



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

KOORDINÁTOR AE

studijní text

pro prezenční formu vzdělávacího programu



Cesta
ke kvalitě
AE
AUTOEVALUACE ŠKOLY

koordinátor autoevaluace

KOORDINÁTOR AUTOEVALUACE

(studijní text pro prezenční formu vzdělávacího programu)

Zpracoval tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě

Praha 2012

Poděkování

Děkujeme za vstřícnost, ochotu, trpělivost a odbornou pomoc při práci na tomto studijním textu Mgr. Daně Forýtkové PaedDr., PhDr. Martinu Chválovi Ph.D., PhDr. Věře Kosíkové Ph.D., Ing. Stanislavu Michkovi, Mgr. Janě Ostrýtové, Mgr. Zdeňku Pečenkovi, Ing. Davidu Peškovi, PhDr. Ivaně Shánilové, PhDr. Karlu Starému Ph.D., PhDr. Ladislavě Šlajchové Ph.D., Mgr. Františku Tomáškoví, PhDr. Janě Vašátkové Ph.D.,

Koordinátor autoevaluace

Zpracoval: Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě

Uspořádala: PhDr. Ivana Shánilová

Vydavatel: Národní institut pro další vzdělávání, Učňovská 100/1, 190 00 Praha 9
Vydání druhé, revidované. Všechna práva vyhrazena.

Redakční zpracování: Ing. Vlastimil Novák

Jazyková korektura: PhDr. Ivana Shánilová, Mgr. Pavla Matoušková

Tisk: TYPOS tiskařské závody PLZEŇ, a.s., Podnikatelská 1160/14, Plzeň

Náklad: 1500 kusů

Ediční číslo: NIDV 58

© Národní institut pro další vzdělávání, 2012

ISBN 978-80-86956-67-1

Materiál vznikl v rámci národního projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky

Obsah:

Úvod	4
Kapitola 1 – Úvod do autoevaluace školy	5
Kapitola 2 – Plánování autoevaluace	17
Kapitola 3 – Proces autoevaluace	33
Kapitola 4 – Výstup autoevaluace	45
Kapitola 5 – Vyhodnocení autoevaluačního cyklu	54
Seznam doporučené literatury	61

Úvodem

V rámci probíhající reformy mají školy provádět zhodnocení své vlastní práce. Podívat se s určitým nadhledem na své vlastní působení není ovšem nic jednoduchého a školy to pokládají za velký problém. Přitom jedině dobře provedené vlastní hodnocení (autoevaluace) ukáže klady i záporny dosavadní práce školy a může se stát odrazovým můstkem k pozitivním změnám a zároveň k posílení autonomie škol. Zároveň ale novelou školského zákona se ruší povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy (dále jen „vlastní hodnocení“). Vlastní hodnocení již není podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Zpráva z vlastního hodnocení není tedy součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení. Zároveň s tím se ruší povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle struktury, pravidel a termínů stanovených vyhláškou¹. Škola však může zprávu o vlastním hodnocení zpracovávat i nadále, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanoví sama.

Výsledky získané autoevaluačními procesy školám pomohou především v pochopení toho, proč je třeba v práci školy něco změnit, proč se něco daří, něco jiného naopak ne, a také jak zajistit, aby tomu bylo i nadále. Bez autoevaluace budou české školy jen těžko „skládat účty“ svým žákům, jejich rodičům, okolní komunitě i celé společnosti (Vašátková, 2007).

Tento učební text je určen pro účastníky prezenční formy vzdělávacího programu Koordinátor autoevaluace. Jeho hlavním smyslem je vyložit podstatu plánování, procesu a výstupů autoevaluace, včetně významu autoevaluace školy pro její trvalý rozvoj. Absolvent vzdělávacího programu se bude orientovat v právních normách, vyhláškách a dalších dokumentech souvisejících s řízením kvality, s vlastním hodnocením školy, bude vybaven dovednostmi a znalostmi nutnými pro zpracování autoevaluačního plánu školy, tj. naučí se identifikovat potřeby školy, vybrat priority, formulovat cíle a kritéria jejich dosažení, bude umět zvolit a v praxi aplikovat vhodný evaluační nástroj, zpracuje autoevaluační zprávu a začlení její výstupy do dalších dokumentů školy. Jednotlivé problémy mohou být vzhledem k rozsahu publikace jen naznačeny, proto je závěrem uveden výběr doporučené literatury k dalšímu studiu. Je přáním autorů, aby tento text přispěl k orientaci učitelů a pedagogických pracovníků v oblasti autoevaluace, získal je pro autoevaluaci a naplnil je tolik potřebným optimismem.

Přejeme Vám úspěšné studium!

Za autorský tým

PhDr. Ivana Šánilová - manažerka pro vzdělávání

Národní institut pro další vzdělávání

Další informace a připomínky, prosím, zasílejte na email: shanilova@nidv.cz

¹ Ustanovení § 8 a § 9 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., jsou po novelizaci ust. § 12 odst. 2 školského zákona neaplikovatelná (neúčinná).

1. Úvod do autoevaluace školy

Cíle kapitoly

Po prostudování byste měli být schopni:

- Orientovat se v teorii evaluace, v právních normách, vyhláškách a dalších dokumentech souvisejících s řízením kvality, s vlastním hodnocením školy.
- Popsat modely řízení kvality.
- Vysvětlit smysl a význam autoevaluace.

Obsah:

- 1.1 Pojmy evaluace, hodnocení, autoevaluace, vlastní hodnocení a sebehodnocení.
- 1.2 Různá pojetí autoevaluace.
- 1.3 Kvalita a modely řízení kvality.
- 1.4 Legislativní rámec vlastního hodnocení.
- 1.5 Smysl a význam autoevaluace.
- 1.6 Zdroje dat a informací.

1.1 Pojmy evaluace, hodnocení, autoevaluace, vlastní hodnocení, sebehodnocení

V úvodu se pokusíme přiblížit základní pojmy, se kterými budeme pracovat. Tyto termíny však zatím nejsou ani v odborných textech ustálené, a proto se pokusíme o jejich pracovní vymezení vycházející ze zažitého úzu (*více viz Výkladový slovník Kvalita a hodnocení ve vzdělávání, <http://slovník.evalvacinastroje.cz>*

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

- evaluace vzdělávacích **potřeb** (jak vzdělávaných subjektů, tak společnosti i ekonomiky),
- evaluace vzdělávacích **projektů** (tj. kurikulárních dokumentů včetně učebnic),

- evaluace vzdělávacích **procesů** (tj. vlastní výuky i stylu řízení a klimatu školy) a
- evaluace vzdělávacích **výsledků** (srovnávání výkonů žáků na všech úrovních vzdělávací soustavy i v mezinárodním porovnání),

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

Pojem **hodnocení** není chápán jako zaměnitelné synonymum, ale je užíván jednak v užším slova smyslu pro hodnocení jednotlivých žáků, příp. i učitelů (obdoba rozdílu *evaluation* a *assessment*), jednak v širším smyslu pro volnější vyjádření vlastního aktu/procesu hodnocení v běžné školní praxi. (Kovařovic, J. In Walterová, 2004, s. 404 - 405)

Termín **vlastní hodnocení školy** je dán především jeho užitím v závazných českých právních dokumentech (ve školském zákoně a v navazujícím prováděcím předpisu). Naproti tomu pojem **autoevaluace** (ve smyslu autoevaluace školy) není svázán s právní úpravou a je tak otevřen například všem otázkám o vhodné, žádoucí či smysluplné realizaci autoevaluace, otázkám etiky a bezpečnosti. S ohledem na významový přesah termínu autoevaluace oproti termínu vlastní hodnocení školy je tento termín s oblibou používán v odborné komunitě.

Problematickostí výkladu těchto termínů pak jen umocňuje anglický termín „*self-evaluation*“, který byl dříve překládán jako „sebehodnocení“. V současnosti se ale překládá jako vlastní hodnocení nebo autoevaluace. **Sebehodnocení** tak chápeme významově odlišně, a to jako „obecně každé hodnocení, kdy subjekt hodnotí sám sebe“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V běžném chápání je sebehodnocení neplánovaným a dominantně ne- racionálním procesem. Ve škole je možné se setkat se sebehodnocením učitelů či sebehodnocením žáků. Domníváme se, že ve vztahu k jednotlivcům je vhodnější užívat pojmy sebehodnocení než autoevaluace. Sebehodnocení budeme tedy užívat výhradně k žákům, učitelům, či jiným osobám, nikoliv ve vztahu ke škole jako celku.

Poznámka k vymezení pojmů:

- Vzhledem k tomu, že z teoretického hlediska **jsou pojmy evaluace a hodnocení odlišné**, budeme s nimi takto pracovat i v rámci studijního textu a vzdělávacího programu.
- Pro srozumitelnější užívání pojmů **autoevaluace** a **vlastní hodnocení školy** si stanovíme pravidlo, že tyto pojmy budeme pro účely vzdělávacího programu chápat v podstatě jako **synonymické**.

- Naproti tomu pojem **sebehodnocení** budeme užívat výhradně ve vztahu k žákům, učitelů, či jiným osobám, nikoliv ve vztahu ke škole jako celku.

1.2 Různá pojetí autoevaluace

Třídění evaluačních procesů je možné podle různých znaků, např.:

- podle toho, kdo evaluaci realizuje, na evaluaci **externí** (vnější) nebo **interní** (vnitřní),
- podle toho, na jaké úrovni probíhá (**mezinárodní úroveň, národní úroveň, meziúroveň-škola, mikroúroveň-třída, žák**),
- podle záměru, na **formativní** (se záměrem zjištěný stav zlepšovat, znamená průběžné diagnostikování různých informací) nebo **sumativní** (se záměrem prokazovat stávající kvalitu na základě získaného množství informací),
- podle toho, ve které etapě vzdělávání probíhá, na **vstupní** (na začátku procesu, např. na začátku školního roku, při přijímání do vyššího stupně vzdělávání) nebo **výstupní** (na konci procesu, např. na konci školního roku, při uzavírání nižšího stupně vzdělávání), srovnáním obou lze do jisté míry zjišťovat přidanou hodnotu ve vzdělávání, tedy to, co škola žákům dala,
- podle interpretace výsledků, na **normativní** (výsledek je srovnáván s výsledky jiných subjektů) nebo **kriteriální** (výsledek je srovnáván s předem stanovenými kritérii),

Zaměřme se však více pouze na první způsob třídění.

Externí a interní evaluace

V případě **externí** (vnější) **evaluace** jsou **opatření k zajištění kvality sledována a řízena z centrálních pozic**. V našem případě je myšlena pozice státu, která je pro oblast školství zastoupena MŠMT. Tradičně externí evaluaci školy v ČR provádí **Česká školní inspekce** a dále **zřizovatelé**. Evaluační cíle jsou stanoveny z vnějšku, měřítka a kritéria jsou dána externím evaluátorem nebo zadavatelem hodnocení. Výhodou je, že si evaluátor udržuje potřebný nadhled nad dílčími problémy. Nevýhodou je, že externí evaluace někdy nepronikne k samému jádru problému, a tím nepostihne všechny příčiny zjištěných jevů.

Ve vzdělávacích systémech, kde mají školy značnou míru autonomie, jako tomu je i v České republice, jsou vstupy (kurikulum, obsah, forma vzdělávání) dány obecněji. V takových případech vzrůstá význam vnitřní evaluace a její provázanost s vnější evaluací.

Interní (vnitřní, vlastní) evaluace (autoevaluace, vlastní hodnocení školy) je interním opatřením školy k zefektivnění vlastní práce a větší profesionalitě. (MacBeath, J. a kol., 2006). Cíle autoevaluace si škola stanovuje sama, rovněž tak metody a formy hodnocení. Nevýhodou je možná neschopnost nadhledu při pohledu „zevnitř“ nebo ovlivnění osobními vztahy ve škole. Tato forma evaluace umožňuje autoregulaci školy a jejího systému vzdělávání zevnitř.

Využitím autoevaluace škola zvyšuje kvalitu poskytovaného vzdělávání. Nesmíme však zapomínat na to, že důležitější a složitější bývá kvalitu udržovat, neboť zvyšovat ji nelze donekonečna. Soustavná autoregulace vlastní pedagogické práce je jedním z hlavních nástrojů autonomie školy, východiskem pro přípravu výročních zpráv, školního vzdělávacího programu a záměrů dalšího rozvoje školy. Podle aktuálně platné české legislativy je také jedním z výchozích podkladů pro externí evaluaci školy ČŠI.

Ve skutečnosti mohou různí sociální partneři školy (včetně komerčních subjektů) vstupovat do různých fází evaluačního procesu. Pro vlastní hodnocení (aby mělo smysl) je podstatné, že si je **řídí subjekt sám** (subjekt např. volí pomoc komerčního subjektu – ví, proč to dělá atd., nemusí tedy v pojetí interní evaluace dělat všechno sám).

Autoevaluace je nezbytným předpokladem pro evaluaci externí. Pouze smysluplná a vzájemně provázaná kombinace obou může pomáhat vytvářet kvalitní i efektivní školy.

Na závěr si připomeňme: „Čím lepší je autoevaluace školy, tím méně intenzivní je inspekční činnost.“ (*Efektivní autoevaluace školy. Projekt ESSE, 2003, s. 73*).

1.3 Kvalita a modely řízení kvality

Zhruba od 60. let 20. století si ve vyspělých ekonomických systémech začínají určovat kvalitu zákazníci. Postupně se důraz na kvalitu dostal i do školství. Kvalita vychází z hodnot uznávaných ve společnosti a tudíž se pojetí kvality v závislosti na kulturní a sociálním kontextu může značně lišit. To, co je vnímáno jako kvalitní práce v jedné zemi, může být v jiné zemi nahlíženo odlišně. Rozdíly však mohou být i v jedné zemi, protože různé školy kladou důraz na různé hodnoty. Jedna škola může mít například jako prioritu vzdělávání talentovaných dětí, jiná může chápat jako svou prioritu vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jistě se bude jejich pojetí kvality lišit a nelze je poměřovat podle stejných kritérií.

Pojem „**kvalita**“ se v oblasti vzdělávání vyskytuje ve dvou různých významech:

1. jednak jako obecný výraz pro **označení míry nějakého stavu** na škále mezi pozitivním a negativním pólem (např. „kvalita výuky angličtiny ve škole XY je vysoká/nízká“),
2. jednak pro vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy **a priori pozitivní** (např. výraz „je potřeba klást důraz na kvalitu výuky“, který implicitně předpokládá, zamlčuje, že je myšlena *vysoká* kvalita výuky),

Ve vzdělávání se pojem kvalita používá často ve druhém uvedeném významu. Kvalitou (výuky, vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se pak rozumí „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (Průcha 1996, s. 27).

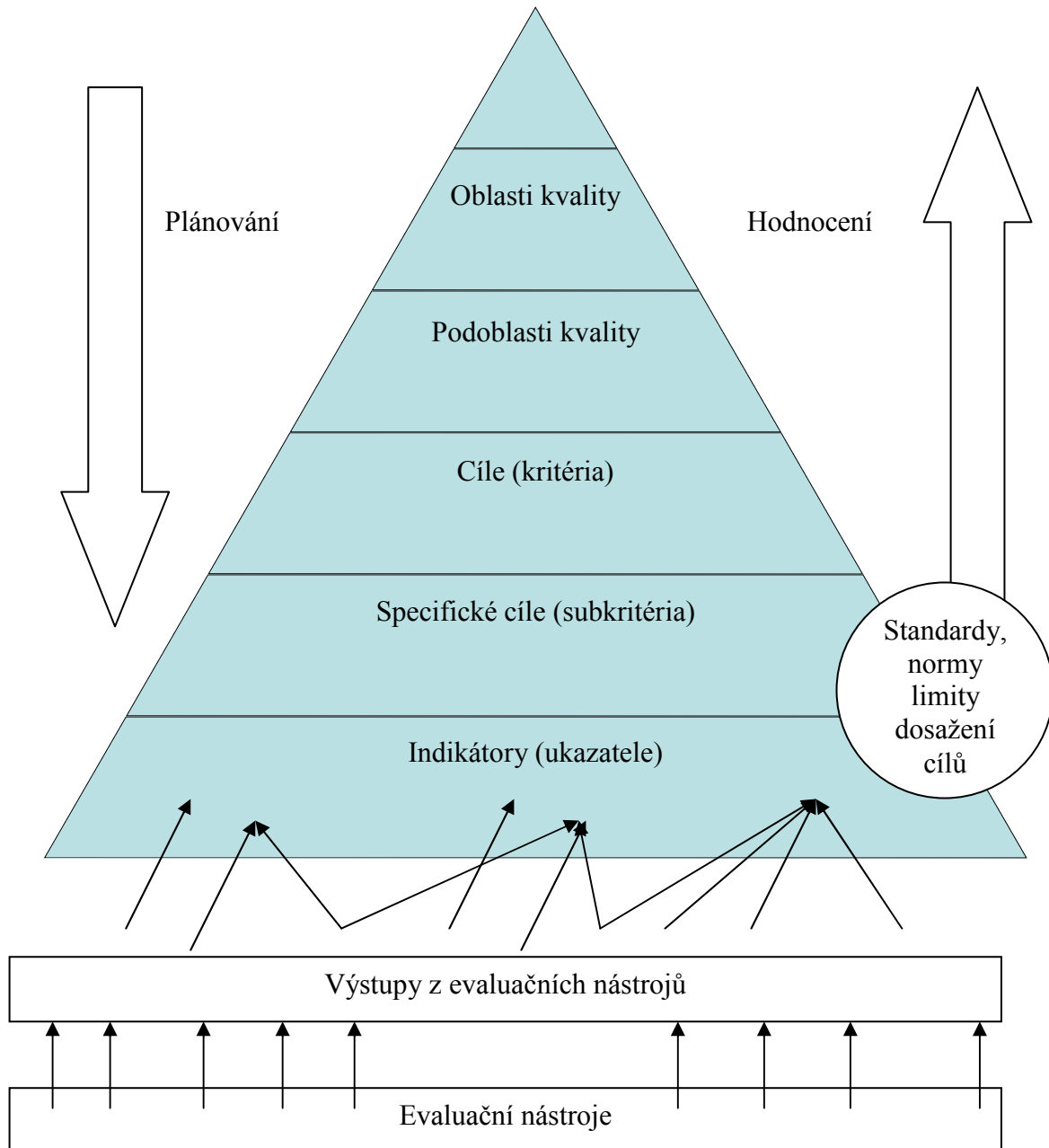
Jak ukážeme dále, budeme pro potřeby autoevaluace používat pojem kvalita v prvním významu – **kvalita jako něco, co může nabývat různých hodnot a popsatelná pomocí kritérií a indikátorů** (viz dále v části 2.2).

Obecně je tedy pojem kvalita vyjádřením nějakého **stavu**. Pojmu kvalita je svým významem blízký i pojem **efektivita**. Tyto dva pojmy se mohou vzájemně významově překrývat a občas se i zaměňují. V důsledku různého rozsahu a obsahu obou pojmů se lze setkat s tím, že jsou si často vzájemně nadřazovány a podřazovány. Pokud bychom hledali to, co pojem efektivita odlišuje od pojmu kvalita, tak je to důraz na nějaký **vztah** (relaci). Nejčastěji se jedná o vztah mezi nějakým výsledkem a tím, co tento výsledek způsobilo, zapříčinilo, popřípadě ovlivnilo. V oblasti vzdělávání může posloužit jako příklad vztahu výsledek žáka v didaktickém testu (známka) a vyučovací působení učitele. Často bývá na druhou stranu vztahu dáván vynaložený čas či finanční náklady.

Specifikace toho, **co je kvalita** (např. pro určitou školu), se děje normativním způsobem – rozhodnutím o tom, co je v dané komunitě pokládáno za kvalitní. Konkretizace pak vypadá podle níže uvedeného schématu obecného modelu kvality, který bývá rozpracován do různé úrovně (např. vyhláška o vlastním hodnocení školy vymezuje oblasti kvality školy, kterým je potřeba se věnovat; další rozpracování je již přeneseno na školy).

Protože kvalita je pro autoevaluaci klíčovým pojmem, pokusíme se jej přiblížit i v následujícím schématu.

SCHÉMA:



V modelu je naznačena důležitá role evaluačních nástrojů jako prostředků sběru relevantních informací - monitoring výstupů. Z jednotlivých výstupů získaných prostřednictvím evaluačních nástrojů musí být vytvořeny indikátory, jakožto ukazatele dosažení stanovených cílů. Standards zde hrají úlohu specifikace či operacionalizace cílů na úrovni indikátorů, jsou významným nástrojem (rozhráním) mezi monitoringem stavu a posouzením jeho kvalitativní úrovně. Ze standardů by

mělo vyplývat, jaké hodnoty indikátorů budou znamenat dosažení cíle a jaké hodnoty nikoliv.

Uvažování od špičky pyramidy **směrem dolů se realizuje při plánování** procesů zvyšování kvality a možnostech vyhodnocení stanovených cílů. **Směr od základny pyramidy směrem ke špičce se realizuje při vlastních procesech evaluace.** Soustavné zvyšování kvality je možné tehdy, pokud budou oba procesy – plánování i vyhodnocení navzájem logicky propojeny skrze model kvality. (Více viz Starý, K. Chvál, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In Janíková, M. Vlčková, K. a kol. Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Brno: Paido, 2009).

Modely řízení kvality

Každé smysluplné řízení kvality je uspořádáno do určitého modelu, který se liší podle toho, co akcentuje. Modely řízení kvality **jsou komplexní systémy, koncepce, metodiky orientované na zajištění kvality.**

Přístupy k řízení kvality jsou velmi různorodé. Liší se od sebe v závislosti na charakteru vzdělávacího systému země, hodnotách společnosti dané země, lokálních podmínkách. Ale i v rámci jedné země zaznamenáme odlišný přístup při nastavování systémů řízení kvality (Michek, 2008). Jednotlivé modely se liší nejen svými cíli (co jako kvalitu hodnotí), ale i metodami a formami zjišťování. (Rýdl, 2001)

Obecné modely těchto přístupů se dají aplikovat do různých sfér lidské činnosti a dostávají se i do školství. Ve formalizované podobě jsou certifikovány – získávání certifikátu je zpoplatněno a jejich platnost je časově omezená.

Uvádíme příklad **manažerských systémů**, které byly uplatněny i v oblasti školství:

- **TQM - Total Quality Management** (Celkové řízení kvality)
TQM nástroj nabízí přístup, kdy jsou všichni zaměstnanci zapojeni do procesu neustále se zvyšující kvality. Tato filosofie i prostředky (metodologie) pomáhají organizaci zvládat změny, zavést způsoby řešení vnitřních problémů a nových vnějších tlaků.
- **EFQM – European Foundation for Quality Management** (Model excellence)
EFQM vychází z TQM.
- **CAF - Common Assessment Framework** (Společný hodnotící rámec).
- **ISO - International Organization for Standardization** (např. ISO 9000).

Uvedené manažerské systémy se liší vzhledem ke dvěma základním a odlišným přístupům:

1) Řízení kvality se může opírat o sérii standardů – např. ISO.

2) Řízení kvality se opírá o sérii závazných doporučení, které je nutno dodržovat (např. TQM).

Podívejme se na příklad modelů řízení kvality, které jsou uplatňovány **v za-hraničí pro oblast školství:**

- **Skotsko:** Skotský model inspekce pro autoevaluaci.
- **Rakousko:**
 - QIS – Kvalita ve školách. (*viz e-learning 1.3.3*)
 - QIBB – Iniciativa kvality v odborném vzdělávání. [on-line]
<http://www.qibb.at/>
- **Francie:** Gretaplus – Standard kvality pro individualizovanou odbornou přípravu.
- **Švýcarsko a částečně i Německo:** Q2E (*Qualität durch Entwicklung und Evaluation*).
- **Německo:**
 - EVIT (*Externe Evaluation im Team*).
 - 2Q (*Qualität und Qualifizierung*).
 - FQS (*Formatives Qualitätsevaluations-System*).
 - Artset-LQS (*Lernerorientierte Qualitätstestierung für Schulen*).

Komplexním systémem z českého prostředí je pak např.:

- **Metodika vlastního hodnocení** Metodického evaluačního centra Ostrava.
- **Aplikace MONITOR** zaměřená na monitorování průběhu a výsledků pedagogických procesů, která vznikla jako výstup projektu ESF na Gymnáziu Nymburk

Podat úplný přehled o všech možných přístupech k řízení kvality není předmětem tohoto vzdělávacího programu. Upozornili jsme jen na některé z nich, které jsou uplatňovány i ve školství v ČR. V rozšířeném textu e-learningu uvedeme odkazy nebo bližší informace, které vám pomohou v kritické analýze jednotlivých modelů.

Přestože se nám nabízí množství modelů, kterými se můžeme přinejmenším inspirovat k vlastnímu hodnocení vzdělávací organizace, **hledání jednotně aplikovatelného modelu je téměř nemožné** s ohledem na odlišné cíle, odlišné struktury, odlišné představy klientů o kvalitě. Je důležité si uvědomit, že modely řízení kvality byly vytvořeny vždy za konkrétním účelem, pro konkrétní podmínky firmy, školy apod.

Řízení kvality v sobě obsahuje plánování kvality, kontrolu kvality, zajišťování kvality a zlepšování kvality. Model řízení kvality znamená aplikaci toho všeho do organizace – tj. aplikace na všechny procesy v ní probíhající, rozdělení odpovědnosti, pravomocí apod.

Modely řízení kvality stojí na modelech kvality a rozšiřují je o to, jak ji zajišťovat. Modely kvality jsou výsledkem uvědomění si společně sdílených hodnot v rámci dané školy. Proto je nelze nekriticky přejímat, ale naopak se snažit iniciovat diskusi o hodnotách a výsledky této diskuse promítnout do volby kritérií a indikátorů podle naznačeného obecného modelu kvality (viz schéma).

Na možnost využití nějaké univerzální šablony či modelu pro provádění vlastního hodnocení, jakož i na to, zda využívat nabídek zpracování vlastního hodnocení externí firmou, jsme byli zástupci škol často dotazováni. Odpovědi na některé otázky najdete v sekci „Otázky a odpovědi“ na webových stránkách projektu Cesta ke kvalitě. [on-line] <http://www.nuov.cz/ae/otazky-a-odpovedi>

1.4 Legislativní rámec vlastního hodnocení

Novelou školského zákona se ruší povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy (dále jen „vlastní hodnocení“). Vlastní hodnocení již není podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Zpráva z vlastního hodnocení není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení. Zároveň s tím se ruší povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle struktury, pravidel a termínů stanovených vyhláškou². Škola však může zprávu o vlastním hodnocení zpracovávat i nadále, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanoví sama.

Legislativní ukotvení vlastního hodnocení školy:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

² Ustanovení § 8 a § 9 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., jsou po novelizaci ust. § 12 odst. 2 školského zákona neaplikovatelná (neúčinná).

ve znění pozdějších předpisů, se promítá také do oblasti vlastního hodnocení školy a hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních škol

Vlastní hodnocení školy (472/2011 Sb.)

Změna: § 12 odst. 2 a § 28 odst. 1 písm. e)

Novelou školského zákona se ruší povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy (dále jen „vlastní hodnocení“). Vlastní hodnocení již není podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Zpráva z vlastního hodnocení není součástí povinné dokumentace škol a školských zařízení. Zároveň s tím se ruší povinnost vypracovávat vlastní hodnocení školy podle struktury, pravidel a termínů stanovených vyhláškou³. Škola však může zprávu o vlastním hodnocení zpracovávat i nadále, je to zcela na jejím uvážení. Termíny, strukturu a obsah vlastního hodnocení si škola stanoví sama.

Při zpracování vlastního hodnocení mohou školám pomoci výstupy národního projektu Cesta ke kvalitě, které jsou postupně zveřejňovány na: <http://www.nuov.cz/ae>. Projekt Cesta ke kvalitě je zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení.

Výstupní hodnocení žáka (472/2011 Sb.)

Změna: § 51 odst. 5

V § 51 se ruší odstavce 5, což znamená, že školy od 1. ledna 2012 nemusí vydávat žákovi výstupní hodnocení. Ředitelé středních škol již nemohou vyžadovat výstupní hodnocení jako součást přihlášky ke vzdělávání na střední škole.

1.5 Smysl a význam autoevaluace

Uvádíme několik výroků z odborné literatury, kterými se snažíme objasnit **smysl a význam autoevaluace:**

³ Ustanovení § 8 a § 9 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., jsou po novelizaci ust. § 12 odst. 2 školského zákona neaplikovatelná (neúčinná).

- Autoevaluace jako **prostředek ke zkvalitňování vzdělávání** - autoevaluace jako **hybná síla udržování a zlepšování kvality** školy.
- Autoevaluace jako **převzetí odpovědnosti** za kvalitu práce - autoevaluace jako **vyvážení autonomie školy** – autoevaluace jako prostředek **skládání účtů**.

V RVP ZV je uvedeno, že autoevaluace slouží k „systematickému posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke **korekci vlastní činnosti** a jako východisko pro další práci školy“ (RVP ZV, 2007, s. 122)

Převzetí odpovědnosti za svou vlastní práci v plné míře je bez zavedení autoevaluačních procesů ve škole nemyslitelná. Přirozeně pak dochází k aktivnímu zapojení všech zaangażovaných osob do školního života. Ve skutečnosti jde o pochopení vnitřních mechanismů procesů, které se odehrávají v činnosti školy a které předurčují její kvalitu. Je to příležitost pro změnu, pro rozvoj učitelů a jejich profesionalizaci, pro získání hrdosti na vlastní práci (Šlajchová, 2007).

Primárním účelem autoevaluace je **udržování a zlepšování kvality** (Saunders, 1999). Smysl autoevaluace spočívá v tom, že v případě jejího poctivého a promyšleného provádění, se stává hybnou silou zlepšování organizace a je podstatně levnější a efektivnější než externí evaluace.

Autoevaluace je součástí snah na jedné straně poskytnout školám poměrně rozsáhlou autonomii v řadě aspektů jejich činnosti – a současně od nich žádat, aby ze své práce srozumitelně, pravidelně a smysluplně skládaly účty. **Autoevaluace je tak potenciálním prostředkem poznání, kde se škola nachází, i východiskem rozvoje školy** (Pol, 2007).

1.6 Zdroje dat a informací.

Při získávání a následné interpretaci dat je výhodné využívat všechny další dostupné zdroje, tj. také ty, které nevznikly cíleně za účelem autoevaluace, ale které jsou pro její účely významné, důležité, podstatné. Patří k nim zdroje interního a externího charakteru.

Příklady **interních** zdrojů:

strategický plán školy, plán činnosti školy, školní vzdělávací program/y, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání, hospitační záznamy, tematické plány učitelů, zápisy z jednání předmětových komisí/metodických sdružení, pedagogických rad, školské rady, řešené stížnosti, individuální vzdělávací programy žáků, portfolia učitelů, žáků/osobní složka žáka atd.

Příklady **externích** zdrojů:

inspekční zpráva/y, audity realizované zřizovatelem, výsledky kontrolních činností všech institucí a orgánů k nim oprávněných, jako jsou Finanční úřad (FÚ), Česká správa sociálního zabezpečení (ČSSZ), Hygienicko-epidemiologická služba (HES), zdroje od státních i komerčních organizací zjišťujících výsledky ve vzdělávání (Cermat, Kalibro, Scio), výsledky v soutěžích, zdroje od škol na které absolventi odcházejí, zdroje od vysokých škol (např. výsledky empirického výzkumu studentů učitelství). Vhodnými pro určitou komparaci či inspiraci jsou také zprávy o vlastním hodnocení školy z jiných škol.

Při členění dostupných informací a materiálů je dobré brát v úvahu:

- jejich druh,
- zdroj/respondenta,
- způsob shromažďování,
- způsob zpracování a interpretace,
- určení vhodného hodnotitele,

Podmínkou pro výběr způsobu shromažďování dat je posouzení evaluačních nástrojů jednak z hlediska jejich schopnosti zjišťovat to, co se zjišťovat má (validity), jednak z hlediska jejich přesnosti a spolehlivosti (reliability). **Funkční propojení všech zdrojů relevantních dat pro autoevaluaci školy je známkou promyšlenosti celého systému.**

Hierarchii a vlivy různých zdrojů pro vlastní hodnocení školy graficky zachycuje ukázka z materiálu ČŠI „Hodnocení kvality základního vzdělávání (pomůcka pro vlastní hodnocení škol)“, který inspekce vytvořila za spoluúčasti učitelů, ředitelů škol, pracovníků VÚP a studentů PedF UK v Praze.

2. Plánování autoevaluace

Cíle kapitoly

Po prostudování byste měli být schopni:

- Objasnit rozdělení kompetencí v rámci pedagogického sboru v souvislosti s procesy autoevaluace.
- Posoudit vytvořený autoevaluační plán.

- Rozpoznávat rizika a úskalí související s procesem autoevaluace, vyjmenovat způsoby, jak je možné jim předcházet.
- Popsat etické otázky autoevaluace a uvést příklady, jak vytvářet neohrožující prostředí.

Obsah

- 2.1 Rozdělení odpovědnosti a pravomocí při provádění autoevaluace.
- 2.2 Oblasti kvality, kritéria, indikátory.
- 2.3 Přehled základních evaluačních nástrojů.
- 2.4 Plán autoevaluace školy.
- 2.5 Rizika a úskalí autoevaluace školy.
- 2.6 Etika autoevaluace.

2.1 Rozdělení odpovědnosti a pravomocí při provádění autoevaluace

Autoevaluace školy nemůže být záležitostí jednotlivce, např. ředitele školy. Jde o dovednost společné týmové práce, o schopnost společného výkonu celého pedagogického sboru školy. Přesto by bylo bláhové se domnívat, že bez rozdělení kompetencí bude jakýkoliv proces probíhat. Při plánování autoevaluace je tedy naprosto legitimní ptát se, kdo bude celý proces koordinovat, kdo bude sepisovat zprávu o vlastním hodnocení a mnoho dalších otázek (Vaš'átková, 2007). Aby se autoevaluace nestala pouhou formalitou, je důležité si hned na začátku za konkrétními činnostmi představit konkrétní lidi s konkrétní odpovědností a příslušnou pravomocí.

- a) Role ředitele a zástupce ředitele: **Úloha ředitele a zástupce ředitele** při provádění autoevaluačních procesů se jeví jako nezastupitelná. Neznamená to však, že by ředitel musel být koordinátorem všech aktivit. Je nutné si však uvědomit, že bez podpory ředitele je naděje na úspěšnost minimální.
- b) Role **koordinátora autoevaluačních procesů** ve škole: Jedná se o člověka s přirozenou autoritou, ochotného dělat tuto práci. Je dobrým manažerem i lídrem - umí delegovat úkoly i odpovědnost na kolegy a zapojovat do autoevaluačního procesu ostatní učitele, žáky a jejich rodiče. **Role koordinátora je jedním ze základních stavebních kamenů úspěšnosti autoevaluačních procesů.**

Pozn. Rolí a profilem koordinátora autoevaluace se budeme podrobněji zabývat v 5. kapitole.

Jaká může být **úloha ředitele školy** v procesu autoevaluace?

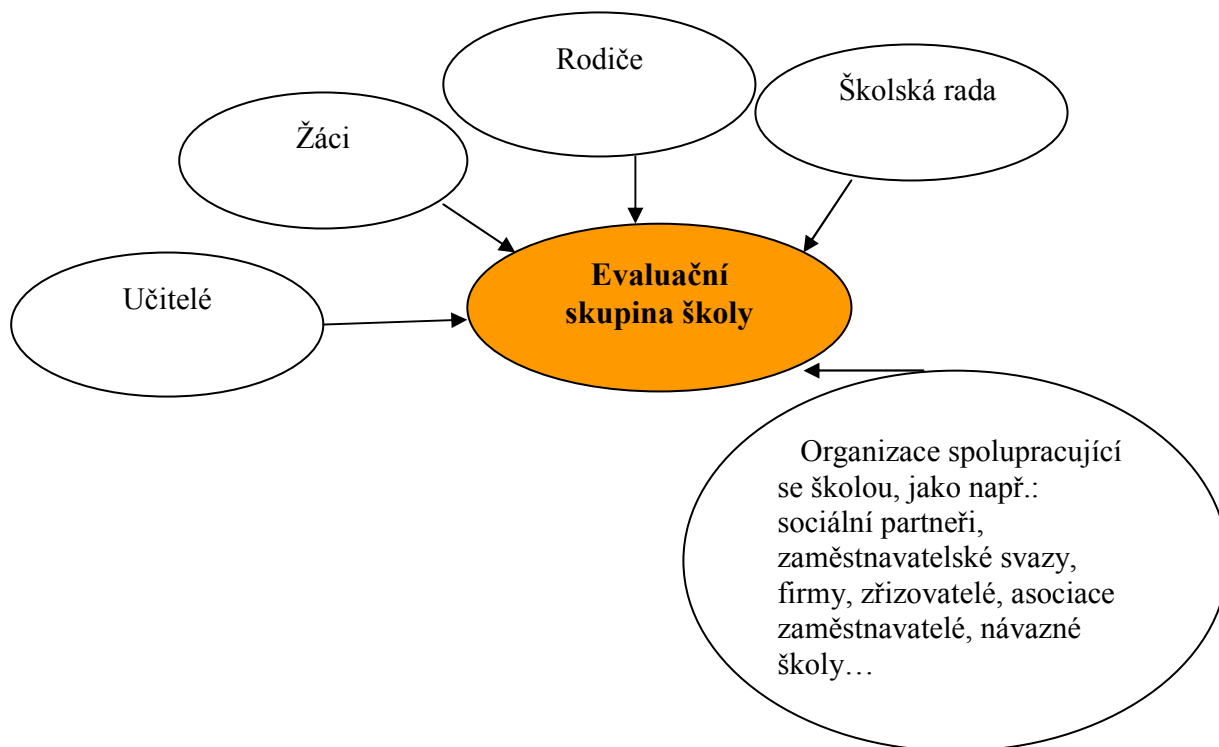
- mezi učiteli vybírá koordinátora autoevaluačních procesů ve škole, seznamuje pedagogický sbor s jeho kompetencemi,
- veřejně podporuje smysl autoevaluace a probíhající procesy s tím spojené,
- může pomáhat věci naplánovat,
- může určit učitelům v rámci pracovní doby systematickou reflexi za povinnou,
- umožní další vzdělávání učitelů v konkrétní oblasti, která se jeví jako nedostatečně zvládnutá,
- může tým kontrolovat, ale rozhodně musí pracovat s výstupy – jinak neplní autoevaluace svůj smysl,

Do procesu autoevaluace školy jsou zapojeni všichni zaměstnanci školy. Každý by měl k celkovému hodnocení činnosti školy přispět svým dílem. Některé hodnotící činnosti provádějí učitelé jednotlivě, jiných se zúčastní společně, mohou se hodnotit navzájem. Dílčí výsledky se postupně skládají a měly by vytvářet relativně objektivní obraz o činnosti školy. (Autoevaluace MŠ, VÚP, 2008)

Faktorem, který je nutno v souvislosti s autoevaluací školy brát do úvahy, je, že autoevaluace s sebou přináší změnu, což u lidí může přinášet obavy z možných negativních důsledků, případně i odpor ke změně (pozn. podrobněji v oddíle 2.5. Rizika a úskalí autoevaluace). **Realizace změny však bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů a vedení školy není možná. Učitelé jsou ti, kteří mohou nejvýrazněji přinášet změny do práce školy.** Je docela přirozené, že si autoevaluace zpočátku nezíská úplně každého. Zpravidla ji přijme pouze menší část učitelského sboru. Nevadí, pokud se nepodaří získat všechny, důležité ale je, postupně získat většinu lidí ve škole (Vašátková, 2007).

Jak jsou kromě vedoucích pracovníků školy a pedagogických pracovníků do procesu **zapojeni ostatní aktéři školního života**, jako např. žáci, jejich rodiče, nebo organizace spolupracující se školou?

Tito aktéři by neměli být jen zdrojem informací. Je důležité, aby byli do procesu evaluace aktivně vtaženi, mohli přispívat do tvorby celého mechanismu. Zejména žáci a jejich rodiče by měli být chápáni jako rovnocenní partneři autoevaluace, jako hybná síla změn, od nichž se získává zpětná vazba a kdy tito aktéři přispívají svými názory a návrhy na zlepšení.



Skupiny zainteresovaných osob (upraveno dle MacBeath, J. a kol.,2006).

Proces autoevaluace školy má různé fáze, které se mimo jiné liší také tím, jak je důležité, aby byl do nich kdo zapojen. Proto by součástí plánu autoevaluace mělo být jasné vyjádření, kdo se v jaké fázi na čem a jakým způsobem podílí.

Jak vypadala z tohoto hlediska praxe vzorku škol v České republice se lze dozvědět z výsledků dotazníkového šetření projektu [on-line] <http://www.nuov.cz/ae/vyzkumy-a-sbery-informaci>.

2.2 Oblasti kvality, kritéria, indikátory

V úvodu tohoto oddílu se vám pokusíme přiblížit některé další pojmy, které s plánováním autoevaluace úzce souvisejí a jejichž znalost by vám měla s plánováním autoevaluace pomoci. Jedná se o pojmy oblast a podoblast autoevaluace; kritéria a indikátory. Tyto termíny nejsou ani v odborných textech ustálené, v praxi bývají s jejich porozuměním největší problémy.

Oblasti vlastního hodnocení školy jsou formulovány ve Vyhlášce č. 15/2005, § 8, odst. 2., písm. b. takto:

Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:

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

Tyto obecné oblasti pokrývají téměř vše, co lze ve škole hodnotit. Poskytují sice dobrý přehled, ale jsou natolik obecné, že je při plánování autoevaluačních činností nejdříve musíme **rozpracovat do konkrétnějších podoblastí**. Podoblasti autoevaluace jsou ty součásti práce školy, které jsou pro školu důležité – chce se jim podrobněji věnovat a v nich svou práci hodnotit (srov. Manuál ZV, 2005). Na identifikaci těchto podoblastí by se měli pracovníci školy podílet společně.

V projektu Cesta ke kvalitě byly **oblasti autoevaluace upraveny a modelově rozpracovány do podoblastí** (viz: <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>).

Oblasti	Podoblasti
Podmínky ke vzdělávání	demografické
	personální
	bezpečnostní a hygienické
	ekonomické
	materiální
Obsah a průběh vzdělávání	vzdělávací program
	plánování výuky
	podpůrné výukové materiály
	realizace výuky
	mimovýukové aktivity
Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání	klima školy
	systém podpory školy žákům
	zohlednění individuálních potřeb žáků
	spolupráce s rodiči
	spolupráce s odbornými institucemi a zřizovatelem
Výsledky vzdělávání žáků	znalosti a dovednosti
	klíčové kompetence

	postoje
	motivace
	úspěšnost absolventů
Vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	strategické řízení
	organizační řízení školy
	pedagogické řízení školy
	profesionalita a rozvoj lidských zdrojů
	partnerství školy a externí vztahy

Cíle, kritéria, indikátory

V obecném modelu kvality v 1. kapitole cíle a kritéria nerozlišujeme. Je to dáno tím, že správně formulovaný cíl kritéria obsahuje. Dokonce by se dalo říci, že kritérium je základem formulace cíle.

Příklad: *Cílem naší školy je, abychom **zlepšili** spolupráci s rodiči.*

Kromě kritéria cíl ještě pojmenovává oblast (nebo podoblast) kvality.

„Chytré“ cíle by měly být:

- specifické (tj. **Specific**),
- měřitelné (tj. **Measurable**),
- dosažitelné, reálné (tj. **Achiavable**),
- relevantní, důležité (tj. **Relevant**),
- časově vymezené, termínované (tj. **Timed**),

Jedná se o tzv. **SMART** pravidlo.

Kritérium je v obecném slova smyslu **měřítka pro srovnávání, hledisko pro posuzování, znak**. Pro nás je především důležité, že nám umožňuje zjišťovat (měřit, posuzovat) kvalitu. Kritéria lze rozpracovávat do podrobnějších subkritérií.

Příklady cílů oblasti **spolupráce s rodiči**

1. **Zlepšení** spolupráce školy s rodiči.
2. **Udržení** vysoké úrovně spolupráce školy s rodiči.
3. **Dosažení stanovené úrovně** kvality spolupráce školy s rodiči.

Jmenovanou oblast - spolupráce s rodiči - lze dále strukturovat na **podoblasti**. Opět prioritní je to, na čem záleží škole. Např. by to mohlo vypadat takto:

1. Spokojenost rodičů s úrovní spolupráce.
2. Účast rodičů na akcích pořádaných školou.

3. Vstřícnost rodičů v požadavcích kladených ze strany školy.

V pojmenování podoblastí kvality jsou zde vymezena i **kritéria** (míry) **kvality**: spokojenost ..., účast ..., vstřícnost Některá kritéria lze zjišťovat poměrně jednoduše, jiná vyžadují použití nějakého **evaluačního nástroje**. Každá oblast, resp. podoblast kvality může být pokryta vícero evaluačními nástroji, alespoň však jedním. V případě spolupráce s rodiči to mohou být například:

Ad 1. Anketa pro rodiče.

Ad 2. Kniha účasti, prezenční listina, fotodokumentace, videonahrávka.

Ad 3. Různými způsoby získávané množství pozitivních odezev ze strany rodičů (např. návratnost rodičovských dotazníků v procentech).

Indikátory kvality

Indikátorem kritéria účasti může být počet rodičů zaznamenaný v prezenčních listinách na třídních schůzkách stejně tak jako **počet** návštěvníků zahradní slavnosti nebo školní akademie. Zjišťovat indikátory kritéria spokojenosti rodičů s úrovní spolupráce už nebude tak jednoduché a budeme muset použít složitější postup.

Fitz-Gibbon (1996) stanovuje **charakteristiku dobrých indikátorů**:

- musí se vztahovat k výsledkům prováděné aktivity,
- musí se vztahovat k takovým výsledkům, které je možno ve škole dosáhnout,
- musí být uvedeny do kontextu, souvislostí,
- mají poskytovat zpětnou vazbu,
- měly by být takové, aby byly vnímány jako spravedlivé,
- mají být dosažitelné, reálné,
- jsou dostatečně vysvětleny,
- nesmí podléhat zkreslení,
- jsou ekonomicky dostupné,
- mají pozitivní vliv na chování,
- zlepšují hodnotu „výkonu“ (překlad J. Vašátková),

K **volbě metod** nebo **nástrojů** přistupuje škola současně se **stanovením indikátorů**. Při volbě vhodných evaluačních nástrojů pomůže dobře zvolený indikátor. V praxi spíše volba indikátorů vychází z dostupných evaluačních nástrojů a možných zdrojů dat.

2.3 Přehled základních evaluačních nástrojů

Evaluační metody, techniky a nástroje vycházejí z oblasti výzkumu v sociálních vědách. Nepovažujeme za nutné se zde zabývat výzkumnou metodologií. Domníváme se, že pro úspěšnou koordinaci autoevaluačních činností ve škole postačí porozumět podstatě a smyslu evaluačních postupů.

Pro potřebu autoevaluace budeme evaluační nástroj chápat jako nadřazený pojem pro metody i techniky.

Evaluační metody lze třídit na **kvalitativní** a **kvantitativní**, nebo podle způsobu získávání informací na **písemné** (deníky, diáře, dotazníky, dokumenty, výsledky testů, analýza žákovských prací, záznamové archy, obsahová analýza, sociometrie atd.) **ústní** (rozhovor, interview aj.), nebo ty, které jsou využívány při **přímém kontaktu s respondentem**, (např. strukturované a nestrukturované pozorování, interview, skupinové besedy, práce s ohniskovou skupinou), proti těm, kde **přímý kontakt s respondentem není** (dotazníky, audionahrávky, fotografie či videozáznamy). Podle zdroje informací je lze rozdělit také na **dokumentační** nebo **osobní** (Šlajchová, 2007).

MacBeath zdůrazňuje, že je dobré znát nejen vlastnosti určité metody, nástroje a techniky, ale i odpovědi na otázky uvedené v tabulce. Poté, co jsou známy odpovědi, je možno přistoupit k výběru vhodného nástroje.

Otázky k výběru vhodného nástroje při autoevaluaci:

Cíl	K čemu daný nástroj potřebujeme?
Dosah	Kdo bude využívat výsledky?
Vedlejší účinky	Jaké nezamýšlené důsledky spojené s jeho užíváním mohou nastat?
Proveditelnost	Dokážeme s nástrojem zacházet?
Uplatnitelnost	Je možné nástroj za daných podmínek aplikovat?
Čas	Jaké máme za dané situace časové možnosti?
Rozměr	Jde o nástroj zaměřený spíše do „hloubky“ nebo do „šířky“?
Data	Které údaje očekáváme?
Spoluúčast	Koho všeho se bude proces týkat?
Časový odstup	Kdy lze očekávat zpětnou vazbu?

Zdroj: MacBeath a kol. (2006, s. 110).

Na závěr uvedme, že **autoevaluaci nelze úspěšně provádět pomocí jednoho evaluačního nástroje** (Nevo, 1995). Mělo by jich být vždy využíváno více, neboť každý z nich s sebou při používání nese mnoho výhod i nevýhod a pouze jejich kombinací se lze dobrat průkazných zjištění. (Viz více o tzv. tringulaci ve 3. kapitole.)

V dalším přehledu naleznete seznam aktuálně nabízených evaluačních nástrojů, které jsou školám k dispozici i s odkazy na jejich charakteristiky a harmonogramem zveřejňování. Evaluační nástroje jsou umístěny na [portále](#) evaluačních nástrojů.

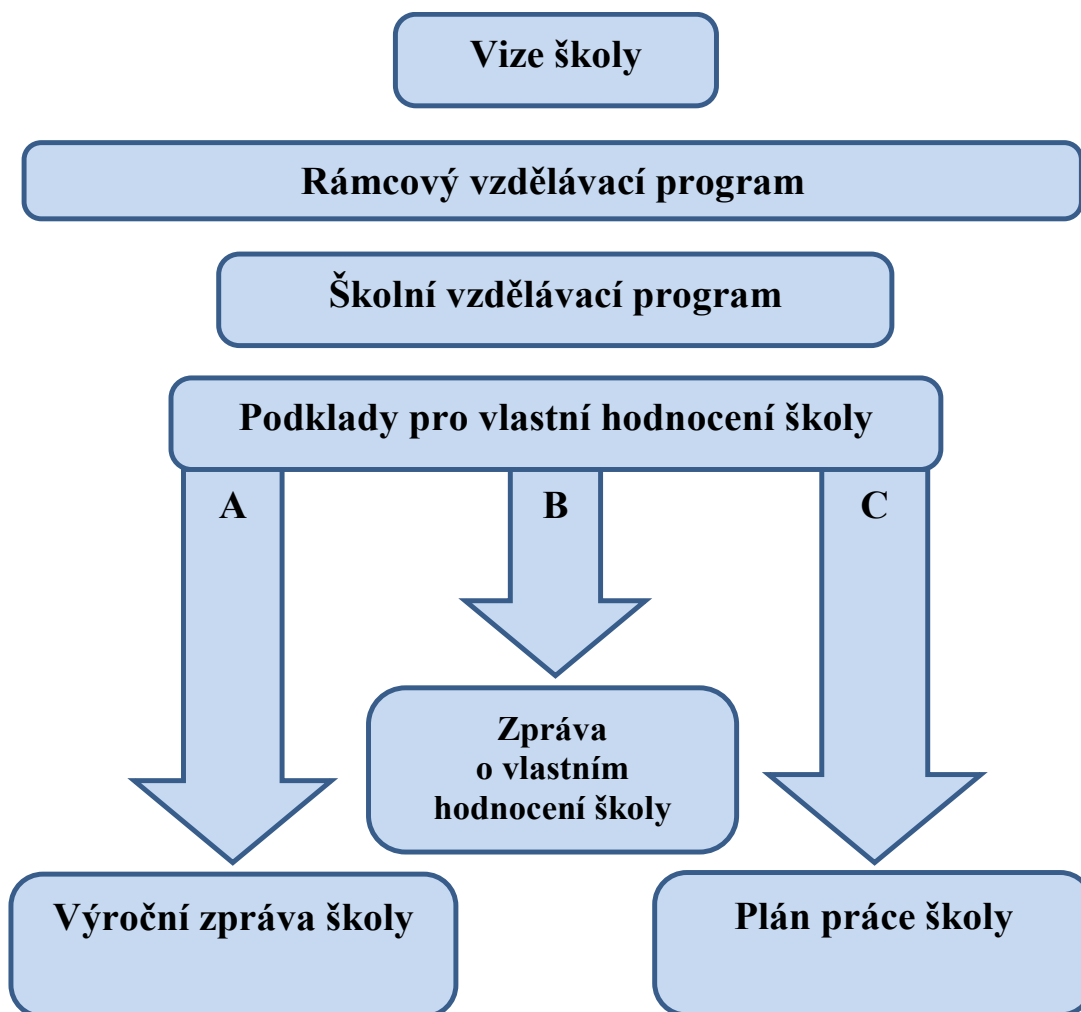
2.4 Plán autoevaluace školy

Plán autoevaluace je dokument specifikující postupy a související zdroje, které se musí použít. Určuje, kdo a kdy je použije při konkrétním procesu. Měl být realistický, ani ne příliš ambiciózní, ani ne nedostatečně náročný. Neměly by být zdůrazněny více jak tři nebo čtyři hlavní priority, i když každá priorita může obsahovat množství elementů. Je-li plán realistický, je mnohem pravděpodobnější, že bude uveden do praxe.

Každá škola má svou vlastní historii a kulturu, z níž vyrůstá její jedinečný plán (Šlajchová, 2007).

Fáze plánování:

- poznat aktuální stav a vybrat priority, stanovit oblasti a podoblasti (vycházejí z vyhlášky a z aktuálního stavu),
- stanovit konkrétní cíle (čeho má být dosaženo), stanovit a formulovat kritéria, indikátory,
- zvolit vhodné evaluační nástroje a stanovit časový plán sledování,
- rozdělit odpovědnosti a pravomoci jednotlivým členům týmu školy (zaangažování osob - delegování činností),
- identifikovat zdroje dat a informací,



1. Poznat aktuální stav a vytipovat priority

První fáze autoevaluace zpravidla spočívá ve zmapování aktuálního stavu. Od toho se odvíjí debata k tomu, co je ještě možné zlepšit a jak. Podle Vašŕatkové (2007) je pro dosažení co největšího konsensu při hledání budoucího zaměření jednotlivých aktivit možné využít SWOT analýzy (příklad: ukáže se např., že slabá stránka školy jsou procesy zpětné vazby mezi vedením a pedagogy, jednou z oblastí se tak stane řízení školy).

Na základě poznání aktuálního stavu je dobré přistoupit k **výběru priorit**. K tomuto by vám mohl pomoci evaluační nástroj „Dobrá škola“, jehož cílem je pomoci ujasnit si hodnoty a priority školy a podpořit spolupráci a je určen ke skupinové práci [online] <http://www.nuov.cz/ae/dobra-skola> .

2. Stanovit oblasti a podoblasti

V rámci školy existuje řada oblastí, které lze hodnotit. Nejsou však všechny stejně významné. V určitých obdobích se některým oblastem či podoblastem přikládá větší význam než jiným. Některé jsou ovšem důležité vždy (MacBeath, J. a kol., 2006).

Požadavkem je, aby škola svoji kvalitu buď udržela (u oblastí, kde dosahuje dobrých výsledků) nebo ji zvyšovala (u oblastí, u kterých je zlepšení žádoucí).

Po zvolení oblastí, na které bude při autoevaluačních procesech zaměřena pozornost, je zpravidla potřebné „rozpracovat“ je do konkrétních, uchopitelných **podoblastí** (dílčí, konkrétní oblasti) tzn., že je nutné vymezit si podstatu každé oblasti a všechny její části. Stanovování podoblastí většinou reaguje na potřeby celé školy. Rozpracování podoblastí by mělo být záležitostí celého pedagogického sboru školy. Při stanovování priorit samozřejmě škola vychází z rámce daného vyhláškou. Sledování všech oblastí je pro školy závazné, ale nikde není stanoveno v jakém rozsahu, tj. v jakých a kolika podoblastech a v jaké hloubce či časové periodě. Toto školám umožňuje reagovat na vlastní potřeby a priority (Vaš'atková, 2007).

3. Stanovit konkrétní cíle

Na tomto základě účastníci stanoví cíle autoevaluačních procesů. Cíl je **zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž aktivity směřují**. Cíle jsou stanoveny před začátkem autoevaluačních procesů (Nezvalová, 2003). Stanovit si cíle autoevaluačních procesů mohou pouze lidé ze školy, jinak by se mohlo stát, že by pro ně nebyly relevantní ani dosažitelné.

4. Stanovit a formulovat kritéria, indikátory

Je zřejmé, že již při stanovování cílů je nutné přemýšlet o systému **kritérií a indikátorů kvality**, které škole umožní zkoumat zvolené oblasti.

Kritéria určují stav dané oblasti nebo podoblasti, **indikátory** jsou měřitelné údaje, které vypovídají o míře dosažení ideálního/požadovaného stavu v daném čase, jsou měřitelným vyjádřením kritéria.

Kritéria a indikátory musí být zvoleny před začátkem celého procesu a s ohledem na možné zdroje dat a použitelné evaluační nástroje. Žádné dvě školy nejsou stejné, a proto nebude nikdy možné vytvářet takové systémy indikátorů, které by se daly použít bezzbytku se stejnou vahou a s úspěchem ve všech školách. Určitý stupeň jejich modifikace, případně i vytváření některých nových, je nezbytný (Vaš'atková, 2007).

5. Zvolit vhodné evaluační nástroje

Když se formuluje indikátor, tak je potřeba mít na mysli konkrétní evaluační nástroj nebo jeho část. Stačí např. jen položka pro dotazník – ne celý dotazník. (Pro kritérium to není nutné, ale pro indikátor ano).

Právě dostatek evaluačních nástrojů je nejslabším místem zavádění autoevaluačních činností ve školách. Jedním z cílů projektu Cesta ke kvalitě je proto připravit nabídku standardizovaných evaluačních nástrojů (ověřených a opatřených informacemi o použití a správné interpretaci výsledků), ze kterých si školy podle svých potřeb budou vybírat. Přehled těchto nástrojů najdete [on-line] <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>.

6. Stanovit časový plán sledování

Sledování všech oblastí provádí škola kontinuálně. Škola by dle výše uvedeného měla mít promyšlený systém, ve kterém jsou zvoleny nejenom oblasti, podoblasti, kritéria, indikátory a nástroje hodnocení, ale také stanoven **časový plán** - v jakých termínech, v jaké frekvenci a jak detailně se bude škola jednotlivými oblastmi zabývat (zda průběžně, vícekrát za rok, jedenkrát za rok, či v určité víceleté pravidelné periodě).

Více [on-line] <http://www.nuov.cz/ae/otazky-a-odpovedi>.

7. Stanovit odpovědnosti a pravomoci jednotlivých členů týmu školy

O rolích jednotlivých členů pedagogického sboru, tj. ředitele školy, zástupce/ů ředitele, učitele a částečně i o roli koordinátora autoevaluace na škole jsme hovořili již v podkapitole 2.1 a dále se tomuto tématu budeme věnovat i v kapitole 5.

Na tomto místě však zmiňme, že **vedení školy nemusí být součástí autoevaluační skupiny, může delegovat svou pravomoc** na konkrétního jedince nebo skupinu lidí, kteří budou zodpovědní za průběh autoevaluačních procesů. Mezi autoevaluační skupinou a vedením bude potvrzena jasná dohoda o způsobech autoevaluace a o tom, jak a kdy bude vedení o postupu a jeho výsledcích informováno.

Do autoevaluace se nemusí zapojit celá škola. Před jejím zahájením je však nutné lidi ve škole seznámit se záměrem, jejími důvody a případnými důsledky; získat pro ni morální podporu většiny. I když jsme řekli, že není nutné zapojení všech členů pedagogického sboru, je nutné mít na paměti, že **autoevaluace je týmový proces**. Úspěch autoevaluace závisí i na tom, jak bude zvládnuto řízení týmu pověřeného autoevaluací (Vašátková, 2007).

Plán autoevaluace je specifický pro každou školu.

Na uvedených příkladech (viz rozšiřující text e-learning „Příklady plánů“ demonstrujeme, že neexistuje jediný správný přístup k tvorbě plánu autoevaluačních procesů, který by se dal využít jako šablona na všech školách, aniž by byly popřeny principy vlastního hodnocení.

Každá škola si **musí najít vlastní cestu**, ve které se projeví její jedinečnost, profilace, představa o tom, co je „dobrá škola“.

2.5 Rizika a úskalí autoevaluace

S níže uvedenými skutečnostmi, které jsme nazvali jako rizika nebo úskalí, je třeba počítat a zkusit je brát nejen jako problém, ale jako výzvu k řešení (Vašátková, 2007).

Rezistence (odpor) učitelů

Je docela přirozené, že si autoevaluace zpočátku nezíská úplně každého. Je důležité si získat alespoň aktivní učitele s tím, že postupně se podaří zapojit i ty méně aktivní.

Přílišné nadšení

Podobné důsledky jako rezistence má pro autoevaluaci naopak nekritické nadšení. Přeceňovat vlastní schopnosti a uspěchat při autoevaluaci některé kroky může být kontraproduktivní. Proto je užitečné, aby lidé, účastníci se autoevaluace, měli přiměřenou sebereflexi.

Nařízená autoevaluace

Učitelé nejsou vždy stejně ochotní přistoupit k autoevaluaci, a tak i čas, který je potřeba k přijetí změn, nebude u všech stejně dlouhý. Nucením a příkazováním se někdy napáchá víc škody než užitku. Na druhou stranu v některých situacích nelze bez příkazování uvést věci do pohybu. Nemusí to být tedy a priori špatný přístup.

Nedostatečná podpora autoevaluace

Lze předpokládat, že při autoevaluaci bude kolísat množství elánu, energie, optimismu a ochoty ke změnám nejen u členů vedení, ale i u jednotlivých učitelů. V těchto situacích by mělo vedení školy iniciovat a povzbuzovat ochotu učitelů k objektivnímu posouzení dosažených výsledků a k hledání dalších cest k jejich zlepšování.

Nedostatečné ocenění autoevaluačního týmu

Vzhledem k tomu, že proměna školy, k níž autoevaluace napomáhá, je dlouhodobý proces, je nutné ocenit práci každého, kdo se na tomto procesu podílí. Vždy se totiž nepovede to, co jsme si „vysnili“, a takovéto ocenění je posilující pro všechny členy týmu.

Autoevaluace jako pouhá formalita

Jedním z největších rizik je možnost pouhého formálního přístupu k autoevaluačním procesům. Pokud se škola chce skutečně rozvíjet, neobejde se to bez pečlivého zkoumání sama sebe (Michek, 2006).

Interpretace negativních zjištění

Klíčovým momentem celého procesu autoevaluace je to, jak je nahlíženo na negativní zjištění stavu v určité oblasti práce a také jak se zachází s chybou. Důležitý je princip hledání podstaty věcí, hodnot. Zjištění chyb, negativních informací nemá být při autoevaluaci považováno za hrozbu, ale naopak za příležitost zlepšit svou práci.

Objektivita/Subjektivita

Úskalí celého procesu nespočívá v jeho špatném či dobrém provádění, obtížné může spíše být zachovat maximální možnou objektivitu při všech aktivitách i při interpretaci zjištěných údajů. Rizikem autoevaluace může však být i snaha o maximální objektivitu, mj. tam, kde subjektivní pohled poskytne více informací. Jde o to vědět, jaké informace poskytuje zvolený evaluační nástroj a od toho odvíjet svůj přístup.

Sdělování výsledků autoevaluace

V otázkách: „Kdo je majitelem získaných dat při autoevaluaci?“ nebo „Kdo může s údaji zacházet, komu náleží?“ a „Jak tato data interpretovat?“ patrně spočívají největší hrozby celého autoevaluačního procesu. Pokud by se získaná data měla stát pro danou instituci nástrojem jejího ohrožení nebo ohrožení jejích členů, ztrácí autoevaluační procesy význam. Rozhodnutí, které údaje získané při autoevaluaci jak a komu sdělí, zveřejní, by mělo spočívat na škole samotné. Tím by se mělo zabránit, aby se autoevaluace stala pouhou „ódou na radost“, tzn., že nemá žádný smysl, aby školy ve snaze předejít ohrožení výsledky autoevaluace nějakým způsobem záměrně „vylepšovaly“ (Vašátková, 2007).

2.6 Etika autoevaluace

Etická stránka autoevaluace spočívá ve zvažování předpokladů, možností, dopadů a důsledků. Zdůrazňuje nejednoznačnost navržených řešení i nedostatky „jednoduchých návodů“. Ignorování tohoto momentu by mohlo při autoevaluačních aktivitách vést k získávání nepravdivých nebo nedůležitých informací, což podle MacBeatha (1995) je to „nejhorší, co se může při autoevaluaci stát.“

Etická úskalí, která mohou úsilí o smysluplnou autoevaluaci výrazně zkomplikovat, lze na základě dosavadních zkušeností rozčlenit do několika základních okruhů:

1. výzvy spjaté s „mezo-politickými“ vlivy – vycházející např. z přístupu zřizovatele školy k těmto procesům,

2. potíže týkající se mikro-politických aspektů jednotlivé školy – spojené např. se situací, kdy vedení školy chce zjistit, jak je vnímáno podřízenými pracovníky,
3. problémy týkající se sběru informací, tj. používání evaluačních metod – např. pořizování záznamů z rozhovoru bez získání informovaného souhlasu od dotazovaných,
4. výzvy spjaté s analýzou dat a informací a také se zjištěními – např. i když je žákům řečeno, že je šetření anonymní, paní učitelka třídní zpravidla snadno zjistí, kdo určitý výrok psal...,
5. úskalí vyvstávající z potřebnosti přijmout opatření ke zjištěním – nepříznivé nálezy bývají následně omlouvány, zkreslovány, poskytovatelé informací zesměšňováni... „jen, aby se dotyčný neurazil“,
6. problémy týkající se podávání zpráv a rozhodnutí, zda zjištění zveřejnit – při autoevaluaci se často pracuje s vysoce citlivými informacemi, které někdy je či není žádoucí v plné šíři zveřejňovat např. rodičům či dalším sociálním partnerům,
7. sporné otázky týkající se archivace a přístupu k původním, ještě nereprodukovaným informacím získaným při autoevaluaci – např. při změně ve vedení školy apod. (Vašátková, 2009),

Více články O čem se zatím v souvislosti s autoevaluací nemluví [on-line]

<http://www.nuov.cz/ae/1-cislo-bulletinu-projektu-na-cestech-ke-kvalite>

<http://www.nuov.cz/ae/2-cislo-bulletinu-projektu-na-cestech-ke-kvalite>

<http://www.nuov.cz/ae/3-cislo-bulletinu-na-cestech-ke-kvalite>

<http://www.nuov.cz/ae/4-cislo-bulletinu-na-cestech-ke-kvalite>

<http://www.nuov.cz/ae/5-cislo-bulletinu-na-cestech-ke-kvalite>

<http://www.nuov.cz/ae/6-cislo-bulletinu-na-cestech-ke-kvalite>

Doporučení vztahující se k etice autoevaluačních procesů uvádí např. Nevo (1995) takto:

- Dohodněte závazná a stejná „pravidla hry“ pro všechny.
- Vyjednávajte a diskutujte s těmi, kteří jsou ovlivněni výsledky těchto procesů.
- Zveřejňujte své postupy (provádějte transparentní postupy).
- Získejte výslovné svolení těch, kterých se budou evaluační procesy nejvíce dotýkat (budete je např. pozorovat, nahrávat nebo od nich budete potřebovat nejrůznější dokumenty).
- Dejte možnost těm, jejichž práci sledujete, přečíst si a komentovat vaše poznámky.

Otázky pro posuzování plánu autoevaluace školy:

Zdroje pro odpověď na následující otázky mohou být v koncepčním záměru rozvoje školy, ve školním vzdělávacím programu, v návrhu struktury vlastního hodnocení školy, v samostatném dokumentu plánu vlastního hodnocení školy.

1. Kritéria kvality školy

Má škola formulována kritéria kvality školy?

Vycházejí tato kritéria z formulované vize školy?

Viz. <http://www.nuov.cz/ae/2-cislo-bulletinu-projektu-na-cestě-ke-kvalitě>
<http://www.nuov.cz/ae/kriteria-hodnoceni-planu-procesu-a-zpravy-o-vlastnim?highlightWords=kriteria+hodnoceni>

2. Cíle rozvoje školy

Má škola formulovány cíle pro zvolené evaluační období?

Vycházejí tyto cíle z vize školy formulované např. v koncepčním záměru rozvoje školy a definované kvality prostřednictvím kritérií?

Jsou všechny cíle dostatečně specifikovány, tzn. je možné ověřit jejich dosažení?

Jsou stanovené cíle reálné, tj. jsou stanoveny dosažitelné priority pro evaluační období?

Jsou cíle formulovány na hranici dosažitelného maxima dané školy?

3. Evaluační nástroje

Poskytují zvolené evaluační nástroje relevantní informace (indikátory) pro ověření stanovených cílů?

Jsou tyto evaluační nástroje dostatečně spolehlivé?

4. Plánování evaluačních činností

Jsou stanoveny termíny realizace evaluačních aktivit pro celé období evaluačního cyklu?

Jsou evaluační činnosti naplánovány průběžně?

Je stanovena odpovědnost pracovníků za jednotlivé evaluační aktivity?

Je připraven systém pro zaznamenávání a analýzu informací?

Je zohledněna zkušenost z evaluačních aktivit v předcházejícím období?

Je plán vlastního hodnocení školy přehledně strukturován?

Zdroj: Kritéria pro posuzování zprávy o vlastním hodnocení školy (E. Mechlová, M. Chvál, J. Vašátková, <http://www.nuov.cz/ae/kriteria-hodnoceni-planu-procesu-a-zpravy-o-vlastnim?highlightWords=kriteria+hodnoceni>).

Cíl	Oblast	Podoblast	Kritérium	Indikátor	Evaluační nástroj	Kdo	Kdy
zlepšit úroveň spolupráce s rodiči	spolupráce s rodiči	zapojení rodičů	účast na třídních schůzkách	počet rodičů na třídních schůzkách	Analýza prezenční listiny	třídní učitelé	4X za školní rok 2010/2011

3. Proces autoevaluace

Cíle kapitoly:

Po prostudování byste měli být schopni:

- Chápat komplexnost autoevaluačního procesu.
- Shromažďovat data pro autoevaluaci své školy.
- Rozumět významu sebehodnocení a kolegiálního hodnocení.
- Rozvíjet evaluační kulturu školy.

Obsah:

- 3.1 Autoevaluace jako cyklické procesy
- 3.2 Triangulace jako způsob zajištění kvality procesu autoevaluace školy
- 3.3 Shromažďování dat v souvislosti s dalšími hodnotícími procesy ve škole
- 3.4 Sebehodnocení učitele v procesu autoevaluace

3.1 Autoevaluace jako cyklické procesy

Při realizaci autoevaluace do práce škol není snad nic důležitějšího než vzájemná důvěra, přesvědčení, že nikdo nebude zjištěnými výsledky ohrožen, že vše má jediný důvod, kterým je vlastní zlepšování. V procesu realizace procesu autoevaluace je pro vedení školy úkolem číslo jedna vytvořit takové podmínky, které na začátku umožní co nejlepší přijetí a následně co nejhladší průběh celé evaluace.

Fáze realizace

Můžeme rozlišit několik fází procesu autoevaluace školy, v praxi jsou však v pohybu a v interakci:

I. Fáze motivační - vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace, ředitel (iniciátor) buduje síť pracovních kontaktů a vztahů, získává sympatizanty a spojence.

II. Fáze přípravná – zahrnuje promýšlení projektu, záměry a cíle autoevaluace. Stanovují se pravidla a zpracovává se plán; určuje se, co se pokládá za úspěch a co ne; pro tuto fázi je typické hledání, diskuse a dohadování, shánění informací, externích odborníků (spolupracovníků a poradců). **Škola si vymezí oblasti, které v daném období bude hodnotit.** Jsou to zpravidla ty oblasti, které jsou důležité pro další rozvoj školy. **Souvisí obvykle s posláním a cíli školy.** Škola tak demonstruje, že kvalita je pro ni důležitá a že pravidelně vyhodnocuje, jak stanovených cílů bylo dosaženo.

III. Fáze realizační - konkretizují se dosavadní poznatky podle podmínek školy; určují se konkrétní postupy; projekt se stále průběžně aktualizuje a reviduje; je dokončen výběr proměnných i způsob jejich měření; ke spolupráci jsou přizváni externí odborníci.

Obsah:

- sestavení realizačního týmu projektu,
- volba vhodné vstupní strategie postupu,
- zjištění výchozího stavu,
- průběžné zjišťování situačních stavů zvolenými nástroji,
- průběžná autokorekce postupů autoevaluace,
- návrh řešení problémů, které se objevily v průběhu autoevaluace nečekaně,
- na konci průběžných etap zjištění, zda došlo ke změnám vytipovaných proměnných vzhledem k vytčeným cílovým stavům (= konkrétní kroky na začátku následujícího období),

VI. fáze evaluační - získaná data a informace se vyhodnocují; na jejich základě je zpracována autoevaluační zpráva.

V. fáze korektivní - završuje celý autoevaluační proces; v ní závěrečná zpráva vyúsťuje do dosavadní činnosti školy; dochází k inovacím a korekcím nesrovnalostí (např. přehodnocení vzdělávacích cílů, obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, organizační struktury školy apod.).

Proces autoevaluace může na každé škole probíhat individuálním způsobem. Každá škola jej řídí podle vlastních podmínek, možností a zkušeností. Zpracování komplexního plánu (projektu) autoevaluace školy a jeho realizace je náročná věc. Obecně se doporučuje začít oblastí, ve které se škola nejlépe orientuje nebo oblastí, se kterou není spokojena. Postupně je možné se zaměřovat na další oblasti a vytvořit tak projekt autoevaluace školy jako celku (Rýdl a kol., 1998).

Základem úspěšné realizace je dobré naplánování. Ve 2. kapitole jsme se přípravnou fází zevrubně zabývali. Zde navážeme tím, co je nezbytné pro realizační fázi. Připomeňme si, že již ve fázi plánu máme stanoveny oblasti a podoblasti, na které se chceme soustředit, cíle, kritéria, indikátory a evaluační nástroje. Vycházíme přitom z analýzy současného stavu. Ve většině případů budeme očekávat zlepšení stávajícího stavu, ale je dobré si uvědomit, že někdy může být cílem i udržení dosavadní úrovně nebo dokonce zpomalit pokles.

V realizační fázi autoevaluace je užitečné **obecný plán dále konkretizovat a stanovit**:

- z jakých zdrojů bude čerpat,
- kdo bude shromažďování dat provádět,
- v jakém období se sběr dat bude odehrávat,
- kdo a jak zpracuje „surová“ data ,
- jaká rizika/úskalí lze očekávat,

Příklad:

<i>Subkriteria</i>	<i>Indikátor</i>	<i>Evaluační nástroje</i>	<i>Zdroj</i>	<i>Zajišťuje</i>	<i>Období</i>	<i>Rizika</i>
<i>kvalifikovaně zastupované hodiny</i>	<i>poměr kvalifikovaných a nekvalifikovaných zastupovaných hodin</i>	<i>vybrané údaje z informačního systému školy -ISS</i>	<i>evidence v ISS</i>	<i>zástupce ředitele</i>	<i>perioda roční - červen</i>	<i>nejsou</i>
<i>počet žáků nepřipravených na hodinu</i>	<i>počet žáků bez pomůcek nebo domácího úkolu ve vztahu k připraveným</i>	<i>přímá kontrola vyučujícího</i>	<i>čísla evidovaná v tabulce ve sborovně</i>	<i>vyučující, zpracovává třídní učitel</i>	<i>týden od 6. do 10. 6</i>	<i>výlety a exkurze!</i>
<i>vzájemné hospitace</i>	<i>počet hospitovaných hodin na jednoho učitele</i>	<i>seznam hospitovaných hodin</i>	<i>v třídních knihách</i>	<i>zástupce ředitele</i>	<i>pololetní perioda (leden/červen)</i>	<i>nejsou</i>

Zásady autoevaluace

Nastavit podmínky pro realizaci autoevaluace je základním kamenem, bez kterého se žádná škola neobejde. Mnohé z podmínek závisí na klimatu ve škole, na přístupu pracovníků ke změnám, na ochotě na sobě dále pracovat, zvyšovat svoji kvalitu, riskovat...

Rýdl a kol. (1998) popisuje **zásady, které je třeba v procesu autoevaluace respektovat:**

- Nepodnikat žádné další kroky dříve, než se nám podaří zajistit podporu (a v optimálním případě i spolupráci) rozhodující části učitelů.
- Nepřístupovat k autoevaluaci dříve, dokud si nevyjasníme, za jakých podmínek se proces bude realizovat, tj. dokud si nestanovíme jasná „pravidla hry“.

- Koordinátor autoevaluačních činností by si měl hned od začátku vybudovat pozici důvěryhodného partnera, který má opravdový zájem o konstruktivní řešení problémů.
- Ve všech fázích autoevaluce by měl být průběžně zajišťován co největší konsensus mezi všemi zúčastněnými, neboť rozpory jsou užitečné.
- V průběhu autoevaluce by měl být do jednotlivých šetření zapojen co největší počet zainteresovaných osob.
- Pracovní tým by měl soustředit své úsilí na zkoumání dílčího, přesně definovaného a jasně ohraničeného problému.
- V procesu autoevaluce je třeba postupovat po logických krocích; tím lze omezit metodologické obtíže na minimum.
- Pedagogický sbor jako celek by měl mít od začátku k dispozici všechny podstatné informace, které realizační skupina autoevaluce shromáždí.

Jako inspirace může posloužit tzv. **Desatero úspěšné autoevaluce**, které vytvořil a doporučuje kolektiv autorů (Michek a kol., 2006):

1. Vedení školy by se mělo seznámit s nástroji používanými pro autoevaluaci.
2. Vedení školy sestaví realizační tým na základě dobrovolnosti s přihlédnutím k osobnostním vlastnostem a odborným schopnostem jeho jednotlivých členů.
3. Vedením realizačního týmu je vhodné pověřit „kvalitáře“, tj. koordinátora, který dovede organizovat práci a kontrolovat její rozdělení a průběh. Zároveň by měl zapojovat ostatní, využívat nových příležitostí, analyzovat problémy, vybírat podstatné a určovat další vývoj. Důležité je, aby měl ve škole přirozenou autoritu.
4. Zajistit, aby se realizační tým seznámil s autoevaluačními nástroji a měl možnost o nich diskutovat.
5. Pozitivně motivovat realizátora autoevaluační zprávy. Její tvorbu je vhodné zařadit mezi kritéria pro hodnocení pracovníků (včetně stanovení kritérií pro odměňování – např. kvalita analýzy, navrhování reálných námětů na zlepšení apod.).
6. Vymezit časový prostor pro diskuse realizačního týmu při provádění autoevaluce.
7. Připravit se na krize, neshody, hádky. Především však věřit v úspěch kvalitní autoevaluce.

8. Deklarovat nezávislost (autonomii) realizačního týmu ze strany vedení školy tzn. ujistit členy týmu, že odhalení nedostatků v chodu školy nepřinese pro realizátory žádné sankce.
9. Vytvořit podmínky pro dialog realizačního týmu. Dialog by měl být veden v otevřené a přátelské atmosféře, akceptování rozdílných názorů, respektování práce kolegů a se snahou o vzájemné porozumění.
10. Prostředí školy by mělo umožňovat všem vyjádřit vlastní názory (i kritické), připomínky, získávat odpovědi na otázky atd.

3.2 Triangulace jako způsob zajištění kvality procesu autoevaluace školy

V předchozích kapitolách jsme popsali důležitost identifikace specifických potřeb vlastní školy a pečlivého plánování autoevaluace. Při zahájení a realizaci autoevaluačních procesů je užitečné uvažovat o dalších způsobech zajištění kvality autoevaluace. Poměrně účinnou a rozšířenou strategií je **tzv. triangulace**.

Pojem triangulace pochází z geometrie. Bohatého využití tento princip zjišťování souřadnic a vzdáleností našel v geodézii. Pomocí znalosti dvou známých bodů a znalostí trigonometrických výpočtů je tímto způsobem možno určit polohu třetího neznámého bodu. Do sociálních věd doputoval tento pojem v okamžiku hledání způsobů zajištění spolehlivých informací v kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005). V podstatě znamená zásadu nedělat závěry na základě jediného zdroje, ale použít minimálně dvou zdrojů informací. Je možno kombinovat dva (a více) přístupů kvalitativních anebo zdrojů kvalitativní s kvantitativními.

Obvykle se uvádí čtyři **druhy triangulace**:

1. datových zdrojů (dokumentů, názorů aktérů školního života apod.),
2. hodnotitelů (zapojení různých hodnotících subjektů),
3. metod (dotazníky, rozhovory, pozorování, analýza dokumentů),
4. teorií (podle Denzin a Lincoln, 2000),

Posledně jmenovaná triangulace předpokládá značné teoretické znalosti, ostatní tři jsou však dobře využitelné i pro potřeby autoevaluace školy. Triangulaci je možno aplikovat **simultánně** nebo **sekvenčně**. **Simultánní triangulace** znamená současnou aplikaci dvou a více evaluačních nástrojů, **sekvenční triangulace** znamená vyhodnotit jeden evaluační nástroj (zdroj, hodnotící subjekt nebo teorii) a výsledky využít jako východisko pro další.

Příklad: K získání údajů o kvalitě klimatu ve třídách použijete (simultánně) dotazník pro žáky a pro učitele. Po vyhodnocení výsledků se soustředíte jen na třídy, kde se výsledky žáků a učitelů výrazně odlišují a ke zjištění příčin použijete (sekvenčně) další evaluační nástroj, kterým může být například hloubkový rozhovor.

Po zpracování dat získaných ze dvou (a více) zdrojů, budou již na první pohled patrné shody a rozdíly. Tam, kde se údaje ze dvou (a více) zdrojů shodují, můžeme říci, že se vzájemně podporují a lze je považovat za spolehlivější než data z jediného zdroje. Tam, kde se údaje rozcházejí, měli bychom se vyvarovat ukvapené interpretace a soustředit se na hledání příčin těchto rozdílů. Analýza a interpretace kvantitativních evaluačních nástrojů je zpravidla součástí přesných manuálů k jejich použití. Analytické postupy u dat kvalitativní povahy nelze předem jednoznačně určit, spíše lze formulovat určitá doporučení (více o analýze např. Hendl, 2005 nebo Švaříček, Šedřová, 2008).

Princip **triangulace** je pro autoevaluaci školy důležitý, protože umožňuje, aby zpráva o vlastním hodnocení byla založena na prokazatelných zjištěních (*evidence based*) (Chvál, Dvořák, Starý, Marková, 2007).

3.3 Shromažďování dat v souvislosti s dalšími evaluačními procesy ve škole

Shromažďování dat lze realizovat buď pomocí standardizovaného evaluačního nástroje (například z nabídky projektu Cesta ke kvalitě [on-line] <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>) nebo lze vyvinout vlastní evaluační nástroj. Druhá možnost vyžaduje hodně úsilí a není bez rizika. Na druhou stranu může nejlépe vyhovovat specifickým potřebám konkrétní školy. Mnoho údajů, informací a dat lze také získat vytěžením hodnotících procesů, které ve škole přirozeně probíhají.

Od hodnocení žáků k autoevaluaci školy

Ve škole probíhá každý den mnoho hodnotících procesů. Učitelé hodnotí výsledky učení žáků, ředitel hodnotí práci učitelů, žáci odhadují, jak budou hodnoceni za svou práci apod. Jedná se o věci škole vlastní a samozřejmé. **Smysl a význam autoevaluace se neliší od ostatních hodnotících procesů ve škole. Jejich společným cílem je přispívat ke zvyšování kvality.**

Nelze zapomínat, že z psychologického hlediska je hodnocení jiného člověka vždy svým způsobem citlivou záležitostí, která může u hodnoceného vyvolat negativní odezvu (viz Nováčková, 2005). Jednou ze strategií, jak se těmto negativním pocitům vyhnout je poskytnutí dostatečného prostoru **pro sebehodnocení.**

Někteří učitelé si uvědomují, jakou cenu má schopnost žáka odhadnout dobře svůj výkon a na budování této dovednosti u žáků pracují. Když denně kladou žákům podnětné otázky a nechávají je přemýšlet a nacházet správné odpovědi místo, aby jim prozradili odpověď sami, vedou je i k vyšším myšlenkovým operacím jako je schopnost analyzovat, hodnotit a tvořivě syntetizovat (Byčkovský a Kotásek, 2001).

Tyto schopnosti nebo spíše nároky jsou nyní kladeny i na školu jako celek, nemají tedy pouze charakter individuálních myšlenkových operací, ale souhry školního autoevaluačního týmu.

Hodnotící procesy ve škole

Úroveň dovedností hodnotit se mezi učiteli velmi různí. Na každé škole se však najdou jedinci, kteří o hodnotících postupech hodně přemýšlejí a jejichž interní hodnotící systémy jsou mimořádně propracované a sofistikované. Je bohužel realitou českých škol, že hodnocení je značnou měrou ponecháno na jednotlivých učitelích, aniž by je mezi sebou koordinovali. V realitě to přináší tak markantní rozdíly mezi vyučujícími, že se v nich žáci jen nesnadno orientují. Ač se školy výrazně odlišují v přístupu ke školnímu hodnocení (a existují pozitivní výjimky), většinou se zde nehledají cesty k jejich sblížení.

Ve školách je někdy poněkud podceňováno řízení pedagogického procesu (*educational leadership*). Neznamená to, že ředitelé musí dělat všechno sami, ale že umí řízení pedagogického procesu delegovat na střední management - vedoucí předmětových komisí, výchovné poradce, koordinátory ŠVP a v neposlední řadě i koordinátory autoevaluačních činností (viz Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, 2010).

Ukazuje se, že cesta k pochopení smyslu a významu autoevaluace školy vede přes pochopení významu hodnotících procesů ve škole jako takových, vymezení jim patřičného místa a jejich systematickou kultivaci. Hlavní cestou je odborná diskuse (diskurz) mezi pedagogickými pracovníky ve škole na různých úrovních – od neformální vzájemné pomoci mezi kolegy, přes práci předmětových komisí až po celoškolskou úroveň. Tak je možné se od jednotné vize přes jednotnou filozofii dopracovat až ke komplexnímu přístupu.

V další části se soustředíme na jednu z cest ke zkvalitňování evaluační kultury ve škole a tou je sebehodnocení učitele.

3.4 Sebehodnocení učitele v procesu autoevaluace

Sebehodnocení učitele je důležitým nástrojem jeho profesního rozvoje a jako takové může být dobře využito v procesu autoevaluace školy. Jednou ze zásadních kompetencí učitele je permanentně reflektovat svou zkušenost a přizpůsobovat se měnícím se potřebám. Proto se o současném učiteli hovoří jako reflektujícím praktikovi (*reflective practitioner*)(Schön, 1984).

Přípravné vzdělání hraje sice důležitou roli, ale zdaleka nepřipraví učitele na vše, s čím se ve škole setkává a bude setkávat během celé kariéry. Učit se z vlastních zkušeností se neobejde bez budování sebehodnotících dovedností a dostatku

příležitostí k reflexi svého jednání. Pokud se sebehodnocení učitelů stane ve škole integrální součástí jejího života, bude mnohem snazší vysvětlit důležitost autoevaluace školy. Mnohé věci jsou sebehodnocení a autoevaluaci společné. **Individuální učitel si stejně jako škola musí nejdříve identifikovat vlastní potřeby, stanovit si cíle, naplánovat postup a přemýšlet o tom, jak zajistí, aby se cíle podařilo dosáhnout.**

Přes vlastní zkušenost je tak možno pochopit důležitost autoevaluace školy a aktivně se do ní zapojit. Výsledky sebehodnocení učitelů mohou být navíc významnou součástí autoevaluace školy.

Pokud uvažujeme o sebehodnocení učitele, může být užitečné přemýšlet o tom, v jakých oblastech by mělo být prováděno. Rozsáhlé výzkumy prokázaly, že vyučovací styl učitele je hluboce zakořeněn v hodnotách, které učitel vyznává. Není tedy snadné jej měnit. Navíc není úplně jasné, zda by měl být měněn. Ve skutečnosti neexistuje totiž jeden správný vyučovací styl, kterému by se měli všichni učitelé blížit. Bylo prokázáno, že k dobrým výsledkům mohou vést poměrně odlišné typy vyučovacích stylů.

Rozdíly mezi vyučovacími styly má smysl zmenšovat pouze tam, kde to může mít negativní dopad na žáky. Jako příklad může posloužit právě hodnocení výsledků učení žáků. Jestliže učitelé v paralelních třídách ve stejném vyučovacím předmětu známkují zásadně odlišně (jeden dává nejhorší známku trojku; u druhého má velká část žáků pětku), působí to velmi nešťastně. Oba učitelé mohou mít pro svůj přístup přesvědčivé argumenty, ale v zájmu působení školy jako celku je dobré si kritéria náročnosti hodnocení vyjasnit a sjednotit (Fenstermacher, Soltis, 2008).

Aby sebehodnocení učitelů plnilo účel nástroje profesního rozvoje a bylo využitelné pro autoevaluaci školy, mělo by mít nějakou formalizovanou podobu. Jako vhodný prostředek se nabízí tzv. **portfolio** (Viz *evaluační nástroj „Profesní portfolio učitele“* [on-line] <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>).

Jedná se vlastně o strukturovanou složku učitele, kam ukládá záznamy o sebehodnotících aktivitách. Slouží primárně učiteli a umožňuje mu pro různé účely rychle vyhledat podklady pro prezentaci cílů a postupů vlastního profesního rozvoje, včetně poskytnutí podkladů pro autoevaluaci školy.

Sebehodnocení učitele je z mnoha důvodů užitečné kombinovat s hodnocením kolegiálním. Z výzkumu reálného fungování škol vyplývá, že kolegiální hodnocení a sebehodnocení učitelů může ve škole dobře fungovat, ale musí pro to být ze strany managementu školy vytvořeny podmínky a musí být jasně deklarován účel.

Diskuse o cílech vlastního profesního rozvoje se snáze a efektivněji uskuteční ve dvojici s kolegou, než před celým pedagogickým sborem. Vědomí recipacity je posilujícím faktorem. Kolegiální hodnocení tak může být prvním krokem k přijímání a poskytování hodnotících soudů a je také dobrým korektivem k sebehodnocení.

Jednou z forem kolegiálního hodnocení jsou **vzájemné hospitace učitelů**. Učitelé se často baví o své práci, ale když si vzájemně hospitují, efekty jejich dialogu výrazně zvyšují. Pokud učitel pozná „na vlastní kůži“ výhody a úskalí sebehodnocení a kolegiálního hodnocení, zvyšuje to šance, že bude rozvíjet hodnotící dovednosti u svých žáků a bude podporovat autoevaluační aktivity na úrovni školy.

Proces autoevaluce nemusí do školy přinášet jen nové věci, ale může také systematicky a komplexně uchopit všechny evaluační procesy, které ve škole probíhají a **zvyšovat tak celkovou evaluační kulturu školy**.

Otázky pro posuzování procesu vlastního hodnocení školy:

Zdroje pro odpověď na následující otázky mohou být ve zprávě o vlastním hodnocení školy, ve veřejně prezentovaných informacích školy, mohou být získány od ředitele školy či vybraných učitelů. Zdroj: Kritéria pro posuzování procesu vlastního hodnocení školy (E. Mechlová, M. Chvál, J. Vašátková - <http://www.nuov.cz/ae/kriteria-hodnoceni-planu-procesu-a-zpravy-o-vlastnim?highlightWords=kriteria+hodnoceni>).

1. Realizace plánu

Probíhá proces autoevaluce podle stanoveného plánu?

Plán je odůvodněně, tj. v případě potřeby, modifikován tak, aby byla zajištěna účelnost realizace procesu autoevaluce?

2. Spolupráce v rámci školy

Jsou do procesu vlastního hodnocení školy zapojeni zaměstnanci školy?

Je plán vlastního hodnocení školy tvořen společně v celém pedagogickém sboru, případně u velkých škol s vedoucími jednotlivých skupin?

Je nastaven soulad mezi vlastním hodnocením školy a rozvojem pedagogických pracovníků školy?

Usiluje ředitel školy, aby pracovníci školy rozuměli smysluplnosti procesu autoevaluce školy?

3. Nakládání s údaji

Jsou zdroje dat archivovány tak, aby bylo možné výsledná zjištění doložit?

Jsou adresné údaje od žáků, rodičů a dalších osob získávány a archivovány tak, aby nebylo možné tyto údaje zneužít?

Jsou poskytovatelům údajů dány dostatečné záruky, že data nebudou zneužita?

Je důsledně dodržena anonymita poskytovatelů údajů v případě, kdy je sběr údajů prezentován jako anonymní?

Je v případě audio- či videozáznamu osob získán jejich informovaný souhlas pro nakládání s tímto záznamem? (v případě žáků jejich zákonných zástupců)

4. Získávání výsledků

Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy v časové řadě?

Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy s jinými školami?

Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy s ostatními školami v ČR nebo se stanovenými standardy?

Jsou využity příležitosti pro ověření výsledků z více zdrojů, např. porovnání pohledů učitelů, rodičů, žáků?

Jsou využity příležitosti externího posouzení evaluačního procesu, např. ředitelem partnerské školy, zástupcem zřizovatele, ...?

Jsou evaluační nástroje používány metodicky správně?

Je sběr dat realizován na odpovídajícím vzorku respondentů?

5. Zpětná vazba

Jsou těm, kteří poskytli informace pro hodnocení školy, jejich výsledky souhrnně poskytnuty?

Jsou tyto výsledky prezentovány korektně včetně negativních i pozitivních zjištění?

6. Prezentace školy před veřejností

Jsou vybrané výsledky prezentovány veřejně, např. na webových stránkách školy či na veřejně přístupné nástěnce?

Jsou tyto výsledky prezentovány pravdivě?

Jsou prezentované výsledky veřejnosti srozumitelné?

Jsou řádně uvedeny zdroje získaných informací?

4. Výstup autoevaluace

Cíle kapitoly:

Po prostudování byste měli být schopni:

- Využívat relevantních zdrojů dat.
- Analyzovat získaná data a interpretovat výsledky vzhledem ke stanovení adekvátních opatření.

- Zpracovat zprávu o vlastním hodnocení školy.
- Zajišťovat funkční provázanost všech evaluačních procesů ve škole.

Obsah

- 4.1 Analýza a interpretace výsledků.
- 4.2 Zpracování autoevaluační zprávy
- 4.3 Využití výsledků autoevaluace.

4.1 Analýza a interpretace výsledků

Abychom mohli bezpečně a efektivně zpracovávat a interpretovat výsledky autoevaluačních procesů potřebujeme jim

Nejprve dobře ROZUMĚT, když jim budeme rozumět, tak je můžeme
ANALYZOVAT,
Následně pak **HODNOTIT**, a teprve nakonec
interpretovat – tedy **VYTVÁŘET SYNTÉZU**.

Tento postup vychází z taxonomie vzdělávacích cílů.

Při analýze, zpracování a interpretaci jde o práci s daty, jejich organizaci, rozdělení na uchopitelné části, provedení následné syntézy, odhalování, co je důležité a co je ještě nutné zjistit, rozhodování o tom, co chceme sdělit...

Mezi **základní doporučení** pro interpretaci výsledků patří:

- důsledně postupovat podle manuálu k použitému evaluačnímu nástroji a zároveň se ujistit, že při jejím použití byly zachovány všechny tvůrcem předepsané podmínky (*Pozn. všechny evaluační nástroje nabízené v projektu Cesta ke kvalitě obsahují pravidla pro jejich použití viz. <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>*),
- respektovat instrukce pro užití konkrétních evaluačních nástrojů, včetně postupu při interpretaci jejich výsledků,
- nezapomenout na porovnávání sledovaného jevu v čase, které přináší podklady pro popis jeho pozitivního či negativního, př. stagnujícího vývoje,
- pro potvrzení daného jevu dbát pravidla triangulace (viz kap. 3.2),
- zvládnout používání kvalitativních soudů při interpretaci kvantitativních dat,
- interpretovat pouze to, co bylo skutečně měřeno, domněnky hodnotitelů nejsou na místě ani v pozitivním ani v negativním slova smyslu, často se objevují ve vysvětlování, proč došlo k takovému výsledku, z odborného hlediska jde ale jen

a pouze o stanovení hypotézy, jejíž potvrzení či vyvrácení se stává cílem pro další plánované hodnocení.

- posuzovat výsledky především vzhledem k cílům a kritériím nastaveným v rámci plánu autoevaluace,
- data zaznamenávat tak, aby to umožnilo jejich analýzu a zároveň se v nich uchovaly obsažené subjektivní významy a sociální kontext (týká se kvalitativních měření – rozhovory, pozorování, skupinové diskuze....),
- Uchovávání dat – nakládání s citlivými daty.

Nakládání s citlivými informacemi

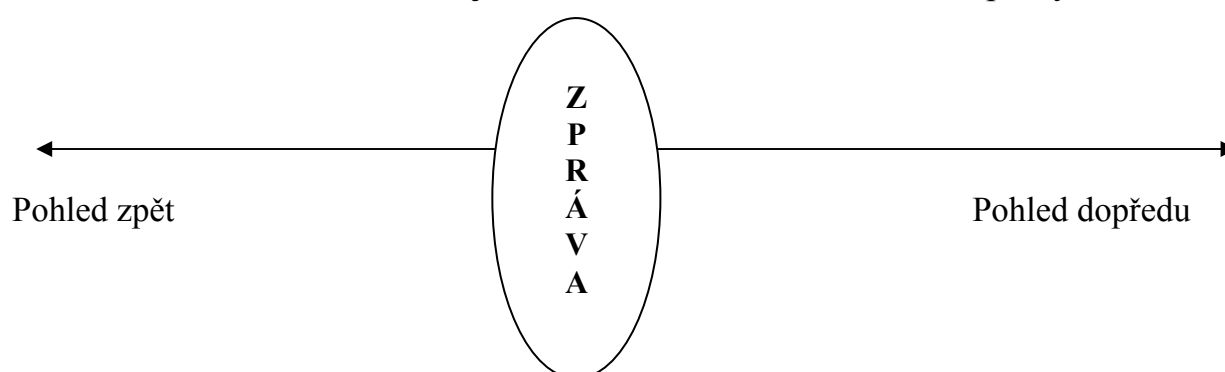
Součástí práce s daty a informacemi je samozřejmě i jejich archivace. Často je téměř nemožné mít uloženy všechny podklady, na základě kterých jsme zprávu o vlastním hodnocení připravily, na jednom místě. Je pak na každé škole, jaký zvolí postup.

Při rozhodování je důležité nezapomenout na dvě zásadní věci: **systematičnost archivace** (např. zvolit formu kódování, kdy u každého kódu zaznamenáme umístění zdrojového dokumentu) a **přístup jednotlivců ke zdrojům** (tady především pozor na ochranu osobních údajů a neplánované i když přirozené personální změny). Další možností je samozřejmě pořizovat kopie všech podkladů. I když vzhledem k finančním nákladům a času na jejich pořizování půjde o ojedinelost.

4.2 Zpracování autoevaluační zprávy

Autoevaluační zprávu lze považovat za reflexi vývoje, který byl učiněn v určitém stanoveném časovém intervalu. Tato zpráva umožňuje diskusi, zda stanovených cílů bylo dosaženo a s jakými výsledky. Poukazuje i na ty cíle, kterých nebylo dosaženo a sděluje, proč jich dosaženo nebylo. **Dává příležitosti pro konstruktivní analýzu obtíží a formuluje strategii pro budoucí aktivity. Umožňuje tedy i pohled dopředu, umožňuje další plánování.**

Schematické znázornění ukazuje důležitou úlohu autoevaluační zprávy v čase:



Než začneme sestavovat zprávu o vlastním hodnocení, je nutné rozhodnout:

KOMU JE URČENA (cílová skupina příjemců určuje její další atributy, není ojedinělé, že si školy vytvářejí jednu zprávu „nekorigovanou“ pro sebe a další upravení podle cílové skupiny např. zřizovatel, rodiče, veřejnost.

CO BUDE OBSAHOVAT (jde především o detailnost zpracování jejího obsahu, zdůvodňování postupu, př. určení max. rozsahu).

JAK BUDE ZPRACOVÁNA (jakými jazykovými prostředky bude napsána - zvolený jazykový styl, využití grafických, obrazových, fotografických doplňků, zařazování vhodných příloh...).

Nevo (1995, s. 48) říká, že **nejlepší autoevaluační zpráva je ta nejkratší, kterou jsou lidé schopni sestavit – kvalita práce rozhodně není úměrná počtu stránek.**

Obsah zprávy není nikde závazně stanoven. Záleží na každé škole, jak její zpracování pojme.

Zopakujme to zásadní - vlastní hodnocení školy:

- Může posloužit jako zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jeden z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí.
- Je vždy zaměřeno na cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti, na posouzení, jakým způsobem školy tyto cíle plní s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech.
- Hodnotí jak oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, tak ty, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření a jejich účinnosti.
- Zpracovává se zpravidle za období tří školních roků.

Z výše uvedeného je patrné, že existuje požadavek na to, aby školy získávaly a vyhodnocovaly data průběžně po celé (a za celé) předchozí období, vytvořená zpráva je pak formalizovaným završením celého evaluačního cyklu.

Při plánování autoevaluace školy máme vždy nějakou představu o výsledcích celého procesu.

V jeho průběhu se stane, že:

výsledky **POTVRDÍ**,

výsledky **VYVRÁTÍ**,

výsledky **UKÁŽÍ** na jiný jev, který vůbec nebyl předpokládán, přičemž všechny zde uvedené situace si zaslouží se v závěrečné zprávě objevit.

Při zařazování dílčích informací je možno uvažovat následovně:

- zařazujeme jevy, které chceme prezentovat **hned** (u kterých můžeme jednoznačně prokázat nárůst kvality),
- zařazujeme jevy, které chceme prezentovat **příště** – u jednotlivých oblastí uvedeme opatření pro zvýšení kvality, u kterých předpokládáme, že budou v daném časovém úseku úspěšně proveditelná a zároveň budeme umět prokázat, že díky danému opatření skutečně došlo k posunu kvality v dané oblasti/ukazateli,
- zařazujeme jevy, u kterých je posun kvality **mimo naši působnost** a chceme na ně upozornit buď zřizovatele, nebo komunitu školy (pokud jsme ambiciózní tak i krajské, případně celostátní školské administrativy),

Příklad možného členění obsahu zprávy:

- Základní „anamnéza“ školy.
- Vize a cíle rozvoje školy, jejich soulad s cíli autoevaluace.
- Sledované oblasti s členěním na: kritéria, indikátory, použité evaluační nástroje, zjištěný stav – kumulované kvalitativní i kvantitativní výsledky, popis změny/posunu od poslední evaluace, účinnost naposledy přijatých opatření, stanovení nových opatření.
- Shrnující identifikované úspěchy, problémy a trendy ve vývoji.
- Shrnující nově přijatá opatření.
- Nově navrhované postupy pro plánování dalšího autoevaluačního projektu.
- Kdo, kdy, jak a v jakém rozsahu bude informován o výsledku autoevaluace.

Trendy ve vývoji je možné zpracovat např. ve formě tabulky. Pro trendy je nutné mít oporu v datech a ta opora musí být dostatečně transparentní. Následující tabulka může být přehledným souhrnem.

Příklad zpracování trendů:

Oblast kvality	Hodnocení současného stavu				Trend		
	++	+	-	--	▲	↔	▼
Množství úrazů o přestávkách			X		X		
Výsledky žáků 9. ročníku v testech z matematiky		X			X		
Třídní klima v 6. ročníku			X			X	
Účast žáků na sportovních soutěžích			X				X
Klima učitelského sboru		X			X		
Množství žáků s poruchami učení	X						X
Množství přestupků řešených výchovnou komisí		X			X		

Zdroj: Jde o tzv. Profil autoevaluace (MacBeath a kol., 2006, s. 107) – upraveno pro potreby zpracování části zprávy o vlastním hodnocení.

K sestavení Zprávy o vlastním hodnocení školy je třeba schopností, které umožní zpracovateli (ať je to jedinec, nebo tým) zohlednit aktuální prostředí na škole a v jejím okolí a do zprávy uvést to, co „unese“ jak vnitřní prostředí školy, tak její okolí.

4.3 Využití výsledků výstupů autoevaluace

Autoevaluace by měla sloužit především škole samotné, tj. že škola by měla umět využít její výsledky pro dlouhodobé (strategické) a krátkodobé (operační) plánování. Zpětně mohou výsledky autoevaluace mít vliv na vizi, cíle školy nebo ŠVP a samozřejmě ovlivňují i další autoevaluační procesy, jak jsme se již seznámili v kapitole 2.4. Plán autoevaluace školy.

Výsledky vlastního hodnocení školy se obvykle používají pro zpracování či inovace dalších dokumentů školy. Obvykle jde o:

- Strategický plán rozvoje školy/Koncepce školy/Vize školy.
- Školní vzdělávací program.
- Výroční zprávu školy.
- Plán činnosti/práce školy.

- Záměry pro další autoevaluační procesy ve škole: kontrolní činnost ředitele školy, systém hospitační činnosti, hodnocení žáků/klasifikační řád...
- Plán dalšího cyklu vlastního hodnocení školy.
- ...

Podle povahy jednotlivých výsledků s nimi bude pracovat vedení školy, širší vedení školy (např. koordinátor ŠVP, výchovný poradce...), celý pedagogický sbor, nepedagogičtí pracovníci, případně žáci.

Ze zákona je dána povinnost seznámit předložit Zprávu o vlastním hodnocení ČŠI, která z ní má vycházet při evaluaci školy, a školskou radu. Prostřednictvím školské rady mají k textu Zprávy přístup i zřizovatel a zástupci rodičů. Zveřejnění Zprávy (nebo její vybrané části) je na rozhodnutí školy.

V rámci procesu autoevaluace se nacházíme téměř v poslední části ale zároveň ve výchozím bodu pro část první. Jsme tak trochu v kruhu, ale rádi bychom byli ve vývojové spirále.

Otázky pro posuzování zprávy o vlastním hodnocení školy:

1. Vyhodnocení cílů

Jsou všechny stanovené cíle vyhodnoceny?

Je toto vyhodnocení transparentní a věrohodné, tj. vycházejí závěry z analýz získaných dat?

Opírá se vyhodnocení cílů o spolehlivé indikátory?

2. Přednosti a nedostatky

Jsou zvýrazněny oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků?

Jsou zvýrazněny oblasti, ve kterých je potřeba úroveň zlepšit?

Jsou pojmenovány příčiny zjištěného stavu?

Jsou ze zjištěných předností i nedostatků transparentním způsobem vybrány priority pro opatření v následujícím období?

3. Opatření

Vycházejí přijímaná opatření z předcházejících zjištění?

Jsou tato opatření v souladu s vizí školy?

Jsou tato opatření v souladu se zásadami a cíli platného školského zákona a prioritami dlouhodobého záměru MŠMT a dlouhodobého záměru kraje? Jsou realizovatelná?

Promítají se výsledky v případě potřeby do úpravy školního vzdělávacího programu?

Jsou opatření formulována konkrétně a v kontrolovatelné podobě zpracována do podoby plánu?

Je stanovena zodpovědnost za realizaci opatření?

Je vyhodnocena účinnost opatření obsažených v předcházející zprávě?

4. Forma zprávy

Má zpráva o vlastním hodnocení školy jasnou strukturu?

Odpovídá obsah zprávy nastavenému plánu a realizovaným aktivitám?

Je text přehledně a srozumitelně zpracován?

Využití tabulek a grafů je účelné?

V návaznosti na tato kritéria by měly vyplynout metodiky jejich uplatnění v rámci školy, jejich využitelnost pro ČŠI a pro zřizovatele. Tyto transparentní metodiky externích orgánů zpětně pomohou i škole lépe rozumět jejich přístupu.

Zdroj: Kritéria pro posuzování zprávy o vlastním hodnocení školy (E. Mechlová, M. Chvál, J. Vašátková http://www.nuov.cz/ae/kriteria_hodnoceni_planu-procesu-a-zpravy-o-vlastnim?highlightWords=kriteria+hodnoceni).

5. Vyhodnocení autoevaluačního cyklu

Cíle kapitoly

Po prostudování byste měli být schopni:

- Zhodnotit a zefektivnit uskutečněný autoevaluační proces.
- Identifikovat vhodné formy podpory autoevaluace pro svoji školu.
- Reflektovat kompetence koordinátora autoevaluace a vytvořit plán jejich rozvoje.

Obsah:

5.1 Využití metaevaluace pro další evaluační cyklus

5.2 Možné zdroje podpory pro další autoevaluace

5.3 Rozvoj kompetencí Koordinátora autoevaluace.

5.1 Využití metaevaluace pro další evaluační cyklus

Předpona meta- odkazuje na „něco za“ vytvářející určitý „přesah“ původního pojmu. Nahrazuje neobratné zdvojení – například komunikace o komunikaci = metakomunikace nebo analýza analýz = metaanalýza. V našem případě se jedná o autoevaluaci autoevaluace tedy vlastně o metaautoevaluaci. Budeme používat kratší pojem **metaevaluace** a budeme jím označovat **vyhodnocování autoevaluačního procesu vlastními silami**. Metaevaluace je v tomto smyslu klíčovou aktivitou pro plánování dalšího cyklu autoevaluace školy.

Smyslem metaevaluace JE utřídit si proběhlé aktivity a jejich výstupy a vyhodnotit, zda a případně navrhnout si, jak ZMĚNIT příští autoevaluační cyklus.

Vstupy metaevaluace

Vstupem do metaevaluace jsou všechny materiály a poznatky z aktuálně proběhlého autoevaluačního cyklu. Z pohledu vyhodnocení autoevaluace jde ale o jiné informace. Zajímají nás především **podmínky a průběh autoevaluačních procesů vs. jejich výsledky**, tj. efektivita našeho způsobu provádění AE. Pro metaevaluaci jsou pro nás zajímavé odpovědi např. na následující otázky:

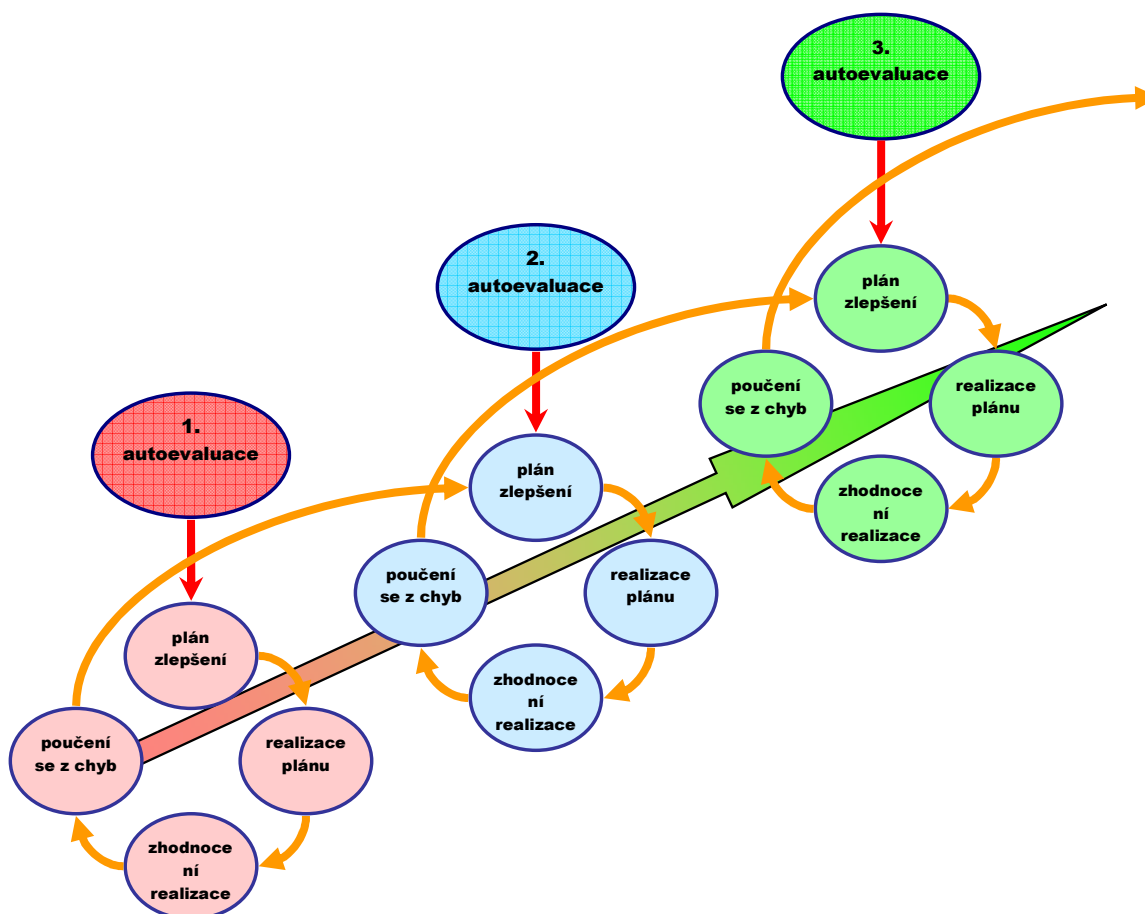
- Odpověděla autoevaluace na otázky, se kterými jsme do procesu AE vstupovali?
- Pokud ne, proč?
- Víme opravdu, jakou změnu ve škole potřebujeme udělat?
- Odpovídá čas vynaložený na proces autoevaluace výsledkům, které nám poskytla?
- Byli pracovníci dostatečně motivováni pro provádění autoevaluace?
- Postupovali jsme podle plánu? (Bylo nutné přijímat změny? Kdo je navrhoval/přijímal? Na základě čeho? ...)
- Jak relevantní jsou zjištěné údaje s ohledem na sběr dat? (Mohli bychom zvolit jinou metodu, která bude mít lepší vypovídací schopnost? Jaký je poměr „cena / výkon“ ? ...)
- Kolik času jsme věnovali přípravě autoevaluace a zpracování podkladů při jejím vyhodnocení? (Mohli jsme některé činnosti provádět efektivněji? ...)
- Kolik lidí bylo do autoevaluace zapojeno? (Mělo by jich být příště raději více, nebo méně, případně –odhadli jsme schopnosti jednotlivých členů týmu?...)
- Došlo k propojení s dalšími evaluačními procesy ve škole? (Spolupracoval tým AE s dalšími týmy? Docházelo k synergickým procesům/potvrzovaly či vyvracely se výsledky jednotlivých zjištění? ...)
- Cítili se pracovníci školy a žáci bezpečně při procesu AE? (Byla dodržována etika? Mohli se všichni vyjadřovat otevřeně, bez pocitu ohrožení? Vědí

všichni, jak bylo s poskytnutými informacemi naloženo, kde jsou archivovány?)

Vhodným způsobem, jak se vypořádat s metaevaluací, je zpracování **kontrolního seznamu otázek**. Vyplatí se, pokud takový seznam otázek vyplní nezávisle více členů autoevaluačního týmu a následně si zkonfrontují svoje poznatky. Diskuse při konfrontaci vede většinou přímo k úpravě dalšího autoevaluačního cyklu v potřebných oblastech i detailech, viz E.Mechlová, M.Chvál, J. Vašátková :

<http://www.nuov.cz/ae/kriteria-hodnoceni-planu-procesu-a-zpravy-o-vlastnim?highlightWords=kriteria+hodnoceni>.

- Jak vyplývá z posledního kroku, vlastní hodnocení se časem stane součástí trvalé šroubovice, kde se vybrané činnosti neustále opakují a prohlubují. Výstižně to vyjadřuje graf z publikace Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání.



Zdroj: Michek a kol. (2006, s. 12).

Fáze „Poučení se z chyb“ je právě základem metaevaluace. V odborné literatuře už dnes není problém objevit doporučení, která jsou sestavena na základě zkušeností škol nebo výsledků různých výzkumných šetření, ale vlastní ohlédnutí nelze ničím nahradit. Přesto uvádíme nejčastěji se opakující „rady“, mezi které patří:

- Problémy, které logicky v průběhu autoevaluace vznikají, brát jako přirozený jev každé činnosti.
- Nebát se požádat o pomoc, zajistit vnější podporu.
- Průběžně informovat všechny zainteresované ve škole o dílčích výsledcích a dalším postupu, př. korekci.
- ...

V rámci metaevaluace by mělo také dojít ke zhodnocení toho, zda by nebylo vhodné využít určitou podporu realizace autoevaluace, která se začíná v této oblasti objevovat. V případě využití podpory by měl být posouzen její přínos. Možnosti pomoci řeší následující podkapitola.

Metody a formy provádění metaevaluace:

- a) Metaevaluační seminář, forma diskuse, skupiny, prezentace,
- b) Metaevaluační anketa
- c) Kritický přítel
- d) Peerreview

5.2 Možné zdroje podpory pro další autoevaluaci.

Vlastní hodnocení školy, její kritická sebereflexe (nejlépe za účasti uživatelů a partnerů) je předpokladem toho, aby se realizovaly obě stránky autonomie školy:

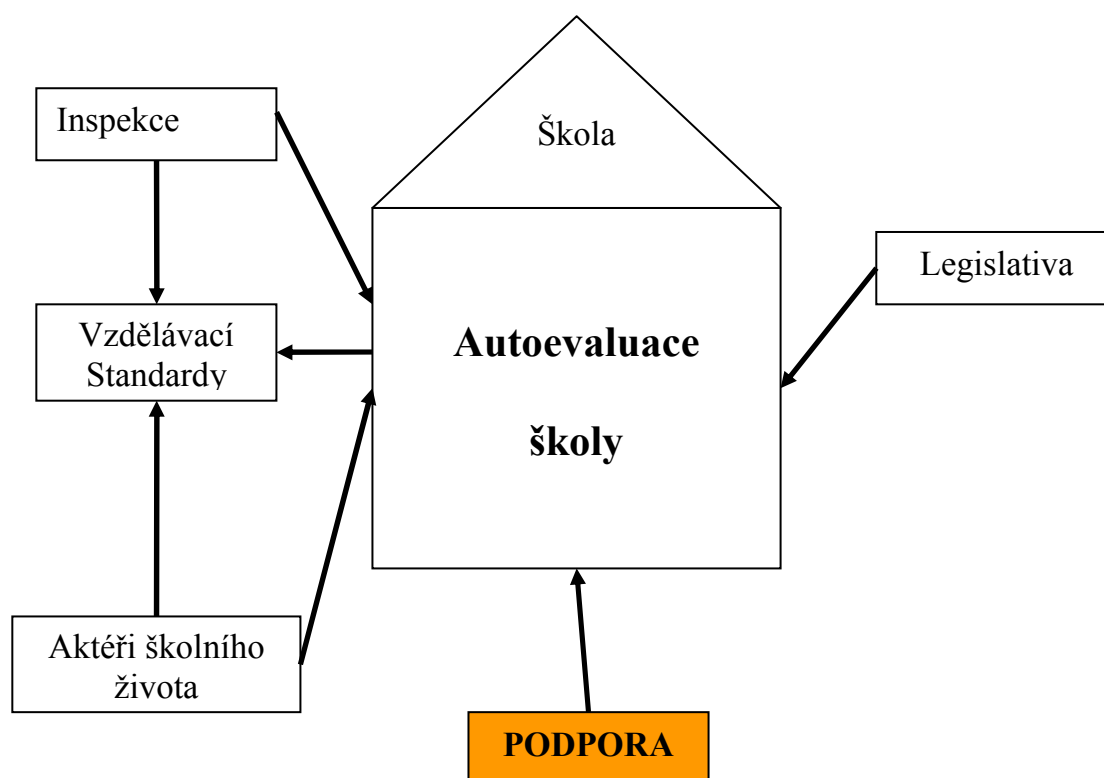
- 1. Uvolnění prostoru pro iniciativu a tvořivost zdola.**
- 2. Převzetí plné odpovědnosti za kvalitu své práce.**

To vše by mělo probíhat za podpory všech nadřízených a servisních orgánů a institucí.

Z analýzy výše popsaných aktivit lze vysledovat, že bez účelné vnější podpory budou samotné školy jen velmi ztěžka vlastní hodnocení školy realizovat. Hrozí, že pokud jim nebude poskytnuta pomocná ruka, bude většina z nich autoevaluaci provádět často formálně, pouze z důvodu naplnění zákonem daného požadavku.

Jak tedy školám pomoci? Mezi účinné formy podpory můžeme zahrnout:

- Metodická pomoc – zpracované metodiky, vytvořené nástroje ...
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků zacílené na evaluaci.
- Poradenství – poradenské a konzultační služby, („kritický přítel“).
- Přístup k informacím – odborné publikace, články v odborném tisku, výstupy projektů a výzkumů, tematicky zaměřené portály, webové stránky, konference... .
- Vytváření sítí spolupracujících škol.
- Realizace odpovídajících rozvojových programů.



Zdroj: Vztahy v legislativním rámci, (MacBeath a kol., 2006, s. 99).

Vzhledem k jednoznačnosti uvedených forem pomoci se o něco více budeme zabývat pouze v praxi nepříliš rozšířenou podporou prostřednictvím **tzv. kritického přítele**. Jde o pohled vnějšího experta, který přináší do procesu autoevaluace větší objektivitu.

Tento expert je pro školu užitečný za předpokladu, že má patřičné odborné vědomosti a dovednosti, má zkušenosti s procesem řízení kvality, zná podmínky školy a její charakteristiku a je ochoten škole asistovat v procesu změn, dávat radu, podporovat školu, poskytovat odpovědi na otázky, pomáhat řešit problémy.

Většina z výše vyjmenovaných forem je řešena v rámci projektu **Cesta ke kvalitě**. Školám jsou v jeho průběhu nabízeny evaluační nástroje, příklady dobré praxe, vzdělávání, poradenství, call centrum, bulletin, síť spolupracujících škol... Informace o všech aktivitách, jejich výstupech a možnostech zapojení najdete na webových stránkách projektu www.nuov.cz/ae.

5.3. Rozvoj kompetencí Koordinátora AE

Vlastní hodnocení školy samozřejmě probíhalo v českých školách i před jeho legislativním ukotvením. Každý, kdo měl možnost podílet se na jeho realizaci, ale ví, že taková činnost není nic jednoduchého. Jde o náročnou odbornou a manažerskou práci, kterou běžný učitel nemusí zvládat, a která by si zasloužovala komplexní přípravu a dlouhodobou podporu. Pozice **koordinátora autoevaluačních procesů** se vzhledem k této náročnosti jeví jako velice žádoucí. S tím souvisí určení nejdůležitějších kompetencí Koordinátora AE jako profesionála plánujícího a řídicího celý proces.

Pro připomenutí uvádíme odborné kompetence koordinátora autoevaluace:

Orientuje se v právních normách a dalších dokumentech souvisejících s řízením kvality, s vlastním hodnocením školy.
Kriticky analyzuje modely řízení kvality.
Plánuje autoevaluační procesy školy.
Koordinuje proces autoevaluace.
Efektivně využívá relevantní zdroje dat.
Analyzuje získaná data a interpretuje výsledky.
Zpracuje zprávu o vlastním hodnocení školy.
Vhodně aplikuje jednotlivé části zprávy o vlastním hodnocení školy do dalších dokumentů školy a prezentuje ji v různých kontextech.
Iniciuje funkční provázanost všech evaluačních procesů ve škole.
Zhodnotí uskutečněný autoevaluační proces.
Identifikuje, př. zajistí vhodné formy podpory autoevaluace pro svoji školu.

Rozumí etickým otázkám autoevaluace a dokáže ve škole vytvářet neohrožující prostředí.
--

Uplatňuje vhodné metody a formy týmové spolupráce.
--

Identifikuje vhodné formy podpory v oblasti vlastního hodnocení.
--

Umí řídit metaevaluaci.

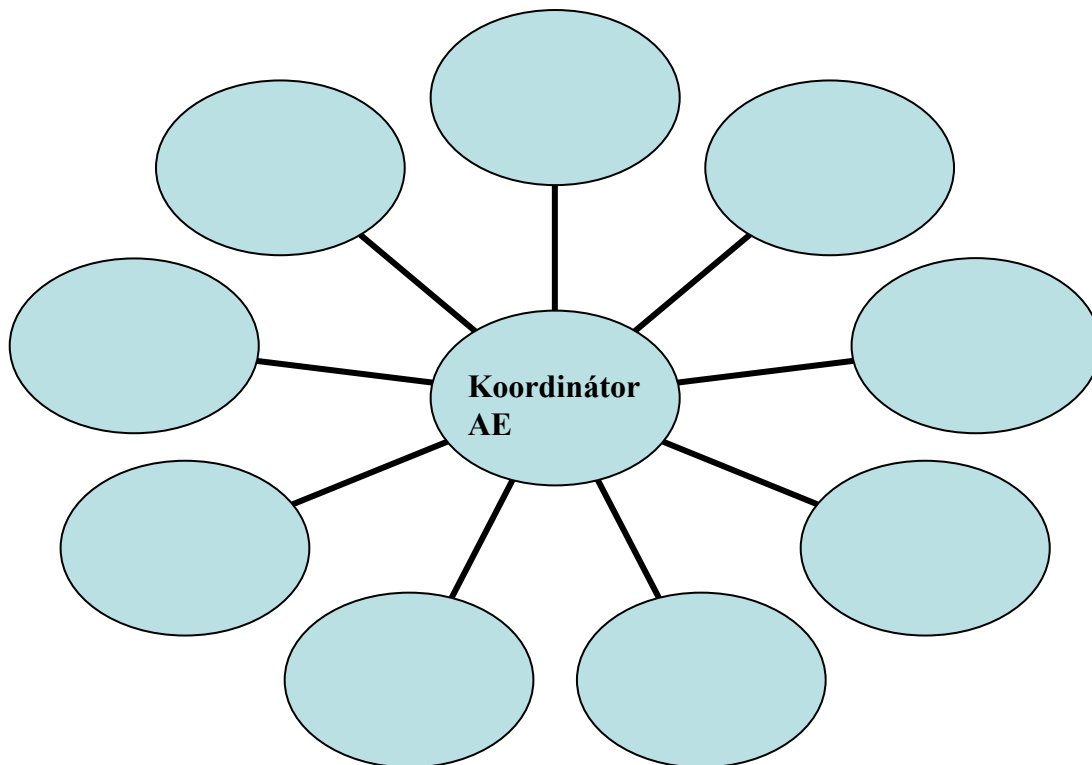
Vzdělávací program „**Koordinátor autoevaluace**“ je zaměřen na získání, resp. rozvoj především odborných kompetencí. Ale jako u každé řídicí činnosti je samozřejmě nutné rozvíjet i osobnostně-sociální kompetence jako je komunikativnost, empatie, sebekritika, vedení lidí, schopnost týmové spolupráce, které se promítají do konkrétních činností.

Koordinátor autoevaluace:

- Motivuje kolegy k autoevaluačním procesům ve škole.
- Iniciuje týmovou spolupráci všech aktérů autoevaluace.
- Řídí diskusi, podporuje kulturu konstruktivní argumentace.
- Zvládá konfliktní situace, hledá alternativy řešení.
- Vytváří klima vzájemné důvěry, podporuje otevřenost a iniciativu.
- Průběžně se vzdělává, pracuje na svém rozvoji.

<p><i>Přejeme vám, abyste činnosti koordinátora autoevaluace školy dobře zvládali. Držíme palce. 😊</i></p>
--

Jaké kompetence osobně pokládáte za nejdůležitější? Doplňte do schématu!



Seznam doporučené literatury ke studiu:

BOUROVÁ, M. *Evaluaace a hodnocení v mateřské škole*. Nový Bydžov: Atre, 2003.

CAF Společný hodnoticí rámeček. Zlepšování organizace pomocí sebehodnocení.
2. české upravené vydání. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2004.
ISBN 80-02-01640-8.

DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.“* Praha: PedF UK, 1997.

Efektivní autoevaluace škol. SICI, Socrates : 2004. [online]. Dostupné na WWW:
< <http://www.csicr.cz> >. [cit. 2005-03-02]

EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cehtuma, 2002.
ISBN 80-903225-2-2.

Evaluaace škol poskytujících povinné vzdělávání v Evropě. EURYDICE. Praha: ÚIV, 2004-2005.

FENSTERMACHER, G. D. SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008.
ISBN 978-807367-471-7.

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

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
ISBN 80-85931-15-X.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

HENDL, J. *Přehled statistických metod, zpracování dat.*. Praha: Portál, 2006.
ISBN 80-7376-123-9.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.

HUDEC, T., MALČÍK, M., RANGL, M. *Kvalita ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-293-4.

HUSNÍK, P. ISO normy jako model sebehodnocení školy. *Učitel'ské noviny*. 2006, č. 13, s. 8-9, ISSN 1356-3890.

CHLEBEK, P. *Vlastní hodnocení školy*. Plzeň: PC, 1999. ISBN 80-7020-057-X.

CHVÁL, M. *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy. Disertační práce*. Praha: PedF, 2003.

CHVÁL, M., DVOŘÁK, D.; STARÝ, K., MARKOVÁ, K., Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637.

CHVÁL, M., STARÝ, K. Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637.

CHVÁL, M., NOVOTNÁ, J. A KOL. *Pedagogický rozvoj školy. Sborník z konference INOSKOP*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 294 s. ISBN 978-80-7367-510-3.

ISO/IWA 2:2003 – *Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání*. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2004. ISBN 80-7283-146-1.

KARL-MARTIN DIETZ, THOMAS KRACHT. *Dialogische Führung*. Frankfurt: Campus, 2002. ISBN 3-593-37170-7.

KOTÁSEK, J., BYČKOVSKÝ, P. *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů v kognitivní oblasti*. Konference Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: 2004.

KOVAŘOVIC, J. Evaluace v práci školy. In WALTEROVÁ, E. kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, s. 403-426.

Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010. Brusel: Evropská rada, 2000.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: 2004. ISBN 80-7042-376-5.

MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JAKOBSEN, L. a kol. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006, ISBN 80-902614-8-5.

MALČÍK, M., HUDEC, T., *Praktická autoevaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-391-7.

MECHLOVÁ, E. a kol. *Vlastní hodnocení školy – pracovní sešit – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN 978-80-7368-395-5.

MICHEK, S. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2006.

MICHEK, S. *Vlastní hodnocení školy – úvodní studie*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2005.

- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEVO, D. *School-based evaluation. A Dialogue for School improvement*. Great Yarmouth : Galliard, 1995. ISBN 0-08-0419429.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.
- NEZVALOVÁ, D., KUNČAROVÁ, J. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
- NEZVALOVÁ, D.; OBST, O.; PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality*. Praha: UK v Praze, 1999.
- NEZVALOVÁ, D.; PRÁŠILOVÁ, M.; EGER, L. *Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy*. Plzeň: ZČU, 2004. ISBN 80-7043-324-8.
- NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učitelství listy*, roč. 12, č. 8..2005.
- PASCH, M., GARDNER, T. G., SPARKS-LANGER, G., START, A., MOODY, CH. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-1074-9.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3746-6.
- POLECHOVÁ, P. Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání. *Moderní vyučování* r. 8, č. 1, 2003. ISSN 1211-6858.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP v Praze, 2005.
- ROUPEC, P. Autoevaluace kvality a efektivnosti. In *Vedení školy*. Praha: Raabe, 1997.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

RÝDL, K. Jak ovlivní znalost teorie hodnot evaluaci? [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskelisty.cz>>. [cit. 2005-10-10].

RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1 – mimořádné, s. 104-123. ISSN 1213-7758.

RÝDL, K. Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy. *e-Pedagogium*, 2001. Dostupné na WWW: <<http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf>>. [cit. 2002-03-03]

RÝDL, K.; HORSKÁ, V.; DVOŘÁKOVÁ, M.; ROUPEC, P. *Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-04-7.

SEBEROVÁ, A. *Evaluační jako prostředek iniciování změn a rozvoje školy*. (Sborník Pedagogické vědy 191 - 2000, Pedagogika) Ostrava: PF OU, 2000.

SEEBAUEROVÁ, R. a kol. *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-93-1.

SKALKOVÁ, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi – recenze*. Čas. Pedagogika, roč. 51, 2, 2001, s. 232-234.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Diskuse*. Čas. Pedagogika 1/2002, s. 90-91.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782629.

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

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

STARÝ, K. *Autoevaluace školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2005.

STARÝ, K. CHVÁL, M. *Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy*. In JANÍKOVÁ, M. VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.

STARÝ, K. *Formativní hodnocení ve školní výuce*. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha, 2006.

STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. Praha: SKAV, 2005.

STROTMANN, W. *Qualitäts- und Prozessmanagement im Beratungsgeschäft*. In Menne Klaus (Hrsg.): *Qualität in Beratung und Therapie*. 1998, s. 15–21.

SVOBODA, J.; NEZVALOVÁ, D.; OBST, O.; PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality. 1 – Studijní texty*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko školského managementu, 1999.

ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

ŠLAJCHOVÁ, L. *Autoevaluace v praxi základních škol. Dizertační práce*. Praha: PdF UK, 2007.

ŠLAJCHOVÁ, L. Sebehodnotit, nebo autoevaluovat? In *Evaluace a diagnostika, Evaluace školy*. Praha: Raabe, 2006. ISSN 1801-8424.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

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

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Příloha číslo 1:

Evaluační nástroj

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce
2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru
3. Anketa pro žáky. Anketa škole na míru
4. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení
11. Metody a formy výuky. Hospitační arch
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky
19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky

26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy
27. ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem



NÁRODNÍ INSTITUT
PRO DALŠÍ
VZDELÁVÁNÍ

Praha 2012

Materiál vznikl v rámci národního projektu Ministerstva školství,
mládeže a tělovýchovy ČR a byl spolufinancován z Evropského
sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.