

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 tímto procesům na českých školách dává konkrétněji vymezený a závazný rámeček. K tomuto problému např. více Prášilová, Vašátková (2006).

Tato zpráva má být východiskem pro zpracování výroční zprávy o ˇcinnosti ˇskoly. Výroční zpráva je veˇrejny dokument, který má v ˇcinnosti ˇskol jıˇz stabilnejı místo. Souasne zpráva o vlastním hodnocení ˇskoly má být i jedním z podkladů vnejıho hodnocení ze strany ˇCeske ˇskolnı inspekce. Struktura zprávy o vlastním hodnocení ˇskoly, oblasti, které mají být sledovány, a termíny realizace jsou dány vyhláškou ˇ. 15/2005 Sb.

ˇSkolam uloˇzena povinnost společně s prılıˇz krátkou dobou trvání zákona a absencí zkušenostı s tématem autoevaluace je příčinnou toho, ˇze ˇskoly ˇasto chápou autoevaluační procesy a zejména výstupy spıˇse jako stanovenou povinnost, neˇz jako prıleˇzıtost pro vlastní zdokonalování. Realizují autoevaluaci podle svého a do jiste míry se spoléhají na externích evaluační ˇetrenı (testování ˇaku a někdy s nimi spojená dotazníková ˇetrenı) od soukromyˇch nebo státních subjektů. Mezi nejcastejı témata zpráv o vlastním hodnocení v letech 2004 a 2005 patrıly výsledky ˇaku v souteˇzıch, uspenost v prıjımacıch řızenıch nebo nabídka zajmovyˇch ˇcinnostı, tedy udaje, které vždy byly tradiční součastí výročních zpráv a o kvalitě ˇskoly vypo- vídají jen v omezene míře. Jsou dobrou ilustrací toho, jak se ˇskoly vypořádají s ne- ˇcım, co je jim nařízeno a přítom není dostatecne vysvětlen smysl, chybí adekvátní proškolení a prubeˇzna podpora (Rýdl 1998). Autoevaluanı zprávy se potom stávají spıˇse formálním splněním povinnosti, místo aby ve ˇskole podnecovaly rozvojetvor- ne procesy a vedly ke zvyšovanı kvality (více viz tematické zprávy ˇCıI zaměřené na autoevaluaci dostupné na www.csicr.cz a studie Praıilove a Vaıtatkove v to- mo ˇııslu Orbis scholae). ˇCeska ˇskolnı inspekce v současnosti teprve hledá způsoby, jak k procesům a výstupům vlastního hodnocení ˇskol přístupovat a jak je propojit s hodnocením vnejım. Domníváme se, ˇze duleˇzıtym ukolem k řešení je podpora ˇskol v oblasti zvyšovanı kvality a hledání kriterıı kvality autoevaluačních procesů a výstupů.

Predloˇzeny ˇclanek popisuje jednu moˇznost, jak lze takovou podporu ˇskolam po- skytovat. Nejdıvıe jsou strucne naznačena teoretická východiska, následuje rám- covy popis realizované podpory rozvoje ˇskoly. Teˇzıste ˇclanku je v empirické ˇcastı, která popisuje v rámci výzkumné strategie design-based research charakter po- skytovane podpory a vybrané problémy, které musejí ředitelé pří plánování a re- alizaci autoevaluačních procesů prekonavat. Zdrojem empirickyˇch výsledků jsou obsahove analýzy vypracovanyˇch ukolu zadanyˇch jako součastí podpurnyˇch akti- vit pro ředitelé 12 praˇzskyˇch základních ˇskol v projektu INOSKOP. Naım zameřem bylo, aby se ˇskoly naučily plánovat, realizovat a vyhodnocovat svůj rozvoj a tím se svým charakterem prıblıžily organizacím, které lze označit jako učící se. Taková forma vnejı podpory je velmi duleˇzıta a systematická nabídka zatím není reali- tou (Pol 2007). Napovídají to i výsledky výzkumu zadaného Národním institutem dalııho vzdělávání v roce 2007. V internetové anketě realizované agenturou STEM (1416 respondentů) odpovědělo 60 % ředitelů ZŠ, ˇze pokládá autoevaluaci ˇskoly za zásadní nebo poměrně velký problém pří tvorbě ˇskolnıho vzdělávacího progra- mu (Sborník národního projektu Koordinátor, 2007). Ředitelé ZŠ predpokladajı, ˇze ve fázi realizace ˇskolnıho 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 autoevaluačních 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 školách⁴. 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 klíčovými pojmy 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

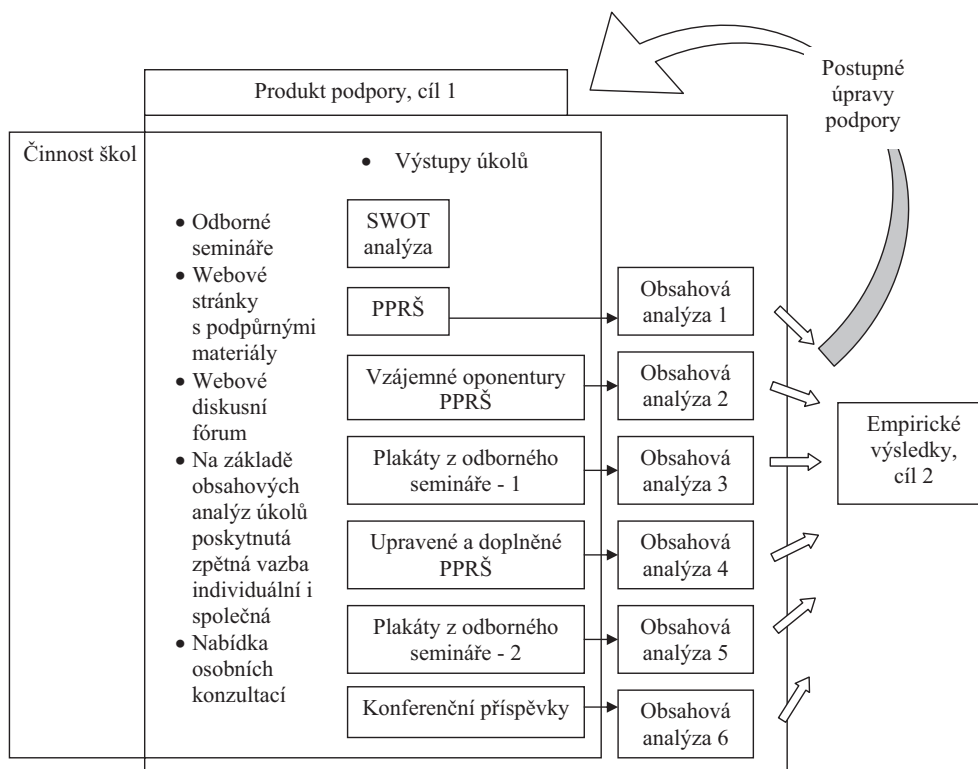
Podle charakteru cílů zkoumání a konkrétních aktivit v rámci projektu INOSKOP se jako nejvhodnější výzkumná strategie ukázal design-based research (srov. studii Chvátal, Dvořák, Starý, Marková v tomto čísle *Orbis scholae*). První cíl je zaměřen na vytvoření konkrétního pedagogického produktu, dosažení 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 nize.

Výzkumné schéma



6. Charakteristika obsahových analýz úkolů

V rámci prezentované poskytované podpory byly ředitelům zadávány úkoly. Zadání bylo vždy realizováno na odborném seminári. Vypracované a odevzdane úkoly se staly předmětem obsahových analýz, jejichz cílem bylo odhalení úrovňě porozumění vybraným pojmům z oblasti autoevaluace školy: cíl rozvoje školy, prostředky rozvoje, evaluační nástroje, indikátory kvality, limity dosažení cíle. Úroveň porozumění byla zjistovana na základě posuzování konkrétních pıkladu jako reprezentantů uvedených pojmů.

Celkem bylo realizováno 6 obsahových analýz (viz výzkumné schéma). V každé obsahove analýze byl uplatněn jak analytický tak holistický pıstup. Úroveň porozumění každému pojmu byla sledována oddelene podle nize uvedených kriterií, ale souasne 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?

Jednoznanost limitu dosaenle

- Je zejme, za jakych okolností (hodnot indikátoru kvality) bude rozhodnuto o dosaenle nebo mire jeho splnen.

Výsledky jsou prezentovány jak kvantitativně s uvedenm četností prslunych kategorií (i s vedomm uvedené zvyšene subjektivity pr zařazování) i kvalitativně s prmymi citacemi z vypracovanych úkolů. Tyto přímé citace jsou uváděny kurzívou. V každm úkolu byly posuzovány ty pojmy, které byly souast upresnujho zadání. Např. indikátory kvality a limity dosaenle nebyly posuzovány v první verzi PPR, ale a v upravené a doplněné.

Nejpodrobněji jsou popsány analýza první verze PPR a navazuj analýza vzajemnych oponentur. Další analýzy se v prezentované podobě vdy soustred na nejvyraznj změny, ke kterym došlo jak pr specifikaci úkolu tak v empirickych zjitench z jeho splnen. Proto je obsahovm analýzám navazuj úkolů vnovan pr prezentaci výsledků i menší prostor a je potřeba je ist i s ohledem na analýzy predchzej.

7. Výsledky výzkumu

7.1 Identifikace rozvojovych potreb skol - SWOT analýza

Na poatku projektu INOSKOP na podzim 2006 byli ředitel skol seznámeni s teorií rozvoje školy se soustredenm na důležitost identifikace specifickych potřeb jejich vlastní školy. K identifikaci potřeb byla použita metoda analýzy SWOT. ást ředitel j s touto metodou měla nějaké zkušenosti, což bylo dobrm podnětem pro vzájemnou diskusi a vyzkouen metody pr seminr. Nsledoval kol provést SWOT analýzu rozvojovych potřeb na vlastní škole. Učitelské sbory tak pojmenovávaly silne a slabe stránky fungování školy, možnosti rozvoje a rizika, která mohou rzne směry rozvoje prnet. Role ředitel spovala v navození atmosféry důvěry a moderovn diskuse.

Na dalším setkání ředitel skol prezentovali a diskutovali výsledky SWOT analýzy. Následovalo **stanoven oblastí rozvoje**, na které se školy aktuálně soustred. Ředitel byli vyzvni, aby volili takové priority, které je možno realizovat vlastními silami a které jsou v souladu s viz školy (Eger a kol. 2002). Jednalo se o rozmanite oblasti jako kázeň zak, výuka cizích jazyků, vztahy mezi učiteli a zaky apod.

7.2 Příprava plánu pedagogického rozvoje školy a jeho obsahov analýza

Proces zdokonalování školy se neobejde bez plánování a zde je „duleitm krokem stanoven cl, které se stvj předpokladem evaluanch procesů“ (Vattko-

vá 2006, s. 33). Na počátku kalendářního roku 2007 byl ředitelům vysvětlen smysl autoevaluace, 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 školy⁵ (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 Přívlástek „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 **prostředků rozvoje školy:**

- Přilšná obecnost prostředku

Motivace žáků.

Vycházet vstříc reálnm požadavkům MŠ.

Technická a personln opatření.

Sekundrn prevence (rizikové skupiny).

Zásady etické výchovy.

- Přilš velk četnost působící až nevěrohodn z hlediska naplnění a jejich efektivity.

V jednom připad formulovno až 41 prostředků rozvoje, přicemž řada z nich má současn velmi obecn charakter.

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

- Nejedná se o evaluační nástroj.

Patronty (starších žáků nad mladšími, spoluzodpovdnost – zodpovědnost žkovsk parlament.

Zachovávání zásad společenského chování.

Předmtové komise.

Samostudium.

Angličtina, logopedie.

Zde bylo jako sprvn vymezen tolerovno i pojmenování indikátoru (*snížení nákladů na opravy o 20%*), ze kterého je patrn vazba na cíle a způsob získání daného indikátoru. Důvodem této tolerance je zmnn menší teoretick výbava ředitel, ale patrn promyšlen způsob ověření stanoveného cíle.

Často byl jako evaluační nástroj označen prostředek rozvoje, někde pouze s vtší konkretizací.

Statistický přehled výsledků analýzy PPRŠ

škola	počet cílů			počet prostředků			počet evaluačních nástrojů		
	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. Nove je však s větší vaznostı kladena na ředitelé a ucitele řkol zodpovědnost za jejich formulaci a overovanı jejich splnění.

- Největší problémy ˇcinil výběr evaluačních nástrojů. Především byly zaměřovány evaluační nástroje a prostředky rozvoje. Velkou otázkou a výzvou pro další zkoumání je, zda na straně řkol existuje dostatecne konkrétní představa indikátorů overenı cíle, které by se měly na základě navržených evaluačních nástrojů vytvořit.
- Na více neř polovinu zúčastněných řkol sedí předložená interpretace: Naprostá většína cílů je formulována správně, temer vsechny prostředky rozvoje řkoly jsou vybrány dostatecne konkrétně a vhodne, ředitelé mají přehled o mořznych evaluačních nástrojích (řkoly ˇ. 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12). Některé řkoly jsou na tom podobne, i kdyř mají větší problémy s jednotlivými kategoriemi cílů, prostředků, evaluačních nástrojů (řkoly ˇ. 6, 8). U těchto 9 řkol z 12 jsou jıř vytvořeny vhodne předpoklady zvyřšovanı kvality autoevaluačních procesů.
- U zbyvajıcıch řkol je potřeba specificky vevnovat ˇcas teoretické pruprave (formulace cílů, výběr evaluačních nástrojů) a nasledne reflexi jejich zkušeností a dále podpořit sdílení zkušeností s ostatními řkolami (při volbě vhodných prostředků rozvoje).

Předpokladem dalšího postupu řkol v oblasti zvyřšovanı kvality jejich autoevaluačních procesů a výstupů je zaměření se na evaluační nástroje, jejich tvorbu, tvorbu indikátorů a operacionalizaci cílů a stanovení urovnı jejich dosařenı. K tomuto ukolu byla zaměřena další ˇcinnost s řediteli řkol v rámci projektu INOSKOP.

7.3 Analýza vzájemných oponentur plánu pedagogického rozvoje řkoly

Vzajemne oponentury se týkaly verzí PPRř, které byly analyzovány v předcházející kapitole. Oponentury měly bít odevzdány ke konci srpna 2007. Kriteria oponentního řızenı nebyla zadána. Oponentury se liřily v závislosti na autorovi z hlediska rozsahu i obsahového zaměření. Tento ukol splnila jen 1/3 ředitelů zcela (odevzdali oponentury PPRř 2 řkol) a 1/3 ˇcastecne (odevzdali oponenturu PPRř jen jedné řkoly). 1/3 ředitelů ukol nevypracovala. Celkove tedy mělo bít odevzdáno 24 oponentur, odevzdána jich byla polovina, tedy 12. Z hlediska následujících tezí však muzeme tento počet pokládat za dostatečný. Nepředpokládáme, ře by nove oponentury přinesly obohacující informace.

Předně je důležitým faktem, ře tento zadaný ukol, k nemuř byli ředitelé i opakovane vyzváni, řeřila jen ˇcast z nich a to s různou mírou pečlivosti splnění. Tedy vnitřní motivace ředitelů bít „kritickým pritelem“ svému kolegovi je minimální, resp. se tykva jen velmi nízkého procenta ředitelů.

Temer kařdy oponentský posudek obsahoval popis toho, jaká je struktura PPRř. Jen v některých posudcích byl ucınen další krok ve smyslu hodnocení a doporučení.

ˇCasto se hodnocení odehrálo ve velmi obecne 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 vzajemne učení mohlo vést ke konzervaci prlıš nerozvinutého stavu a růstů problému vzájemného nedorozumnı mezi ucastnıky různých učících se skupin. Právě rzne chápání pojm limitovalo sdlenı zkušeností a npad.

7.4 Analýza plakt z podzimního seminre

V zří 2007 se konal jeden z rády odborných seminr pro ředitelé. Autoři příspěvku zde představili analýzy PPR včetně konkrétních, ale neadresných prklad správného a chybného uvedení cíle, prostředku a evaluačního nástroje. Uvedli i příklady správného použítí indikátoru kvality a stanovení limit dosažení cíle. PowerPointova prezentace pak byla dána všem ředitelm k dispozici jako studijní materiál. Následovala práce ve 4 skupinách po 3 zstupcch řkol a 1 garantovi z vedení projektu. Ukolem bylo výběr alespo 3 oblastí kvality u každe řkoly a návrh možných indiktor kvality pro tyto oblasti. Uvnitř skupiny docházelo k vzájemným oponenturm a směrování k plakátové prezentaci pro ostatní skupiny. Předmětem následující analýzy jsou odevzdane a ustne komentované plakty skupin.

Oblasti byly v zásadě pojmenovány vsechny správně, liily se jen v mıre obecnosti. Vetšina byla formulována velmi obecne (např. výuka, motivace), jiné relativně uzce (např. kultura mluveného projevu).

Definice temer vsech indiktor byla problematická s následujícími typy chyb. V závorce je uvedeno procento výskytu.

1. Měly prlı obecný charakter bez jasného způsobu jejich zjištění a **odpovídaly spíše vymezení podoblasti kvality** (*aktivita řak, otevřenost nzorm řak, atmosera ve třídě, vztah ucitel-řaci, ...*), (51 %).
2. Dobře pojmenovány, ale bez zřetelneho způsobu jejich zjištění a **odpovídaly spíše urcitemu kritériu kvality** (*řaci využívájí 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 ucıneno na základě netransparentní individuální uvahy, přicemř cíl sám byl formulován velmi obecne (*zlepšení hygienických podmínek – indikátor ANO-NE*), (7 %).

Bylo přznacne, že urcity typ chyb se vázal k urcite řkole, a odpovídal tedy porozumnění ředitelé kategorii indikátoru.

7.5 Analýza upravených a doplněných pln pedagogického rozvoje řkoly

Na predchazejcım seminári byl ředitelm zadán ukol upravit PPR podle poskytnuté zpetne vazby a s nabídkou individuálních konzultací s lektory (autory tohoto článku). Individuální konzultace byla využita pouze ve 3 přpadech. Předmětem uprav PPR mělo být odstranění uvedených chyb, obohacenı o indikátory kvality v jednotlivých oblastech, stanovení limit dosažení cl 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 pristoupila k řešení jiným zposobem.

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 ředitelky 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. Doplnuje tak relativně obecné kvantitativní šetření Národního institutu dalšího vzdělávání (Sborník národního projektu Koordinátor 2007) či studie Prášilové a Vašátkové založené na analýzách výročních zpráv České školní inspekce a zaměřující se na využívání zpětné vazby ve školách (např. Prášilová, Vašátková

v tomto čísle *Orbis scholae*). Studie ve své empiricko-popisné rovině tak doplňuje tyto výzkumy analýzami porozumění klíčovým pojmům z oblasti autoevaluace. Čin tak analyticko-holistickm pstupem na obsazch tvořených samotnými školami a výsledky prezentuje jak kvantitativn tak kvalitativn.

Nabízí se dvě otázky k diskusi:

1. Na kolik jsou prezentované výsledky založené na analýzách psanch dokumentů obrazem kvality realizovaných autoevaluanch procesů na školách a urovn porozumění tmto procesům klíčovými aktry?

2. Do jaké míry výsledky zskan z 12 pražských základních škol odrážejí situaci na vtšn základních škol v ČR?

Autoři studie jsou psvdeni o tom, že psemn forma odrz uroveň porozumění prezentovanému tématu jeho autory. V prpad analyzovaných postupn vypracovvanch ukol však ne jenom. Důležitým faktorem byla i ochota autorů věnovat vypracování ukol potebn čas a usl. To souviselo i s ne 100% učast na vsch nabízených odborných seminrch, s nevyužívnm webového diskusního fóra a minimálním využitím nabídky individuálních konzultací. Nkter vypracování ukoly vykazovaly znmky pouhého formálního splnn požadavků (příliš strun vyjdren v bodech podle zadání, ale s pochybnostmi u autorů analýz nad zamýšlenou realizací). Zadvan ukoly v rámci projektu byly jen jedny z mnoha, které ředitel jako ředitel musí ve školách řešit a navíc jist nepatřily mezi ty nejdležitší. Dalším faktorem ovlivnjcm prezentované výsledky je „externost“ posuzování porozumění klíčovým pojmům z oblasti autoevaluace. Požadavek realizace vlastního hodnocen školy pršel dříve, než byla poskytnuta dostaten podpora a ucelen pojat vzdělávání (včetně terminologie) v této oblasti. Příčinou toho je, že na řadě škol se realizují smyslupln autoevaluan procesy prnšejc školám požadovan efekt, ale zrmovan ve vlastní terminologii. To vrazn snižuje vzjemn unn škol, ale i prohlubování vzdělávání v dané oblasti. Souasn to ale i komplikuje usuzovn na porozumění pojmům na základě analýzy jejich užití v psemn formě podle z vnějšku danch „univerzálních“ kritérií. V tomto smyslu může být realita unn se ze zptn vazby na školách o něco lepší, než se může jevit z analyzovaných vstup.

Na druhou stranu projektu INOSKOP se učastnilo 12 pražských základních škol s „inovativn“ povst. Lze se jen domnívat, jak by ředitel těchto škol odpověděli na otázku v šetření NIDV (Sborník národního projektu Koordinátor 2007), za jak velk problém pokládají autoevaluaci pr zpracování školního vzdělávacího programu. Patrn i na samém poatku projektu INOSKOP by byli v této otázce mn „bezradn“ než v průměru jejich kolegové ve velkm anketním šetření. Kdyby tomu tak bylo, byly by naopak prezentované výsledky v této studii jako obrázek o situaci na základních školách v ČR spíše nadhodnocen.

Stranou diskuse by neměl zůstat ani druh produkt prezentovaného výzkumu, a sice postupn utvřen podoba podpory škol v oblasti autoevaluace. Systém dvoulet podpory byl postupn pedstavovn spolen s empirickými nálezů a na základě nich byl během řešení projektu i zpršnovn, upravovn a hlavn 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 setkali 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 klíčovými pojmy 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, Šedřová (2007).

z hlediska chápání smyslu autoevaluačních procesů, tak z hlediska míry porozumění dané problematice zvyrazněné odlišnými zkušenostmi s realizací těchto procesů. Zejména na poatku spoluprace se občas objevovaly argumenty typu: „Na co tak složitý postup, my přeci vidíme, e cíle plníme.“

Navíc ředitelé nekterych řkol plnıli zadane ukoly jen na minimální formalnı urovnı (a někdy ani to ne), jiní sami vyhledávali pomoc nad rámec stanovenych požadavku. Vyhledávání pomoci ze strany ředitelů nijak nekorespondovalo s tím, zda by podle výsledků jejichž ukolu tuto pomoc potřebovali ıi nikoliv.

V rámci podpurnych aktivit bylo požadovano vypracování oponentskych posudků plánů pedagogického rozvoje řkoly mezi řediteli navzájem. Výsledky obsahovych analýz těchto posudků poukazují na zavazne limity ve vzájemném učení řkol bez vnější odborné podpory. Vedle snížené ochoty tyto posudky vypracovávat by takovy system konzervoval stávající, ne přílíš rozvinuty stav autoevaluačních procesů na řkolach.

Jako určite shrnutí pozitivních výsledků prezentovaného výzkumu si dovolíme citovat jednu paní ředitelku, která uzavřela individuální e-mailovou konzultaci takto: „Ráda prichazım věcem na kloub a mám ráda, kdyř mám logické a „selské“ jasno a vidím souvislosti. A to díky Vám uř snad budu mít.“ Tento citát vystihuje pojetí poskytované podpory. Snahou bylo nastavit rovnováhu iniciativy řkol a vnějšího řızenı v duchu hesla - poskytneme vám maximalnı podporu, ale nic nebudeme dělat za vás, jak to doporucujı MacBeath, McGlynn (2002).

Na závěr bychom chtěli poděkovat ředitelkám a ředitelům řkol INOSKOPu, e se s námi vydali na náročnou cestu zkvalitnovanı autoevaluačních procesů a na této cestě setrvali i přesto, e během cesty občas hned neviděli smysl vsech ukolu, které před ně byly kladeny, jak vyplývalo z probíhající diskuse. Věříme, e tuto spoluprací dokazou zuıtkovat při zvyšovanı kvality své řkoly ve prospěchů řaku a dobrého pracovního klimatu učitelského sboru, jak si často ve svych 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 řkoly*. Plzen : CZECHTUMA, 2002.
- Chvál, M. - Novotna, J. (eds.) *Pedagogicky rozvoj řkoly: Sborník prıspevku konference INOSKOP*. Praha : Portal, 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. *Řkola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.

- Prášilová, M., Vašátková, 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. Učíci 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., Šedová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007.
- Vašátková, 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.