner, 2007a) se před návštěvou poskytovatel OVP a skupina Peer dohodnou na evaluaci některých oblastí, z tohoto seznamu oblastí kvality:

Oblast 1:	Kurikulum
Oblast 2:	Učení a výuka
Oblast 3:	Hodnocení
Oblast 4:	Výsledky učení
Oblast 5:	Sociální prostředí a přístup
Oblast 6:	Řízení a administrativa
Oblast 7:	Firemní kultura a strategické plánování
Oblast 8:	Infrastruktura a finanční zdroje
Oblast 9:	Lidské zdroje
Oblast 10:	Pracovní podmínky sboru
Oblast 11:	Vnější vztahy a mezinárodní spolupráce
Oblast 12:	Sociální začlenění a interakce

Oblast 13:	Gender Mainstreaming[5]
Oblast 14:	Řízení kvality a evaluace

Tyto oblasti kvality a k nim příslušná kritéria, příklady indikátorů a možné zdroje dat pro získání informací o kritériích[6] vznikly jako kompromis mezi zástupci partnerských organizací z 11 zemí řešících projekt „Peer Review in initial Vocational Education and Training". Jedná se tak o rámec kritérií, u kterého není patrné z jakých legislativních, kurikulárních dokumentů či dokumentů vzdělávací politiky vychází. Lze se pouze dohadovat, zdali uvedené oblasti jsou založeny na zkušenostech zástupců zúčastněných organizací v projektu, zdali vychází z legislativního prostředí či reflektují rozvoj v oblasti evaluace zúčastněných zemí v projektu. Pro posouzení kvality těchto rozpracovaných oblastí by bylo nutné realizovat šetření, zdali lze pomocí těchto oblastí hodnotit úrovně daných jevů a procesů u poskytovatelů OVP. Tj. zdali při evaluaci zjištěná data odpovídají realitě, zdali navržená opatření učiněná v důsledku získaných zjištění je opravdu nutno realizovat a zdali skutečně povedou k rozvoji organizace.

3 Program hodnocení kvality vyššího odborného studia „EVOS"

„Program hodnocení kvality vyššího odborného studia (EVOS)", byl nestátní tuzemskou aktivitou. Jeho iniciátorem bylo v roce 1995 Sdružení škol vyššího studia (SŠVS) za přispění grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podle webových stránek SŠVS bylo podle programu EVOS v letech 1995 – 2000 hodnoceno 20 vyšších odborných škol s 26 studijními programy.

Motivy podle Karpíška (2003) pro vytvoření programu „EVOS" byly: snaha posílit postavení nového prvku vzdělávací soustavy, získání důvěry laické a odborné veřejnosti včetně potenciálních zájemců o studium v nový typ škol a zájem o externí pohled vedoucí k rozvoji škol.

Program EVOS měl za cíl:

- zprostředkovávat veřejnosti informace o kvalitě jednotlivých vyšších odborných škol a jejich studijních oborů,
- poukázat na ty školy, které splňují nároky na kvalitní vyšší odborné studiu,
- napomáhat školám při jejich rozvoji.

Dle průzkumu (Karpíšek, 2003) realizovaném v roce 1999 lze konstatovat, že se povedlo dosáhnout zapojeným vyšším odborným školám těchto cílů, neboť na školách oceněných programem „EVOS" bylo o 20% více přijatých, kteří měli zájem o kvalitu školy. Všechny z těchto oceněných škol v rozšířené podobě existují a roz-

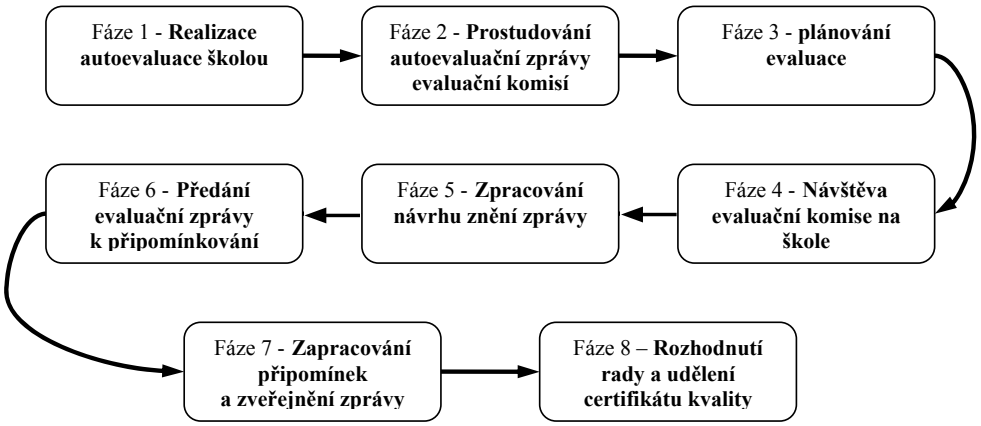
5 Metoda genderového mainstreamingu (postup, ve kterém jsou všechny koncepční, rozhodovací a vyhodnocovací procesy ve všech fázích jejich přípravy a provádění podřízeny hledisku rovnosti příležitostí mužů a žen) představuje jeden z nejúčinnějších nástrojů k odstraňování nerovností mezi pohlavími. Více viz www.mpsv.cz

6 Oblasti kvality, kritéria, příklady indikátorů a možné zdroje dat pro získání informací o kritériích jsou rozpracovány v dokumentu „The 14 European Quality Areas" .

víjí se do současnosti a stále získávají další zájemce o studium. Dvě z těchto škol nabízejí i bakalářské studium a transformací z VOŠ Jihlava dokonce vznikla v roce 2004 první neuniverzitní veřejná vysoká škola v ČR.

Program EVOS využíval poznatky z autoevaluace při následné externí evaluaci školy. Program byl založen na vzájemné diskusi školy a členů evaluačních komisí nad výsledky práce školy, jejími silnými a slabými stránkami, které se zrcadlily v autoevaluační zprávě. V každé komisi měl být v optimálním případě zastoupen jeden: odborník z hospodářské či sociální praxe; zástupce vysoké školy obdobného zaměření a obdobného typu studia na VŠ jako je posuzovaný studijní program; odborník schopný posoudit řízení a vývoj školy i studijního oboru z pohledu rozvoje postsekundárního vzdělávacího systému jako celku; zástupce jiné VOŠ z oboru.

Předmětem evaluace v rámci programu EVOS byly studijní obory o délce alespoň tří let. Hodnocena byla především kvalita studijního oboru s přihlédnutím k celkové koncepci a struktuře školy.



Obr. 2: Osm fází procesu hodnocení kvality „EVOS" (upraveno dle popisu na webových stránkách SŠVS)

Program hodnocení kvality EVOS měl 8 fází (viz obr. 2):

Škola nejprve na základě pokynů SŠVS provedla autoevaluaci a vypracovala autoevaluační zprávu. Jak uvádí Karpíšek (2003) program „EVOS" nekladl příliš silný důraz na podložení závěrů autoevaluace a tvrzení školy evidencí a důkazy. A tak některé autoevaluační zprávy byly založeny spíše na pocitech autora či skupiny spoluautorů, než že by pracovaly daty. K dalšímu zkreslení o silných a slabých stránkách školy mohlo dojít při autorově výběru důkazů pro jednotlivá tvrzení v hodnocených oblastech kvality autoevaluační zprávy. Na samém začátku popisu procesu se nabízí otázka, zdali touto první fází nebyl negativně ovlivněn celý proces hodnocení kvality škol a zdali činnosti realizované v následujících fázích mohly eliminovat tento metodologický nedostatek.

V druhé fázi evaluační komise prostudovala autoevaluační zprávu. Jednalo se o základní dokument, z kterého komise čerpala informace pro následné hodnocení.

Možným problémem, s kterým se členové komise mohli potýkat a který mohl negativně ovlivnit proces hodnocení, byla dovednost členů komise analyzovat jim předložený dokument. Schopnosti kriticky rozeznat slabiny autoevaluační zprávy, posouzení pravdivosti a objektivnosti předkládaných informací a nevyvozování neopodstatněných ukvapených předběžných závěrů založených pouze na základě důvěry v informace ze zprávy se ukazují jako významné pro posouzení kvality školy v programu EVOS. V třetí fázi plánovala komise návštěvu na škole. Během ní došlo ke sladění názorů hodnotitelů na předkládanou autoevaluační zprávu a hodnotitelé domluvili postup práce komise v průběhu návštěvy.

Návštěva evaluační komise na škole ohraničovala čtvrtou fázi. Návštěva se skládala z diskusí nad autoevaluační zprávou se skupinami zainteresovaných osob na vývoji školy, např. vedením školy, učiteli odborných předmětů, učiteli všeobecných předmětů, zástupci studentů, představiteli regionu a regionální praxe a zástupci absolventů VOŠ. Princip triangulace (Gavora 2000, Vašťatková 2006) k získání co nejobjektivnějšího pohledu na sledované jevy a procesy byl tak uplatněn pouze v tom rozměru, že informace ke konkrétnímu jevu při rozhovorech byly získávány od tří skupin respondentů. Uplatnění pravidla „tří" však již nebylo využito co do počtu využitých nástrojů. V programu EVOS se členové komise „spokojili" s informacemi získanými „pouze" z analýzy dokumentů (zejména autoevaluační zprávy) a z rozhovorů se skupinami aktérů školy.

Po návštěvě školy byl v páté fázi zpracován návrh znění zprávy evaluační komisí. V šesté fázi zpráva evaluační komise byla poskytnuta příslušné škole k vyjádření a k případným připomínkám. Po zapracování připomínek školy a schválení výsledků evaluace Řídící radou programu EVOS bylo zveřejněno konečné znění zprávy a hodnocení evaluační komise včetně vyjádření hodnocené školy. Komise použila k hodnocení v těchto oblastech kvality:

- cíle a poslání školy,
- profil absolventa,
- studijní plány, osnovy, organizace studia,
- personální zabezpečení,
- služby pro studenty,
- materiální zázemí,
- systém zajišťování a zvyšování kvality

pětistupňovou hodnotící stupnici (od 1 bodu při zjištění závažných nedostatků v dané oblasti až po 5 bodů, kdy oblast dosahovala výborné úrovně). Absence kritérií kvality v programu EVOS neumožnila při autoevaluaci a následné externí evaluaci určit, zda bylo dosaženo očekávání a vytčených cílů v oblastech kvality a dosažení žádoucího stavu. Nebylo potom možné zvolit konkrétní indikátory, pomocí kterých by byla prokazatelná úroveň dosažených cílů, a nebylo možno podat informaci o současném stavu sledovaného jevu (parafrázováno dle Nezvalová, Obst, Prášilová, 1999; Vašťatková, 2006). Hodnocení tak bylo závislé pouze na výpovědi autorů autoevaluační zprávy a na odborném posouzení členů komise.

Prošla-li hodnocená škola a studijní obor úspěšně na základě rozhodnutí Řídící rady programu EVOS potvrzující rozhodnutí komise, tak získala právo na udělení

certifikátu, který měl dvě úrovně: certifikát vysoké kvality a certifikát kvality. Podle webových stránek SŠVS certifikát kvality byl škole udělen na základě přidělených bodů v případě, že bodové ohodnocení v žádné ze sedmi hodnocených oblastí nekleslo pod hodnotu 3 body (tj. byly zjištěny ne velmi závažné nedostatky, které lze odstranit během poměrně krátkého období; oblast hodnocení dosahovala lepší, než minimální předpokládané úrovně) a certifikát vysoké kvality VOS byl škole udělen v případě, že součet bodového ohodnocení v sedmi oblastech byl alespoň 27 bodů a zároveň hodnocení žádné oblasti nebylo horší než 3 body.

4 Porovnání Peer Review a programu hodnocení kvality „EVOS“

Na základě informací známých o evropské metodice Peer Review a programu „EVOS“ lze učinit srovnání shodných prvků a rozdílů jednotlivých přístupů.

Za **shodné** ve zmíněných přístupech k externí evaluaci lze považovat možné využití ***autoevaluace při následné externí evaluaci***, které podporuje kvalitu i efektivitu práce poskytovatele OVP (synergický efekt). U obou přístupů je podobný samotný ***proces*** evaluace a ***složení týmů*** realizujících externí evaluaci.

Za **rozdílné** lze považovat ***cíle*** jednotlivých přístupů. Cílem Peer Review je podpořit evaluovaného poskytovatele OVP v zajišťování a rozvoji kvality poskytovaného vzdělávání. Cílem programu EVOS bylo zprostředkování informací o kvalitě jednotlivých vyšších odborných škol a jejich studijních oborů a až druhořadě se zaměřoval na rozvoj školy. Charakteristické pro program EVOS byla kontrola a skládání účtů (akontabilita).

Každý z přístupů má odlišný ***předmět evaluace***. V případě Peer Review je to organizace jako celek. U programu „EVOS“ šlo o kvalitu studijního oboru / studijních oborů s přihlédnutím k celkové koncepci a struktuře školy.

V návaznosti na odlišné cíle a předmět evaluace jsou u obou přístupů rozdílné ***evaluované oblasti kvality*** a jejich další strukturování. U Peer Review čtrnáct oblastí kvality s příslušnými kritérii, příklady indikátorů a možnými zdroji dat pro získání informací dokladuje zaměření na vzdělávací organizaci jako celek. Osm oblastí kvality nijak specifikovaných pomocí kritérií a indikátorů programu „EVOS“ spíše směřuje k evaluaci vzdělávacího programu.

Neméně významným rozdílem je ***politická podpora*** věnovaná Peer Review či programu „EVOS“. Pilotní projekt Peer Review byl realizován na základě objednávky Odborné pracovní skupiny ustanovené v roce 2003 Evropskou komisí a v budoucnu bude tato metodika nadále ze strany Evropské komise a členských států výrazně podporována (viz kapitola 1). Nehledě na to, že je Peer Review rozšiřováno i do zemí, které se nezúčastnily prvního pilotního projektu. Program „EVOS“ byl nestátní tuzemskou aktivitou finančně podporovanou MŠMT v období 1995–2000. Po skončení grantové pomoci již u vyšších odborných škol tato metodika nebyla nadále rozvíjena a podporována ani v jiných oblastech školství. Dokonce se nabízí otázka, zdali tento přístup nebyl zapomenut.

Závěr

V souvislosti s probíhající školskou reformou se aktualizuje naléhavá potřeba věnovat pozornost nejen změnám kurikula, ale i změnám v oblasti evaluace škol. Do popředí se dle Milana Pola (2007) dostávají mnohostranné požadavky: např. povinnost škol skládat účty ze své práce, nutnost práce s daty, která jsou využívána k reflexi vlastní práce, k jejímu hodnocení, k interpretaci reality školního života, k diskuzím, zda a jak věci ponechávat v jejich existujícím stavu či je měnit směrem k vyšší kvalitě. Škola tak v důsledku změn získává rysy učící se organizace. Při rozvoji a zajišťování kvality však škola nemůže být pouze v zajetí dat, informací a hodnocení vygenerovaných uvnitř sama sebe, což je charakteristické pro autoevaluaci. A to ještě autoevaluaci pojímanou tak, že u ní nelze zpochybnit její samotný postup. To znamená, že u ní jsou stanoveny vhodné cíle autoevaluace, vybraným oblastem kvality školy určena odpovídající kritéria a indikátory, k nim vybrány přiměřené nejlépe do jisté míry standardizované nástroje a metody. Za užitečné se jeví doplnit autoevaluaci školy využitím externího pohledu, který je kritický a zároveň lidský a přátelský. Koncepce externí evaluace realizovaná partnery na stejné úrovni, či sociálními partnery využívající autoevaluaci, v textu zmiňovaná metoda Peer Review nebo tuzemský program „EVOS", pokud se při jejich realizaci vyvaruje metodologických chyb, mohou splnit očekávání s vnějším pohledem směřujícím k rozvoji kvality školy.

Literatura

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Gutknecht-Gmeiner, M. (ed.) *European Peer Review Manual for initial VET*. Vienna: öibf, *2007a.* ISBN 978-3-901966-07-1. On-line dostupné na: <http://www.peer-review-education.net/_TCgi_Images/peerreview/20070808102700_Peer_Review_Manual_EN_final_07_08_08.pdf>. [cit. 3. 10. 2008]

Gutknecht-Gmeiner, M. *Thematic Group „Peer Review", ENQA-VET Proposal for topics and activities 2008-2009*. Vienna: öibf, 2007b.

Hais, K.; Hodek, B. *Velký anglicko-český slovník., III. N-S*. 2.vyd. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0064-4.

Hartl, P.; Hartlová, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

Karpíšek, M.: *Principy zabezpečování kvality studia a služeb na vyšší odborné škole*. In Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání. Principy pro řízení kvality studia a služeb. Sborník příspěvků ze seminářů o řízení kvality v Českých Budějovicích a Zlíně v září a říjnu 2003. Praha CSVŠ, 2003. ISBN 80-86302-29-6.

Konopásková A. *Co to je, když se řekne Peer?* In Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2003, č. 9, s. 6.

Kerlinger, F., N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1972.

MacBeath, J. - Schratz, M. - Meuret, D. Jakobsen L. a kol. *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Redakce českého vydání: Milan Pol. Žďár nad Sázavou, Fakta, 2006.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha: MŠMT,˝2001.

Nezvalová, D., Obst, O., Prášilová, M. *Řízení kvality*. Studijní text. Praha: UK, 1999.

Pol, M. *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita Brno, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

Prášilová, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training. Brussels: European Commision, 2008.

Speer, S. *Evaluation report of the Leonardo da Vinci Project Peer Review in Initial Vocational Education and Training*. Cologne: Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH, 2007.

Švaříček, R., Šeďová K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Technical Working Group 'Quality in VET' *Fundamentals of a 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe*. European Commision, Directorate-General for Education and Culture, Vocational Training: Development of vocational training policy, 2004.

The 14 European Quality Areas. On-line dostupné na: <http://www.peer-review-education.net/_TCgi_Images/peerreview/20071220115949_12%20Quality%20Areas.doc>. [cit. 3. 10. 2008]

Tissot, P. *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe* . Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2004. ISBN 92-896-0272-4. On-line dostupné na: <http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=369> [cit. 3. 10. 2008]

Usnesení Rady Evropské unie ze dne 19. prosince 2002 o podpoře zvýšené evropské spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě. In Zpravodaj - Odborné vzdělávání v zahraničí, 2003, příloha II, s. 4.

Vašťatková, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

Webové stránky SŠVS. EVOS - garance kvality: <http://www.ssvs.cz/evos.html?co=5>. [cit. 3. 10. 2008]

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

KLIMA UČITELSKÉHO SBORU V PŘÍPADOVÉ STUDII ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PETR URBÁNEK

Abstrakt: *Text upozorňuje na kontext možností a rizik při aplikaci šetření klimatu učitelského sboru v realizované pilotní případové studii základní školy. Zjištěná data nejsou jen hrubě statisticky vyhodnocená, ale jsou analyzována (shluková analýza) na individuální profily vnímání složek klimatu jednotlivými učiteli školy. Hodnocena je podobnost těchto profilů a projekce, resp. odhady ředitelem.*

Klíčová slova: *případová studie, vícečetná případová studie, kultura školy, proměna školy, učitel a učitelský sbor, sociální klima školy, klima učitelského sboru, shluková analýza; individuální profily vnímání klimatu učitelem.*

Abstract: Teachers´staff climate in the school case study
The text aims to utilite the teacher start climate investigation within the realized pilot case study. The results are not roughly statistically evaluated, but they are analyse (cluster analysis) into individual profile of climate component perception by each teacher. The evaluation is facused on similarity of the profiles and projection through the headmaster´s estimate.

Key words: *case study, multi-case study, school culture, school changes, teacher and staff, social climate of school, teacher´s staff climate, cluster analysis, individual profile of climate preception by teacher.*

Současná škola, a to nejen ta v českém prostředí, představuje značně komplikovaný, zároveň ale i křehký a snadno zranitelný organismus. Přes svou konzervativní podstatu, která je důsledkem její principiální, kontinuální a historické funkce, tj. mezigeneračního přenosu kulturního kapitálu a transmise hodnotového potenciálu, se dnešní škola proměňuje a stojí před očekáváním řady dalších změn. Nutnost proměny školy vychází z nově postulovaných paradigmat výchovy i z dynamiky společenského vývoje a tomu odpovídajících měnících se, resp. odlišných požadavků na vzdělávání. Nastolená otázka proto vůbec nezní, zda proměna školy ano či ne. Ke změnám charakteristik práce školy, byť to ovšem nebyly vždy změny zcela rovnoměrné, plynulé nebo přímočaré, docházelo a dochází nepřetržitě. Výstižnější a cílenější formulací zásadního problému je proto spíše postihnout kvalitu těchto změn školní instituce: Kterým směrem a na jakém poli se má přeměna odehrávat, které znaky a funkce školy ve svých důsledcích ovlivní a zda se tyto změny ve vztahu k zásadním a principiálním cílům vzdělávání nestanou pro školu a její očekávané výsledky nenaplněné, neužitečné nebo kontraproduktivní. Právem je

též zpochybňována v současnosti frekventovaná a idealizovaná vize vzdělanostní společnosti, neboť ve svých důsledcích nemusí přinést výhradně jen pozitivní efekty (Keller, Tvrdý 2008).

Náš výzkumný zájem je upřen ke školám, které slouží základnímu vzdělávání. Jejich význam a specifičnost lze nalézt v několika oblastech. Předně je zde výrazněji naplňována všeobecně kultivační funkce s mimořádně bohatými a významnými interakcemi mezi jejími aktéry, obecně vyšší je zpravidla i zájem širší veřejnosti o dění v těchto školách. Základní vzdělávání je nejdelší etapou vzdělávací dráhy. Současně jím prochází naprostá většina dětí, a proto zahrnuje celkově nejvyšší podíl institucionálně vzdělávané populace. Školáci v základních školách jsou v porovnání s frekventanty většiny jiných škol zřejmě i edukačně nejvíce přístupní, vnímaví a tvární. Prostor počátečního vzdělávání je pro děti klíčovým modelem reálně fungující komunity, ve které se již relativně samostatně pohybují. Je zde generován jejich prvotní vztah nejen k samotné konkrétní školní instituci, ale též k celé společnosti a k veškerému následnému vzdělávání.

Kombinace výše uvedených faktorů a charakteristik základních škol spolu s tlaky vzdělávací politiky na efektivitu a kvalitu jejich výstupů (např. evaluační procedury, sledování vnitřní akontability školy) implikují obecnou potřebu důkladněji zkoumat a analyzovat funkčnost těchto institucí. Přitom ovšem nestačí sledovat jen povrchové charakteristiky, vnější projevy či okamžité efekty současné školy. Výzkumně přínosná je jen detailnější analýza interních procesů fungování, hlubší sledování dynamiky proměn uvnitř těchto institucí a zkoumání vnitřního rozvojového potenciálu školy.

1 Případová studie základní školy

Pochopení značně složitého mechanismu fungování základní školy na pozadí autentické dynamiky procesů a celé řady obtížně diagnostikovatelných a nepřehledných vnitřních faktorů i vnějších vlivů, které chod školy určují, vyžaduje rozsahem i hloubkou náročnější, komplexněji pojaté a účinnější výzkumné přístupy. Záměrem probíhajícího výzkumu[1] je v kontextu vzdělávacích potřeb rozvíjející se společnosti vědění odhalit potenciál změny, resp. potenciál rozvoje v realitě současné základní školy. Pojem změny v souvislosti se vzděláváním nemá jednoznačnou interpretaci. V prostředí základní školy chápeme změnu v širším a současně v pozitivním smyslu jako podmínku možného rozvoje školy, přičemž nemusí jít nutně o inovativní aktivity a rozvoj nemusí být v protikladu se stabilitou fungování. Přesto, že potenciál změny je klíčovým tématem v realizovaném šetření souboru případových studií, v tomto textu se problematikou jeho vymezení a diskuzí o něm detailněji neza-

1 Výzkum potenciálu změny základní školy je realizován v rámci dílčího cíle V005 projektu LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání a využije vícečetné případové studie. V prosinci 2007 proběhla pilotní fáze terénního šetření, v jejímž rámci byla výzkumu podrobena jedna základní škola (ZŠ „Malá"), na níž byly ověřovány možnosti navrhované výzkumné strategie, resp. baterie výzkumných nástrojů, možnosti vyhodnocování získaných dat apod. O použitou strategii a dílčí výsledky tohoto předvýzkumu se ve stati také opíráme.

býváme. Na jiném místě tak činí Walterová, Starý (2006, s. 77–96), kteří podrobněji analyzují konceptuální rámec výzkumu, jeho strategii a metodické přístupy řešení.

K identifikaci rozvojového potenciálu školy je třeba sledovat značně široký soubor relevantních jevů a indicií v realitě fungování školy s očekáváním možné interpretace souvislostí. Škola je značně rozsáhlým výzkumným polem. Zkoumané jevy je proto nutné uchopit poměrně široce, jako celek ve své komplexnosti, současně však také ve své vnitřní hloubce, v kvalitě a v souvislostech.

Pro tento diagnostický záměr a jeho obecně vysoké nároky se proto jeví jako vhodná a uplatnitelná strategie případové studie. Detailně studuje pouze jeden nebo jen několik málo případů (Hendl 2005, s. 104). Pro naši výzkumnou situaci je předmětem šetření základní škola, resp. soubor čtyř typologicky vybraných základních škol. Výzkum je tedy koncipován jako vícečetná případová studie základní školy.

Filosofické uchopení naší případové studie má nejblíže k pojetí Yina (2003), neboť konstruuje design na základě subtilního neboli transcendentálního realismu (podrobněji uvádí Starý 2008). Nejde tedy ani o jeden z krajních přístupů, jehož případný „radikalismus" směrem k vyhraněně pozitivistickým nebo naopak konstruktivistickým pojetím by si mohl lehko přizavírat možnosti šíře metodologického i interpretačního pole. Očekáváme proto, že nevyhraněností, resp. oscilací mezi naznačenými krajními pojetími, se nám v šetření otevírají bohatší varianty pro integraci subjektivistických a objektivistických přístupů. S oporou o kvalitativní metody typické pro případovou studii, jako je hloubkový rozhovor, zúčastněné pozorování nebo analýza školních dokumentů, je využito i dalších, kvantitativních metod. V souvislosti s tématem tohoto příspěvku upozorníme především na využití dotazníku v případové studii školy pro oblast zjišťování sociálního klimatu ve vybraných školních třídách a v učitelském sboru.

Případová studie tím, že zkoumá pouze jediný případ, nemůže si přirozeně činit vyšší nároky na zobecnitelnost zjištěných nálezů z jediné zkoumané školy. V širším kontextu však může přispět k porozumění obdobných případů a k pochopení jejich fungování v rozličných podmínkách. Při realizaci vícečetné studie se počítá s komplementací výsledků jednotlivých případů, nejsou však vyloučeny ani možnosti porovnání vybraných škol. Pakliže je tento soubor škol podroben vhodnému typologickému výběru, lze dosáhnout i možnosti reprezentativního zobecnění, o čemž je možné se přesvědčit na příkladu některých výzkumů v zahraničí, kde nejsou vícečetné případové studie výjimečné (např. Goodlad 1984).

Případové studie nejsou záběrem a realizací jednoduché a ani metodologicky bezrizikové. Otevírají však řadu výzkumných variant a disponují bohatými diagnostickými možnostmi. Vhodnou kombinací výzkumných přístupů, použitých technik a s využitím různorodých nástrojů umožňuje strategie případové studie popsat jednotlivé zkoumané školy komplexněji jako celek. Současně je schopna proniknout do podstaty a souvislostí sledovaných jevů (např. v našem případě postihnout potenciál změny). Umožňuje zachytit složité vztahy, pochopit a vysvětlit procesy existující uvnitř instituce. Ačkoliv je případová studie zpravidla pokládána za kvalitativní strategii, může být konstruována také jako smíšený výzkum (Hendl 2005,

s. 60). Při zkoumání případu lze totiž kombinovat současně kvantitativní a kvalitativní přístupy šetření a využívat tomu odpovídající výzkumné techniky a nástroje. Na těchto kombinacích je založen princip triangulace. Může spočívat (jako je tomu i u naší případové studie) nejen ve spojování nestejných přístupů, ale i odlišných zdrojů dat či rozdílných metod. Stejně tak se může opírat i o práci několika výzkumníků (např. při pozorování). Tato rozmanitost pohledů, přístupů a metod, které však spojuje tentýž výzkumný problém, přispívá k širšímu záběru šetření, napomáhá hlubšímu ponoření do zkoumaného jevu, verifikuje zjištěné informace, posiluje konzistenci, může přispívat k vyšší validitě dat apod. (Hendl 2005, s. 149-150; Švaříček, Šeďová 2007, s. 206 aj.).

Přínosem smíšeného výzkumu v rámci případové studie může být získání většího množství dat, která jsou různé povahy, kvality a úrovně. Ve svém výsledku lze dospět k plastičtějšímu, výstižnějšímu a méně simplifikovanému obrazu popisované školní reality a konkrétních jevů uvnitř školy. Na druhé straně je nutné přijmout i rizika spojená s konstrukcí a řešením případové studie a uvědomit si též řadu úskalí a otevřených otázek, které vyplývají z propojování kvalitativních a kvantitativních přístupů a z jejich kombinací.

Pomineme-li otevřené otázky spojené již s koncepcí a konstrukcí výzkumného designu nebo omezenou nabídku a reálnou ochotu terénu podrobit se (mnohdy značně citlivým, osobním, „kontaktním") kvalitativním procedurám, je v další výzkumné fázi sběru dat například diskutabilní rozsah a posloupnost využívání obou přístupů. Naše šetření přijalo volnější model, který Hendl (2005, s. 60-61) nazývá smíšeným, kdy jsou kvalitativní i kvantitativní procedury střídavě využívány uvnitř dílčích fází výzkumného procesu a jejich střídání se pevně neváže na etapy výzkumu. Další rizika realizace případové studie jsou spojena s vyhodnocováním získaných výsledků. Nutné je stanovit význam, resp. váhu kvantitativních a kvalitativních dat, stejně jako možnosti a způsoby jejich integrace (Maxwell 1996). Na problém propojenosti značného množství různorodých dat upozorňují explicitně i někteří čeští autoři. Walterová (2001, s. 88) hovoří o nutnosti sledovat v případové studii vnitřní konzistenci mezi jejími komponentami a uvnitř těchto komponent, resp. ji možnými nástroji zajišťovat. Sedláček (In: Švaříček, Šeďová a kol. 2007, s. 99-100) poukazuje na slabiny realizovaných případových studií u nás právě v oblasti propojení různorodých zdrojů dat, kdy se vždy nedaří plně odhalovat informační potenciál nebo méně zjevné či skryté jeho aspekty.

Podstatné pro cíle našeho výzkumu ale je, že metodologické charakteristiky a možnosti případové studie, u které se navíc zdaří vhodně zkonstruovat výzkumný design, koresponduje s povahou a složitostí zkoumaného problému. Domníváme se proto, že strategie případové studie může při vhodném nastavení plně vyhovět uvedenému zadání výzkumu, tj. popsat fungování, analyzovat vztahové komponenty a identifikovat vnitřní faktory potenciálu rozvoje základní školy.

2 Proměna školy a její kultury

Z výše naznačeného procesu proměn výchovných paradigmat a náhledů na pojetí vzdělávání vyplývají též odlišné akcenty na postulované cíle práce školy a na současnou funkci školní instituce. Škola je sociálním útvarem s převládající vzdělávací funkcí. Charakteristikami své vnitřní dynamiky je pro žáky též modelem (dobře) fungující komunity.

Škola procházející vnitřní proměnou je nucena postupně měnit a upravovat celou řadu znaků své vlastní kultury.[2] Jako těžiště kultury školy jsou vnímány sdílené hodnoty (Eger, Čermák 1999, s. 58) aktérů školního života. Na rozdíl od organizací jiného typu však vyžaduje řízení školní instituce pro svou specifičnost výrazně větší akcent na personální složku, tedy na vedení lidí. Lidský faktor sehrává v životě školy ve všech směrech zcela zásadní roli. Klíčový význam pro charakter kultury školy mají proto zejména ty komponenty, které jsou založené na personální složce a fungují ve vztahové rovině. Jedná se především o komunikaci v prostředí školy, o způsoby rozhodování a přítomnost demokratických prvků fungování, o sociální klima školy, o shodu učitelů na dění ve škole, společnou vizi a jiné. Tento fakt vyplývá z obecných zvláštností fungování a řízení školní instituce. S odvoláním na řadu zahraničních autorů upozorňuje Pol (2007, s. 14) na zvláštní charakter školní instituce jako zcela specifickou organizaci. Její zásadní rozdílnost vymezuje z pohledu řízení škol řadou odlišných charakteristik ve vstupech, v procesu i ve výstupech.[3]

Specifičnost školní instituce spočívá také v tom, že uvedené oblasti kultury školy se nevztahují pouze na vlastní personál, resp. jen na učitele a vedení školy. Přesto, že tito aktéři hrají klíčovou úlohu, nejsou jedinými, kdo tento fenomén spoluvytváří a ovlivňuje. Řada znaků kultury školy zahrnuje větší či menší měrou i všechny ostatní pracovníky a také žáky školy. V personální oblasti zasahuje i mimo samotnou školu, zejména směrem k rodičům. Propojenost a zásadní význam těchto personálních vazeb ve školní instituci prokazují jak zahraniční odborníci (např. Deal, Peterson 1999; Prosser 1999), tak i tuzemské studie o kultuře české školy (Pol a kol. 2006; Pol,

2 Pojem kultura školy je obtížně definovatelný a pro danou školu relativně stálý a málo proměnlivý fenomén. Zahrnuje komplex vnitřních (sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály atd.) a vnějších faktorů (např. vztahy k okolí). Podle Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 109) jsou relevantními kategoriemi popisu kultury školy zejména klima školy, pedagogická koncepce, étos školy, styl vedení lidí, koheze personálu, vnější prestiž školy aj. Zevrubnou analýzou tohoto pojmu se zabývali Pol a kol. (2002, s. 206-218).

3 V porovnání s běžnou organizací je škola odlišná primárně již ve svých cílech; jiné jsou možnosti měření produktů a efektů; nejasné je vymezení „členství" všech aktérů školy; specifická je obdobně vzdělaná komunita učitelů se svými důsledky pro profesní autonomii. Školy se od běžných organizací také liší v zacházení s pracovním časem; specifický je vztah učitelů (odborníků) k rodičům (laikům), nestandardní jsou charakteristiky klíčového pracovního procesu; roztříštěná je organizační a řídící struktura školy; jiný než u běžných organizací je také vztah škol s vnějším prostředím, resp. možnosti vlivu různých zájmových skupin na školní instituci z vnějšku; paradoxně je ve školách více podceňována personálně-rozvojová práce (Pol 2007, 14-20).

Rabušicová, Novotný 2006). Jejich výsledky opakovaně podtrhují složitost, multifaktorovost vlivů a také proto obtížnou výzkumnou uchopitelnost. Pro naše téma případové studie, tj. hledání potenciálu rozvoje základní školy, jsou různou měrou všichni aktéři školní instituce, tedy vedení školy, učitelé, další personál školy, žáci a rodiče, velmi zajímavými a přirozeně také nadějnými „kandidáty". Současně jsou účastníky i aktéry očekávaných změn a ve výzkumné rovině si je dovolíme souhrnně označit jako „personální potenciál školy".

Při změnách kultury školy jsou ovšem často také zpochybňovány či utlumovány tradiční její funkce jako je historická transmise společenského vědomí, kontinuita společností uznávaných hodnot, kulturní přenos aj. Vlivem vnějších tlaků ale i vnitřních aspirací je reálné nebezpečí, že ve školách budou naopak akcentovány takové úkoly a školám mohou být vnucovány takové strategie řízení a fungování, kdy bude více sledována komerční stránka, ekonomický prospěch, společenská objednávka, módnost, prakticistní pojetí, rychlé efekty atd. V důsledku může dojít i k popření základních, tradičních, ale i nově očekávaných funkcí školy. Podobné obavy, stejně tak jako nesoulad mezi oficiálními proklamacemi redefinovaných cílů vzdělávání a projektováním změn ve školách na straně jedné a realitou práce škol a jejich způsobem řízení na straně druhé, jsou v posledním desetiletí vyjadřovány i v zahraničí (Hargreaves a kol. 1998; Hopkins 2001 aj.). Vašutová (2007) analyzuje současnou proměnu školy, která výrazně zasahuje i realitu práce a fungování dříve vždy značně autonomní sféry vysokého školství. Autorka v této souvislosti upozorňuje na významné změny specifických interakcí na vysokých školách. Tato přeměna logicky postihuje i oblast tradiční akademické kultury a prokazatelně ji přetváří i s perspektivou možných rizik.

Více než jako svébytné a specifické instituce mohou školy i v základním vzdělávání postupně fungovat jen jako běžné organizace, silně závislé na vnějších faktorech a utilitárních skupinových zájmech. Z pohledu vlastní kultury reprezentují pak velmi náročnou a pro prosazování výchovných záměrů obtížně únosnou kulturu školy, která je například v modelu řízení Boyda charakterizována vysokým zaměřením na výkon a jen velmi nízkou orientací na lidi (Eger a kol. 2002, s. 61). Pro školu však uvedené charakteristiky běžné organizace mohou mít zcela zásadní důsledky v řízení (manažerismus), ve vztahových komponentách uvnitř školní komunity (rivalita, soutěž) i ve vnějších vazbách (vyhrocené pojetí žáka a rodiče jako klienta v tržním slova smyslu), stejně jako v samotném procesu vzdělávání (orientace na výkon, úspěch za každou cenu, povrchnost) atd. Pojetí školy jako běžné organizace kopíruje v oblasti řízení fungující (mnohdy jistě i výkonem úspěšné) praktiky výrobního, podnikového či obchodního managementu. Jistěže ale nemůže zohlednit řadu citlivých vztahových a výstupních specifik, které jsou vlastní každé výchovné instituci. Předpokládáme proto také, že organizace běžného typu nedokáže adekvátně reagovat na změny vzdělávací situace, jen obtížně může zachytit výchovnou podstatu proměny školy a prosazovat očekávané změny.

3 Učitel a učitelský sbor: klíčový faktor změny ve škole?

Zkoumáme-li fungování školy ve své komplexnosti, nabízí se otázka, do jaké míry ovlivňuje její chod „živá náplň", tedy lidé zúčastnění na procesu výchovy. Významné jsou personální charakteristiky všech aktérů (vedení školy, učitelé, žáci, rodiče), jejich konstelace a vztahová dimenze. Diskutovaná proměna školy v oblasti její kultury implikuje významné podněty zejména v rovině personálního potenciálu školy, především ale nese s sebou změny ve způsobech řízení školy, ve vedení lidí a v práci s žáky. Aniž bychom v souvislosti s rozvojovým potenciálem školy podceňovali význam vlivu ostatních aktérů a faktorů, domníváme se, že vedení školy a učitelé jsou pro cílené a žádoucí změny ve škole těmi klíčovými činiteli. Potencionálně rozhodují o posunech práce ředitele, vymezují chápání profesní role učitelů, určují strategie a způsoby práce s dětmi atd.

Požadované nové učitelské role neodejímají ale učiteli jeho klíčovou úlohu, kterou je bezprostřední a rozhodující realizace veškerých zamýšlených změn ve školství. Učitel je protagonistou života školy a organizátorem školní práce, na něm závisí konečný výsledek vzdělávání. Při každodenní práci se žáky je to právě učitel, který rozhoduje o tom, zda a jak budou naplněny formulované cíle vzdělávání. Klíčový význam, jaký má učitel pro kvalitu procesu edukace, dokladuje mj. i výzkumný zájem a trendy posledních let (např. videostudie TIMSS), které stále častěji směřují k analýzám reálných učitelských činností ve vztahu k výsledným vzdělávacím efektům (Mandíková, Palečková 2007; Janík, Miková 2006 aj.).

Klíčovými pro kvalitu školního vzdělávání je tedy předně profesní kvalifikace a kompetence jednotlivých učitelů. Důležité pro fungování školy jsou proto individuální profesní charakteristiky všech učitelů. Ty se však svými hodnotami současně váží na učitelský sbor a ostatní aktéry jako celek. V naší případové studii jsou zjišťována některá základní data o učitelích (věkové parametry, resp. délka učitelské praxe, pohlaví, stupeň kvalifikovanosti aj.), sledována a ve směru k rozvojovému potenciálu školy je také hodnocena kvalita individuálních profesních aktivit učitelů (např. úroveň práce s žáky ve vyučování).

Škola jako sociální útvar ovšem funguje jako propojený organismus ve vztahovém rámci. Výslednicí její práce tedy nemůže být jen prostý a snadno vypočitatelný součet individuálních kvalit a výkonů všech jednotlivců. Podstatou kvality fungování školy a potenciálu jejího rozvoje je vztahová rovina všech aktérů. Významné atributy personálních relací jako jsou způsob vedení lidí, kompetenční rámec, kvalita komunikace nebo spolupráce učitelů, bývají i explicitně označovány podmínkami rozvoje školy (např. Pol, Lazarová 1999). Personální potenciál změny a jeho klíčové aktéry proto diagnostikujeme ve vzájemných vazbách jako komplex (vztahy ve sboru, vztahy k vedení školy, fungování sboru jako celku) i v rámci užších komponent a subkultur.[4]

4 Zatímco naším zájmem je pronikat zejména dovnitř vztahového rámce školy a v něm hledat potenciál rozvoje, jsou jiné výzkumy školy zaměřeny více na vnější impulzy, které mohou vést ke změně a rozvoji kultury školy. Zkoumány jsou vnější vztahy školy k okolí reprezentované její otevřeností. V ní je spatřován silný inovační potenciál (Hloušková 2005).

I přes uvedený klíčový význam, jaký přisuzujeme učiteli a učitelskému sboru při analýze fungování školy, může být jako jádrový zdroj informací zpochybňován, a to v souvislosti s výzkumným tématem změny. Učiteli bývá totiž obecně přisuzován konzervativní postoj ke změnám. Pak mohou být data získaná prostřednictvím učitele vnímána ve vztahu k potenciálu změny též jako méně průkazná. Pokusíme se tuto pochybnost vyvrátit.

Jednou z profesních charakteristik učitelství, resp. jedním z požadavků na učitele, je mimo řady jiných předpokladů také obecná nutnost jeho permanentního vzdělávání, resp. očekávání změn při výkonu profese a vyrovnávání se s těmito změnami. Svědčí o tom např. vymezované kategorie učitelských kompetencí. Pojem rozvíjející kompetence (Švec 1999, s. 34-36) hovoří o schopnosti sebereflexe a projektování změn učiteli; kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová 2001, s. 40) odkazuje na permanentní sebevzdělávání a další vzdělávání učitelů apod. Uvedené požadavky zavazují učitele k trvalému profesnímu seberozvoji a k připravenosti měnit naučené strategie, přístupy a organizaci výuky.

Přesto se nemusí učitelé těmto požadavkům, tlaku na neustálé změny v práci, ani obecné dynamice vývoje školy z různých důvodů vždy nutně a ochotně podrobovat, akceptovat je a aktivně přijímat. Někteří učitelé se podle Lazarové (2005) projevují jako rezistentní vůči očekávaným změnám. Autorka však soudí, že je to dáno řadou faktorů v oblasti podmínek práce učitele a že většina těchto „rezistentních" učitelů má skrytý potenciál vypořádat se s přicházejícími změnami (s. 120). Profesnímu „konzervatismu" učitelů přisuzuje Průcha (2002, s. 51) s oporou o zahraniční výzkumy univerzální (mezinárodní) platnost a pojmenovává jej jako „stabilitu pedagogického myšlení" učitelů. V souvislosti s nestabilitou zásahů české vzdělávací politiky (např. Pelikán 1999, s. 500) si lze klást otázku, zda právě opatrnější postoj ke změnám a určitá permanentně umírněná rezistence učitelů více neprospívá dobrému fungování, stabilitě a v důsledku i promyšlenému rozvoji školy. Průcha (2002, s. 52) vnímá rezistentnost učitelů spíše jako rys pozitivní, neboť zachovává „stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa". Domníváme se proto, že přisuzovaný konzervatismus učitelů nemusí být posuzován nutně jen jako nepříznivý profesní projev, který tlumí inovace a jen brzdí rozvoj školy, jak uvádějí některé extrémní pohledy (M. Janas podle Lazarová 2005, s. 109). Snaha učitelů nepřijímat mechanicky jakoukoliv změnu a jejich schopnost eliminovat tím dopady případných nevhodných vnějších zásahů se může stávat naopak stabilizujícím prvkem pro reálnou každodenní práci školy.

Při šetření subkultury školy je užitečné nejprve nalézt v rámci zjišťované oblasti vhodný výchozí (též primární, zásadní, stěžejní) zdroj dat. O něj je možné se dále opřít, doplnit o zdroje z jiných nástrojů a následně konfrontovat s výsledky šetření jiných subkultur školy. Ve výzkumu kultury české školy byly například použity jako stěžejní indikátory šetření výpovědi ředitelů škol (Pol a kol. 2006). Výzkumníci tento postup zdůvodnili tím, že byl v kontextu ke zkoumanému jevu kladen důraz na sledování „expertní populace" (s. 33). Souhlasíme s názorem, že je nutné zvolit jeden rozhodující, jádrový zdroj a že autory zkoumaný fenomén mohli nejlépe poodhalit právě ředitelé, jako klíčoví aktéři fungování školy a jistě i nejvýznamnější

experti pro dané téma v prostředí vlastní školy. Výpovědi ostatních účastníků školního života i jinými metodami získaná data pak tento základní zdroj informací dále nabalují, resp. klíčový zdroj ředitelských výpovědí doplňují, konfrontují, zpřesňují či formulují z jiného úhlu apod.

K této strategii Pola a kol. (2006) nacházíme při našem výzkumu potenciálu změny základní školy metodologickou analogii. V našem šetření byl také vybrán „klíčový zdroj" informací. Nebyl jím ovšem ředitel a jeho výpovědi. Touto zdrojovou bází při výzkumu potenciálu změny a rozvoje základní školy je osoba učitele, resp. soubor a konstelace všech učitelů školy, učitelský sbor (naše „expertní populace"). Domníváme se, že ke zjišťovanému tématu, tj. k realizování faktických změn ve škole a k rozvojovému potenciálu školy, jsou výpovědi učitelů (i jejich reálné profesní projevy a další data o učitelích) nejvýše expertní. Učitelé mohou z té nejnižší, současně však z nejvíce pragmatické roviny školního vzdělávání poskytovat věcné informace a další indicie o škole: o reálném stavu výuky, o vlastních vizích i o vývoji, posunech a kultivačních možnostech žáků. Ve vztahu ke sledovanému tématu proto považujeme učitele a učitelský sbor jako klíčové aktéry potenciálu změny školy.

Jádrovým zdrojem informací při zjišťování personálního potenciálu v naší případové studii je hloubkový rozhovor s učiteli. Při zkoumání učitele jako hybné síly potenciálních změn školy je rozhovor explicitně doplněn o další metody, jako jsou pozorování s podporou videozáznamu vyučovací hodiny a dotazování, kterým jsou zjišťovány parametry klimatu učitelského sboru. Posledně zmíněnou oblast, tedy diagnostiku klimatu učitelského sboru, považujeme v případové studii výzkumu školy jako specifickou a ve vztahu k charakteristice zkoumaného jevu a výzkumného prostředí současně i jako zcela příznačnou.

4 Klima jako jeden z určujících fenoménů školy

Z výše uvedených úvah je zřejmé, že jsme v případové studii ve snaze nalézt potenciál změny nemohli opomenout sledování vztahového faktoru uvnitř školy. Jsou-li výzkumnou ambicí případové studie popis školy jako organizačního komplexu, pochopení jejího vnitřního fungování a nalezení potenciálu jejího rozvoje, předpokládáme, že je pro tento záměr užitečné zjišťovat ve sledované instituci právě parametry sociálního klimatu.

Klima školy má již samo poměrně komplexní povahu, která reprezentuje školu jako celek. Je produktem vztahů mezi lidmi a je ovlivněno řadou dalších faktorů. Metaforicky je klima jakýmsi „agregátem, destilátem, průměrem, abstrakcí, derivací" (Ježek 2003a, s. 2). Současně vykazuje významné souvislosti s dalšími relevantními znaky dané školy a s charakteristikami či projevy jejich aktérů (Freitag 1998). V některých pojetích (Hall, Georgie 1999, podle Ježek 2003a, s. 22) je klima explicitně vztahováno k dynamice procesů ve škole a operuje se přímo s klimatem, které podporuje změnu. Profil klimatu školy se i proto může jevit jako jeden z vhodných indikátorů potenciálu změny celé školy.

Sociální klima školního prostředí, resp. školních institucí, není pojem nikterak nový. Zahraniční pedagogika se již od šedesátých let minulého století zabývala

klimatem školy (např. Halpin, Croft 1963; Walberg 1966; Tagiuri, Litvin 1968; Fend 1977; Anderson 1982 aj.), přičemž se bádání vzhledem ke značně rozmanité konceptualizaci tématu zaměřovalo různými směry, jako kupříkladu k organizačnímu klimatu (např. Bessoth 1989), klimatu školní třídy (např. Moos 1979; Oswald a kol. 1989) apod. Teorie klimatu školy byla dále různými směry rozvíjena, a jak dokladuje Mareš (2003b, s. 32), odborný zájem o tento fenomén doposud v zahraničí nikterak neutuchá. Přehledové studie ke koncepcím, terminologii či diagnostice klimatu školy uvádějí u nás např. Lašek (2001), Mareš (2003a), Ježek (2003a), Grecmanová (2008).

Koncepční rozmanitost (která dále implikuje odlišná diagnostická pojetí a jiné konstrukce výzkumných nástrojů), obtížná uchopitelnost i terminologická nejednotnost tématu výrazně komplikuje jak výzkum tohoto jevu, tak rezultativní vyústění (srovnatelnost, zobecnitelnost) i praktickou využitelnost získávaných dat o klimatu. Primárním problémem je složitost jevu a nejednotnost chápání pojmu klima (ve svém rozsahu, obsahu, akcentech atd.).

Námi chápaný pojem klimatu školy se opírá o české slovníkové vymezení[5] a je v zásadě v souladu s pojetím odborníků, kteří se u nás školním klimatem zabývají (Mareš 2001; Lašek 2001; Grecmanová 2003 aj.). Klima školy je vymezováno jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává, nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je přitom kladen na to, jak klima chápou a zejména interpretují samotní aktéři vzdělávací instituce (Mareš 2001, s. 583). Na tomto subjektivním vnímání a hodnocení jsou pak také založené diagnostické přístupy zkoumání klimatu. Shrneme-li stručně typické znaky klimatu v našem pojetí, vystihují je tato hesla: relativní stabilita, subjektivní charakter, akcent na vztahovou složku, „kolektivní duch" všech aktérů a kontinuita tohoto jevu.

V posledních letech se stává tematika klimatu školy aktuální také v českých podmínkách, a to jak v teoretické, tak i v empirické rovině. Přirozeně, že se všemi uváděnými doprovodnými zahraničními problémy, kde i přes velkou produkci empirických výzkumů stále chybí hlubší teoretické a metodologické zakotvení. Mareš (2003b, s. 32) varuje před obdobnou cestou u nás a vyzývá k vytvoření kvalitní metodologie, kterou by bylo možné ve školské praxi spolehlivě používat.

České publikační produkty ke klimatu školy se zaměřují k teoretickým otázkám tohoto jevu (např. Mareš 2003a, b, 2004; Ježek 2003a; Grecmanová 2003, 2008), na překlady, konstrukci a ověřování výzkumných nástrojů (např. Lašek, Mareš 1991; Lašek 1995, 2001; Ježek 2003b; Mareš 2003b, 2004; Kašpárková 2007) a dále přinášejí i konkrétní empirické nálezy o klimatu v českých školách (např. Lašek 1995, 2001; Klusák, Škaloudová 1992; Kurelová, Hanzelková 1996; Grecmanová 2001; Linková 2001, 2002, 2003 aj.). Tyto výzkumné nálezy se však ve své většině zabývají šetřením klimatu školních tříd. Spíše ojediněle je zkoumáno klima školy jako celku

5 V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003) se pod heslem „klima školy" (s. 100) uvádí: Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.

(Kašpárková 2007).[6] Jen výjimečně se empirické výzkumy u nás také zaměřují k jiným subklimatům školy než ke třídě, jako např. ke klimatu učitelského sboru (Lašek 1995; Píšová 2004; Urbánek 2006).

5 Klima učitelského sboru v případové studii školy

Klima učitelského sboru je jen jedním ze subklimat školy. Předpokládáme, že pro fungování, rozvoj či změny ve škole má však zcela zásadní význam. Osoba učitele se rozhodujícím způsobem spolupodílí na tvorbě kvality klimatu na úrovni všech subsystémů školy. Zřejmé jsou vazby směrem ke klimatu třídy (Kötl 1982) i k vedení školy (Obdržálek 1998). Proto se domníváme, že klíčovým faktorem kvality vytvářeného klimatu jak na úrovni třídy, učitelského sboru a potažmo i celé školy, je primárně osoba učitele a personální konstelace, resp. vztahové vazby uvnitř učitelského sboru školy. Charakteristiky klimatu učitelského sboru pak mohou být diagnostickou premisou a indicií pro zjišťování kvality (Spilková 2002), efektivity (Průcha 1996, s. 133-139) či progrese sledované školy, resp. mohou reprezentovat personální potenciál její proměny.

Pomineme-li kvalitativní přístup specificky zaměřeného šetření klimatu sboru Píšové (2004), pak je u nás využíváno dotazování (Lašek 1995; Urbánek 2006). Oba autoři aplikovali českou verzi dotazníku OCDQ-Rs (Kottkamp, Mulhern, Hoy 1987). Tento výzkumný nástroj přes jeho metodologické nedostatky v oblasti aplikace (Ježek, 2004b, s. 79; Urbánek 2003b, s. 126-7) i určitá interpretační rizika vyhovuje v zásadě diagnostickým potřebám naší případové studie.[7] Operuje s pěti dílčími parametry klimatu učitelského sboru: [1] ředitelovo vstřícné (suportivní) chování vůči učitelům (PSB); [2] ředitelovo direktivní chování vůči učitelům (PDB); [3] zaujetí (angažovanost) učitelů pedagogickou prací (TEB); [4] frustrace učitelů (TFB) a [5] přátelské chování učitelů ke kolegům (TIB). Výsledná hodnota klimatu sboru, tj. celkový index otevřenosti klimatu (IO), je dán výpočtem z hodnot prvních čtyř parametrů (blíže např. Lašek 2001).

V roce 2003 proběhl výzkum klimatu učitelských sborů českých základních škol (47 ZŠ; 1070 učitelů; blíže Urbánek 2006). Výsledky byly nejprve zpracovány statistickými procedurami a porovnány s dostupnými českými nálezy (Lašek 2001, s. 122-125). Zjištěná souhrnná data o tomto fenoménu vykazují průměrné hodnoty a variabilitu výpovědí. Pro charakteristiky klimatu sborů v našich případových studiích slouží jako orientační hodnoty (tabulka [1]).

6 Vzhledem ke složitosti systému, které školní klima představuje, bývají při zkoumání v jeho rámci vyčleňovány jednodušší subsystémy, složky, resp. jeho „podstatné části" (Mareš 2003a, s. 35-36) jako je klima třídy, klima učitelského sboru, klima pedagogického sboru, další vztahové komponenty aktérů aj. V souladu s Marešem (tamtéž) si přitom plně uvědomujeme závažnost determinujících vazeb k okolním subsystémům, rizika strukturální atomizace, redukcionismu a problém kontextuální stránky chápání klimatu školy.

7 Pro podmínky českých učitelských sborů ZŠ nebyla doposud provedena standardizace používaného nástroje OCDQ-Rs. Hodnoty pro zahraniční situaci uvádí Kottkamp, Mulhern, Hoy, 1987.

Tabulka [1]: Hodnoty parametrů klimatu učitelských sborů

			PSB	PDB	TEB	TFB	TIB	IO
Lašek *(2001)* *(6 SŠ, N=150)*		Ø	19,96	16,28	23,46	9,98	8,51	17,27
		s	5,25	3,14	4,18	2,76	2,59	9,46
Urbánek *(2006)* *(47 ZŠ, N=1070)*		Ø	19,9	17,3	26,4	10,9	8,8	18,1
		s	4,2	3,3	4,2	2,8	2,5	8,9
Případová studie ZŠ „Malá“ *Předvýzkum XII/2007 (N=10)*	sbor	Ø	24,9	14,3	30,2	8,6	9,6	32,2
		s	3,59	1,62	3,28	1,28	1,96	4,47
	ředitel	Ø	23,0	15,0	28,0	9,0	7,0	27,0

Při zjišťování parametrů klimatu školy jsou výsledky klimatu sboru ve smyslu triangulace šetření dále doplněny a konfrontovány s charakteristikami klimatu vybraných tříd při využití dostupných nástrojů (dotazníky MCI, CES).[8] Navíc jsou hodnoty zjištěného klimatu sboru i klimatu školních tříd dále porovnávány s odhady (projekcí) těchto hodnot „vedoucími aktéry“ sboru (ředitel) a třídy (učitel). Přínosy tohoto přístupu jsou podrobněji objasněny na jiném místě (Urbánek 2007), směřují ke zjišťování shody a koheze personálu ve vnímání klimatu. Stručně lze shrnout, že při šetření vztahových komponent sboru školy vycházíme ze tří diagnostických rovin: klima učitelského sboru, variabilita výpovědí učitelů a shoda vnímaného klimatu učiteli s predikcí ředitele. Snahou je získat bohatší a různorodější zdroje dat k šetřenému jevu. Podobně je tomu u variant některých nástrojů, které zjišťují a porovnávají vnímané aktuální i žádoucí preferované klima stejnými respondenty. Triangulace a komplementace zdrojů a dat lze dosáhnout i dalšími způsoby, jak naznačuje tabulka [2].

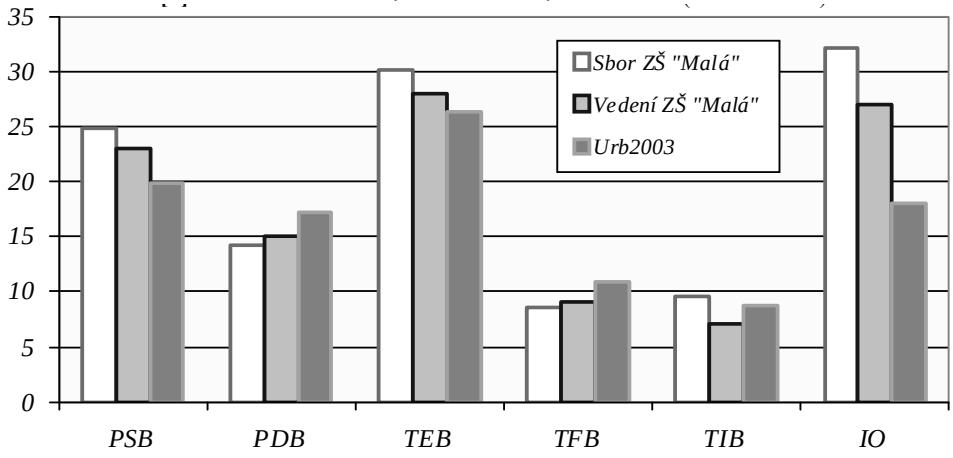
Tabulka [2]: Příklady kombinací využití nástrojů při šetření klimatu školy / učitelského sboru

Autor / autoři	*Využité nástroje*	*Specifikum diagnostiky, triangulace*
Masih, Ch. J.; Tailor, J.W. (2007)	OCDQ-Rs, OCQ, LOQ	Šetření jedné skupiny učitelů, triangulace řešena různě zaměřenými dotazníky (klima sboru; pracovní věrnost a nasazení učitelů; mínění o způsobu vedení).
Kašpárková, J. (2007)	Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu	Šetření školního klimatu, triangulace řešena šetřením různých skupin respondentů (aktérů školy = učitelé, žáci, rodiče) jedním nástrojem.
Urbánek, P. (2007)	OCDQ-Rs	Šetření klimatu sboru; projekce ředitele; zjišťováno vnímané klima sboru, faktor variability, faktor shody sboru a ředitele.

8 MCI (*My Class Inventory*); autoři Fraser, Fisher (1986); aktuální a preferovaná forma; pro žáky 3.- 6. roč. ZŠ; 25 položek, 5 proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy). CES (*Classroom Environment Scale*); autoři Fraser, Fisher (1986); aktuální a preferovaná forma; pro žáky 7.- 9. roč. ZŠ a studenty střední školy; 24 položek, 6 proměnných (angažovanost, vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel); Lašek (2001; s. 53-4, 74).

Sledována může být např. jen jedna skupina učitelů při paralelním zkoumání několika jevů (vnímané klima, postoje a angažovanost, názory na vedení) specifickými nástroji (Masih, Tailor 2007). Nebo může být využito jediného, resp. analogického nástroje pro dotazování různých aktérů jedné školy, např. žáků, učitelů, rodičů (Kašpárková 2007) apod. A konečně může komplementaci zdrojů dat obohatit též predikce výpovědí sboru vedením školy. Graf [1], který prezentuje výsledky předvýzkumu naší případové studie, znázorňuje rozdíly (v absolutním vyjádření zjištěných hodnot) učitelským sborem vnímaných a vedením školy odhadovaných parametrech klimatu učitelského sboru ZŠ „Malá". Patrné je, že vnímání klimatu učitelským sborem sborem (*Sbor ZŠ „Malá"*) je v porovnání s průměrnými hodnotami hromadného šetření (*Urb2003*) výrazně příznivější. Stejně tak pozitivnější k těmto výsledkům jsou i odhady vedení školy (*Vedení ZŠ „Malá"*).[9] Shodu ve vnímání klimatu sborem a v odhadu jejím vedením je možné shledat jen u direktivity (PDB) a frustrace (TFB). U ostatních dilčích parametrů podhodnocuje vedení školy ve svých odhadech úroveň vlastní práce a angažovanost učitelů, stejně tak i celkovou úroveň otevřenosti klimatu (IO) učitelského sboru.

Graf [1]: Porovnání dílčích hodnot vnímaného klimatu
(*sbor / vedení*)



6 Možnosti shlukové analýzy v případové studii základní školy

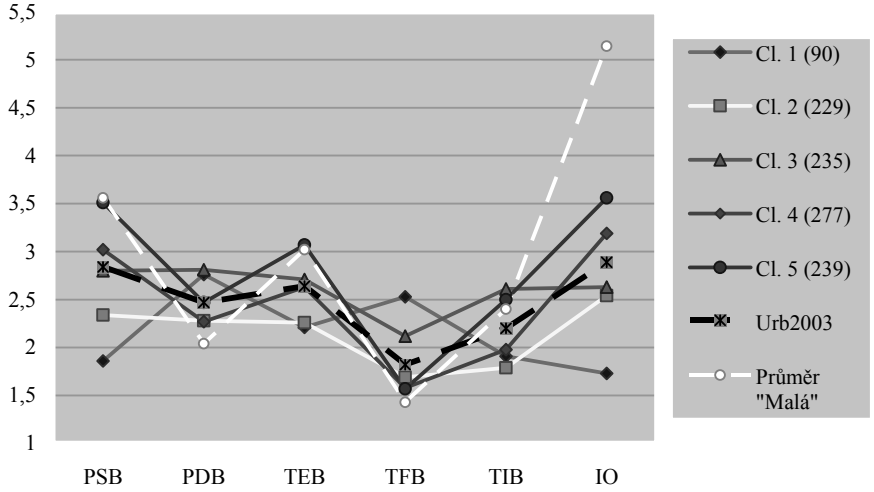
Ukazuje se, že klima učitelského sboru je značně složitý a vnitřně strukturovaný jev a kvantitativní interpretace dat je pro jeho přesnější a citlivější pochopení nedostatečná. Získaná data ze 47 základních škol byla proto podrobena shlukové (clusterové) analýze (Nišponská, Urbánek 2007). Toto „kvalitativní zpracování" dat umožňuje hlubší a detailnější pohled dovnitř zkoumaného souboru. Rozdělení

9 Metodologicky diskutabilní je samozřejmě výpočet průměru hodnocení členů vedení a dále porovnávání těchto hodnot s průměrem větších souborů (celého sboru). Tak například individuální rozdíly hodnocení mezi ředitelem a zástupkyní v naší případové studii nebyly v oblasti suportivity (PSB) a direktivity (PDB) zanedbatelné.

identifikuje několik skupin respondentů (shluků, clusterů) podle charakteristik jejich výpovědí, resp. podle výsledků dosažených ve sledovaných indikátorech klimatu sboru. Shluková analýza minimalizuje rozptyl uvnitř shluků a maximalizuje rozptyl mezi jednotlivými shluky. Pro každý shluk jsou příznačné hodnoty, resp. oblasti těchto hodnot, které jsme znázornili jako grafické profily [10].

Shlukovou analýzou bylo z šetřeného souboru respondentů (n = 1070) vygenerováno pět shluků (Cl1 až Cl5) s různými profily vnímání klimatu učitelského sboru a nestejnou četností (graf [2]). Počet pěti shluků byl volen jako kompromis tak, aby analýza při vyšším počtu shluků již neztrácela na přehlednosti a současně příliš nízký počet shluků nadmíru nesimplifikoval diagnostikovaný jev. Podrobnější popis a interpretace výsledků shlukové analýzy je publikována na jiném místě (Nišponská, Urbánek 2007), pro pochopení kontextu sdělované tematiky proto uvedeme v tomto příspěvku pouze stručný popis a základní údaje.

Graf [2]: Shluková analýza šetření klimatu učitelských sborů ZŠ
(*n = 1070; 5 clusterů*)



Grafické profily vnímaného klimatu učiteli jsou dvojího druhu. Shluky (1), (4) a (5) vykazují oproti průměru výraznější hodnoty dílčích faktorů, vyšší jsou jejich výchylky. Na rozdíl od nich mají shluky (2) a (3) notně ploché profily bez výraznějších (krajních) dílčích hodnot klimatu. Oba tyto shluky mají profily navíc velmi podobné (jen vertikálně posunuté). Shluky (4) a (5) jsou svým profilem také podobné, dílčími hodnotami posunuté; shluk (1) je k nim obrazem inverzní.

Jednotlivým profilům (typům) jsme dle charakteristiky přiřadili typologická označení pro učitele a ředitele. Ukazuje se, že pro fungování školy, resp. pro její

10 Profily jednotlivých shluků v grafu [2], stejně jako dále i individuální profily výpovědí učitelů (graf [3]), jsou znázorněny (spojitými) křivkami. Z hlediska faktické správnosti se samozřejmě nejedná o spojitou funkci zjištěných dat, nýbrž o naměřené dílčí izolované hodnoty (body) jednotlivých oblastí klimatu sboru. Liniového znázornění je použito pro lepší grafickou přehlednost zobrazovaného jevu. Číselné hodnoty obou grafů odpovídají zjištěným průměrům hodnot shluků na dotazníkové škále 1–4; hodnoty IO jsou z dílčích hodnot vypočteny.

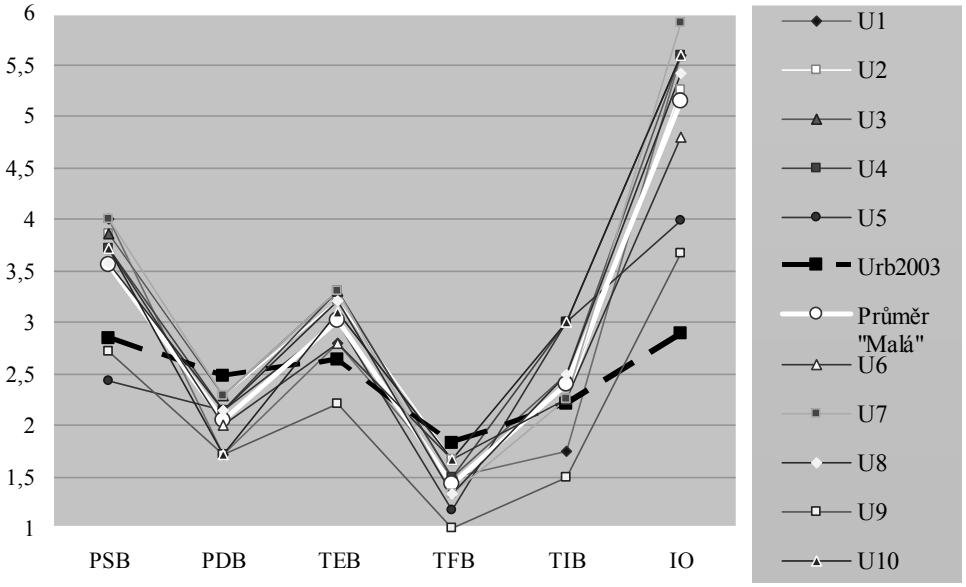
rozvojový potenciál, se jako nejpříznivější jeví shluky (5) a (4), ve kterých byli aktéři symbolicky označeni jako „aktivisté" a „pracanti" (učitelé) a „ideál" a „manažéři" (vedení školy). Nejméně příznivý se jeví profil shluku (1), symbolizován jako „tragéd" (učitel) a „despota" (vedení). Graf [2] uvádí též průměrný profil celého souboru (Urb2003) a profil průměrných výpovědí sboru pilotní ZŠ (Průměr „Malá").

Nejvyšší rozptyl hodnot dílčích parametrů klimatu vykazuje suportivita (PSB), jejíž hodnoty u jednotlivých shluků úzce korelují s celkovým indexem otevřenosti klimatu (IO). Nejmenší rozptyl hodnot lze vysledovat u parametru direktivity (PDB). Tyto skutečnosti naznačují, že v řídících stylech ředitelů sledovaného souboru 47 základních škol je vyšší variabilita ve vytvářených podmínkách práce učitelů, než v oblasti vnímaných direktivních zásahů. Příznačné je vnímání suportivního chování ředitelů, které zásadním způsobem zesiluje příznivé charakteristiky celkové úrovně klimatu sboru.

Pro šetření případové studie a zkoumání vnitřního fungování školy má uvedená konstrukce shluků vnímaného klimatu a vytvořené charakteristiky typů praktický význam. Umožňuje srovnání (párování) individuálních profilů učitelů sboru s profily shluků (typů) a predikuje možnosti sboru z hlediska vnitřní spolupráce, konzistence a koheze.

Konstrukčně analogická je analýza klimatu zkoumaného sboru jediné ZŠ „Malá" v předvýzkumu případové studie (graf [3]). Pro každého respondenta je vytvořen individuální profil vnímání klimatu. Při jeho hodnocení se opíráme o získané modely profilů pěti vygenerovaných shluků hromadného šetření, které porovnáváme s individuálním profilem výpovědi každého učitele sboru ZŠ „Malá". Naznačíme jen stručný popis a možnosti diagnostiky.

Graf [3]: Individuální profily vnímání klimatu učiteli
(*n = 10; ZŠ „Malá"; 2008*)



Zkoumaná základní škola (ZŠ „Malá“) vykazuje mimořádné parametry klimatu učitelského sboru, které korespondují i s dalšími získanými daty případové studie a odvíjejí se zřejmě od specifičnosti charakteristik a situace školy. Výjimečnost dokladují především vysoce příznivé dílčí i celkové hodnoty klimatu u všech učitelů sboru. Individuální profily se nejvíce blíží shluku (5), přičemž i průměr sboru ZŠ „Malá“ vykazuje ve srovnání s tímto nejvíce pozitivním shlukem příznivější hodnoty dílčích oblastí, a zejména výrazně vyšší celkový index otevřenosti IO. Zásadně pozitivní se však jeví soulad vnímaného klimatu sboru všemi učiteli, který je graficky vyjádřen shodou (svazem) většiny profilů. (Mírně se vychylují jen profily U5 a U9, přičemž ale s posunem kopírují „hlavní proud“.) Specifičnost individuálních profilů učitelů ZŠ „Malá“ spočívá také oproti modelovým shlukům v „atypické“ relaci mezi parametrem suportivity (PSB) a celkovým indexem otevřenosti (IO). Ukazuje se, že celkově vyšší hodnoty suportivity (v průměru o 0,72 bodu) i nižší direktivity (PDB) „katapultují“ hodnotu celkového klimatu IO výrazně (o 2,25 bodu) výše a příznivě ovlivňují angažovanost učitelů (TEB) i jejich frustraci (TFB). Tyto zjištěné charakteristiky o klimatu učitelského sboru plně korespondují i s dalšími daty, které byly v rámci případové studie ZŠ „Malá“ získány.

7 Shrnutí a závěry

Komplikovanost fungování současné základní školy v kontextu k nárokům společenských požadavků a proměn implikuje nutnost dobře poznávat tyto, v mnoha ohledech specifické, vzdělávací instituce odpovídajícími výzkumnými strategiemi. Projektovaná vícečetná případová studie základní školy s ambicí identifikovat potenciál změny akcentuje analýzu personálního potenciálu rozvoje. Vnímá především učitele jako klíčové aktéry očekávaných a racionálních změn školního vzdělávání. Kromě individuálních profesních kvalit učitelů souvisí žádoucí vnitřní proměna školy se vztahovou a kontextuální konstelací sboru v rámci vedení školy, její kultury a klimatu.

Popsané možnosti diagnostiky naznačují, že charakteristiky klimatu učitelského sboru jsou v rámci případové studie velmi vhodným doplňujícím indikátorem pro zjišťování potenciálu rozvoje školy, zejména v personální oblasti. Data získaná naznačenými technikami jsou schopná identifikovat vnitřní fungování školy, proniknout do hlubší vztahové dimenze aktérů a zprostředkovat širší a kontextuální propojení k dalším informačním zdrojům o současné české škole.

Literatura

Anderson, C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research,* 52, 1982, s. 368-420. ISSN 0034-6543

Bessoth, R. *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt / M.: Luchterhand, 1989. ISBN 3-472-54052-4

Deal, T. E., Peterson, K. D. *Shaping School Culture: Teh Heart of Leadership.* San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1999. ISBN 0-7879-4342-8

Eger, L., Čermák, J. Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách. *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 1, s. 57-68.
Eger, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cechtuma, 2002. ISBN-80-903225-6-5
Fend, H. *Schulklima*. Weinheim : Beltz, 1977. ISBN 3407-51105-1
Freitag, M. *Was ist eine gesunde Schule; Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim, München : Juventa 1998. ISBN 3-7799-1183-3
Furman, A. Využitie organizačných a výchovno-vzdelávacích modelov pri riadení zmen v školách. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 1, s. 43-51. ISSN 3330-3815
Grecmanová, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 27-35. ISSN 1211-4669
Grecmanová, H. Tvorba a charakteristika vyučovacího klimatu na gymnáziu. In *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu století*. Brno : Konvoj, 2001, s. 210-212.
Grecmanová, H. Klima současné školy. In *Klima současné české školy.* Brno : Konvoj, 2003, s. 14 – 27. ISBN 80-7302-064-5
Grecmanová, H. *Klima školy.* Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3
Goodlad, J. *A Place Called School*. New York : Mc.Graw Hill, 1984. ISBN 0-07-023627-5
Halpin, A. W., Croft, D. B. *The Organizational Climate of Schools*. Chicago : Midwest Administration Center, 1963.
Hargreaves, A. a kol. (eds.) *The International Handbook of Educational Change*. London : ELEP, 1998.
Hendl, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
Hloušková, L. Inovační potenciál jako předpoklad rozvoje kultury škol (příklad otevřenosti škol vůči okolí). In *Studia paedagogica*, roč. 53, U10, Masarykova univerzita 2005, s. 67-79. ISBN 80-210-3891-8; ISSN 1211-6971
Holtappels, H. G. (ed.) *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung.* Luchterhand : Universität Dortmund, 1995.
Hopkins, D. *School Improvement of Real*. London. New York : Routledge Falmer, 2001.
Janík, T., Miková, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-127-8
Ježek, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In *Psychosociální klima školy I.* Brno : MSD, 2003a, s. 2 - 31. ISBN 80-86633-13-6
Ježek, S. Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In *Klima současné české školy.* Brno : Konvoj, 2003b, s. 303 – 315. ISBN 80-7302-064-5
Ježek, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I.* Brno : MSD, 2003c. ISBN 80-86633-13-6
Ježek, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In *Psychosociální klima školy II.* Brno : MSD, 2004b, s. 36 - 86. ISBN 80-86633-29-2
Kašpárková, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc : UP, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0
Keller, J., Tvrdý, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6

Klusák, M., Škaloudová, A. Školní klima z perspektivy žáků. In Kučera, M. a kol. *Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, 1992, s. 197-226.

Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., Hoy, W. K. Secondary school climate – a revison of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 1987, č. 3, s. 31-48.

Kötl, K. *Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrverhalten*. Wien : Ketterl, 1982.

Kurelová, M., Hanzelková, M. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc : PedF UP, 1996, s. 161-167.

Lašek, J. Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom zbore. *Pedagogická revue*, 47, 1995, č. 1-2, s. 43-50. ISSN 1335-1982

Lašek, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4

Lašek, J., Mareš, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401-410. ISSN 1335-1982

Lazarová, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Studia paedagogica*, roč. 53, U10, Masarykova univerzita, 2005, s. 109-122. ISBN 80-210-3891-8; ISSN 1211-6971

Linková, M. Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník 9. konference ČAPV. Ostrava : OU, 2001, s. 42-46. ISBN 80-7042-181-9

Linková, M. Klima školní třídy. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : PedF UK, 2002, s. 107-126. ISBN 80-7290-090-0

Linková, M. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj, 2003, s. 117 – 123. ISBN 80-7302-064-5

Mandíková, D., Palečková, J. Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 238-250. ISSN 3330-3815

Mareš, J. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52, 2000, č. 3, s. 241-253. ISSN 1335-1982

Mareš, J. Sociální klima školy. In : Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 581-596. ISBN 80-7178-463-X

Mareš, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003a, s. 32 - 42. ISBN 80-7302-064-5

Mareš, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003b, s. 32 - 74. ISBN 80-86633-13-6

Mareš, J. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku sociálního klimatu školy. In *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD, 2004, s. 87 - 115. ISBN 80-86633-29-2

Masih, Ch. J., Taylor, J. W. *Leadership Style, School Climate and the Institutional Commitment of Teachers*. [online] <http://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1 / john_ institutional_ commitment.html> [citace 2007-05-10]

Maxwell, J. A. *Qualitative research design: An interactive approach*. London : Sage 1996.

Moos, R. H. *Evaluating Educational Environments. Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco : Jossey Bass 1979.

Nišponská, M., Urbánek, P. Analýza klimatu učitelských sborů ZŠ: kvalitativní sonda. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu.* České Budějovice : PedF JČU, 2007, s. 101-108. ISBN 978-80-7394-061-4

Obdržálek, Z. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č.4, s. 323-328. ISSN 1335-1982

Oswald, F. a kol. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien : Universitätsverlag,1989. ISBN 80-7302-064-5

Pelikán, J. Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků. Hradec Králové, VŠP a ČAPV 1999, 499-505. ISBN 80-7041-531-2

Píšová, M. Klima školy z pohledu začínajícího učitele. In *Psychosociální klima školy II.* Brno : 2004, s. 128 - 151. ISBN 80-86633-29-2

Pol, M. a kol. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika,* 2002, roč. 52, č. 2, s. 206-218. ISSN 0031-3815

Pol, M. a kol. (ed.) *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3746-6

Pol, M. *Škola v proměnách.* Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 80-7302-064-5

Pol, M., Lazarová, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha : Strom,1999.

Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. *Demokracie ve škole.* Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9

Prosser, J. (ed.) *School Culture*. London : Paul Chapman Publishing – Sage, 1999. ISBN 1-85396-433-6

Průcha, J. *Pedagogická evaluace.* Brno: Masarykova univerzita – CDVU, 1996.

Průcha, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

Spilková, V. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů.* Praha : PedF UK, 2002, s. 24 - 39. ISBN 80-7290-090-0

Stake, R., E. *The Art of Case Study Research*. London: Sage, 1995. ISBN 0-80395-766-1

Starý, K. *Případová studie základní školy: Metodologické otázky výzkumného designu.* Vystoupení na 16. konferenci ČAPV, Hradec Králové 2008 (*nepublikováno*)

Strauss, A., Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

Švaříček, R., Šeďová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. (ISBN 978-80-7367-313-0)

Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2

Tagiuri, R., Litvin, G. *Organizational Climate*. Cambridge: Harward University, 1968.

Urbánek, P. Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS.) In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výroční mezinárodní konference ČAPV. Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003a.

Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.): *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003b, s. 123-134. ISBN 80-86633-13-6

Urbánek, P. Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV,* [CD-ROM]. Plzeň : PedF ZČU, 2006. ISBN 80-7043-483-X

Urbánek, P. Klima učitelského sboru ZŠ a jeho hodnocení ředitelem školy. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV*, [CD-ROM]. České Budějovice : PedF JČU, 2007. ISBN 978-80-7040-991-6

Vašutová, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl.* Praha : PedF UK, 2001 s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5

Vašutová, J. Interakce na vysoké škole jako součást akademické kultury. In Sirotová, M. (ed.) *Interakcia učiteľa a študenta v procese vysokoškolskej výučby*. Trnava : FF UCM, 2007, s. 9-20. ISBN 978-80-89220-60-1

Walberg, H. J. *Classroom Climate Questionnaire.* Cambridge: Harvard University, 1966.

Walterová, E. Možnosti a limity případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum.* Ostrava: ČAPV a PF OU, 2001a, s. 75-76. ISBN 80-7042-181-9

Walterová, E. Problémy vnitřní konzistence případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum.* Ostrava : ČAPV a PF OU 2001b, s. 88-91. ISBN 80-7042-181-9

Walterová, E., Starý, K. Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, s. 77 – 97. ISBN 80-7290-278-4

Yin, R. K. *Case study research: Design and methods*. London: Sage, 1994, 2003.

Tento článek vznikl za finanční podpory projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání LC 06046.

DESIGN-BASED RESEARCH PŘI HLEDÁNÍ CEST DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

MARTIN CHVÁL, DOMINIK DVOŘÁK, KAREL STARÝ, KAROLINA MARKOVÁ

Anotace: *Panuje shoda o existenci bariér mezi pedagogickým výzkumem a praxí. Stať představuje design-based research jako možnost jejich překonávání a způsob identifikace faktorů, které bariéry ovlivňují. Byl navrhnut, průběžně ověřován a upravován model dalšího vzdělávání učitelů vycházející z dvouleté spolupráce mezi Pedagogickou fakultou UK v Praze a 12 pražskými základními školami.*

Klíčová slova: *další vzdělávání učitelů, design research, design-based research,vzdělávání dospělých*

Abstract: *There is a broad consensus about the existence of a gap between educational research and practice. The design-based research approach was used as tool to improve our understanding of this barrier and diminish it. We have designed and tested model of teachers' continuing professional development during a two year partnership between School of Education of Charles University Prague and 12 elementary schools in Prague.*

Key words: *teachers' professional development, design research, design-based research, adult learning*

Theoria sine praxis – rota sine axis.
Praxis sine theoria – coecus in via.

Důraz na další, resp. celoživotní vzdělávání učitelů je jedním ze znaků učící se školy (viz např. článek M. Pola v tomto čísle *Orbis Scholae*). Dosažení změny v chování učitelů je považováno za cíl vzdělávání učitelů i za podmínku úspěšnosti reforem školství (Vanderberghe, 2002). Avšak účinnost procesů změny iniciovaných zvenku je nízká, opakovaně se ukazuje, že „jen málokdy se podaří, aby pokusy o inovaci vzdělávacího systému trvalým způsobem pozměnily pedagogickou praxi… Školské reformy…zůstávají na povrchu věcí." (Thurler Gather, 2005, s. 114n.) Dvouletý projekt Inoskop, na jehož realizaci jsme se podíleli, proto usiloval o podporu procesů pozitivní změny ve školách prostřednictvím vytvoření podpůrných struktur a příležitostí pro vzájemné (horizontální) učení učitelů od sebe navzájem uvnitř školy i v síti inovativních škol. Avšak i změny pramenící ve škole, iniciované „novátorskými" pedagogy, mají své limity. Stává se, že „učitelé mají dojem, že se jim skutečně podařilo změnit výukové praktiky, zatímco vnější pozorovatelé zaznamenávají zcela bezvýznamné změny…" (Thurler Gather, ibid.). Proto jsme nechtěli zcela

rezignovat na možnost podporovat procesy změn ve školách přísunem informací a zkušeností „zvenku", nejen z ostatních škol, ale v našem případě i z oblasti pedagogického výzkumu. V tomto článku popisujeme naši snahu porozumět faktorům, které přispívají k efektivitě přenosu výzkumných poznatků do praxe, anebo se naopak podílejí na prohlubování propasti mezi pedagogickým výzkumem a praktiky ve školách při velmi rozšířené formě vzdělávací akce – semináři (dílně) pro učitele. Tváří v tvář některým dílčím neúspěchům v naší práci jsme si kladli otázku: máme jako výzkumníci co říci učitelům, a umíme s nimi mluvit?

Bariéra mezi výzkumem a praxí

Napětí, či dokonce propast mezi pedagogickým výzkumem a praxí nebo ještě jinak krize důvěry učitelů k poznatkům věd o vzdělávání jsou v literatuře dlouhodobě reflektovány (Vyskočilová, Dvořák, 2002; Goodson, 1993). Zvlášť výmluvná jsou data Goreové a Gitlina (2004, s. 37), kteří poukazují na vysokou míru shody mezi učiteli ze Spojených států a z Austrálie v jejich nízkém mínění o poznatcích produkovaných pedagogickým výzkumem i v příčinách, jimiž toto své hodnocení akademického výzkumu zdůvodňují. Zatímco 74 % studentů prvního ročníku a 82 % studentů posledního ročníku pedagogické fakulty uvádělo, že pedagogický výzkum přináší odpovědi na otázky, které si kladou v souvislosti s vyučováním, mezi učiteli z praxe souhlasí s tímto tvrzením pouhých 8 %. Navíc mnozí učitelé z praxe pochybují nejen o užitečnosti výzkumu, ale i o důvěryhodnosti výzkumníků. Hutterer (2007, s. 132) mluví přímo o averzi k výzkumu nebo nepřátelství k vědě, které jsou výsledkem zklamání těch, kdo zažili selhání teoretických poznatků použitých v komplexních praktických situacích.

V zásadě lze v literatuře najít dvě odlišná vysvětlení, kde je zdroj této bariéry:

1. charakteristiky toho, co učitelům říkáme (např. nízká validita a reliabilita výsledků pedagogického výzkumu);
2. kontexty – kdo, jak a proč učitelům výzkumné výsledky předává (např. učitelé chápou „další vzdělávání" jako ohrožující kritiku jejich současné praxe a implicitní výzvu ke změně).

Gavora (2007, s. 121) mluví o potížích plynoucích ze vztahu dvou různých diskursivních komunit – badatelů a učitelů. Problém v komunikaci přes hranici mezi nimi spočívá v rozdílných diskursech, ve schopnosti a ochotě pochopit „jazyk" těch druhých (v jednom Gavorou citovaném výzkumu polovina učitelů nedokázala porozumět hlavní myšlence vědeckého textu). Zároveň mezi oběma komunitami existuje rivalita a tenze, např. žárlivost učitelů nižších stupňů škol na vyšší sociální status svých kolegů z univerzit. Tento pohled se týká zejména druhého z uvedených okruhů.

Broekkamp a van Hout-Wolters (2007) ve svém přehledu našli čtyři skupiny hypotéz o příčinách malého ohlasu výsledků pedagogického výzkumu v praxi: a) pedagogický výzkum málokdy dospěje k jednoznačným výsledkům; b) pedagogický výzkum málokdy dospěje k praktickým výsledkům; c) pedagogický výzkum možná netrpí uvedenými slabinami, ale učitelé mu je přesto přičítají; d) učitelé málokdy

výsledky výzkumu (správně) v praxi užívají. První dvě skupiny hypotéz se vztahují přímo k charakteru informací produkovaných pedagogickým výzkumem. I v řadách výzkumníků samých se často ozývá kritika situace pedagogického výzkumu, který se nachází podle některých autorů „v krizi". Liší se však názory na příčiny této krize a na cesty jejího překonávání.

Shoda panuje ještě v tom, že k obtížnosti komunikace výsledků pedagogického výzkumu zásadně přispívají specifika předmětu a metod pedagogiky. Představitelé pozitivisticky orientované vědy vidí cestu ke zkvalitnění pedagogiky jejím zvědečtěním prostřednictvím přejímání metod jiných věd, zejména biomedicínských. Na počátku této dekády úspěšně vyvolali v život hnutí na důkazech založeného vzdělávání (evidence-based education – Dvořák, 2005). Jiní badatelé se domnívají, že perspektiva pedagogiky je naopak v uznání odlišnosti zkoumání sociálních jevů od přírodovědného výzkumu, a odmítají podle nich přehnaná a nesplnitelná očekávání praxe, která vytváří pedagogický výzkum napodobující medicínu. To, co scientisté navrhují jako řešení problému pedagogického výzkumu, považují tedy „humanisté" za jeho zdroj. Příčinami potíží pedagogického výzkumu jsou nepochopení specifik edukace jako sociálního jevu, umělá tenze mezi „scientisty" a sociálními konstruktivisty a falešný primát kvazi-přírodovědného pedagogického výzkumu jednostranně podporovaného v některých zemích jejich vládami. (Badley, 2003) Kritici scientistních metod vyzdvihují ideál „kritického reflexivního výzkumu", který si nedělá iluzi, že se dobral k tomu, jak věci jsou, ale pouze zvyšuje citlivost aktérů vzdělávání k odlišným pohledům a perspektivám.

Zde se tedy dostáváme k názorům, jež vidí zdroj vnímané malé užitečnosti informací produkovaných výzkumem ne v charakteru pedagogické reality, ale v sociálních kontextech produkce a šíření výzkumných výsledků. Goodson (1993) nalézá příčinu odcizenosti pedagogického výzkumu potřebám praxe v osobních zájmech akademických pracovníků, kteří se snaží v konkurenci svých kolegů na univerzitách dokazovat vědeckost svých výzkumů, aby získali odbornou prestiž, a nehledí při tom na srozumitelnost, případně použitelnost výsledků z hlediska učitelů v praxi. Snaha o falešnou jistotu metodologické čistoty vede ke sterilnosti akademického výzkumu ignorujícího skutečné problémy učitelů. Úsilí pedagogických výzkumníků však Goodson považuje za marné, protože si většinou stejně mezi ostatními obory vážnost nezískají a současně se čím dál tím více odcizují učitelům.

Podstatné pro porozumění bariéře mezi teorií a praxí jsou mocenské vztahy mezi akademikem a učitelem (Gore, Gitlin, 2004). Právě tak, jako jsou ohroženi ve svém statusu odborníků výzkumníci, tak se cítí ohrožování teorií přicházející od „expertů" i učitelé, a tento pocit je dále posilován tím, jak experti své poznání vyjadřují. (Elliot, in Korthagen, 2001). Poznatky výzkumu mohou být překládány nebo vnímány jako implicitní kritika stávající praxe učitelů, jako požadavek změny, jako nárok na čas a energii učitelů přetížených pracovními i osobními problémy. Výzkumníci se opevňují prostřednictvím „vědeckosti" svých výstupů, učitelé jejím odmítáním.

Korthagen (2001) proto klade důraz na budování symetričtějšího, partnerského vztahu mezi akademikem a učitelem. Jeho vyjádřením může být kooperativní psaní (Gavora, 2007) – spolupráce akademika a učitele z praxe při tvorbě odborného tex-

tu, což je nadějná, avšak překvapivě obtížná cesta k překonávání bariéry mezi oběma komunitami.[1] Poslední dekády jsou obecně ve znamení přesunu od shromažďování „znalostí pro učitele" k budování báze „znalostí učitelů" (Verloop, van Driel, Meijer, 2001). Popis různých koncepcí, jak učinit učitele výzkumníkem, přesahuje tematiku tohoto článku. I zde se však opakuje problém, který jsme nastínili v úvodu – znalosti učitele mají své limity, už pro svoji mnohdy implicitní povahu. Přínos akademického výzkumu je nenahraditelný. Zatím také není jasné, jak integrovat oba typy znalostí – poznání výzkumníka a zkušenost reflexivního učitele. Proto se volá po širším pojetí výzkumu, aby mohl naplnit své poslání zvyšovat obecné porozumění a kultivovanost učitelů. (Badley, s. 298) Výzkumníci proto podle těchto autorů mají být přinejmenším skromnější a vědět, že nabízejí nikoli jasná řešení, ale pouze možné interpretace, případně náměty pro jednání.

Na zajímavý aspekt vztahu teorie–praxe upozorňuje i Janík (2005, s. 44). Zamýšlí se nad pořadím obou složek tohoto ustáleného slovního spojení, jež není bez významu, neboť v sobě potenciálně obsahuje předpoklad o prioritě (teorie–praxe může znamenat teorie je nadřazena praxi) opět s potenciálními dopady na mocenskou rovnováhu ve vztahu učitel–výzkumník.[2]

Design-based research

Specifický pohled na vztah praxe a teorie v pedagogice přinášejí ti badatelé, kteří inspiraci pro překonání bariéry mezi teorií a praxí hledají v inženýrských oborech. V tomto prostředí byl formulován výzkumný program označovaný jako **design-based research (DBR)** nebo zkráceně design research. Za jeho duchovní rodiče bývají považováni Alan Collins a Ann Brownová, kteří již na začátku minulé dekády volali po pedagogickém výzkumu, kde v ústřední poloze stojí doslova inženýrská činnost, vytvoření něčeho, co funguje v reálném prostředí. Collinsovi (1992) šlo víc o zvědečtění teorie inovace vzdělávání, zatímco Brownová (1992) zdůrazňovala, že proces tvorby nového artefaktu (v našem případě kurikula dalšího vzdělávání učitelů) *za určitých podmínek* přináší typ porozumění problematice edukace (v našem případě učení dospělých), který nelze získat např. tím, že budeme zvenku pozorovat a analyzovat hotové produkty vytvořené někým jiným. Oživení zájmu o DBR přineslo vystoupení skupiny, jež se označuje jako Design-Based Research Collective (2003). Podle členů skupiny je cílem výzkumu holisticky popsat **interakce** mezi produktem, který je nositelem vzdělávací inovace, žáky a učiteli.

V českém prostředí na tento výzkumný přístup upozornila např. přednáška finské badatelky K. Pyhältö (2007), která tento koncept aplikovala na problematiku

1 Jde jen o jednu z možností, jak učinit vědecká sdělení přátelštější vůči uživatelům. Gavora (2007) věří, že také větší rozmach kvalitativního výzkumu přinese víc čtivějších sdělení.

2 Pieters a de Vries (2007) upozorňují, že není úplně korektní uvažovat o dvou homogenních táborech stojících proti sobě – ve skutečnosti jsou rozděleni i učitelé (například existují rozdíly mezi učiteli začátečníky a experty) a badatelé (například na kvalitativní a kvantitativní). I v našem šetření se ukázalo, že někteří „akademici" nemají problém navázat kontakt s učiteli a ne všichni učitelé jsou apriori skeptičtí k výsledkům výzkumu.

tvorby vzdělávací reformy. Zdá se, že tato vlaštovka v českém prostředí zatím zůstala bez ohlasu, resp. „ztracena v překladu". Možná k tomu přispěla i skutečnost, že doposud – nakolik víme – neexistuje vhodný český ekvivalent termínu DBR. Prozatím se, i na základě stanoviska recenzentů, přikláníme k ponechání termínu v jeho delší anglické podobě, u které je snad menší riziko záměny za research design, k níž občas dochází.

Design-based research by měl vyprodukovat něco prakticky použitelného, dejme tomu didaktický software. Nejde však o rezignaci na budování poznatkové základny oboru – DBR musí zároveň obohatit teorii učení a vyučování produkcí standardních vědeckých výsledků. Výzkum tvorbou by měl mít následující znaky (DBRC, 2003; Wang, Hannafin, 2005):

1. těsné propojení tvorby konkrétního produktu použitelného v praxi a vývoje (proto)teorie obohacující vědu (připomíná nám to teorii zakotvenou ne v datech, ale ve fungujícím produktu);
2. být cyklický a iterativní – zahrnovat návrh, realizaci, analýzu, revizi návrhu a novou realizaci produktu;
3. jeho výsledky – výsledná porozumění, (proto)teorie, musí být sdělitelné nejen vědecké obci, ale také komunitě praktiků;
4. tyto výsledky musí zahrnovat holistický popis (případně vysvětlení) fungování inovativního produktu v autentickém prostředí tříd a škol;
5. a tento popis, resp. vysvětlení musí být vědecky robustní, pokud možno zahrnovat více metod (smíšený výzkum zahrnující kvalitativní i kvantitativní metody, více kritérií evaluace úspěšnosti inovace).

Myšlenka DBR samozřejmě není převratně nová. V literatuře se objevovaly a objevují podobné přístupy pod názvy design experiment, formativní výzkum apod. (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008). Hutterer (2007) dokonce upozorňuje, že každý pedagogický výzkum užívající experimentální plán musí zahrnovat intervenci u experimentální skupiny. Výzkumník tudíž implementuje nějakou inovaci u skutečných žáků nebo učitelů, v reálných třídách. V této fázi tak výzkumník získává bohaté „know-how" o nutných podmínkách a limitech fungování inovace, případně může shromáždit i zkušenosti subjektů výzkumu (například učitelů experimentálních tříd). Toto know-how by mu mělo usnadnit komunikaci s učiteli při implementaci teorie do praxe. Myšlenka nám připadá správná, avšak jen malá část pedagogických výzkumů je experimentálního charakteru. Průcha (2000, s. 197) uvádí, že při analýze českých pedagogických výzkumů prováděných v devadesátých letech minulého století nenašel žádný experiment.

Koncept DBR je a jistě bude i předmětem dalších diskusí. My jsme se pokusili aspoň některé z jeho principů uskutečnit při realizaci jedné komponenty programu podpory rozvoje škol, kterou byly pobytové semináře pro učitele.

Metoda a účastníci

Základní schéma našeho výzkumného přístupu mělo charakter představeného design-based research. Naše aktivity sledovaly dva hlavní cíle:

1. Vytvořit a postupně upravit určitý typ výjezdní vzdělávací akce do podoby, která nesleví z hlavních vzdělávacích cílů a současně bude učiteli pozitivně přijímána.
2. Z průběžné a strukturované reflexe přípravy, průběhu a vyhodnocení vzdělávacích akcí vytěžit poznatky o příčinách bariér mezi pedagogickou vědou a praxí na školách a o možnostech jejich odstraňování.

Vzdělávací pobyt, který se stal předmětem výzkumu, byl součástí dvouleté práce s dvanácti pražskými školami v rámci programu INOSKOP (Starý 2007a, 2007b). Vedle podpory síťování (networkingu, horizontální spolupráce mezi řediteli a učiteli zapojených inovativních škol) zahrnoval také aktivity založené na dlouhodobé spolupráci mezi manažery a učiteli ze škol na straně jedné a pracovníky z akademické sféry na straně druhé (blíže viz články Starého a Chvála i Novotné v tomto čísle *Orbis scholae*). Jednou z organizačně a ekonomicky nejnáročnějších součástí projektu se staly intenzivní dvoudenní vzdělávací pobyty, jichž se účastnily celé pedagogické sbory škol.

Ve zhruba měsíčních intervalech jsme realizovali čtyři pobytové vzdělávací akce, kterých se účastnily vždy sbory tří pražských základních škol. Pobyt zahrnoval vždy pátek a sobotu. Program probíhal v hotelu cca 25 km od Prahy. Doprava, pobyt a stravování, program i materiály byly pro účastníky zdarma. Míra, s jakou byla v jednotlivých školách účast na vzdělávacím pobytu vyžadována, se lišila podle postoje vedení školy. Podobně v některých školách byla účast na semináři považována za součást běžných pracovních povinností učitele, v jiných byla aspoň symbolicky odměněna. Přestože všechny školy byly v určitém smyslu výběrové (byly zařazeny do projektu, protože se jeví jako inovativní, usilující o změnu), jejich zkušenost s tímto typem akcí byla velmi různá. V některých školách se konají výjezdní pobyty celých sborů nebo jejich převážných částí nejméně jednou za rok, jinde šlo o první takovouto zkušenost školy. Průměrně se účastnilo jednoho pobytu 58 učitelů a 10 akademických pracovníků.

Předem jsme provedli průzkum vzdělávacích potřeb jednotlivých škol. Vedení každé ze zúčastněných škol sestavilo pořadí čtyř nabídnutých tematických okruhů podle míry vnímané relevance pro svou práci. V průměru stanovily školy svůj zájem takto (v závorce vypočtené průměrné hodnoty pořadí okruhu):

výuka	(1,6);
žák	(1,8);
učitel	(3,25);
kurikulum	(3,35).[3]

Volné odpovědi požadovaných témat v dotazníku zahrnovaly *výchovné problémy a práce se žáky se speciálními potřebami* (prevence, výchovné poradenství, šikana, žáci s ADHD, SPU), *metody výuky* (skupinové vyučování, projekty) a *téma spolupráce s rodiči*. Charakteru našeho projektu zaměřeného na pedagogickou práci školy se vzdaluje téma *získávání peněz*, z rovněž zmíněných *právních norem* jsme zahrnuli

3 Poslední místo kurikulární problematiky je vzhledem k nedávno nastartované reformě poněkud paradoxní. Může znamenat, že školy byly ve školním roce 2007-2008, kdy měly za sebou intenzivní část práce na svém školním vzdělávacím programu, touto tematikou přesyceny, anebo to, že vytvořením programu považují téma kurikula a jeho změn za uzavřenou věc.

do seminářů ty aspekty, které se týkají výchovných situací, nikoli např. personální a řídicí práce ředitele. Konečně volné odpovědi obsahovaly požadavky typu „praktické ukázky, ne tolik teorie" a „konkrétně, prakticky".

Obsahovým jádrem pobytu byl blok původně šesti seminářů (viz apendix), v nichž vědečtí pracovníci z PedF UK seznamovali učitele s některými relevantními zjištěními pedagogického výzkumu, ale i s vybranými výzkumnými nástroji (dotazníky apod.) použitelnými ve školní praxi. V původním uspořádání byl na každém výjezdním pobytu jednotlivý seminář opakován vždy třikrát, přičemž účastníci byli rozděleni tak, aby byli zastoupeni učitelé všech tří škol pokud možno s podobnými aprobacemi. Kromě bloku seminářů byly součástí původního projektu výjezdního pobytu společné aktivity typu psychoher zaměřené na seznámení účastníků a jejich identifikaci se skupinou realizované i ve večerním čase.

Charakteristika reflexí

Reflexe z jednotlivých seminářů i z výjezdů jako celků byla realizována v několika rovinách:

1. Evaluační dotazník pro účastníky zadaný na závěr každého výjezdu.
2. Individuální vyhodnocení zkušeností lektorů a úprav seminářů (podkladem byl i jednotný strukturovaný formulář záznamů změn).
3. Zpětná vazba od jiných lektorů účastnících se seminářů v době, kdy nevedli vlastní výuku (peer hospitace). Každý z původních seminářů A-E, I, byl pozorován nejméně dvakrát, jednak z hlediska činnosti lektora, jednak se zaměřením na činnost a reakce účastníků.
4. Rozhovory s účastníky v čase mimo konání seminářů.
5. Společná reflexe týmu organizátorů, včetně lektorů, nad výsledky evaluačního dotazníku a na základě informací získaných v bodech 2, 3, 4, po každém školení (tj. mezi výjezdy).[4]
6. Reflexe po posledním výjezdu byla obohacena ještě o jednu fázi – prezentaci souhrnného vyhodnocení evaluačních dotazníků před řediteli a zástupci učitelů zapojených škol v podobě, která je uvedena níže. Téměř všichni ředitelé se na společném semináři vyjádřili k prezentovaným výsledkům (ty na rozdíl od níže uvedených nebyly ve vztahu ke školám anonymní). Jejich vyjádření byla konzistentní s prezentovanými výsledky. Tento proces lze pokládat za validizaci naší analýzy zejména dat z evaluačních dotazníků.[5]

4 Odpovídá to validizaci dílčích závěrů a plánovaných úprav (peer de-briefing). Více např. Švaříček, Šeďová (2007).

5 Tato validizace koresponduje s členským ověřováním (member checking). Viz rovněž Švaříček, Šeďová (2007).

Evaluační dotazník

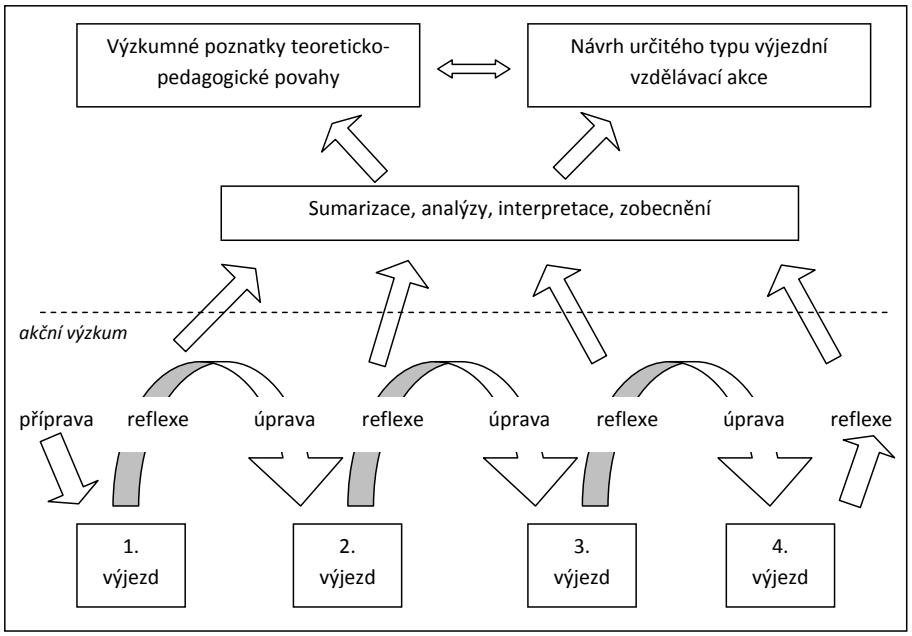
Evaluační dotazník byl účastníkům zadán vždy na konci výjezdu, účastníci ho na místě vyplnili a odevzdali. Obsah a struktura evaluačního dotazníku byly následující:

Škálové otázky (1 nejhorší hodnocení, 5 nejlepší hodnocení)
- Spokojenost účastníků se způsobem podání (formou) jednotlivých seminářů
- Užitečnost témat (obsahu) seminářů

Otevřené otázky
- Co oceňujete nejvíce
- Co by podle Vás mohlo být jinak

Zajímalo nás, zda jsme schopni na základě získané zpětné vazby významně zvyšovat kvalitu semináře a zda jsme schopni identifikovat důležité faktory, které k úspěšnosti semináře přispívají. Na základě kvantitativních i kvalitativních dat se před každým následujícím výjezdem upravoval jednak celkový scénář, jednak lektoři upravovali své semináře. Změny v programu byly zaznamenávány. Výzkumné schéma našeho realizovaného DBR je zde prezentováno. Pro zvýraznění charakteristiky DBR je ve schématu čárkovanou čarou vyznačena část výzkumu, která bývá označována jako akční výzkum.

Obr. 1 Výzkumné schéma realizovaného DBR



Změny

První změnou v celkové režii bylo zrušení večerního společného programu s psychohrami, čímž se vytvořil větší prostor pro skupinové aktivity jednotlivých pedagogických sborů. K nejvýraznější změně došlo mezi druhým a třetím výjezdem, kdy byl zvýšen počet nabízených seminářů z 6 na 9, avšak současně byla snížena požadovaná účast z 6 na 5 seminářů. Účastníci se prostřednictvím k tomu účelu vytvořené webové stránky předem seznámili s programem a přihlásili se k účasti na jednotlivých seminářích. Na základě těchto voleb byl sestaven rozvrh, který měl umožnit účastníkům navštívit požadované semináře. Druhou výraznou změnou byla nabídka čtyř relaxačních a pohybových aktivit jako alternativ k některému semináři, např. zajištění možnosti návštěvy krytého bazénu nebo vlastivědná vycházka po okolí s průvodcem. Jako důležitá se ukázala i pozornost věnovaná logistickým drobnostem, např. zajištění nehlučného a nekuřáckého prostředí, jídelníčku splňujícího požadavky zdravé výživy (původně nabízené koblihy ke svačině byly nahrazeny ovocem).

Změny v obsahu jednotlivých seminářů (viz apendix, tabulka 3) spočívaly převážně ve snížení podílu teorie, zvýšení počtu materiálů pro účastníky (rozmnožené pracovní listy nebo ukázky dotazníků použitelných při práci učitele, tištěné shrnutí výkladu). V některých seminářích se změny zaměřily na zlepšení vyváženosti komunikace mezi lektorem a účastníky.

Například seminář B byl na prvním výjezdu zahájen anketou, v níž měli účastníci zaujmout stanovisko k tehdy právě aktuálním článkům v médiích o zhoršujících se znalostech a motivaci žáků současné školy. Tato vstupní aktivita vyústila ve všech třech seminářích prvního výjezdu v řadu stížností účastníků na jejich žáky a na podmínky práce učitele, následovaných konfrontační diskusí, v níž lektor poukazoval na absenci dat, jež by průkazně dokládala zhoršování ukazatelů vztahujících se k žákovské populaci. Nahrazení této diskuse neutrálním krátkým výkladem o historii a přírodních zajímavostech místa pobytu vedlo k mírnému, ale statisticky významnému zvýšení spokojenosti se seminářem při zachování ostatních činností beze změny.

Výsledky

Analýza dat z evaluačních dotazníků

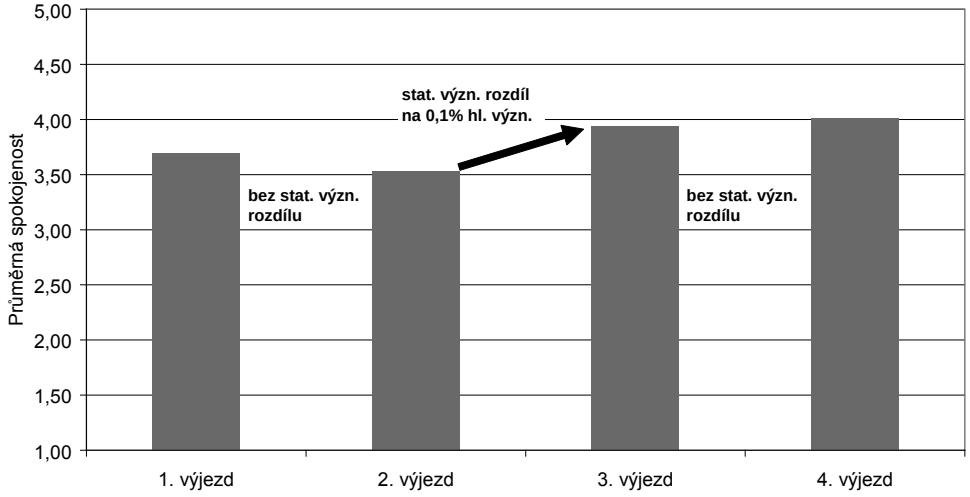
Data z evaluačních dotazníků byla přepsána do elektronické databáze a následně nezávisle zkontrolována a opravena. Celkem bylo získáno 210 vyplněných dotazníků. Celková návratnost byla 90 % s přibližně rovnoměrným rozložením mezi jednotlivými výjezdy i školami. Přehled o návratnosti uvádíme v apendixu, tabulka 2. V analýzách s potřebou identifikace školy bylo ze zpracování vynecháno 7 dotazníků, u nichž respondenti neuvedli svoji školu.

Před dalším zpracování byla provedena logická kontrola dat a data byla vyčištěna. Ze zpracování byly vyloučeny údaje 3 dotazníků, neboť tito respondenti hodnotili více seminářů, než kolika se reálně mohli účastnit, u jednoho dotazníku bylo vynecháno hodnocení spokojenosti, neboť a) tyto výpovědi ležely extrémně daleko od hodnocení ostatních respondentů a b) bylo diametrálně v rozporu s hodnocením užitečnosti seminářů od téhož respondenta.

Ze škál, na kterých respondenti vyjadřovali míru spokojenosti s podáním (formou) jednotlivých seminářů, byl vytvořen Index SPOKOJENOSTI jako průměr hodnocení navštívených seminářů. Index spokojenosti byl vytvořen u respondentů, kteří hodnotili alespoň 3 semináře, tj. u 200 respondentů.

Podobně jako Index SPOKOJENOSTI byl vytvořen i Index UŽITEČNOSTI (subjektivně hodnocené účastníky) ze škál posuzujících užitečnost témat jednotlivých seminářů. Vzhledem k tomu, že mnozí respondenti nerozlišovali mezi jednotlivými škálami (menší vyplněnost škál užitečnosti – vyplněno 89 % a vysoká korelace mezi oběma škálami pohybující se kolem 0,5 a výše) nebudeme se v tomto textu Indexu UŽITEČNOTI dále věnovat.

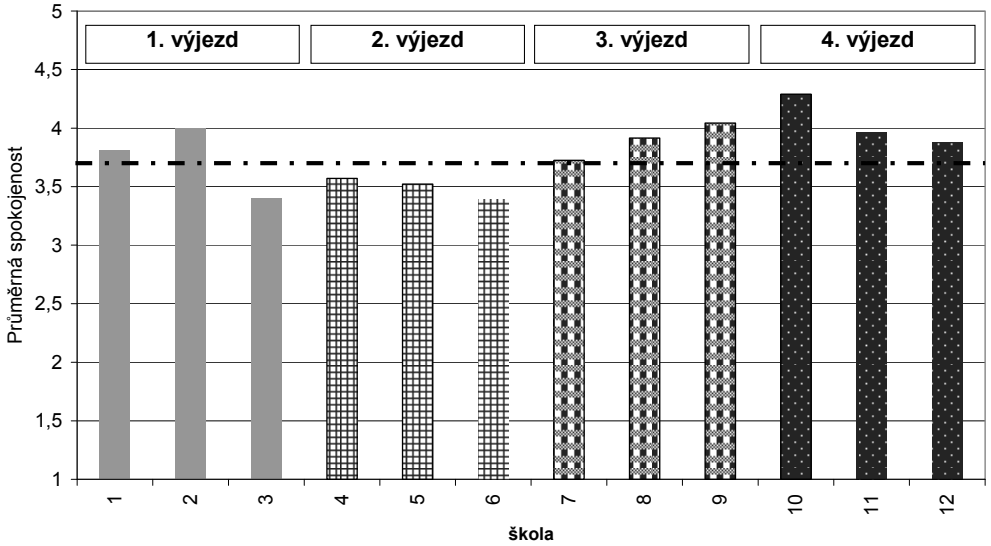
Graf 1 *Spokojenost se způsobem podání (formou) semináře*
Index SPOKOJENOSTI



Graf 1 ukazuje průměrné hodnoty Indexu SPOKOJENOSTI na jednotlivých výjezdech, včetně vyznačených statisticky významných změn. Porovnávány byly střední hodnoty Indexu SPOKOJENOSTI mezi po sobě jdoucími výjezdy dvouvýběrovým t-testem. Statisticky významný rozdíl na 0,1% hladině významnosti byl identifikován mezi 2. a 3. výjezdem. V porovnání mezi 1. a 2. a dále 3. a 4. výjezdem nelze zamítnout nulové hypotézy o absenci změny ani na 5% hladině významnosti.

Rozložení spokojenosti na jednotlivých výjezdech podle jednotlivých škol ukazuje graf č. 2. Vodorovná čára v grafu pro porovnání vyznačuje průměrnou hodnotu Indexu SPOKOJENOSTI za všechny výjezdy.

Graf 2 *Průměrná spokojenost s výjezdními semináři*



Pro odlišení efektu organizačních změn oproti úpravám v rámci jednotlivých seminářů byl odhadnut efekt organizační změny jako rozdíl průměrů Indexů SPOKOJENOSTI mezi 1. a 2. výjezdem a 3. a 4. výjezdem. Tento rozdíl vychází 0,36 na realizované škále od 1 do 5. Dá se říci, že každý seminář na organizační změně „vydělal" spokojeností účastníků vyšší o 0,36 na 3. a 4. výjezdu oproti výjezdům 1. a 2. Na základě tohoto efektu byl spočítán odhad spokojenosti s formou seminářů na 2. výjezdu, jako kdyby se realizovaly semináře za organizačních podmínek 3. výjezdu (k průměrné spokojenosti se seminářem na 2. výjezdu byla připočtena hodnota 0,36, v tabulce označeno 2*). Důvodem této úpravy je, aby bylo možné určit rozdíly ve spokojenosti se semináři mezi 2 a 3 výjezdem při odstínění efektu organizační změny. Z tabulky je patrné, že z hlediska statistické významnosti rozdílů spokojenosti mezi semináři se to promítlo jen u semináře A.

Ve skutečnosti je tento efekt o něco nižší, neboť postupně docházelo k úpravám seminářů, které se také promítly do zvýšení Indexů SPOKOJENOSTI (což i po úpravách ukazuje tabulka) a dále nedostatky v zázemí na 2. výjezdu se promítly i směrem k hodnocení seminářů (tento efekt by bylo jen těžké odhadovat, ale je patrný např. z absence pozitivního hodnocení lektorů u otevřené otázky „co oceňujete nejvíce" oproti jiným výjezdům). K závěrům, že učitelé promítají do hodnocení určité oblasti celkové naladění ovlivněné jinými nezávislými faktory, dospívají i jiní autoři (srov. Beran, Mareš, Ježek, 2007)

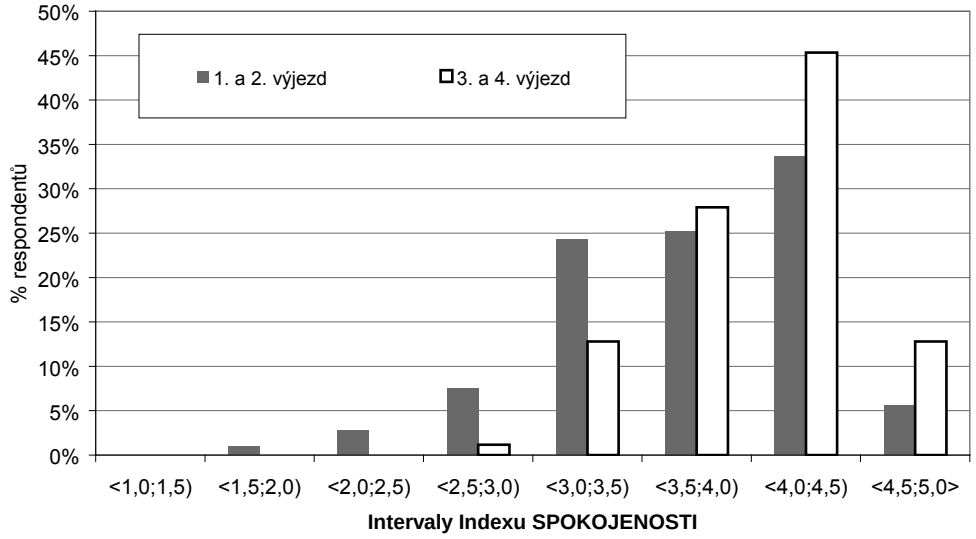
Tabulka 1: Změny v hodnocení spokojenosti s podáním (formou) seminářů mezi jednotlivými výjezdy.

Seminář	změna 1 - 2	změna 2 - 3	změna 2* - 3	změna 3 - 4
A	- - -	+	0	+++
B	+	0	0	0
C	0	+++	+++	0
D	0	+	+	- -
E	- - -			
E1				0
E2				+++
F				- -
G				0
H				0
I	0			
Index SPOKOJENOSTI	**0**	**+++**	**0**	**0**

Pozn.
+ znamená statisticky významné zvýšení spokojenosti na hl. význ. 5 %,
- snížení spokojenosti na hl. význ. 5 %,
+ +, resp. - -, zvýšení, resp. snížení, na hl. význ. 1 %,
+ + +, resp. - - -, zvýšení, resp. snížení, na hl. význ. 0,1 %.

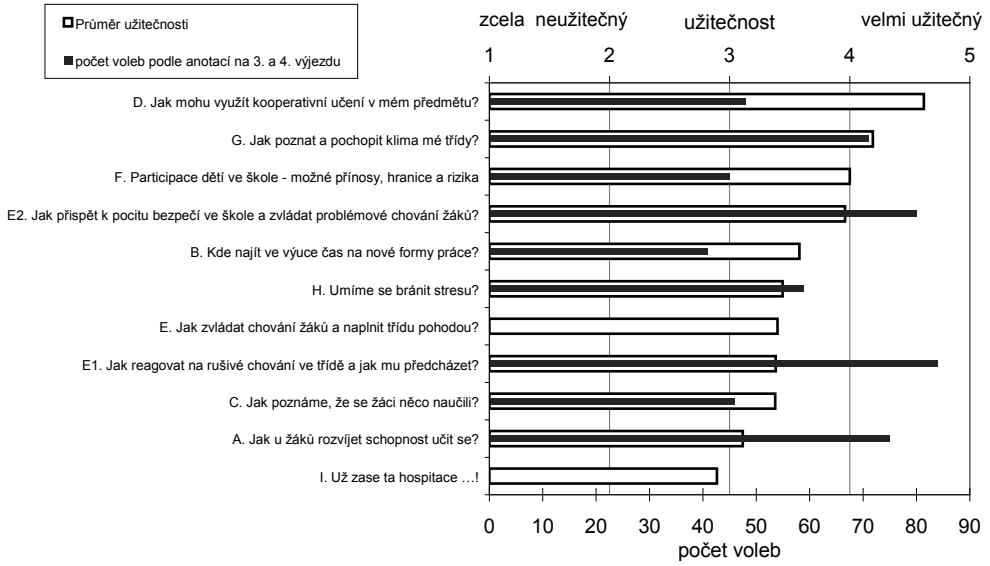
Porovnání rozložení Indexu SPOKOJENOSTI na 1. a 2. výjezdu a 3. a 4. výjezdu přináší graf č. 3. Z grafu je mimo jiné vidět, že na 1. nebo 2. výjezdu byli někteří účastníci celkově velmi nespokojení (asi u 5 % účastníků hodnocení nižší než 2,5), na 3. nebo 4. výjezdu již bylo nízké procento těch, kteří se pohybovali nejníže v průměru nabídnuté škály (pouze asi 15 % v rozmezí 2,5–3, 5).

Graf 3 Rozložení indexu SPOKOJENOSTI



Vzájemné porovnání témat seminářů přináší graf č. 4. Jsou zde prezentována průměrná hodnocení užitečnosti témat nabízených seminářů. Semináře jsou seřazeny sestupně podle tohoto hodnocení. Průměr je spočítán ze všech účastníků ze všech výjezdů, kteří se zúčastnili daného semináře. Do této proměnné se promítá i spokojenost s vedením semináře, na což poukazovaly poměrně vysoké korelační koeficienty s hodnocením spokojenosti (kolem 0,5 a vyšší). Proto je do následujícího grafu zanesen i výsledek individuální volby daného tématu před výjezdem. Tato volba byla umožněna jen na 3. a 4. výjezdu a byla učiněna pouze na základě znalosti názvu semináře a jeho stručné anotace. Ačkoliv jsou oba parametry měřeny jiným způsobem, ve vzájemném porovnání lze číst vztah mezi očekáváním od tématu (počet voleb) a jeho naplněním (hodnocení užitečnosti).

Graf 4 *Průměrná užitečnost témat seminářů*



Téměř 70 % respondentů využilo volné odpovědi na výzvu „co oceňujete nejvíce". Někteří z nich vyzdvihli několik věcí současně, proto kategorie uvedené v apendixu v tabulce 4 nejsou navzájem nezávislé. Příklady citací obsahují jen část odpovědi vztahující se k dané kategorii.

Přibližně 50 % respondentů využilo volné odpovědi na výzvu „co by podle Vás mohlo být jinak". Z tabulky lze vyčíst, že u 4. výjezdu došlo výrazně k poklesu odpovědí na tuto výzvu (pouze 25 % respondentů) a to ve všech kategoriích, dokonce i u kategorie v souhrnu nejvíce zastoupené – „více praxe" – na 10 % (oproti souhrnu za všechny výjezdy 24 %).

Diskuse

Zásadním limitem většiny evaluačních aktivit v dalším vzdělávání, a to je i případ našeho dotazníku, je skutečnost, že jsou zjišťovány pouze postoje účastníků, nikoli dosažená změna ve znalostech nebo dovednostech či dokonce efekt na žáky. I když by to bylo vrcholně žádoucí, takový cíl leží mimo dosah možností většiny výzkumníků (Fishman a kol. 2000).

Semináře (dílny, workshopy), případně intenzivní série seminářů (informační sprška) jsou formou profesního rozvoje učitelů v literatuře intenzivně kritizovanou (Garet a kol., 2001, s. 920), přesto zůstávají a budou asi i nadále formou nejčastější. Navíc podrobnější analýzy neukazují zásadní rozdíly mezi různými formami dalšího vzdělávání z hlediska efektivity. Předpokládá se, že důvod nižší efektivity jednorázového semináře je dán především krátkým „kontaktním" časem mezi lektorem a účastníky. Dlouhodobější programy jsou efektivnější i v případě, že užívají „tradiční" didaktické metody. Sama forma semináře tedy nemusí být překážkou úspěšnosti, resp. efektivity.

Naše inovace spočívala mj. v důrazu na práci s celým sborem školy současně. Změna chování a myšlení učitele vždy probíhá (nebo neprobíhá) v kontextu sboru školy, kde působí (Shulman a Shulmanová, 2004, s. 257). Proto je zásadní vytvořit prostředí, které podporuje reflexi a učení všech členů této komunity, a vzdělávací akce zaměřovat na celou školu. Empiricky to potvrdil např. výzkum efektivity vzdělávání Gareta a kol. (2001).[6] Jde o důležitý krok k systémovosti profesního rozvoje učitele, avšak účastníky vzdělávací akce se tak nutně stávají i učitelé, kteří o program nemají zájem a nejsou motivováni ke změně (Fishman a spol., 2000). V našich datech se to projevilo tak, že nejlépe byla vzdělávací akce hodnocena účastníky ze školy 10 (viz graf 2), kde se výjezdu účastnila jen třetina sboru, a to dobrovolně (ostatní v pátek učili, v sobotu měli volno). Změna na úrovni systému pravděpodobně vyžaduje schopnost pracovat i s tou částí učitelského spektra, která zatím není motivovaná k dalšímu vzdělávání.

Zdá se, že atmosféru vzdělávací akce může výrazně ovlivnit chyba v technickém zajištění akce, jakou se staly výpadek topení a neochota personálu restaurace na druhém výjezdu konaném v pozdním podzimu. Projevilo se to patrnou (byť statisticky ne průkaznou) změnou jak v Indexu SPOKOJENOSTI (graf 1, 2), tak v otevřených odpovědích v dotazníku.

Mezi druhým a třetím výjezdem došlo k nejvýraznějším organizačním změnám, které se promítly do zvýšení celkové spokojenosti s jednotlivými semináři v Indexu SPOKOJENOSTI (graf 1). Změny lze shrnout jako nahrazení povinného programu možností volby a doplnění vzdělávání relaxací, což vyjádřilo uznání důležitých pravidel andragogiky (Santos, Drago-Severson 2005), že účastníci jsou:

1. dospělí kompetentní partneři schopní sami určit, co je pro ně důležité a zajímavé;
2. vytížení profesionálové mající právo na relaxaci a uspokojení potřeb biologických a sociálních.

6 V tomto smyslu se v našem výzkumu ukázalo, že zejména seminář na téma hospitace byl přijímán různě v závislosti na konkrétním učitelském sboru a podobě realizace hospitací na určité škole.

Domníváme se, že tato změna v organizaci s dopady na atmosféru měla největší význam pro zvýšení úspěšnosti třetího a čtvrtého výjezdu.

Z rozboru otevřených výpovědí vyplývá, že učitelé a výzkumníci nemusí být nepřátelé. Přes to, že došlo k reálným chybám v zajištění zázemí seminářů, které se pravděpodobně projevily i v hodnocení lektorů, převládaly pozitivní výpovědi. Budou-li výzkumníci ctít práci učitele, mohou očekávat podobný postoj i ze strany přinejmenším části učitelů.

Jak v kvantitativním hodnocení, tak v otevřených odpovědích nelze přehlédnout, že seminář o kooperaci (D) svým hodnocením vždy výrazně převyšoval ostatní součásti programu.[7] Roli zde nepochybně sehrály dovednosti a přístup lektorky, která má dlouholetou praxi v různých typech škol a je zkušenou vedoucí zážitkových a herních aktivit. Obsah tohoto semináře patřil k těm, v nichž byla příležitost k vyzkoušení technik a postupů bezprostředně použitelných účastníky v jejich práci ve škole. To odpovídá názoru řady autorů, že praktikům nelze nabízet poznatky výzkumu samy o sobě, ale řešení problémů praxe založená na poznatcích výzkumu. To nás opět vrací k myšlence inženýrské či designérské činnosti jako potenciálního mostu mezi pedagogickou teorií a praxí.

Rozbor negativ vyskytujících se ve volných odpovědích totiž ukazuje, že – přes celkově vstřícný postoj učitelů – výhrada „méně teorie, více praxe" byla vůbec nejčetnější ze všech kladných i záporných výpovědí. Potvrzují se opakované výpovědi zahraniční literatury o vnímané propasti mezi praxí a výzkumem (při vědomí, že v pedagogice teorie a výzkum není vždy totéž). Je otázkou, zda se však toto zaklínadlo (např. vyjadřované ústně ve formě *lektoři jsou odtržení od dění ve škole, nevědí, co se opravdu ve třídách děje, jaké žáky musíme učit*) nestává univerzální zbraní učitele, umožňující se vyhnout požadavku na další vzdělávání a ventilovat frustraci (zdaleka nejvíce se tento kritický hlas ozval na hůře zajištěném druhém výjezdu).

I když šlo o výtku nejčastější, požadovala „méně teorie, více praxe" v průměru jen čtvrtina účastníků a postupně tento podíl klesal až na desetinu. Tyto hlasy jsou však poměrně konzistentní a jsou hodně slyšet. Proto by neměly být opomíjeny. Část učitelů si rovněž stále myslí, že jediným relevantním zdrojem růstu odbornosti jsou zkušenosti kolegů a že informace od výzkumníků jsou jen zdržením a překážkou horizontálního učení (viz apendix, tabulka 5).[8]

Rozpor mezi preferencemi určitých témat a jejich vnímanou užitečností (graf 4) skýtá námět k zamyšlení. Určitá témata (kurikulum, participace) si volilo relativně málo účastníků, byla však nadprůměrně hodnocena, a naopak – některé často volené semináře účastníky zklamaly. Pravděpodobně s tím souvisí kritika nepřesných názvů a anotací seminářů, jež se objevuje v evaluačních dotaznících. Bylo by zajímavé zjistit, zda někteří lektoři dokážou kvalitně podat i podceňované téma (např. participace, kurikulum), anebo si význam těchto témat uvědomují a seminářů se

7 Je však třeba říci, že každý z nabídnutých seminářů si našel svého posluchače, kterého mimořádně oslovil, a každý ze seminářů (lektorů) měl aspoň od některého účastníka výborné hodnocení a jmenovité vyzdvižení v otevřených odpovědích.

8 Řešením však není ani to, když lektor jen moderuje diskusi účastníků – rychle se ozve námitka: To jsme sem nemuseli jezdit, když se od vás nic nedozvíme.

účastní učitelé s hlubším zájmem o proměnu školy a tedy i s kladným postojem ke vzdělávání obecně. Můžeme se tak pohybovat v podobném začarovaném kruhu jako v případě otázky, zda do vzdělávacích akcí zahrnovat jen dobrovolníky, nebo celé pedagogické sbory. Podle dávného paradoxu ti, kdo o určitém tématu vědí nejméně, se o něm s nejmenší pravděpodobností budou chtít dozvědět více. K učitelům by se úspěšně dostávala jen ta témata, která si dobrovolně zvolí, nikoliv ta, o kterých by si výzkumníci mysleli (na základě empirických šetření), že jsou pro ně důležitá (srov. Chvál, 2005).

Mezi názory ředitelů při závěrečné validizaci dat zaznělo, že celý program přišel z hlediska jejich potřeb pozdě, že obdobné informace se dostávaly do škol již na konci devadesátých let prostřednictvím neziskových organizací působících v oblasti školství. I když tyto hlasy nebyly početné, nelze vyloučit, že neziskové organizace zaměřené na šíření inovací do škol jsou operativnější a lektorsky kompetentnější než výzkumníci, kteří svůj čas dělí mezi produkci pedagogického poznání a jeho diseminaci. Mimořádný úspěch lektorky semináře D vyškolené v prostředí neziskových i komerčních vzdělávacích institucí by tomu napovídal.

Shrnutí

Předpokládáme existenci tří skupin faktorů, které ovlivňují spokojenost učitele se vzdělávací akcí:

1. obsah a forma vlastní výuky;
2. sociální kontext – vztahy a důvěra mezi lektory a účastníky, snížení vlivu mocenských her a obranných mechanismů;
3. organizace, fyzické prostředí učeben, stravování, ubytování apod.

Analýza dat získaných evaluací potvrdila, že učiteli je vztah mezi dalším vzděláváním založeným na výsledcích pedagogického výzkumu („teorií“) a praxí vnímán jako velmi problematický. Toto chápání však může být zástupné a ve skutečnosti vyjadřovat nespokojenost s přístupem akademických pracovníků k učitelům nebo s podmínkami, za kterých se učitelé dalšího vzdělávání účastní (povinná účast, absence náhradního volna nebo odměn). Větší pozorností věnovanou logistickému zajištění akce (příjemné prostředí), vyváženějším zastoupením vzdělávacích, relaxačních a společenských součástí programu lze ovlivnit postoj účastníků k dalšímu vzdělávání. Ještě významnější je zřejmě důraz na komunikační klima zdůrazňující autonomii a možnost volby účastníků, partnerský, nikoli paternalistický přístup lektora a symetričtější komunikaci vytvářející prostor pro výměnu zkušeností mezi účastníky navzájem a to i v čase mimo organizovaný odborný program.

Otevřenou otázkou zůstává, nakolik jsou výzkumníci schopni přizpůsobovat náplň a formu svých vystoupení potřebám účastníků, tedy nakolik dokážeme zkvalitňovat sám vzdělávací obsah. V našem případě byly úpravy uvnitř jednotlivých seminářů převážně charakteru změn časových proporcí mezi jednolitými aktivitami a zkvalitněním podpůrných výukových materiálů. Vzhledem k nízkému počtu respondentů a působení výše uvedených faktorů nelze v našem případě u těchto změn zaznamenat statisticky významné posuny v hodnocení u účastníků, resp. od-

lišit je od ostatních vlivů.

Myšlenka DBR se v našem výzkumu uplatnila dvojím způsobem. Jednak se nám potvrzuje potřeba specialistů (mediátorů, designérů), kteří se zaměřují na šíření výsledků pedagogického výzkumu do praxe, a to i formou hotových produktů povahy materiální (učebnice, pracovní listy, software) nebo nemateriální (vytváření vzdělávacích akcí, her, přímo použitelných aktivit apod. podložených výzkumem). Za druhé je vidět, že empirickými daty a reflexí podloženým iterativním re-designem konkrétního produktu (vzdělávacího a relaxačního soustředění) lze dosáhnout zvýšení spokojenosti účastníků a vnímané užitečnosti odborných témat.

Literatura

Badley, G. The crisis in educational research : a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2003, 2, 2, s. 296—308.

Beran, J.; Mareš, J.; Ježek, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae,* 2007, č. 1, s. 111–130.

Broekkamp, H.; van Hout-Wolters, B.H.A.M. The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 2007, sv. *13*, č. 3, s. 203–220.

Brown, A. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, sv. 2, 1992, č. 2, s. 141–178.

Burkhart, H.; Schoenfeld, A. Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher, 32, č.* 9, 2003, 3–14.

Collins, A. Toward a design science of education. In Scanlon, E, & O'Shea, T (Eds.), *New directions in educational technology.* Berlin : Springer 1992, s. 15–22.

Design-based Research Collective. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher, 2003, č. 1, sv. 32, s. 5–8.

Dvořák, D. Na „důkazech" založená praxe. *Učitelské listy*, 2005, 13, č. 1, s. 8.

Dvořák, D.; Dvořáková, M.; Stará, J. Design research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In Knecht, P.; Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2008 (v tisku).

Fishman, B., Best, S., Foster, J., Marx, R. *Fostering professional development in systemic reform : A design proposal for developing professional development.* Předneseno na Annual Meeting of the National Association of Research on Science Teaching, New Orleans 2000. [On line dokument.] http://www-personal.umich.edu/~fishman/_Media/fishmannarst2000.pdf Naposledy navštíveno 14. 07. 2008.

Garet, M. S. a kol. What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 2001, sv. 38, č. 4, s. 915–945.

Gavora, R. Vedci a učitelia – vzťah dvoch diskurzívnych komunít. *Pedagogická revue*, 2007, 59, 2, s. 115–130.

Goodson, I. F. The devil's bargain. Educational research and the teacher. *Education Policy Analysis Archive*, sv. 1, č. 3, 1993. [On-line publikace] http://olam.ed.asu.edu/epaa.

Gore, J.; Gitlin A. (Re)Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24, 2004, 10, č. 1, s. 35–58.

Chvál, M. Statistické zpracování výsledků sondy „Další profesní vzdělávání". In *Další profesní vzdělávání učitelů na UK v Praze.* Praha : PedF UK, 2005, s. 14–32.

Hutterer, R. Overovanie teórie, jej sprostredkovanie učiteľom a rozvíjanie praxe výchovy a vzdelávania. *Pedagogická revue*, 2007, 59, 2, s. 131–139.

Janík, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno : Paido, 2005.

Korthagen, F. Changing our view of educational change : Essay review. *Teaching and Teacher Education 17*, 2001, s. 263–269.

Pieters, J., de Vries, B. Preface to the Special Issue. *Educational Research and Evaluation*, *13*, 2007, č. 3, s. 199–202.

Průcha, J. *Přehled pedagogiky.* Praha : Portál, 2000.

Pyhältö, K. *A systemic approach to school reforms : Reflections on practice and theory in developing comprehensive school.* Plenární přednáška na 15. konferenci ČAPV. České Budějovice, 12. září 2007.

Santos, M. G., Drago-Severson, E. Benchmarks for Adult Learning : Scholarship and Research. In *Encyclopedia of Education and Human Development.* S. J. Farenga, D. Ness (eds.). Vol. 2. Armonk and London : M. E. Sharpe 2005, s. 567–581.

Shulman, L. S., Shulman, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *36,* 2004, č. 2, s. 257–271.

Starý, K. Učící se škola – projekt INOSKOP. *Orbis scholae* 2007a, roč. 1, č. 3, str. 85–92.

Starý, K. Vytváření sítě spolupracujících škol jako specifická forma dalšího vzdělávání – projekt INOSKOP. In Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Kohnová J., Macháčková I. (eds.) Praha : UK Pedf 2007b.

Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál 2007.

Thurler Gather, M. O kultuře změny ve škole. In *Kultura školy.* Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Jiří Zounek (eds.). Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.

Vanderberghe, R. Teachers' professional development as the core of school improvement. *International Journal of Educational Research*, 2002, roč. 37, s. 653–659.

Verloop, N., Driel, J. V., Meijer, P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 2001, 35, 441–461.

Vyskočilová, E., Dvořák, D. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika.* Praha: Portál 2002.

Tento článek vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy v projektu Rozvoj sítě pražských inovujících škol – INOSKOP reg. č. CZ.04.3.07/3.1.00.1/0222.

.

Podíl jednotlivých autorů

Martin Chvál dohlížel na realizaci výzkumu, je autorem průběžných a závěrečného zpracování evaluačních dotazníků, autorem analýz změnových formulářů a částí textu konkrétně metodologických a s prezentací výsledků.

Dominik Dvořák je autorem úvodních teoretických kapitol včetně představení DBR. Má největší podíl na textové podobě kapitol diskuse a shrnutí.

Karel Starý jako hlavní řešitel projektu a **Karolina Marková** jako manažerka projektu INOSKOP jsou autoři prezentovaného modelu dalšího vzdělávání učitelů a zodpovídali za plánování, organizační zajištění vzdělávacích výjezdů a jejich vyhodnocení a tedy i za konkrétní podobu uplatnění prezentovaného postupu podle DBR.

Všichni autoři byli lektory v textu uvedených odborných seminářů a účastnili se všech jmenovaných evaluačních a plánovacích aktivit vzdělávacích výjezdů.

APENDIX

Seznam seminářů:

A. Jak u žáků rozvíjet schopnost učit se?
B. Kde najít ve výuce čas na nové formy práce? (Redukcí kurikula.)
C. Jak poznáme, že se žáci něco naučili?
D. Jak mohu využít kooperativní učení v mém předmětu?
E. Jak zvládat chování žáků a naplnit třídu pohodou?
E1. Jak reagovat na rušivé chování ve třídě a jak mu předcházet?
E2. Jak přispět k pocitu bezpečí ve škole a zvládat problémové chování žáků?
F. Participace dětí ve škole - možné přínosy, hranice a rizika
G. Jak poznat a pochopit klima mé třídy?
H. Umíme se bránit stresu?
I. Už zase ta hospitace…!

Semináře A–D byly nabízeny na všech výjezdech. Seminář E byl veden dvěma lektorkami. Po druhém výjezdu byl rozdělen na dva semináře, jedna lektorka vedla E1 a druhá E2. Semináře F–G byly zařazeny až na třetím a čtvrtém výjezdu. Seminář I se konal jen na prvním a druhém výjezdu.

Tabulka 2: Návratnost dotazníků.

Výjezd	Škola	Odevzdaných dotazníků	Celkem účastníků výjezdu	Návratnost dotazníků
1. výjezd: 2.-3. 11. 2007	1	20	21	95%
	2	12	13	92%
	3	23	31	74%
	bez identifikace školy	1		
Celkem 1. výjezd		56	65	86%
2. výjezd: 23.-24. 11. 2007	4	24	26	92%
	5	12	16	75%
	6	16	18	89%
	bez identifikace školy	3		
Celkem 2. výjezd		55	60	92%
3. výjezd: 8.-9. 2. 2008	7	15	16	94%
	8	13	14	93%
	9	20	25	80%
	bez identifikace školy	3		
Celkem 3. výjezd		51	55	93%
4. výjezd: 14.-15. 3. 2008	10	10	10	100%
	11	20	21	95%
	12	18	22	82%
Celkem 4. výjezd		48	53	91%
CELKEM		210	233	90%

Tabulka 3: Souhrn změn v seminářích (na základě analýz strukturovaných formulářů změn).

Seminář	úprava 1 – 2	úprava 2 - 3	úprava 3 - 4
A	Beze změn.	Teoretický úvod výrazně redukován. Vypuštěn dotazník stylu učení a jeho vyhodnocení účastníky. Místo interaktivní přednáška o konstruktivistickém pojetí učení a diskuse o přímém a nepřímém vyučování.	Další redukce teorie na úkor konkrétních vyučovacích strategií podporujících učení. Větší prostor pro sdílení zkušeností.
B	Vypuštěna obecná diskuse o mediálním obrazu znalostí žáků, která na prvním výjezdu vedla ke střetu názorů mezi lektorem a účastníky, byla nahrazena výkladem o vlastivědných zajímavostech okolí místa konání akce.	Doplnění videomateriálu k vlastivědě.	Rozšíření materiálu k vlastivědě.
C	Změny časových proporcí mezi aktivitami, posílena prezentace vlastních zkušeností lektora.	Cíl semináře zřetelně formulován jako „vytvoření podmínek pro vzájemné zprostředkování zkušeností a nápadů“ a v tomto smyslu byla důsledně vedena komunikace lektora s účastníky.	Beze změn.
D	Zkrácen čas na prezentaci teorie, obdrželi ji účastníci v písemné formě, pro zájemce bylo nad rámec původního programu nabídnuto a realizováno pokračování semináře.	Nově upraveny plakáty, tištěné materiály upraveny pro dosažení lepší čitelnosti.	Beze změn, z časových důvodů lektorky nebylo nabídnuto neplánované pokračování semináře.
E	Bez výrazných změn, ve skupinách omezeny některé aktivity z časových důvodů.	Rozdělen na 2 (E1 a E2).	Nekonal se.
E1	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Obsahové obohacení prezentace.

Seminář	úprava 1 – 2	úprava 2 - 3	úprava 3 - 4
E2	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Zkrácena část výkladová, učitelé obdrželi prezentaci vytištěnou. Navíc zařazeny náměty, jak využívat metody aktivního sociálního učení ve výuce. Učitelé pracovali s pracovními listy, které mohou použít i ve výuce, měli prostor pro diskuzi o problémech, některé aktivity si sami vyzkoušeli.
F	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Změna ve skupinách účastníků – na 4 výjezdu byli na semináři učitelé z jedné školy, byly tak výrazně omezeny možnosti výměny zkušeností.
G	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Změny časových proporcí mezi aktivitami, rozdána prezentace v tištěné podobě.
H	Nekonal se.	Nově zařazen na 3. výjezdu.	Beze změn, jen podle rozměrů učebny a počtu účastníků voleny relaxační aktivity.
I	Drobné úpravy v důslednosti při objasňování pojmů, úpravy v rozmístění stolů a časových proporcí mezi aktivitami se uskutečnily již po 1. semináři na 1. výjezdu.	Na 3. výjezdu se nekonal.	Nekonal se.

Tabulka 4: Analýza otevřených odpovědí z dotazníků – co oceňujete nejvíce

Co oceňujete nejvíce:			*výjezd (četnosti)*			
kategorie	% uvedení	Příklady citací	1.	2.	3.	4.
Setkání s kolegy	13	čas prožitý s kolegy, setkat se s k. a nespěchat, spolupráce s k., poznání nových k., výměna zkušeností, setkání s kolektivem (mimo školu), utužení kolektivu, nové kontakty, možnost setkat se jako sbor	2	12	12	2
Organizace	10	perfektní organizační zajištění, dobrá organizace, profesionalita personálu	3	1	14	3
Jídlo	6	jídlo, skvělá kuchyně, pestrost a množství stravy	1		11	1
Relaxační aktivity	7	zařazení relaxačních aktivit, vlastivědná vycházka doplněná o výklad, seznámení s místem, bazén, sauna, zařazení relaxačního bloku dle výběru, relaxační techniky			10	4
Podněty pro výuku (obecně)	12	nové podněty pro práci, skladbu témat a přesahy do praxe, konkrétní nové metody, seznámení s novými pohledy, nové nápady, inspirace, nové informace, nové nápady a náměty do praxe, názorné příklady pro praxi, praktické návody na využití pro práci s dětmi	6	9	6	5
Seminář o kooperaci (D)	17	líbila se mi přednáška D (4 x), praktické podněty, byly uvedeny konkrétní příklady, mohu tím zkvalitnit svoji práci, skvělé, aktivní účast na kooperativním vyučování, lektorka dokázala zaujmout a nebyla nudná, možnost skvělého zapojení do výuky, mimořádnou odbornost a schopnost lektorky aplikovat a reagovat na veškeré podněty	11	19	4	1
Jiné semináře	10	nejvíce oceňuji lektorky D, E1 a E2, hospitace (I), přednášky B, C, D měly větší míru praktických činností a jejich vyzkoušení, kreativní přístup některých lektorů, podněty zejména u bloku D, G, blok A, E, G - získané materiály, E, G - interaktivnost, H- přednáška úžasná, byla jsem dvakrát a obojí super!!!, jednání lektorů, zvláště lektorky semináře E	5	6	5	5
Všechny lektory	16	nasazení lektorů, profesní kvalitu lektorů, příjemní lektoři, všichni velice sympatičtí (2 x), přípravu l., odbornost l., velmi dobrá úroveň jednotlivých bloků, výborní lektoři, přístup l., kvalitní semináře, připravenost l. a odborné vedení jednotlivých kurzů, nadšení l., 100% připravenost l., trpělivost l.	17		9	7

Tabulka 5: Analýza otevřených odpovědí z dotazníků – co by podle Vás mohlo být jinak

Co by podle Vás mohlo být jinak:			*výjezd (četnosti)*			
kategorie	*% uvedení*	*Příklady citací (v závorce číslo výjezdu)*	1.	2.	3.	4.
Výměna zkušeností	4	činnosti umožňující větší poznání mezi školami (např. soutěže), více času na sdílení s kolegy, více prostoru pro vzájemné předávání zkušeností, osobním rozhovorům; zkušenostem, které mohly být předány, jste spíše bránili, byla by dobrá organizovaná diskuse mezi učiteli různých škol		4	4	1
Organizace	9	(1) nebyla zabezpečena ochrana nekuřáků (všude byl cítit dým z cigaret); méně početné skupiny, možnost semináře venku; zrušit organizovaný večerní program, (2) výrazně zlepšit materiální zabezpečení, jiná organizace, alespoň trošku procházek, (3) dostat osobní rozvrh mailem předem nebo na místě; při setkání škol z téhož města bych zvolit „denní" formu, (4) více času na jednotlivé přednášky; více času - nepřekrývání relaxací	7	2	7	2
Anotace seminářů	6	(1) semináře A,B,C – podle názvů bych čekala konkrétní náměty; (3) aby obsah a náplň některých s. opravdu odpovídal názvu semináře (3 x) ; lépe konkretizovat témata a dodržet téma u přednášejících	1		11	
Lektoři	5	lektoři více obeznámení s praxí na ZŠ (2 x), provedení většiny seminářů; někdy s námi bylo jednáno jako se studenty, větší interakce z vaší strany; volit lépe / připravenější lektory, u některých lektorů „více života"	1	5	3	1
Více praxe	24	méně teorie, více praxe, očekávala jsem praktické ukázky, teorii si přečtu, mnohem více věcí pro praxi, více praktických příkladů ověřených v praxi	14	22	9	5
Jiné	9	(1) někteří kolegové, ne z naší školy, dostali příkazem účast na školení, svou rozladěností trochu kazili pracovní elán ostatních; pro mne, jako řadového pedagoga, nemá význam lekce hospitace - spíše pro vedoucí pracovníky, termín výjezdu; (2) bylo nepřijatelné vytápění některých místností, velmi malá porce brambor při pátečním obědě, nespokojenost s personálem restaurace mimo organizované jídlo, málo času na některá témata, zjistit, co už jsme slyšeli, spousta věcí se jen omílá; (3) možnost vypnout topení v pokoji, u některých aktivit zvolit jiné metody výuky; (4) mělo jít o workshopy, ale měla jsem pocit, že ve čtyřech případech se jednalo o přednášku	4	8	4	3

MOŽNOSTI INDIVIDUÁLNÍ POMOCI UČITELI V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA PŘÍKLADU ROLE GARANTA ŠKOLY V PROJEKTU INOSKOP

JIŘINA NOVOTNÁ

Anotace
Text seznamuje s pojetím a popisem realizace poskytování podpory učiteli v rámci experimentálního modelu dalšího vzdělávání učitelů v projektu ESF INOSKOP (Inovující školy Praha). Učiteli v roli lektora poskytoval pomoc garant – akademický odborník.

Klíčová slova
neformální další vzdělávání učitelů, personalizace vzdělávání učitelů, poskytování podpory, spolupráce výzkumníků a učitelů ZŠ

Abstract
The study describes the model of teacher in-service education implemented within the ESF INOSKOP project realised by Charles University in Prague. The multilevel model was based on collaboration between a researcher and a teacher running the workshop for a group of teachers from the involved schools.

Key words
informal in-service teacher education, personalisation of teacher in- service education, assistence in personal growth, collaboration between an educational researcher and a teacher

1. Možnosti profesionálního rozvoje učitelů v rámci dalšího vzdělávání v prostředí školy - model vzdělávání projektu INOSKOP

Další vzdělávání učitelů představuje specifický typ profesního vzdělávání expertní profese. V současnosti má škola jako učící se organizace v českém prostředí oporu pro autonomní chování v oblasti dalšího vzdělávání učitelů zatím převážně v legislativě - v zákonu o pedagogických pracovnících. Výhody a přínosy vzdělávání učitelů ve školním prostředí jsou českou odbornou literaturou reflektovány (Lazarová a kol. 2006, Pol 2007), nacházíme v ní i informace o zkušenostech s realizací z domácího prostředí. Tato forma – vzdělávání ve škole/na pracovišti v dalším vzdělávání učitelů však zatím není zdaleka tak rozšířena jako v oblasti firemního vzdělávání. Nemá zatím oporu v systému dalšího vzdělávání, je založena především na nabídce různých vzdělávacích subjektů a poptávce škol po jejich programech.

O spojení vzdělávání odpovídajícího potřebám učící se školy a požadavkům na

změnu v rámci implementace vzdělávací reformy při zavádění rámcově vzdělávacích programů do základních škol se pokusil projekt ESF INOSKOP (*Inovující školy v Praze*). Řešitelským pracovištěm byl Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK.

O projektu pojednává další text tohoto čísla (Dvořák, Chvál) a jeho podrobná charakteristika již byla v Orbis scholae podána v textu K. Starého, hlavního řešitele projektu (Starý 2008, s. 87 – 91). Pro potřeby této studie popisujeme stručně jeho část zabývající se vzděláváním učitelů, neboť se zde budeme zabývat jeho jednou originální komponentou - individualizovanou spoluprací akademického pracovníka a učitele.

Vzdělávací program byl určen pro učitelské sbory 12 pražských inovujících základních škol. Tento program se stal součástí vytváření sítě inovujících škol. Program koncipoval, řídil a na jeho realizaci se podílel tým akademických pracovníků Ústavu výzkumu rozvoje vzdělávání, dále katedry školní a sociální pedagogiky a katedry primární pedagogiky PedF UK.

Koncept vzdělávacího programu cíleně odmítl účelovou zaměřenost na to, jak didakticky zpracovávat vzdělávací obsahy nového kurikula, jeho těžiště spatřujeme především v rozvíjení a posilování učitelových kompetencí, a to ve všech reflektovaných oblastech (Švec, V. 1999, s. 34 - 36, Vašutová, J. 2004, Vašutová, 2007, s. 34 - 39). Pozornost věnuje rozvíjení nejen kompetencím specificky profesním, ale i sociálním a kognitivním. Jejich zvládání je založeno na vzájemné komunikaci, spolupráci, efektivním řešení problémů, tvořivosti, je podporováno samostatností a výkonností, spolehlivostí. Rozvíjení kognitivních kompetencí pracuje s učitelovým myšlením a učením se, využívá procesy zdůvodňování a hodnocení.

Účast v takto pojatém vzdělávání se opírá o participaci učitele na svém odborném a osobnostním růstu, učitel je motivován k sebevzdělávání a sebevýchově, které se stávají součástí vzdělávacího procesu. Cíl vzdělávání zde nebyl proponován jako příprava učitele na realizaci Školního vzdělávacího programu základní školy, ale komplexněji – cílem vzdělávání bylo poskytnout učiteli podporu zprostředkováním znalostí, aby byl schopen podílet se na kvalitním životě školy právě tak v oblasti procesů řízení a procesů edukace jako v mezilidských vztazích.

Základním **principem vzdělávání** v našem modelu vzdělávání, zároveň cílem, prostředkem i podmínkou byla **spolupráce**: 1) učení na bázi spolupráce členů učitelského sboru jednotlivých základních škol a 2) vytváření sítě spolupracujících škol, které navzájem mezi sebou a spolu s realizačním týmem sdílely své zkušenosti z rozvíjení pedagogické kvality školy.

Jedním z **dílčích cílů** vzdělávacího programu bylo dokázat využít poznatky a názory současné pedagogiky z akademického prostředí v prostředí školní praxe tak, aby byly pro učitele využitelné ve vlastním pedagogickém působení v prostředí třídy a školy, a to ne pouze v prosté aplikaci při volbě konkrétních metod a prostředků, ale i jako podklad pro vytváření učitelova osobního konceptu vzdělávání.

Realizační tým zvolil **přístup** vyžadující **participaci aktérů** vzdělávání na procesu vzdělávání, nepředkládal proto hotová řešení v podobě souboru konkrétních detailně popsaných námětů a návodů, které by učitel mohl po minimální úpravě využít jako přípravu na vyučování, a o který podle zkušeností organizátorů i lektorů

vzdělávání učitelů často projevují učitelé zájem (Kosová 2008). I v našem projektu se projevila očekávání a požadavky některých učitelů tohoto typu.

Přístup k učitelům jako subjektům vzdělávání naplňuje i zvolený **model dvoustupňového vzdělávání**: v **prvním stupni vzdělávacího programu** se skupina učitelů ze zúčastněných škol účastnila seminářů k vybraným tématům, které vedli akademičtí odborníci.

Ve **druhém stupni vzdělávání** v prostředí učitelských sborů pak tito učitelé v roli lektora (dále v textu budeme užívat pro tyto učitele pojem lektoři) v tzv. aplikačních seminářích nabízeli poznatky a doporučení pedagogické vědy svým kolegům. Ve skupině řídili diskuse, kdy učitelé reagovali na sdělení z oblasti pedagogické teorie a výzkumu, ale kdy také docházelo k výměně a sdílení vlastních zkušeností.

V první fázi dvouletého projektu byla vybrána pro vzdělávací aktivity obecnější témata, ke kterým dospěl v rámci konsensu realizační tým jako k zásadním pro vzdělávací reformu a přitom se vztahovala přímo k problémům vyučování a učení: 1. motivace žáků k učení, 2. hodnocení výsledků vzdělávání, 3. efektivita vyučování, 4. kooperace ve vyučování, 5. kolegiální hospitace. Závěry a doporučení pedagogické teorie učitelé porovnávali se svými zkušenostmi a dosavadními znalostmi a své názory a zkušenosti porovnávali mezi sebou. Očekávaným výsledkem byl společný diskurz pedagogického sboru, který měl přinést sjednocení v chápání a aktivním užívání pedagogických pojmů, žádoucí bylo dosáhnout konsensu pedagogického sboru, který by byl v souladu s pohledem pedagogické vědy. To mělo pomoci při dalším přenosu poznatků a doporučení z akademického prostředí a při následujícím sdílení zobecnitelných a přenosných zkušeností z jednotlivých zúčastněných škol v rámci sítě. K naplnění těchto očekávání došlo v různé míře na jednotlivých účastnických školách, ale i v různé míře pro jednotlivá témata. V rámci jednoho učitelského sboru.

Na základě vyhodnocení uskutečněných vzdělávacích aktivit jak jednotlivými školami, lektory, tak realizátory byl modifikován program pro druhou fázi projektu v dalším roce.

V druhé fázi byly uskutečňovány dvě formy vzdělávání pro pedagogické sbory: vzdělávací aktivity pro sbory na školách, které vedli hostující lektoři ze spolupracujících škol podle plánu projektu, a navíc byla zařazena forma společných dvoudenních výjezdních seminářů pro pedagogické sbory vždy tří spolupracujících škol, které vedli akademičtí odborníci (této formě se věnuje v tomto čísle speciálně text D. Dvořáka a M. Chvála). Vzdělávací obsah byl koncipován na základě zjišťování vzdělávacích potřeb dvěma postupy: pro výuku na výjezdních seminářích byla vybrána témata podle požadavků škol (ředitelé škol sestavovali žebříček témat na základě svých zjištění o vzdělávacích potřebách učitelského sboru - k hodnocení dospěli způsoby s různou mírou participace učitelů při rozhodování). Druhou skupinu představují témata, jež si zvolili sami lektoři v dialogu se dvěma školami, na kterých hostovali, podle toho, které příklady dobré pedagogické praxe nebo pedagogické inovace z vlastní činnosti nebo činnosti své školy chtěli a byli schopni prezentovat na spolupracujících školách a o které projevila zároveň spolupracující škola zájem.

2. Koncept modelové individuální pomoci učiteli - funkce odborného garanta

Nový prvek prezentovaného modelu vzdělávání v rámci vícestupňového systému představuje **funkce garanta školy.** Garantem byl akademický odborník, který zastával v projektu několik rolí. V programu vzdělávání spolupracoval s lektorem - ve fázi přípravy jeho vzdělávací aktivity, při vlastní realizaci a při pedagogické reflexi. Dále se účastnil přímo vzdělávacích aktivit v rámci skupiny učitelského sboru.

Tým realizátorů se snažil ve svém projektu dostát požadavkům na učení dospělých – specifikoval a během projektu dále modifikoval cíle vzdělávání a obsahy na základě hodnocení účastníky a na základě vlastní reflexe, volil tomu odpovídající přístupy, organizaci, formy, vzdělávací metody tak, aby respektovaly potřeby učitelů a byly efektivní pro jejich učení.

Vzdělávací program založený na přímé spolupráci akademických odborníků a učitelů základních škol a na spolupráci učitelů ve sborech i mezi školami v síti přinášel do škol poznatky současné pedagogiky a učení se ze zkušeností druhých, následně poskytoval učitelům odbornou zpětnou vazbu tváří tvář, které se jim jinak nedostává. Na druhou stranu učitelé sdíleli s realizátory programu – pedagogickými výzkumníky své zkušenosti a poskytovali jim výzkumný materiál i pohled praxe pro vlastní výzkum.

Při koncipování dvoustupňového modelu vzdělávání tým realizátorů vycházel z **pojetí vzdělávání lektorů** založeném na vzdělávání ve třech úrovních:

1. Vybavení lektorů znalostmi a dovednostmi:
   - znalostmi a dovednostmi, které budou předávat ve svém sboru,
   - specifickými znalostmi a dovednostmi potřebnými pro výkon role lektora.
2. Rozvoj jejich profesních kompetencí:
   - specifických odborných kompetencí, které jsou potřebné pro výuku ve vzdělávání dospělých, tyto kompetence vnímáme jako doplňující a rozšiřující součást profesních kompetencí učitele,
   - dalších kompetencí potřebných pro výkon role lektora, které jsou však společné s vykonáváním role učitele, učitel v roli lektora se bude zároveň rozvíjet pro potřebu své profese.
3. Rozvoj osobnosti: vytváření výzev a podmínek pro osobnostní růst.

Realizátoři předpokládali, že učitelé v roli lektorů budou sice vzhledem ke své přijaté roli motivovaní pro další vzdělávání učitelů více než učitelé v jejich sboru, ale v oblasti očekávání počítali lektoři se stejnými **očekáváními** spojenými se svým učením jako učitelé ve sborech: očekávání, že jim jako lektorům budou poskytnuty nové pedagogické informace, které budou následně nejlépe okamžitě použitelné ve vlastní činnosti.

Tvůrci projektu přihlíželi i k **specifičnosti cílové vzdělávací skupiny.** Lektory považovali za skupinu učitelů, kteří přistupují k vzdělávání jako subjekty procesu vzdělávání a jejichž aktivní postoj se mimo jiné projevuje v chápání vzdělávání jako učení. Přesto ale realizační tým nevylučoval, že současně převážná část lektorů nepopře svými přístupy k vzdělávání příslušnost ke své profesní skupině. Její následující obraz vztahu k profesnímu vzdělávání vznikl ve srovnání s jinými profesemi: pro učitele je ve výzkumných zjištěních charakterizující 1. převažující jednostranný pohled na vzdělávání, který je ovlivněn vlastní kontinuální zkušeností se školním vzděláváním v roli účastníka vzdělávání, posléze v roli učitele, 2. specifický postoj učitelů k učení jako lidí, kteří učí druhé, 3. značná izolovanost učitele při výkonu profese a s tím související 4. kultura „nezasahování" - učitelům není systémově poskytována ani zpětná vazba ani podpora (viz Kosová 2008, s. 7 – 10).

Východiskem pro koncepci vzdělávacího programu pro společné semináře se stalo **akceptování vzdělávacích potřeb** učitelů i v roli lektorů a **znalost charakteristiky učení učitelů** (Lazarová 2006). Lektoři formulovali svá očekávání ve vztahu k programu vzdělávání, své vzdělávací potřeby sice nesdělovali, ale realizátory byly rozpoznány jako v literatuře specifikovaná potřeba vlastní účasti na skupinovém vzdělávání a potřeba vycházet ze zkušenosti s vlastní výukou. Reflektování očekávání a potřeb učitelů přispělo k modifikaci vzdělávacího modelu zařazením funkce garanta školy.

Vzdělávání lektorů tak tvořily dvě po sobě následující formy, které se odlišují i svými přístupy: vzdělávání ve skupině lektorů mimo školu následně rozšířila a prohlubovala individuální podpora poskytovaná „člověkem zvenku" na pracovišti.

Skupinové vzdělávání mimo školu + Individuální pomoc ve škole

Původně jsme v projektu vycházeli při **pojetí garanta** z pojetí **odborného garanta,** kdy působení garanta bylo chápáno jako garantování jednoho konkrétního tématu vždy jedním akademickým odborníkem individuálně pro každého z dvanácti lektorů – toto pojetí představuje poskytování odborné podpory. Nejblíže mu stojí role *akademického tutora* (Prusáková 2005, s. 53). Těžiště podpory jsme identifikovali v odborné správnosti interpretace obsahu vzdělávání při přenosu na školy.

Toto pojetí již ve fázi tvorby modelu vzdělávání nahradil návrh autorky vycházející z potřeb učitelů: **párový model spolupráce lektora a garanta školy spočíval v individuální pomoci,** která nabízela podporu odbornou i osobní a těžiště podpory nebylo striktně definováno. Poskytovaná podpora a způsob poskytování se lišily případ od případu podle pojetí pomoci jednotlivým garantem a jeho rozpoznáním potřeb konkrétního lektora.

Garant školy působil ve vícero rolích - garantoval činnost lektora, zároveň jako garant celé školy naplňoval roli „přítele školy" a při aplikačních seminářích zastával roli poradce vůči pedagogickému sboru. Měl tak možnost propojit získanou znalost požadavků ředitele na vzdělávání svého sboru a vzdělávacích potřeb učitelů dané školy s potřebami a možnostmi „svého" lektora.

Domníváme se, že tento koncept je ve zdělávání učitelů originální, je jedním ze způsobů (nelze zde hovořit pouze o vzdělávací formě) kombinovaného vzdělávání ve vzdělávání dospělých.

Autoři A. Crkalová a N. Riethof (2007, s. 87 - 88) předkládají model kombinovaného vzdělávání pro firemní vzdělávání, kdy se skupinové profesní vzdělávání doplňuje individualizovanou podporou metodou koučování. V současnosti je kombinované vzdělávání vnímáno ve vzdělávání dospělých jako progresivní a je hodnoceno jako efektivnější než samotné na objednávku podle potřeb firmy specifikované vzdělávání na pracovišti – při srovnávání efektivity vzdělávání se ukazuje, že pokud po programu výuky nenásleduje nějaká forma podpory, efektivita vzdělávání postupně s časem klesá. V případě kombinovaného vzdělávání dochází při poskytování podpory k oživování a posilování dovedností a znalostí získaných v první fázi vzdělávání a efektivita vzdělávání při déletrvající podpoře naopak stoupá. To odpovídá zkušenostem se vzděláváním učitelů mimo školu (Pol 2007).

Tým tvůrců formuloval při koncipování role garanta vůči lektorovi jako hlavní **úkoly garanta**:

1. Nabídka podpory.
2. Observace realizace vzdělávacího programu v aplikačním semináři pedagogického sboru.
3. Nabídka poskytnutí zpětné vazby.

Komponenty pomoci lektorovi:
podpora + observace+ zpětná vazba,
nový cyklus: podpora …

Plnění těchto úkolů probíhalo v cyklech, poskytnutí zpětné vazby se stalo krokem k dalšímu poskytnutí podpory. Nabídka podpory nezakládala automaticky přijetí podpory lektorem. Ve vztahu vzájemné spolupráce garant podporu nabízel a bylo na lektorovi, zda ji přijme. Úkolem garanta potom bylo pomoci lektorovi ujasnit si, zda podporu potřebuje, pokud se garant domníval, že je to lektorova neuvědomovaná potřeba.

V přístupu k využívání pomoci garanta model pomoci užíval následující fáze převzatých (podle O´Connora-Seymoura 1996):

1. *Nevím, že to nevím*. Fáze nevědomé neznalosti.
2. *Vím, že to nevím*. Fáze vědomé neznalosti.
3. *Vím, že to vím*. Fáze vědomé znalosti.
4. *Nevím, že to vím*. Fáze nevědomé znalosti.

Míra naplňování úkolů garanta nebyla projektem stanovena, **společná kritéria** představovalo **splnění** formálních požadavků – navázat kontakt s přiděleným lektorem, dohodnout organizaci osobních setkání, formy vzájemné komunikace včetně využívání stránek projektu, účastnit se aplikačních seminářů „svého" lektora, nabídnout zpětnou vazbu a po dohodě ji poskytovat.

Pro práci garanta byl deklarován jako společný základní **princip respektování osobnosti lektora.**

Personalizace pomoci. Způsob poskytování individuální pomoci a charakter vzájemné komunikace s lektorem nebyl v modelu rozpracováván, garantům byla ponechána značná volnost pro uchopení své role. V projektu proto nebyl použit žádný v odborné literatuře se vyskytující termín, kterým by se tato role dala označit.

Garanti měli k uvážení, který **způsob nebo způsoby pomoci** použijí:

1. oblast, na kterou se především zaměří:
   - výkon lektora,
   - osobní kvality,
2. způsob pomoci/metodu, kterou zvolí:
   - přímou – informování, instruování,
   - zprostředkující.

Do určité míry v našem pohledu naplňují charakteristiku garanta následující termíny:

1. *Mentor / případně mentor přicházející „zvenku*"

- toto označení odpovídá způsobu pomoci, která je založena na rozvíjení znalostí a dovedností lektora a podpoře rozvoje profesních kompetencí.

2. *Poradce / konzultant v osobním poradenství*

se vztahuje k nepřímému působení, které je ukotvené především v nepřímém vedení a podpoře k převzetí osobní odpovědnosti v oblasti řešení určitého profesního problému nebo osobnostního rozvoje.

3. *Kouč*

označuje poskytovatele nepřímé podpory v osobnostním a profesním rozvoji, učení a výkonnosti.

Charakteristiku role garanta školy vůči lektorovi lze vnímat jako pohyblivou na škále od mentora po kouče podle převažujících způsobů pomoci a činností garanta, případně od kouče po poradce v oblasti zaměření.

Možné rozdíly v naplňování modelu individuální pomoci učiteli v roli lektora vzdělávání svých kolegů spatřujeme v následujících rovinách:

1. interakce - vztahová a komunikační, kdy dochází k vzájemnému působení garant – lektor,
2. osobnost garanta – pojetí pomoci je ovlivněné osobnostními charakteristikami, rozdílná potřeba a míra učení a rozvoje garanta v procesu poskytování pomoci,
3. osobnost lektora – individuální potřeba pomoci je ovlivněná osobnostními charakteristikami, stylem učení a potřebou rozvoje.

Vzhledem k tomu, že poskytování pomoci představovalo v dvouletém projektu déletrvající proces, uvažovali jsme **možnost, že dojde ke změně způsobu pomoci a charakteru role** u některého garanta v průběhu projektu. Změnu mohly způsobit dva činitele spojené s kategorií času:

Pomoc garanta lektorovi byla založena na **osobním vztahu**, který se v rámci spolupráce vyvíjel a měnil, mezilidský vztah mohl ovlivnit změnu kvality ale i způsobu poskytování pomoci, a to oběma směry: proměna vztahu mohla vést ke zvýšení kvality pomoci a k změně způsobu pomoci od poskytování přímého vedení po koučování, ale také naopak.

Garanti nebyli pro svou roli v rámci projektu speciálně připravováni. Realizátoři projektu včetně garantů věděli, že budou vstupovat do vztahů s různými zkušenostmi s poskytováním pomoci: se zkušeností vzdělavatelů učitelů či jiných dospělých ve skupinové výuce, zkušeností tutora z univerzitního prostředí, zkušeností individuální spolupráce s učiteli v akčním výzkumu, v odborném pedagogicko-psychologickém a osobnostním poradenství a terapii a zkušeností s koučováním v oblasti rozvoje profesních a osobnostních kompetencí. Možnost změny tak představovalo učení garanta - chápeme **proces učení jako oboustranný,** garant se tak mohl naučit pracovat v průběhu spolupráce s lektorem na základě u sebe více či nově rozvinutých kompetencí novým způsobem (který nemusí nutně umět pojmenovat a zařadit v kontextu andragogiky).

Další oblast rozdílů, které se při naplňování role garanta naskytly, je **oblast mezilidské komunikace**. Při koncipování modelu pomoci učiteli v roli lektora se nevěnovala otázce párové komunikace garant – lektor zvláštní pozornost. **Komunikační kompetence** byla v projektu vnímána jako **podmínka pro výkon role garanta školy.** Přístup ke komunikaci s lektorem byl ponechán plně na jednotlivých garantech, kteří si přinášeli zkušenosti s párovou komunikací s učiteli ze své praxe.

Rozdíly v komunikaci ve vztahu garant – lektor se u jednotlivých párů projevovaly v rovině komunikace v rámci mezilidského vztahu i v rovině komunikace odborného tématu a jeho edukace v aplikačním semináři. Rozdílná metakomunikace daná úrovní vzájemného vztahu pak ovlivnila způsob komunikace odborného tématu.

Jako významný faktor rozdílnosti v realizaci individuální pomoci chápeme **existenci různých typů způsobů pomoci**, které odpovídají rozdílným osobnostním charakteristikám garanta a **typů vyhovujících způsobů pomoci.**[1]

V konečném výsledku při nabízení a přijímání pomoci záleželo, zda došlo k vyhovující kombinaci typu pomoc poskytujícího a typu, kterému je pomoc určena. Náročnější vyhovující výsledek nastal v případě, kdy byli typologicky nekompatibilní členové páru ochotni a schopni své přístupy a očekávání v rámci společného vztahu vzájemně přizpůsobit. (Situaci panujícího nesouladu mezi garantovým stylem nabízení pomoci a lektorem preferovaným způsobem pomoci, který mohou obě strany vnímat rozdílně, jsme v rozhovorech s účastníky nezaznamenali.) Požadavky

1 K rozlišení jednotlivých způsobů poskytování pomoci přispívá využití typologie osobnosti MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) založená na šestnácti vzorcích chování prezentovaná např. D. Keirseyem a M. Bates (2006), v českém prostředí uváděnou M. Čakrtem (1999) a pro potřeby vzdělávání učitelů traktovanou část výukových a učební stylů J. Stang (2006). Typologie MBTI pracuje s osobnostními preferencemi danými rozdíly v prioritách psychických funkcí - temperamentu, preferencí smyslového nebo intuitivního vnímání, dominancí funkce myšlení nebo cítění a rozhodování či vnímání. Typologicky jsou zúčastnění garanti zařaditelní do různých skupin. Z rozdílných osobnostních preferencí na straně lektorů jako příjemců pomoci lze pak odvozovat existenci různých vyhovujících způsobů pomoci.

kladené tvůrci konceptu na poskytovatele pomoci byly však vyšší a byly podle našich zjištění v souladu s požadavky na kouče.[2]

Sledování oblasti možných typologických rozdílů v poskytování pomoci garantem a rozdílů mezi lektory ve vyhovujících způsobech pomoci nebyla projektem původně zvažována. Skupina 12 lektorů a 7 garantů ve fázi tvorby a realizace projektu představovala malou skupinu pro zobecňování a vytváření typologie. S rozdílnými přístupy k poskytování a přijímání pomoci se v projektu proto pracovalo jako s fenoménem individuálních osobnostních charakteristik jednotlivých účastníků. Zjišťování osobnostní typologie lektorů a garantů využíváme na základě získaných zkušeností pro zjišťování kvality a modu poskytované podpory ve výzkumném šetření, které již není součástí rozvojového projektu.

3. K vyhodnocování možností individuální podpory ve vzdělávání učitelů

Pro vyhodnocení přínosu funkce garanta při poskytování individuální podpory jsme zahájili monitorování jednoho komponentu modelu – v anketě pro lektory a souběžně v anketě pro garanty jsme zjišťovali:

1. V čem byla pozitivně vnímána role garanta lektorem a v čem garant pozitivně hodnotí svou roli.
2. V čem vidí lektor možná omezení, nevýhody spolupráce s garantem oproti možné variantě zcela individuální práce a jaký je pohled garanta.
3. V které fázi vykonávání role lektora (příprava výuky – výuka – reflexe výuky) a jak intenzivně spolupracovali.
4. Na jaké úrovni probíhala spolupráce v jednotlivých fázích lektorské činnosti – zjišťujeme zastoupení v okruzích a specifikovaných druzích činnosti, které jsou součástí pomoci garanta, a jejich četnosti v rámci poskytované pomoci, potřebu určitého způsobu pomoci a projevování zájmu o tento způsob pomoci ze strany lektorů / ze strany garantů odhad potřeb a zájmu lektorů o druh pomoci.
5. Které kompetence lektor u garanta oceňuje / které své kompetence garant uplatnil.
6. Jak lektorovi vyhovoval styl práce garanta, charakteristika stylu garanta, charakteristika pro lektora žádoucího stylu / sebehodnocení garantem, odhad pro lektora vhodného stylu .
7. Jaký měla spolupráce s garantem pro lektora přínos / hodnocení přínosu pro lektora garantem.
8. Očekávání a jejich naplnění a nenaplnění spjatá se spoluprací s garantem / očekávání a jejich naplnění a nenaplnění spjatá s výkonem role garanta.

Anketa byla sestavena z polootevřených a uzavřených otázek. Uzavřené odpo-

2 Pro potřeby koučování existuje metodická pomoc v literatuře k vzdělávání dospělých, jak přizpůsobit svůj styl na základě jednotlivých preferencí potřebám příjemce (např. Crkalová, Riethof 2007, s.108 – 126).

vědi měly volbu na škále od 1 do 4. Sledovali jsme míru souhlasu páru lektor – garant. Výsledky ankety slouží k vypracování charakteristik působení jednotlivých garantů, které lze zařadit na škále způsobu nabídky a poskytování podpory. Anketu doplňují rozhovory s garanty o jejich pojetí individuální podpory učiteli a rozhovory s lektory o jejich vzdělávacích potřebách, potřebách podpory a jejich naplňování. Součástí šetření je zjišťování osobnostního typu lektorů a garantů a jejich kompatibility.

4. Užití funkce garanta při poskytování individuální podpory

Představením modelu individuální pomoci s využitím funkce garanta školy jsme se pokusili nastínit koncept vzdělávání učitelů, který usiluje být v souladu s názory a poznatky současné pedeutologie a zároveň by využíval přínosů andragogiky a zkušeností praxe vzdělávání dospělých v oblasti firemního vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů. Fakt, že se model podařilo v rámci projektu úspěšně realizovat, je dostačující pro pozitivní hodnocení.

Model byl během projektu v rámci akčního výzkumu dále upravován a nakonec byl realizován v podobě časově a organizačně, obsahově i metodicky náročnější oproti původnímu konceptu – tvůrci projektu identifikovali a akceptovali postupně další vzdělávací potřeby lektorů, na základě kontaktu se školami získali informace o jejich dalších vzdělávacích potřebách a rozšířili vzdělávací obsah, zároveň ale zvýšili i své vzdělávací požadavky.

Model individuální podpory jako součást programu vzdělávání ve škole byl vyvinut pro potřebu projektu. Představuje náročný způsob personalizovaného vzdělávání, který však poskytuje učiteli potřebnou individuální pomoc založenou na podpoře rozvoje osobnosti a vytváření podmínek pro naplňování potřeb sebeúcty a seberealizace.

Naplnil rozdílně formulovaná očekávání účastníků projektu: 1. **realizátoři projektu** při vytváření konceptu individuální podpory spatřovali hlavní cíl v **profesionálním rozvoji učitele-lektora** včetně jeho rozvoje osobnostního, který může přispět ke kvalifikovanému zavádění a udržení změny ve škole, 2. **nositel projektu** Magistrát hl.m. Prahy zadal **podporu inovace,** 3. **ředitelé** zúčastněných **škol** očekávali přínos k **rozvoji školy** – v oblasti zlepšení pedagogických a sociálních kompetencí učitelů, 4. **učitelé-lektoři** očekávali přínos v rozvoji profesionálních dovedností a osobnostním rozvoji, především s cílem **zlepšení kvality výuky**.

Literatura

Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.
Beňo, M. a kol. *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : ÚIPŠ, 2001.
Crkalová, A., Riethof, N. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha : Grada Publishing, 2007.
Hawkins, P., Shořet, R. *Supervize v pomáhajících profesích.* Praha : Portál, 2004.
Keirsey, D., Bates, M. *Jaký jste typ osobnosti?* Praha : Grada Publishing, 2006.

Kosová, B. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učení sa učiteľov. In *Orbis scholae* 3/2007, s. 5- 11.

Lazarová B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů.* Brno : Paido 2006.

Lazarová, B., Cpinová, S. Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelské listy,* měsíčník Agentury Strom, Praha : Agentura Strom, 2004, č. 3, s. 4.

Lazarová, B., Prokopová A. Škola – přirozené místo pro profesionální rozvoj učitelů? In Wiegerová, A. (ed.) *Kvalita života v škole v centre pozornosti výskumných projektov*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK Bratislava, 2005, s. 90 – 96.

Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 1999.

Machalová, M. *Psychológia vo vzdělávaní dopelých*. Bratislava : Gerlach Print, 2006.

Mužík, J. *Andragogika*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň : Fraus, 2005.

Novotná, J. Inovativní přístup v dalším vzdělávání učitelů - Funkce odborného garanta v projektu INOSKOP. In *Sborník z mezinárodní konference České pedagogické společnosti*, v tisku, 6 s.

Perhács, J. (ed.) *Profesionalita vo výchove a vzdělávaní dospelých*. Zborník z vedecké konferencie. Bratislava : Katedra andragogiky FF UK, 1999.

Plamínek, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha : Grada Publishing, 2002.

Pol, M., Lazarová, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2000.

Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova Univerzita, 2007.

Pol, M. Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 213 – 226. ISSN 0031-3815.

Procházka, M., Somr, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých.* České Budějovice : V-studio, 2008.

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.

Prusáková, V. *Základy andragogiky* I. Bratislava : Gerlach Print a TT UK, 2005.

Stacke, É. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha : Grada Publishing, 2005.

Starý, K. Učící se škola – projekt INOSKOP. In *Orbis scholae* 3/2007, s. 85 – 92.

Starý, K. Vytváření sítě spolupracujících škol jako specifická forma dalšího vzdělávání – projekt INOSKOP. In Kohnová, J., Macháčková, I. (eds.) *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha : UK PedF, 2007.

Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999.

Švec, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.

Vašutová, J. Specifika vzdělávání dospělých se zřetelem na profesní skupinu učitelů. In Starý, K. (ed.) *Pedagogika ve škole,* v tisku.

Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido : Brno, 2004.

Vašutová, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha : UK PedF, 2007, s. 34 - 39 .

Walterová, E. et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, 1. díl. Brno : Paido, 2004.

Walterová, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy.

In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference. Praha : PedF UK, 2001, s. 9 – 18.
Whitmore, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonu*. Praha : Management Press, 2005.

Tento článek vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy v projektu Rozvoj sítě pražských inovujících škol – INOSKOP reg. č. CZ.04.3.07/3.1.00.1/0222.

CESTA ZVYŠOVÁNÍ KVALITY VYUČOVÁNÍ – STANOU SE UČITELÉ VÝZKUMNÍKY VE SVÝCH TŘÍDÁCH?

ALENA SEBEROVÁ

Anotace: *Příspěvek je věnován problematice (auto)evaluace[1] jako zásadní cestě k růstu kvality školního vzdělávání, učení a vyučování. Zejména jsou diskutovány terminologické nejasnosti provázející snahy o obsahové a funkční vymezení pojmu (auto) evaluace, místu, jež zaujímá v metodologii pedagogických věd a ve výzkumné doméně učitelské profese.*

Klíčová slova: *(auto)evaluace (evaluace a autoevaluace); učitel, učitelská profese; učitel jako výzkumník; pedagogický výzkum; (auto)evaluační výzkum; akční výzkum; učitelský výzkum*

Key words: *evaluation; selfevaluation; teacher; teacher profession; teacher as researcher; educational research; evaluation research; action research; teacher research*

Abstract: *Study is focused on a problem with evaluation and self-evaluation as a fundamental way of growth of all educational field, learning and teaching. On the centre of discussion is terminological clarification of the content and functional meaning of terms evaluation and self-evaluation and its place on methodology of educational sciences and research area of teacher profession.*

Úvodem

Postupující decentralizace školského systému a posilování pedagogické autonomie učitelů s sebou nese nové možnosti rozvoje kvality institucionálního vzdělávání, jež respektuje individuální potřeby, možnosti a zájmy každého jednotlivého žáka a studenta a otevírá tak cestu k jejich vnitřní motivaci k celoživotnímu učení a životě ve společnosti vědění. Autoevaluace tyto možnosti může posilovat, pokud si učitelé uvědomí její význam, budou ochotni dále se vzdělávat, avšak bude-li jim poskytnuta komplexní systémová podpora kvalitního dalšího vzdělávání, odborné pomoci a supervize a v neposlední řadě také pomoc materiální a finanční. Procesy autoevaluace mohou učitelům pomoci rozpoznat a identifikovat slabá místa a problémové oblasti, které je třeba měnit, posilovat silné stránky a dále je rozvíjet, umožňuje otevřeně řešit konflikty a budovat školu jako partnerskou instituci zalo-

1 Výraz se závorkami (auto)evaluace je užíván jako zkratka nahrazující dva pojmy evaluace a autoevaluace.

ženou na důvěře a vzájemném respektu. Problém však nastává v okamžiku, kdy se pokoušíme operacionalizovat definici (auto)evaluace v kontextu učitelské profese (profesních činností učitelů) a současně s tím zachovávat prestiž pedagogického výzkumu.

Má-li být učitel expertem v edukační doméně, neobejde se bez permanentně se rozvíjejících znalostí odborně argumentovat postupy a výsledky výukových procesů, význam implementovaných změn. Předpokladem je k tomu teoretické i praktické porozumění opřené nejen o kritické teoretické studium a systematickou celistvou reflexi vlastní pedagogické praxe, ale také o objektivní výsledky realizovaných (učitelských) výzkumů. *Jaké místo má ve výzkumných profesních činnostech učitelů autoevaluace? Jaké postavení zaujímá v oblasti pedagogického výzkumu? Jaké konsekvence můžeme v obou profesních doménách očekávat, nebudeme-li důsledně hledat odpovědi na tyto otázky? Stanou se pak učitelé výzkumníky, kteří prostřednictvím autoevaluace řídí kvalitu vlastního vyučování?*

(Auto)evaluace – cesta zvyšování kvality vyučování

Pojmy evaluace a autoevaluace jsou v posledních několika letech v centru diskusí jak teoretiků pedagogiky, tak učitelských praktiků. Dalo by se říci, že se oba pojmy skloňují ve všech pádech, ze všech stran se ozývají otázky: evaluujete? Kámen úrazu ovšem nastává v okamžiku, kdy si máme odpovědět na otázku, *co to vlastně ta (auto)evaluace je*? Jak souvisí s hodnocením, s kontrolou a tradiční školskou inspekcí? Proč je tolik zdůrazňován její význam a jakou úlohu sehrává v rozvoji školy a kvalitě jejího života? A co se konkrétního očekává od samotných učitelů a vedení školy? Není klíčovým předmětem tohoto článku důsledně analyzovat etymologické a obsahové významy a prakticistní funkce klíčových pojmů vážící se k evaluaci, autoevaluaci, hodnocení. Tomu se dnes věnují mnohé odborné i populárně naučné statě a publikace[2]. Považujeme za důležité poukázat na jistá rizika při nejasném a metodologicky nesprávném zaměňování obsahů zmíněných pojmů, zlehčování jejich významu i profesní náročnosti.

V těchto letech probíhající kurikulární reforma přináší školám nové možnosti spojené s novými povinnostmi. Mohou se samostatně profilovat vlastními vzdělávacími programy a nově nabytá autonomie přináší požadavky a iniciuje potřeby reflektovat a systematicky posuzovat kvalitu všech profesních činností. Evaluace je z tohoto pohledu podmínka nebo též cena, kterou musí škola za svou autonomii zaplatit. A zde je důležité se ptát, kdo nese zodpovědnost za péči o úroveň vzdělávání ve školách a kdo je kompetentní tuto úroveň posuzovat a hodnotit. V následující části textu se pokusíme stručně pojmenovat premisy procesů evaluace a autoevaluace tak, jak jsou uváděny odborníky: McBride 1995; OECD/CERI 1995; Rýdl (ed) 1997; Fischer, Schratz 1997; Bennett 2003; Nezvalová 2004; MacBeath (ed.) 2006; Donaldson (ed.) 2006).

2 Průcha 1996; Rýdl, Horská, Dvořáková 1997; Schratz 1997; Nezvalová 2004, 2006(a),(b),(c); Donaldson 2006; MacBeath,, Schratz, Meuret, Jakobsen 2006; Pol 2007. Modifikacím obsahů a významů u pojmů evaluace a autoevaluace se blíže věnuje: Bennett 2003.

Evaluaci (*evaluation*) je připisován klíčový význam v možnostech zvyšování hodnoty a kvality školního života na všech jeho úrovních, jimž předchází procesy systematicky řízené, kritické reflexe podmínek, průběhu a výsledků sociálněpsychologických a pedagogických jevů a procesů. Jako zásadní je zdůrazňována potřeba sdílené, jasně definované kvality vybraných předmětů evaluace, posouditelných indikátorů a kritérií této kvality. Zatímco *externí evaluace* (*external evaluation*) umožňuje identifikovat problémy, jež si aktéři školního života (ředitelé, učitelé, žáci) neuvědomují díky „provozní nebo rutinní slepotě", nabízí objektivní posouzení sledovaných jevů nezávislými odborníky zvenku a možnost srovnávat závěry realizovaného šetření mezi více školami (na krajské nebo státní úrovni). *Autoevaluace* (*internal ealuation, autoevaluation/self-evaluation*)[3] naopak umožňuje zaměřit pozornost na problémy, které aktéři školního života vnímají jako podstatné, nabízí příležitost posoudit sledované jevy víceúhelným pohledem všech zúčastněných aktérů, identifikovat příčiny problémů a konsenzem dohodnout postupy nápravy. U externí evaluace se zpravidla jedná o krátkodobý, jednorázový proces, což neumožňuje dlouhodoběji sledovat dané jevy, posuzovat je z hlediska jejich vývoje, odhalit příčiny problémů i výsledky jejich řešení (při implementaci navržených postupů nápravy). Jako problematická je rovněž vnímána otázka identifikace učitelů a vedení školy s výsledky evaluace, včetně zvnějšku navržených korektivních opatření. Autoevaluaci je proti tomu vytýkána jistá subjektivní zaměřenost, kdy pohledem „zevnitř" absentuje potřeba nezúčastněného posouzení sledovaných jevů, a kde objektivitu interpretací zjištěných výsledků mohou narušit „osobní vazby" nebo obava z kritiky.

I přes skutečnost, že oba typy evaluace nesledují vždy totožné cíle, nemusí být nutně protichůdné. Naopak, měly by se vzájemně doplňovat, poněvadž sledují společný cíl: zkvalitňovat státem – školou poskytovanou výchovu a vzdělávání. Výsledky autoevaluace mohou být využity k tvorbě výchozí koncepce evaluace externí, která rovněž může recipročně vyvolat potřebu učitelů a vedení školy realizovat interní evaluační šetření. Stejně tak odborníci školní inspekce mohou spoluvytvářet tým pro plánování a realizaci autoevaluačního projektu školy a aktéři školního života diskutovat otázky externí evaluace (srov. McBride 1995; OECD/CERI 1995; Rýdl 1997; Fischer, Schratz 1997; Bennett 2003; Nezvalová 2004; MacBeath (ed.) 2006; Donaldson (ed.) 2006).

Kdy (auto)evaluace není (auto)evaluace

Termíny *hodnocení* (*assessment*) a *evaluace* (*evaluation*) jsou tak často substituovány, že je problematické rozhodnout, zda je nutné se o specifikaci obsahových rozdílů těchto pojmů pokoušet. Význam evaluace v učitelské profesi je však stále více zdůrazňován, nabyl podoby zákonem dané povinnosti a rovněž je dáván do vztahu s výzkumným šetřením. To vše jsou relevantní důvody k operacionalizaci obou pojmů.

3 Autoevaluaci spojujeme jak s procesy realizovanými individuálně učiteli ve svém vlastním vyučování, tak týmem učitelů a ředitelů (a popř. dalších aktérů) se zaměřením na jevy a procesy, jež se váží ke všem oblastem fungování školy jako organizace.

Evaluace (evaluation) je v prostém překladu z angličtiny *určení hodnoty, ocenění*. Původ termínu můžeme hledat také v latině, kde sloveso *valere* označuje charakteristiky jako b*ýt silný, mít platnost, závažnost*. S tak jednoduchým příměrem však nemůžeme vystačit a navíc se zde objevuje nebezpečí, že budeme zjednodušeně chápat evaluaci jako hodnocení, *což není možné*. Stručně shrnuto, je *pedagogická evaluace* definována jako proces:

- zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, *kvalitu a efektivnost* vzdělávací soustavy (Pedagogický slovník Průcha, Walterová, Mareš 1998);
- *systematického* shromažďování a analýzy informací podle určitých *kritérií* za účelem dalšího rozhodování (Bennett 2003);
- nebo výsledek *objektivního posuzování hodnoty*, *kvality*, *efektivnosti* cílových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů,…(Švec 2002);
- *systematického zkoumání* a *sledování hodnoty a efektivity* určitého předmětu nebo jevu, … na rozdíl od nahodilého přístupu hodnocení se pod evaluací rozumí *systematicky plánovitý a cíleně řízený proces* hodnocení a posuzování sledovaných jevů (Rýdl 1997).

Z uvedených definic vyplývají klíčové atributy evaluace jako *procesu systematického, plánovitého, cíleně řízeného a objektivního posuzování nebo zkoumání hodnoty, kvality, efektivity jevů a procesů školní reality; sběru a analýzy dat / informací podle předem stanovených kritérií*. Níže uvedená tabulka shrnuje zásadní rozdíly v obsazích a významech obou pojmů a dokladuje, že není možné oba pojmy volně zaměňovat nebo (auto)evaluaci vymezovat jako systematickou reflexi[4].

Tab. 1.

Hodnocení (*assessment*) ***Jako běžné posuzování a reflexe***	**Evaluace (*evaluation*)**
Kritéria: nejsou explicitně vymezena; indikátory výkonu nejsou stanoveny a nejsou sdíleny školní komunitou; nejasná hodnotící kritéria	**Kritéria:** vymezena explicitně a sdílena; jsou jasně formulovány cíle, indikátory kvality výkonu, hodnotící kritéria
Proces/evaluační plán: není jasně stanoven, neplánovaný, nepravidelný, neřízený, nekontrolovaný	**Proces/evaluační plán:** jasně stanoven podle cílů, strukturovaný s předem danými úkoly a zodpovědnostmi, plánovaný, řízený, kontrolovaný
Metody: nejsou předem stanoveny, nekonzistentní, bez kontroly validity a reliability, nahodilý sběr dat, základem jsou náhodné zkušenosti, analýza dat probíhá bez stanovených kritérií	**Metody:** jsou jasně určeny zdroje dat, které jsou cíleně sbírány a analyzovány podle daných kritérií, provádí se triangulace metod s kontrolou jejich validity a reliability

4 Blíže se obsahovým a metodologickým rozdílům u pojmů *reflektivní vyučování, autoevaluace / autoevaluační výzkum* v oblasti pedagogických věd a pedagogické praxe věnují práce D. Ebbutta (1985); E. Ferrance (2000).

Závěry: subjektivní, spočívají na dojmech a míněních, nejsou dokumentovány, nevypracovává se závěrečná zpráva, inovace jsou navrhovány nahodile a bez systematické implementace	**Závěry:** relativně objektivní, vychází z široké databáze různorodých hledisek, jsou dokumentovány v závěrečné zprávě, jsou navrhovány a systematicky zaváděny inovace

(srov. McBride 1995; Rýdl 1997; Fischer, Schratz 1997; Nezvalová 2004)

Obsahově jasné a jednoznačné vymezení pojmů evaluace a autoevaluace není možné obcházet ani jakkoli zlehčovat, poněvadž se dostáváme na tenký led zákonem stanovených povinností učitelů a vedení škol. Konkrétně vyhláška č. 15/2005 Sb., vztahující se k zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a *vlastního hodnocení školy*. Termín *vlastní hodnocení školy* vyhláška blíže nespecifikuje, pouze uvádí, že je zaměřeno na *„cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti"* (s. 67). Dále se toto hodnocení zaměřuje na způsob, jak škola dané cíle plní, a to s ohledem na rámcový vzdělávací program a další právní předpisy. Následně je zaměřeno na ty oblasti práce školy, ve kterých dosahuje dobrých výsledků, event. kde je zapotřebí úroveň vylepšovat a následně navrhovat opatření ke změnám. Vyhláška dále velmi obecně stanoví *oblasti* vlastního hodnocení školy, kam řadí *„podmínky ke vzdělávání; průběh vzdělávání; podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání; výsledky vzdělávání žáků a studentů; řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům"* (s. 67). *Pravidla a termíny* vlastního hodnocení školy vyhláška konkretizuje podmínkou, že toto musí být zpracováno za období jednoho nebo dvou školních roků a jeho strukturu navrhuje ředitel školy a projednává ji s pedagogickou radou.

Jak jsem poukázala, je obsahová specifikace vlastního hodnocení školy velmi obecná, i když je zapotřebí vyzvednout, že samotný zákon tuto pravomoc školám přisuzuje a navíc zohledňuje kromě výsledků vzdělávání také jeho průběh, podmínky, vzájemné vztahy mezi všemi aktéry školy (včetně rodičů) a explicitně pojmenovává také důležitost kvality dalšího vzdělávání učitelů. Žádoucí je rovněž respektování individuálních podmínek a ekonomických zdrojů školy v poskytovaném vzdělávání. Diskutabilní je samotný termín *vlastní hodnocení školy*. Vzhledem k nejasnostem u pojmů evaluace a hodnocení (a současně také autoevaluace a sebehodnocení) nezdá se být toto slovní spojení příliš vhodné. Zejména podíváme-li se na samotný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP)[5] a na Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále Manuál k ŠVP)[6]. Jak RVP tak Manuál k ŠVP pracují s pojmem *autoevaluace školy*.

5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2005; č.j. 25846/2005-2). In: http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections and sid=367.

6 Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. In: http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections and sid=295.

Autoevaluace školy slouží, podle RVP, *„k systematickému posuzování činnosti školy plánované ve školním vzdělávacím programu; výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy; autoevaluaci provádějí účastníci vzdělávacího procesu – vedení školy, učitelé, žáci"* (s. 121). Tzv. *evaluační činnosti* RVP definuje jako *„veškeré plánované a cílené aktivity školy směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy vymezených ve školním vzdělávacím programu„*(s.121). Sled pojmů *ověřování, měření, posuzování a hodnocení* svědčí o jisté bezradnosti, kterou však definitivně završuje manuál k tvorbě ŠVP, poněvadž chápe autoevaluaci *„především jako **průběžnou diskusi** o tom, co se ve škole děje, o problémech, které je třeba řešit, i o způsobech jejich nápravy"* (s. 72)[7]. Takovéto vymezení považuji za nepřijatelné, ve své podstatě znevažující samotný význam, úlohu i potenciální přínosy evaluačních procesů. Jisté zmírnění tohoto terminologického neporozumění přináší alespoň poznámky pod čarou, vysvětlující autoevaluaci jako *„vlastní plánovitou hodnotící činnost s pravidelně se opakujícími aktivitami, která je zaměřena na hodnocení práce školy za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu. Je možné ji proto chápat jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce"* (s. 72). Slovní spojení *zajištění kvality vzdělávání* považuji za významný, jedná se o ve své podstatě klíčový akcent evaluačních výzkumů (je o něm pojednáno níže). Opět je však evaluace mechanicky spojována s hodnocením a problematická definice kruhem[8] uvádějící, že autoevaluace *„představuje soubor pravidelně se opakujících evaluačních aktivit zaměřených na sebehodnocení školy"* (s. 72) je opět důkazem neporozumění a matoucí nejasnosti.

Mírnější objasnění uvádí do problematiky opět pod čarou uvedená definice pojmu *evaluace*. Již se blíží k vymezení evaluace jako výzkumného šetření (viz níže) a zdůrazňuje ji jako *„činnost představující **systematický sběr a analýzu dat** poskytující škole informace potřebné pro zlepšení fungování jejího školního vzdělávacího programu a umožňuje ji lépe vnímat a uvědomovat si žádoucí změny, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity programu. Prostřednictvím evaluace je umožněno pracovníkům školy, žákům i ostatním lidem mimo školu porozumět procesům, které ve škole probíhají, a tyto procesy zpětně ovlivňovat"* (s. 72).

Tato poslední definice, zdá se, nejvíce přibližuje procesy (auto)evaluace výzkumným procedurám, na jehož průběh jsou kladeny vysoké nároky a vyžadují od realizátorů jisté specifické „výzkumné" znalosti. Také další pojmy, se kterými Manuál v souvislosti s povinnostmi školy evaluovat školní vzdělávací program pracuje, mají své opodstatnění. Jedná se zejména o *oblasti, cíle a kritéria* evaluace (kritéria jsou však volně v některých částech textu zaměňována za *indikátory kvality*, což je diskutabilní – srov. s. 79, 81). Používaný pojem *nástroje* evaluace ve své podstatě nahrazuje pojmy výzkumná metoda a technika, které by byly vhodnější, pokud bychom přisoudili evaluaci význam výzkumného šetření.

7 Zvýraznění slovního spojení „průběžná diskuse" použil autor citovaného Manuálu.

8 Definice kruhem je ve formální logice definována jako *„ logický klam, ve kterém se definice zpětně odkazuje na pojem, který má sama vysvětlovat,…,takto definovaný pojem pak nemá žádný smysluplný obsah"* (In: „http://cs.wikipedia.org/wiki/Definice_kruhem).

Mají-li mít zákonem stanovená práva a povinnosti hluboce ukotvenou hodnotu a respekt, jak je žádoucí a očekává se v otevřené společnosti „vědění", měla by být jejich tvorba i posuzování přímo spojena s jistou kritickou reflexí, která umožňuje profesní růst a kvalitativní proměňování legislativního rámce a tím i vědomí jeho významu. Hodnoty a významy procesů evaluace a autoevaluace jsou nezpochybnitelné a je více než žádoucí a také cenné, že se stávají v českém školství jeho nedílnou součástí. Je však potřebné stále upozorňovat na odbornou náročnost spojenou s těmito profesními činnostmi, jimž musí předcházet příprava podpůrného systému podmínek, jež by učitelům umožnila realizovat tyto povinnosti na vysoké odborné úrovni (systém dalšího vzdělávání, supervize, pomoc a spolupráce s odborníky na pedagogický výzkum apod.) a se zachováním jejich vnitřní motivace (profesní satisfakce, prestiž učitelské profese a v neposlední řadě také pomoc materiální a finanční). Byť dobře míněné, avšak jisté „zlehčování" požadavků a náročnosti, jež se k autoevaluaci váží, může vyznívat jako alibistické vzhledem k absenci výše zmíněné systémové podpory. Důsledky, a to zejména pro kvalitu a prestiž pedagogiky jako vědy a pedagogického výzkumu, však mohou být velmi nežádoucí, tristní. Bližší vysvětlení pro tato tvrzení jsou součástí následující kapitoly.

Stanou se učitelé „výzkumníky" ve svých třídách?

Pokusme se nyní osvětlit blíže otázku, zda-li můžeme evaluaci považovat za typ výzkumu, popř. kdy a za jakých podmínek. Níže jsou uvedeny vybrané koncepce českých a zahraničních odborníků, jež akcentují výzkumný charakter evaluace a ve vztahu k ní rovněž explicitně vymezují výzkumné profesní činnosti a kompetence učitelů.

Podle J. Průchy (1996) a D. Nezvalové (2004) pokrývá obsahově pojem evaluace teoretický přístup, zdůrazňující potřebu hodnotit všechny jevy edukační reality (např. vzdělávací procesy a programy, vzdělávací výsledky a instituce), dále metodologii tohoto hodnocení jako souboru výzkumných metod a technik a v neposlední řadě proces, v němž se prostřednictvím zvolené metodologie realizuje teoretický přístup, který se po volbě určitého edukačního jevu uskutečňuje na odpovídající úrovni vzdělávací praxe (např. vzdělávací program konkrétní školy nebo vzdělávací soustava jedné nebo více zemí). Evaluace je podle Průchy významově blízká *vědecké a výzkumné oblasti*, zatímco pojem hodnocení využívá každodenní školní praxe. *„Evaluace (evaluation) je termín zavedený v oblasti teorie, vědy a výzkumu, kdežto hodnocení (assessment) je termín používaný spíše učiteli, rodiči a nepedagogickou veřejností"* (1996:11). Termín *evaluační výzkum* používá rovněž M. Chráska (1995), a to ve spojitosti s *„měření nejrůznějších pedagogických jevů, procesů nebo efektů."* (s. 44). Jeden ze tří typů evaluace – *vědecký výzkum*, vedle *kontroly a posuzování* a *procesu sebereflexe a plánování dalšího rozvoje*, pojmenovává i K. Rýdl (1997). Představu o *evaluaci jako procesu kontroly a posuzování* přisuzuje zaběhlé zkušenosti učitelů, jež jsou sami spolu se svými žáky předmětem kontroly školních inspektorů, kteří zvenku diktují kritéria i postupy hodnocení a posuzování. Naproti tomu stojí zcela opačné pojetí evaluace jako *procesu sebereflexe* mající klíčový vý-

znam v *rozhodovacích procesech* a *aktech plánování a predikce dalšího rozvoje.* Pojem sebereflexe podle Rýdla naznačuje, že aktéry a vykonavateli evaluace jsou její přímí účastníci, v případě školy pak její vedení, učitelé i žáci. Evaluace orientovaná na *vědecký výzkum* si dává za cíl posuzovat inovační procesy a projekty v pedagogické praxi a výsledky tak slouží *„k zjištění míry aplikace sledovaného jevu do širšího systému"* (Rýdl 1997:3). V podobném pojetí je nesena také koncepce J. Bennett (2003), jež považuje *evaluační výzkum* za novou disciplínu, která vznikla z neustále se zvyšujícího zájmu o evaluaci, a to zejména z důvodu její významné role, kterou sehrává v rozhodovacích procesech. *„Evaluační výzkum přináší ucelený soubor důkazů, které osvětlují hodnoty nacházející se ve vzdělávacích programech, produktech a technologiích"* (s.36).

Termín evaluační výzkum bývá zejména v zahraničních zdrojích úzce spojován či přímo substituován také s dalšími obsahově blízkými typy edukačních výzkumů, jež jsou realizovány samotnými praktiky, a to ve více či méně těsné spolupráci s odborníky v pedagogickém výzkumu. Jedná se o pojmy *akční výzkum* (action research)[9] a *učitelský výzkum* (teacher research)[10]. Není v záměru ani obsahových možnostech tohoto článku blíže se věnovat těmto konstruktům[11], stručně je alespoň v poznámkách pod čarou uvedena charakteristika spolu s odkazy, jež blízkost s diskutovanou (auto)evaluací ukazuje. Podívejme se nyní alespoň na vybrané metodologické koncepty zaměřené na přímé terminologické propojení evaluačního výzkumu s výzkumem akčním a učitelským.

Slovník Pedagogické metodologie (Maňák, Švec, Švec 2005) přisuzuje evaluaci funkci *sumativní a formativní*, podobně jako u hodnocení. Sumativní funkce umožňuje popsat stav, v němž se předmět evaluace nachází, formativní funkce je potom spojena s hodnocením tohoto stavu a předchází formulování korektivních opatření. *„Zdůrazněním formativní funkce se evaluace blíží akčnímu výzkumu"* (s. 34).

Odborníci z Virginia Commonwealth University J. H. McMillan a J. F. Wergin (1998) v publikaci *„Understatnding and Evaluating Educational research* (1998) řadí *evaluační výzkum* (evaluation research) k typu *akčního výzkumu* spolu s tzv. *výzku-*

9 K premisám *akčního výzkumu (action research)* patří zejména jeho přímý podíl na řešení problémů vycházejících z potřeb (pedagogické) praxe. Má intervenční povahu, poněvadž svými důsledky zasahuje do (vzdělávací) reality a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkomplexněji všechny procesy a jejich kontexty reálné praxe a tím postulovat a navrhovat širokou škálu inspirativních řešení. Akční výzkumy *„spojují akci (výkon, děj) s výzkumem (bádáním, zkoumáním, objevováním) a vytvářejí mosty mezi skupinami účastníků"* (Walterová 1995: 18); dále také Elliott 1981; Hendl 1999; Nezvalová 2002; Ferrance 2000). Je však zapotřebí zdůraznit, že akční výzkum (překládán také jako výzkum chování či jednání) definoval v polovině minulého století sociální psycholog Kurt Lewin. Snažil se poukázat na praktický význam vědy a vědeckého výzkumu umožňujícího realizovat smysluplné změny v sociální realitě a dlouhodobě kontrolovat jejich působení (srov. Seebauer 2003). Akční výzkum není doménou pouze pedagogických věd a nemusí být realizován pouze učiteli a ve školské praxi. Volné substituování pojmů akční a učitelský výzkum není vhodný a měli bychom uvažovat o zakotvení *učitelského výzkumu* (*teacher research*) v typologii výzkumu pedagogického.

10 Ebbutt 1985; Spring 1993; Abdal-Hagg 1995; Parsons 1997; McMillan, Wergin 1998; Foster, Gomm, Hammersley 2000); podrobněji k učitelskému výzkumu a k výzkumné kompetenci učitelů také Seberová 2006, 2007.

11 Blíže jsou diskutovány např. v odkazech: Seberová 2006, 2007, 2008.

mem pedagogické praxe (practice-based research) a volí ekvivalentní názvy *učitelský výzkum* (teacher research) nebo *výzkum školní třídy* (classroom research). Ve vztahu k akčnímu výzkumu autoři poukazují na důležitost využití jak kvalitativní, tak kvantitativní metodologie a rozdíl mezi evaluačním a učitelským výzkumem se podle nich netýká otázek *jak* je výzkum realizován, ale *proč*. *Evaluační výzkum* umožňuje odkrývat *hodnoty* jednotlivých edukačních programů a napomáhá tak v rozhodování, zda-li by daný program měl být zachován, změněn nebo nahrazen jiným. Evaluační výzkum s tímto zaměřením pak zpravidla provádějí externí experti. *Učitelský výzkum* realizují sami učitelé – profesionálové - s cílem lépe poznat a porozumět vlastní pedagogické praxi a nacházet možnosti, jak ji zlepšovat. Výsledky obou forem akčního výzkumu mohou, podle autorů, indikovat změny školské praxe, a to i na státní úrovni[12].

Další teoretický přístup je reprezentován D. Ebbuttem (1985), který zcela explicitně vymezuje rozdíly v charakteristikách *reflektivního vyučování* (to nepovažuje za typ výzkumu) a *učitelského výzkumu*, který následně dělí na model *autoevaluačního akčního výzkumu, „klasického" akčního výzkumu* a *tradičního výzkumu*. *Autoevaluační akční výzkum* („self-evaluation" action research) je realizován samotným učitelem s cílem porozumět a rozvíjet kvalitu vlastního vyučování, zavádí změny na elementární úrovni dané školní třídy. *Klasický akční výzkum* („classical" action research) řídí spolupracující tým aktérů školního společenství a přináší změny na institucionální úrovni. *Tradiční učitelský výzkum* (traditional action research) rovněž praktikují učitelé, reflektuje aspekty praxe, avšak selektuje hypotézy z formální teorie a „doufá", že tím přispěje k její tvorbě a rozvoji. V následující tabulce jsou uvedeny Ebbuttem popsané rozdílné atributy u procesů reflektivního vyučování a autoevaluačního akčního výzkumu, čímž navážeme na výše popsané rozdíly v pojmech evaluace a hodnocení.

Tab. 2.

Reflektivní vyučování	Autoevaluační akční výzkum (jako druh učitelského výzkumu)
realizován v izolaci vlastní školní třídy	realizován v izolaci vlastní školní třídy
reflektuje vlastní vyučování nepravidelně, (čas od času); využívá možnosti zavádět do praxe změny	pravidelné, systematické a řízené reflektování vlastního vyučování; změny do praxe zavádí systematicky
nesystematický sběr dat	systematický sběr dat
	systematická analýza dat a vytváření hypotéz
nepíše se výzkumná zpráva	píše se výzkumná zpráva otevřená k veřejnému posouzení
implementuje reflexe do praxe „čas od času"	systematicky implementuje výsledky výzkumné reflexe s následnou změnou praxe

12 Evaluační výzkum je v těchto dokumentech vztahován k *posuzování hodnot a kvalit edukačních programů*, což odpovídá také našemu legislativnímu vymezení školních vzdělávacích programů a povinnostem jejich evaluace. Předměty pedagogické evaluace (jak jsou v uvedených publikacích zmiňovány) však přesahují hranice edukačních programů a vztahují se prakticky k celé pedagogické realitě.

(srov. Ebbutt 1985)

Podobnost s výše uvedenými odlišnostmi v charakteristikách *hodnocení* (assesment) -jako běžného posuzování a reflexe a *evaluace* (evaluation), myslím, není potřeba komentovat. Akcent na dodržování jistých metodologických zásad, řízené plánování, průběh šetření i kontrola výstupů s důrazem na realizovatelnost a výsledné efekty implementovaných změn bezpochyby dodává (auto)evaluaci ráz *výzkumného šetření*, jehož kvalitu je zapotřebí chránit s ohledem na prestiž pedagogického výzkumu v doméně společenských věd. Za důležité však považujeme důsledně se podívat na stávající pojetí pedagogické metodologie a zejména typologii pedagogických výzkumů, a to zejména ve vztahu k místu, které v něm zaujímá *výzkum evaluační* a *učitelský (evaluation research, teacher resarch, popř. practice-based research, classroom research apod.)*.

Pokud bychom se blíže podívali na specifika (auto)evaluačních výzkumů ve srovnání s dalšími typy výzkumů pedagogických, mohli bychom poukázat na vázanost s předem danou, jasně definovanou hodnotou jako kvalitou a efektivitou každého konkrétního jevu a procesu coby předmětu (auto)evaluace. Charakteristika indikátorů kvality a efektivity je považována za hlavní kritérium úspěšné realizace evaluačních výzkumných šetření.[13] *„Evaluační aktivity v oblasti vzdělávání jsou vždy vázány na poměřování s nějakými hodnotami, vzory, ideály,…, nastal čas k důkladnému objasňování toho, co chceme chápat jako žádoucí hodnoty vzdělávání – dnes a pro budoucnost. Bez toho objasnění a přijetí hodnot by sebedokonaleji evaluační procedury zůstaly jen technickými instrumenty"* (Průcha 1996:152).

Z uvedených argumentů vyplývá, že *je možné, vhodné i žádoucí respektovat evaluaci jako typ výzkumu, jehož cílem je popsat a vysvětlit zkoumané edukační jevy, poznat a posoudit jejich kvalitu a efektivitu jako znaky hodnoty a v neposlední řadě navrhovat opatření, kterými se tyto hodnoty mohou zvyšovat*. Jasně definovaná kvalita zkoumaných jevů, jasně vymezené indikátory této kvality a kritéria pro jejich posuzování se musí stát východiskem pro takovýto typ výzkumu. Je zapotřebí předejít nežádoucím modifikacím významů evaluačních procesů, nároků na jejich realizaci i místa, jež mohou sehrávat v oblasti pedagogického vědeckého výzkumu.

Závěrem

Každá škola jako vzdělávací instituce je kulturou svého druhu, originálním a jedinečným společenstvím lidí nesoucích zodpovědnost za kvalitu svého života. Jis-

13 *Kvalita* je definována jako žádoucí, optimální úroveň či stupeň dokonalosti. Pomáhají ji charakterizovat jasně vymezené indikátory a kritéria pro jejich výzkumnou posouditelnost. V souvislosti s posuzováním celkové kvality práce školy se uvádí také termín *efektivnost* školy (*school effectiveness*) a označuje klíčové kritérium její kvality. Efektivnost je vysvětlována ve dvou kategoriích. Jednak jako „výkonnost" nebo též *orientace na činnost* (*efficiency*) zohledňující procesuální stránku dosažených výsledků analýzou vynaložených prostředků, které k danému výsledku dopomohly; a jednak jako efektivita (*efectiveness*) orientující se na *cíl*, resp. na porovnávání cílů s dosaženými výsledky (srov. Fischer, Schratz, 1997; Průcha 1996).

tá individualita podmínek, v nichž se škola nachází, osobnostní a profesní profily učitelů a ředitelů, sociokulturní a osobnostní charakteristiky žáků a jejich rodičů více či méně ovlivňují výsledky práce školy i specifické problémy s nimiž se potýká, a které vyžadují specifické způsoby řešení. Významy evaluace a autoevaluace pro školskou praxi jsou nemalé, stejně jako důsledky její neodborné realizace pro pedagogický výzkum. Je více než žádoucí, aby rostla kvalita a prestiž učitelské profese, aby naši učitelé byli odborně způsobilí realizovat kvalitní autoevaluační výzkumy ve svých školách, třídách. Umožní jim postihnout individuální zvláštnosti každé jednotlivé školy a poznat její skutečné možnosti, rizika i příležitosti. Otevřou příležitost konstruktivním změnám a efektivnímu učení, poněvadž zprostředkovávají kritický pohled vlastníma očima. Usnadňují rozhodování, posilují otevřenost a důvěru všech aktérů školy a rozvoj pozitivní pracovní kultury a možnosti školy stát se otevřenou a respektovanou výchovně vzdělávací institucí s jasnými představami smyslu své existence – „učící se organizací". V neposlední řadě vytváří autoevaluační učitelské výzkumy prostor k růstu prestiže učitelství i k zvyšování profesního sebevědomí učitelů, což není v době dnes hodně diskutované „krize" učitelské profese jistě zanedbatelné.

Literatura

Abdal-Hagg, I. Eric as resource for the teacher Researcher. Eric digest. In: http://ericdigest.org/1993/researcher.htm

Bennett, J. Evaluation: A Multi-method Evaluation. Continuum International Publishing Group 2003. ISBN 0826464785.

Borich, H. D.; Madden, S. K.: Evaluating Classroom Instruction. Addison, Wesley 1977.

Donaldson, G. (ed.). Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement. Livingston, HMIE: 2006. ISBN 80-7053-1087-6.

Ebbutt,D. Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In Burgess, R.G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods.* Philadelphia,PA: Falmer Press, 1985.

Elliott, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL – Working Paper No.1. Cambridge: Institute fo Education, 1981.

Farrell, T. Reflective Teaching. The principles and practices. In: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm

Ferrance, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University 2000.

Fischer, A.W.; Schratz, M.: Vedení a rozvoj školy. Brno, Paido 1997.

Foster, P., Gomm, R., Hammersley, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. British Journal of Educational Studies. Vol. 48, No. 3, s. 215-230, 2000. ISSN 0007-1005.

Gall, M. D.: Handbook of Evaluating Selecting Curriculum Materials. Boston, Aleyn and Bacon INC 1981.

Hendl, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha : Karolinum,1999. ISBN 80-246-

0030-7.
Chráska, M.: K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě. Olomouc, UP 1995.
Kasáčová, B. Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, S., Jakobsen, L. Serena aneb autoevaluace škol v Evropě. Žďár n. Sázavou, Fakta: 2006. ISBN 80-902614-8-5.
Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. In: http://www.vuppraha.cz.
Maňák, J., Švec, Š., Švec, V. Slovník pedagogické metodologie. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
McBride, R. Úvod do kvalitativního výzkumu. Průvodce pro učitele. Liberec, PdF TU Liberec: 1995. ISBN 80-7083-183-9.
McMillan, J.H.; Wergin, J.F. Understanding and Evaluating Educational Research. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
Nezvalová, D. Kvalita 2004. Nový Jičín, KVIC: 2004. nepublikováno.
Nezvalová, D., Kunčarová, J. Ověřování kvality školy. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě: 2006. ISBN 80-7368-198-6. (a)
Nezvalová, D., Kunčarová, J. Vlastní hodnocení školy. Klíč k vyhodnocení ukazatelů. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě: 2006. ISBN 80-7368-245-1. (b)
Nezvalová, D., Kunčarová, J. Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě: 2006. ISBN 80-7368-197-8. (c)
OECD/CERI. Školy pod lupou. OECD 1995. ISBN 80-211-0239-X
Parsons, S. Teacher research. In: http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/ 1997.
Pol, M. Škola v proměnách. Brno: MU 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
Pollard, A. Reflective teaching in the Primary school. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
Pring, R. Editorial: Educational research. British Journal of Educational Studies. Vol. 48, No. 1, s. 1-10, 2000. ISSN 0007-1005.
Průcha, J.: Pedagogická evaluace. Brno, MU 1996.
Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
Rýdl, K.; Horská, V.; Dvořáková, M.: Autoevaluace školy (Příručka pro rozvoj hodnocení kvality školy). Praha 1997. Grantová studie pro MŠMT ČR.
Seberová, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
Seberová, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum? *In Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
Seberová, A. Evaluace ve školské praxi. Ostrava: PdF OU 2008. ISBN 978-80-7368-556.
Seberová, A. Učitelský výzkum? (v kontextu metodologie pedagogických věd a možnostech učitelské profese. In: *Sborník příspěvků vědecké konference ČAPV Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: PdF

UHK 2008.
Seebauer, R. Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
Spring, J. American education. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
Švec, V. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: Paido 2002. ISBN 80-7315-035-2.
Walterová, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. Praha: 1995.
Weiss, E. M., Weiss, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*. Vol.2, No.2,2001, s. 125-154. ISSN 1462-3943.

RECENZE

MILAN POL

Škola v proměnách

Brno : Masarykova univerzita 2007, 194 s.
ISBN 978-80-210-4499-9.

K publikacím věnovaným škole jako instituci, organizaci či společenství v kontextu konceptu „škola jako celek" (*whole school concept)* přibylo nové dílo z pera autora, který patří k našim předním badatelům, zabývajícím se výzkumem a teorií školy. Jeho dominantním zájmem v dané knize jsou problémy řízení, správy a vedení školy, školy jako specifické organizace, hledající adekvátní způsoby a cesty jak naplňovat svou výchovně-vzdělávací misi v soudobé společnosti a jejích měnících se institucionálních rámců.

Autorův přístup se vyznačuje analytickým proniknutím do problémů současné školy, která je vystavena četným tlakům politickým, sociálním a ekonomickým, novým úkolům a výzvám k otevřenosti a vnitřní změně. Východiskem výkladu jsou kritické analýzy trendů změn školy reflektované v současných teoriích, zejména zahraničních, a jejich konfrontace se strategiemi vzdělávací politiky a reálnými potřebami škol.

Za cenné přínosy práce považuji zejména následující

a) *heuristickou hodnotu*: autor přináší množství tematicky uspořádaných informací a odkazů na významné teorie, mezinárodně diskutované, u nás známé jen úzkému okruhu odborníků;

b) *poskytnutí orientace ve vývoji teorie změny školy*: autor vystihuje klíčové problémy a koncepty, proměny priorit vzdělávací politiky a potřeb školy v jejich teoretické reflexi;

c) *respektování rozdílných sociokulturních kontextů*: autor respektuje rozdílnosti kontextů jako zdroje teoretických konceptů a odkrývá možnosti a varianty řešení problémů ve vztahu k reálnému prostředí, podmínkám a kultuře školy, včetně uvádění příkladů z praxe; ve shodě s metodologicky nosnými přístupy v současných sociálních vědách neusiluje o univerzální teorii.

Kniha je členěna do deseti kapitol (včetně úvodu), vybavena bohatou odkazovanou literaturou, v níž převažují tituly, zejména zahraniční, z posledních dvou dekád, v nichž se proměna školy stala dominantním tématem sui generis. Pro čtenáře je nesporně důležité uvedení do problematiky, které je v úvodní kapitole koncipováno jako zdůvodnění paradigmatických rámců a pojmové struktury, na nichž je text založen. Pojmy jsou v jednotlivých kapitolách tematizovány a postupně odkrývány.

V kapitole *Škola jako instituce, organizace, pospolitost* se soustřeďuje autor zejména na analýzu pojmu organizace a výklad pojetí pospolitosti ve školním prostředí. Méně pozornosti věnuje pojmu *instituce*, jehož uvedení do vztahu k pojmu *organizace* a *pospolitost* bych považovala za vhodné, protože pro další výklad nemá

jen význam rámcový, je základem pojmové struktury textu a plní v něm průřezovou funkci. Za zdařilý považuji v této kapitole výklad v části *Škola jako specifická organizace* a charakteristiky školy jako *pospolitosti*, zdůrazňující humánní dimenzi a vzájemné závislosti účastníků společenství školy, dokreslující autenticitu školního prostředí. To jsou charakteristické rysy analyzovaných teoretických modelů, které se snaží co nejvěrněji zachytit realitu proměn školy s důrazem na role jejich aktérů.

Za zásadní považuji kapitolu nazvanou *Škola vedená, řízená a spravovaná*, která navazuje na dřívější publikace autora a prohlubuje pohledy na možnosti a limity autonomie školy se závažnými upozorněními na její sociokulturní a politické determinanty, které mají důsledky nejen organizační, ale také institucionální. Jak autor přesvědčivě dokládá, jak koncepce vzdělávací politiky strategicky ovlivňuje (ne)zdokonalování a (ne)rozvoj vzdělávací praxe. Zdůraznění významu participativní vzdělávací politiky pro dobré fungování škol v současnosti lze považovat za jeden ze zásadních přínosů práce.

Za pozoruhodnou považuji kapitolu *Škola skládající účty*, v níž autor nezůstává jen u *akontability* jako nástroje soutěživosti a konkurenceschopnosti školy, nýbrž zdůrazňuje aspekt kvality a především souvislosti kvality a důvěry ke škole jako expertní instituci podporující učení. Dokládá význam odpovědnosti celé společnosti, jejích institucí a subjektů, za školu.

Kapitola *Škola učící se a spolupracující* představuje přínos k interpretaci pojmu *škola jako učící se organizace*. Tento pojem je používaný v řadě textů jiných autorů, nezřídka bez hlubšího vysvětlení jeho významu vzhledem ke spolupráci přímých aktérů školního vzdělávání a partnerů školy. Autor zde zdůrazňuje spojení práce školy se sociálním učením, propojenost komunikace a spolupráce školy s rodinou a místní komunitou jako nezbytné atributy udržitelného rozvoje školy a její autonomie. V situaci eroze tradičních funkcí školy a hledání jejích nových podob považuji autorův důraz na hodnoty a kulturu školy jako specifického prostředí pro učení a produkování vědění, vedle tradiční transmise, za podstatný přínos k teorii vzdělávací změny i k metodologii výzkumů školy. Tím, že se autor neomezuje pouze na teoretickou analýzu „ideálních modelů" školy, nýbrž odkazuje také na empirické výzkumy, včetně výzkumů realizovaných v českém prostředí, a reflektuje kriticky důsledky změn v kontextu práce školy a učitelů, přispívá současně k volbě postupů a formování strategií proměny v reálném prostředí škol. Autor v této kapitole představuje různé modely vedení školy a důsledky jejich aplikace pro rozvoj školy jako učící se organizace, čímž přispívá k diskusi o vnitřních faktorech proměn školy. Zásadnější kritická výhrada z mé strany se vztahuje k relativně malé pozornosti autora věnované specifice školy jako učící se organizace, v níž hlavními aktéry jsou dospělí i dospívající, jak učitelé, tak i žáci. Učení se probíhá v interakcích uvnitř skupin i mezi těmito skupinami, žáci jsou také aktivními účastníky procesů, v nichž vznikají nové poznatky. Permanentní rekonstrukce vědění může být žáky a jejich aktivní účastí na procesech *učení se* výrazně determinována a ovlivňovat rozvoj organizace.

Za průkopnickou považuji kapitolu nazvanou *Škola pracující s daty*, která je podstatná pro pochopení smyslu autoevaluace a procesů, které autoevaluaci školy

umožňují. I když autor nepoužívá termín *evidence based approach*, dokládá zřetelně potřebu vnitřního a vnějšího hodnocení školy založeného na spolehlivých důkazech a vyhodnocování rozmanitých dat, prezentovaných v různých formách a interpretacích, adresně zaměřených na cílové skupiny.

Nová témata otevírá kapitola *Škola v době grantů a grantových projektů*. Autor nechápe granty pouze jako návod k vícezdrojovému financování škol, jak bývají zjednodušeně granty a projekty vnímány, nýbrž kriticky reflektuje nový fenomén, který má potence nepřímého nástroje podpory inovací a nadstandardních aktivit škol stejně tak jako nástroje omezování autonomie školy a podřizování se diktátu trhu.

V kapitole *Škola v kontextu celoživotního učení* nacházím apel na proměnu tradičního modelu školy (chápané jako organizace s monopolem na formální vzdělávání) ve školu otevírající cesty k učení z více zdrojů v celoživotní dimenzi. Kromě spojení koncepce celoživotního učení s modelem komunitní školy rozšiřující své aktivity k dospělým, což považuji za jednu z možných alternativ, bych očekávala spíše výraznější orientaci na *model školy posilující svou koordinační a metodologickou roli v učení u dětí a dospívajících*, školy otevírající cesty k učení z více zdrojů v celoživotní a všeživotní dimenzi, naplňující koncept celoživotního učení u standardní školní populace.

Kapitola *Škola podporovaná* obrací pozornost k různým zdrojům a formám podpory, zřetelně poukazuje na důsledky ne-podpory nebo slabé podpory při existenci potencionálních, avšak nevyužívaných zdrojů podpory, zvl. ve sféře vzdělávací politiky a pedagogického výzkumu i uvnitř samotné školy, která musí vytvářet vnitřní podmínky pro přijetí podpory.

Poslední kapitola knihy se zabývá úkoly, zodpovědnostmi a pravomocemi vedoucích pracovníků škol, zvláště ředitelů, v procesech proměn školy a potřebou jejich specializované odborné přípravy v průběhu kariérní dráhy. Integruje teorie vzdělávací změny a teorie orientované na kompetence vedoucích pracovníků. Kriticky hodnotí standardizovaný studijní program, který v ČR byl legislativně potvrzen jako povinný pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Text je zakončen relativně stručným závěrem, který je spíše shrnutím úvodních záměrů autora a výzvou k úvahám než naznačením perspektivních linií a priorit dalšího bádání či obsahu žádoucího odborného politického diskurzu či dialogu mezi teorií a praxí.

Recenzovanou publikaci považuji za přínos značného významu pro rozvoj teorie školy a teorie organizační kultury školy. Kniha je také příspěvkem do současného diskurzu o možných scénářích budoucího rozvoje školy v situaci, kdy se heterogenita a rozmanitost organizačních podob školy stává standardem.

Publikaci nepochybně ocení nejen akademická a výzkumná sféra, ale také vedoucí pedagogičtí a školští pracovníci, zejména pak studenti školského managementu a učitelské týmy ve školách. Lze si přát, aby poučení v knize hledali a nacházeli také tvůrci školské politiky na úrovni státní, regionální i místní.

Eliška Walterová

ROMAN ŠVAŘÍČEK, KLÁRA ŠEĎOVÁ A KOL.

Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách

Praha : Portál 2007, 277 s.

Oranžová knížka z pera převážně brněnských autorů nepochybně v mnoha knihovnách zaujme místo vedle jiných příruček o metodologii výzkumu v sociálních vědách, které vyšly ve stejné ediční řadě nakladatelství Portál. Je tedy těžké nesrovnávat zejména s *Kvalitativním výzkumem* Jana Hendla. Nezdá se mi, že by rozdíl mezi těmito dvěma knihami spočíval především v zaměření „oranžové" knihy na pedagogiku. I Hendlova tyrkysová kniha hodně čerpá své příklady z oblasti věd o vzdělávání, a některé výzkumy prezentované brněnskými autory naopak do pedagogiky vlastně nepatří.

Společným velmi příjemným rysem obou knih je i to, že výklad ilustrují velkým počtem ukázek konkrétních zkoumání. Základní rozdíl mezi oběma knihami vidím v tom, že zatímco Hendl neuvádí *žádný* příklad z vlastní praxe, oranžová kniha je postavena převážně na příkladech vlastních výzkumů jejích devíti mladých autorů, z nichž osm působí na brněnské Masarykově univerzitě. Kromě obou autorů uvedených na titulu, kteří také vytvořili podstatnou část textu, se na rukopisu podíleli (zhruba abecedně) T. Janík a M. Miková, O. Kaščák – trnavský badatel a jediná výjimka v jinak brněnském týmu, K. Nadbálková, P. Novotný, M. Sedláček a J. Zounek. Text přitom nepůsobí jako sborník, ale je celistvým dílem. Editoři zřejmě odvedli kus dobré práce při přípravě knihy.

Osobní zkušenost s výzkumem nepochybně poskytuje výhodu. Brněnští autoři stručně nastíní východiska kvalitativního výzkumu a otázky jeho kvality. Pak už čtenáře – jak to v předmluvě slíbili – velmi didakticky vedou jednotlivými kroky, od formulace cílů a výzkumných otázek, představení čtyř „designů" (zakotvené teorie, případové studie, etnografie a biografie) přes metody sběru a analýzy kvalitativních dat až po psaní zprávy o výzkumu. To vše, jak bylo řečeno, doprovázejí spoustou příkladů ze svých publikovaných i nepublikovaných prací. Didakticky velmi užitečné jsou i komentované ukázky chyb, jež hrozí v jednotlivých etapách. (Ty autoři čerpají z prací svých studentů.) Druhou část knihy pak tvoří čtyři rozsáhlejší ukázky výzkumu, opět původních prací autorů knihy, které odpovídají jednotlivým designům popsaným v úvodní části knihy.

Hendl se naproti tomu opírá o literaturu a zkušenosti z účasti v mnoha kvantitativně orientovaných výzkumných projektech. Deficit bezprostřední zkušenosti s kvalitativními metodami mu přináší výhodu jistého nadhledu či odstupu. Ukazuje „slavné" výzkumy, jejichž metodologickou a věcnou hodnotu prověřil čas a které jsou v tomto smyslu více učebnicové než materiál brněnských autorů, kteří mají tendenci citovat hlavně sebe, a to začne být po čase trochu únavné. Občas jsem si nad „brněnskými" ukázkami říkal – metodologicky správně to možná je, ale je to dobrá věda? Dobrá věda totiž má i další kritéria než ta, jež autoři uvádějí v pasážích věnovaných kvalitě. Podle mého názoru sem patří netriviálnost a určitá pře-

kvapivost, a tento požadavek neznamená jen atraktivnost výstupů pro laiky, kterou autoři zmiňují. Mám své pochyby např. o užitečnosti zjištění, že chování rodičů je určováno jejich potřebami, k němuž dochází jeden z citovaných výzkumů. Netvrdím zde, že každý výzkum by měl být okamžitě užitečný pro praxi. Dobrý výzkum by měl být přínosný pro obor – v něčem ho posouvat dál. Jak rozeznat, co je cvičení v metodologii nesené nadšením pro zajímavý nástroj a kde opravdu vzniká nosný koncept, kategorie, model, teorie, které posouvají naše porozumění vzdělávacím procesům? Myslím, že této otázce by autoři měli věnovat víc pozornosti. Tuto kritiku nelze vztahovat na celou knihu. Tak třeba výzkum O. Kaščáka o rituálech v mateřské škole podle mne dostatečně vymezuje, co je neprozkoumaný terén a kde autor chce nejenom „dělat výzkum", ale také zaplnit mezeru v existujícím poznání.

Hendlova příručka věnuje daleko více prostoru smíšeným strategiím a kvalitativnímu evaluačnímu výzkumu. Proto asi víc uspokojí ty, kdo provádějí svůj výzkum např. pro potřeby decizní sféry a mají se vyjádřit se co nejpodloženěji k otázkám úspěšnosti konkrétní pedagogické intervence či reformy. Kniha Švaříčka, Šeďové a kolektivu naproti tomu asi lépe poslouží studentům, kteří hodlají začít dělat svůj kvalitativní výzkum, potřebují co nejvíce návodných příkladů a nechtějí se (zatím) prokousávat rozsáhlými partiemi o historických a filozofických kontextech. Nakonec se nemohu nezmínit o osobním tématu, jímž je problém obsahu vzdělávání. Výzkum charakteru interakcí ve škole v posledních desetiletích marginalizoval zkoumání obsahu výuky. Do značné míry to platí o oranžové knize. Je asi pochopitelné, že metodologicky pedagogiku rozvíjejí „obecní" pedagogové nebo sociologové, kteří příliš neotevírají problémy jednotlivých vyučovacích předmětů. Opakovaně si ale kladu otázku, zda při výzkumu fenoménů, jako je školní vyučování a učení, není nutný i pohled oborového didaktika. Výjimku v tomto směru představuje stať o videodatech T. Janíka a M. Mikové (Janíkové), kteří se objektivem kamery dívají právě na výuku chápanou jako učení se o něčem konkrétním, předmětově specifickém. Práce těchto autorů a jejich spolupracovníků podle mne představuje přinejmenším pro českou didaktiku zásadní přínos. Jde paradoxně o neutrální data, zpracovaná převážně kvantitativně, a jejich rozbíhající se další kvalitativní zkoumání asi dá vzniknout smíšenému projektu. I to naznačuje, že složitost pedagogických jevů si možná žádá promyšlenou metodologickou eklektičnost.

Přes uvedené výhrady byla pro mne četba oranžového přírůstku do sbírky metodologické literatury velmi užitečná a stejně ji budou nepochybně hodnotit studenti a doktorandi různých sociálních věd. Těším se, že skupina mladých badatelů, která o sobě (nejen) touto publikací dává vědět, bude i nadále představovat výrazný hlas, který se stane přínosem pro jak pro vědu o vzdělávání, tak pro české školství.

Dominik Dvořák

Odešla docentka Lenka Slavíková

25. 5. 1964 – 25. 11. 2008

Chvíle, kdy nás opouští pracovně i lidsky blízký člověk, je vždy těžká, o to těžší, přichází-li v době, kdy odchází osobnost mimořádná, v rozletu tvořivých sil, uprostřed projektů a plánů, působící v centru profesního dění. Taková byla doc. PhDr. Lenka Slavíková, Ph.D., která odešla po těžké nemoci ve věku 44 let, v době, kdy jsme se ještě několik dní předtím s ní mohli osobně setkávat.

Lenka Slavíková působila na Pedagogické fakultě od 90. let. Odborný zájem o školský management ji provázel po celou dobu působení na fakultě, byl předmětem doktorské práce (2000) a habilitační práce (2004). Školský management se stal novým oborem studia i výzkumu, v němž Lenka Slavíková byla u nás jednou z osobností nejvýraznějších. Vedla osm let Centrum školského managementu, které se její zásluhou stalo pracovištěm fakulty se statutem katedry. Byla odborným garantem v bakalářském studiu školského managementu i ve funkčním studiu ředitelů, garantovala návrh studijního programu navazujícího magisterského studia oboru. Při budování nového oboru navázala mezinárodní spolupráci se Světovou bankou, s Britskou radou, Francouzským institutem a dalšími institucemi evropskými. Publikovala srovnávací studie věnované profesnímu vzdělávání ředitelů v Evropě a kvalitě řízení práce školy. Autorsky se podílela na tvorbě standardů studia pro řídící pracovníky (MŠMT 2005). V projektu ESF (2006 – 2008) vytvořila a ověřovala se svým týmem model vzdělávání řídících pracovníků škol. S velkým entuziasmem reflektovala možnosti, které nabízejí nové technologie. Iniciovala vznik Virtuální manažerské univerzity, která podporuje učení formami e-learningu a blended-learningu. Její pedagogická a odborná činnost ovlivnila stovky ředitelů českých škol, zejména v oblasti vedení lidí a řízení pedagogického procesu ve škole. Podporu praxe představuje také edice „Vedení školy v praxi" (nakl. Raabe), v níž byla klíčovou osobností od roku 2002 dosud. Na svém pracovišti byla Lenka Slavíková vynikajícím manažerem a vedoucím týmu svých spolupracovníků. Vychovávala novou generaci odborníků jako školitelka doktorandů. Jako členka kolegia děkana a vědecké rady Pedagogické fakulty UK i jako redaktorka fakultního webu přispěla nemálo k veřejné prezentaci oboru a fakulty.

Fyzická nepřítomnost Lenky Slavíkové bolí, avšak její odborný i osobní odkaz, nepostrádající výjimečnosti, nabývá hodnoty transcendentní. Odkaz Lenky Slavíkové je otevřený pro pokračovatele. Její studie v tomto čísle našeho časopisu, věnovaná řízení školy jako učící se organizace, je toho dokladem.

Za redakci Orbis scholae
Eliška Walterová

DO ČÍSLA PŘISPĚLI

PhDr. Dominik Dvořák
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání UK PedF, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání UK PedF, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
martin.chval@pedf.cuni.cz

Ing. Karolina Marková
Katedra školní a sociální pedagogiky UK PedF, M. D. Rettigové 4, Praha 1, 119 36
karolina.markova@pedf.cuni.cz

Ing. Stanislav Michek
Oddělení pro kvalitu a evaluaci odborného vzdělávání, Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), Weilova 1271/6, Praha 10, 102 00
michek@nuov.cz

Doc. PhDr. Milan Pol, CSc.
Ústav pedagogických věd FF MU, A. Nováka 1, Brno 602 00
pol@phil.muni.cz

Mgr. Michaela Prášilová, Ph.D.
Katedra pedagogiky s celoškolskou působností Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, Olomouc 771 40
mprasilova@centrum.cz

Mgr. et. Mgr. Alena Seberová, Ph.D.
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Mlýnská 5, Ostrava 701 03
alena.seberova@osu.cz

Doc. PhDr. Lenka Slavíková, Ph.D.
Centrum školského managementu UK PedF, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
lenka.slavikova@pedf.cuni.cz

PhDr. Karel Starý, Ph.D.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání UK PedF, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00,
karel.stary@pedf.cuni.cz

Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Katedra pedagogiky a psychologie FP TUL
Studentská 2, 461 17 Liberec
petr.urbanek@tul.cz

Mgr. Jana Vašťatková, Ph.D.
Katedra pedagogiky s celoškolskou působností Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
vastatko@seznam.cz

Doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání UK PedF, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

STUDIA PAEDAGOGICA

ročník 13 rok 2008

Recenzovaný odborný časopis publikující původní empirické i teoretické texty

Škola a místo

z obsahu čísla

Kateřina Trnková: Málotřídky a jejich obce

Janne Pietarinen, Matti Meriläinen: Aktivní a pasivní – fáze učitelské kariéry v kontextu malých venkovských škol

Martin Sedláček: Řízení školy na vesnici

Ondrej Kaščák: O moci školy a bezmocnosti dětí

Objednávky a výzvy pro autory na www.phil.muni.cz/wupv/casopis

Vydává Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.

Upozornění na konference

24. konference CESE - Comparative Education Society in Europe *Changing landscapes, topographies and scenarios: educational policies, schooling systems, and higher education.* ***The World in Europe – Europe in World***. Konala se ve dnech 7. – 10. července 2008 v Athénách pod záštitou Komise pro kulturu a vzdělávání Evropského parlamentu. Podrobná zpráva bude publikována v čas. *Pedagogika* a *Orbis scholae*. Novým prezidentem CESE se stal profesor Miguel Pereyra z Univerzity v Granadě.

25. konference CESE se bude konat **v roce 2010** (2. polovina srpna) **na Univerzitě Uppsala** (nejstarší švédská univerzita). **Pracovní téma konference:** Knowledge: What is knowledge, What knowledge for whom; Information x understanding x knowledge.

14. světový kongres srovnávací pedagogiky (WCCES) se bude konat v roce **2010 v Istanbulu, 14. – 19. června. Pracovní téma kongresu:** *Bordering, Reordering and the New Possibilities of Change in Education and Society.*

Evropská konference pedagogického výzkumu se bude konat v roce 2009 ve Vídni. Tématem konference je **Theory and Evidence in European Educational Research.** 25. a 26. září bude probíhat konference pro doktorandy a začínající badatele, hlavní konference se uskuteční od 28. do 30. září. Více informací na adrese *http://ecer2009.univie.ac.at/*.

Konference ČAPV 2009

V pořadí již **17. konference České asociace pedagogického výzkumu se uskuteční ve dnech 8. – 10. září 2009 v Ostravě** za pořadatelství Pedagogické fakulty OU. V předstihu zveme všechny kolegy z řad výzkumné a pedagogické komunity, studenty doktorského studia, další odborníky i ostatní zájemce. Tematickou specifikaci i další podrobnosti pořadatel zveřejní počátkem roku 2009.

ORBIS SCHOLAE

POKYNY PRO AUTORY

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review". Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Podmínky recenzního řízení a pokyny pro formální úpravu příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce www.pedf.cuni.cz/reces v rubrice „Dokumenty ke stažení", soubor „Pokyny pro autory Orbis scholae".

Doporučený rozsah příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie	15 NS, tj. 27000 znaků
výzkumná sdělení	15 NS, tj. 27000 znaků
diskuse	10 NS, tj. 18000 znaků
zprávy a recenze	5 NS, tj. 9000 znaků

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou:

Příspěvky zasílejte na adresu redakce ve 3 tištěných kopiích, které neobsahují jméno ani pracoviště autora, recenzní řízení je oboustranně anonymní. V průvodním dopise uveďte úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy. Přiložte úplnou elektronickou verzi (včetně jména autora, pracoviště a kontaktní adresy) na CD-ROM nosiči.

Termíny pro zasílání rukopisů do následujících monotematických čísel:

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika	3/2009	do 31. 5. 2009

Adresa redakce:
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK
ORBIS SCHOLAE
Myslíkova 7
110 00 Praha 1

ORBIS SCHOLAE

PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2006
Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

Orbis scholae 1/2007
Kurikulum v proměnách školy
Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Orbis scholae 2/2007 (anglické číslo)
The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries
Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Orbis scholae 3/2007
Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky
Editorka: Jaroslava Vašutová

Orbis scholae 2/2008 (anglické číslo)
Education, Equity and Social Justice
Editor: David Greger

Plné verze již vydaných čísel časopisu Orbis scholae jsou zveřejněny na internetové stránce projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání http://www.pedf.cuni.cz/reces v rubrice „Publikace".

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2009
Sociální determinanty vzdělávání
Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Orbis scholae 2/2009 (anglické číslo)
Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects
Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

Orbis scholae 3/2009
Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika
Editoři: Martin Chvál, Karel Černý