

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Mgr. Pavla Mrůzková

**AUTOEVALUACE A JEJÍ MOŽNOSTI PŘI
ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSTUPŮ ŠKOLNÍ
EDUKACE**

DISERTAČNÍ PRÁCE

ŠKOLITEL: Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

OLOMOUC 2013

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

V Ostravě dne 22.5. 2013

.....

Tuto práci bych ráda věnovala svému manželovi, dětem a svým rodičům za velkou trpělivost a morální podporu. Rovněž bych ráda touto cestou poděkovala své školitelce Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi poskytovala v průběhu celého studia.

Obsah

ÚVOD	7
1 ŠKOLA	12
1. 1 Škola jako organizace	17
1. 2 Škola jako součást českého vzdělávacího systému	26
1. 2. 1 Historický vývoj středních škol	30
2 ŠKOLNÍ EDUKACE	44
2. 1 Kurikulum	50
2. 2 Výsledky a výstupy edukace a jejich zjišťování	61
3 EVALUACE JAKO NÁSTROJ ZAJIŠŤOVÁNÍ A ZVYŠOVÁNÍ KVALITY ŠKOL	72
3. 1 Možnosti externí evaluace.....	74
3. 2 Interní evaluace	77
3.2.1 Pojetí autoevaluace v jiných školských systémech.....	84
3. 3 Kvalitní škola	92
3. 4 Shrnutí teoretické části práce.....	98
4 CÍLE A STRATEGIE VÝZKUMU	101
4. 1 První fáze výzkumu.....	103
4. 1. 1 Výběr případu.....	104
4. 2 Příběh první	108
4. 2. 1 Jak to všechno začalo... ..	109
4. 2. 2 První autoevaluace.....	112
4. 2. 3 Druhá autoevaluace aneb kritický přítel na scénu!	114
4. 2. 4 Shrnutí... a co dál?	116
4. 3 Příběh druhý	117
4. 3. 1 Jak to všechno začalo... ..	118
4. 3. 2 První autoevaluace	120
4. 3. 3 Autoevaluace podruhé	122
4. 3. 4 A co dál?	124
4. 3. 5 Co jsme se naučili?.....	125
4. 4 Shrnutí případových studií.....	126
5 DRUHÁ FÁZE VÝZKUMU	130
5. 1 Validizace nástroje	132
5. 2 Výsledky dotazníkového šetření.....	134
5. 2. 1 Výsledky třídění prvního stupně.....	148
5. 2. 2 Výsledky třídění druhého stupně	1487
6 SHRNUŤÍ A DISKUSE	154
ZÁVĚR	159
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	164
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	185
SEZNAM PŘÍLOH	186
SEZNAM ZKRATEK	197

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Vzdělání stále patří k tradičně vyzdvihovaným hodnotám mající potenciál pro pozitivní změny v české společnosti do budoucna. Školní vzdělávání patří k jejím prioritám, třebaže není zároveň chápáno jako příliš palčivý problém. Česká škola jako instituce se vyznačuje určitými hodnotami a rysy, které jsou ovlivněny historickým a kulturním kontextem podobně jako vztahy sociálních partnerů ke škole. Otázky současné školy jsou také reflexí obecných otázek měnící se společnosti a jejich vztahů ke škole a vzdělávání. Větší otevřenost školy přináší na jedné straně příležitosti ke spolupráci, která může podpořit dosahování výchovných a vzdělávacích cílů, na druhé straně přináší také četná rizika, která zvyšují vnější tlaky a komplikují plnění jejího výchovně vzdělávacího poslání (Walterová a kol., 2010). Česká republika prošla za posledních dvacet let řadou převratných změn. Došlo k decentralizaci celého školského systému a k nárůstu autonomie škol regionálního školství¹, na které se tato disertační práce zaměřuje. Spolu s historicky nebývalou pedagogickou i právní autonomií získaly školy i větší míru odpovědnosti za výsledky své práce (o této tzv. akontabilitě²). Dochází zároveň i k proměně podob externí a interní evaluace.

Externí evaluace je dle slov MacBeatha a McGlynn (2002) využívána k tomu, aby se lidé, kteří nejsou součástí škol, dozvěděli o práci školy. Externí testování, indikátory kvality a jiné iniciativy ve světovém kontextu významně posunuly otázky akontability, autonomie a professionalism. Jejich

¹ O autonomii škol jako takové pojednává např. OECD (Pont, 2008). Scheerens (2007) ve své práci dochází k závěrům, že největšího rozvoje dosáhly školy fungující jako tzv. otevřené systémy preferující mezilidské vztahy mající předem vytýčené cíle a strategie.

² Švec (in Průcha, 2005, s. 361) akontabilitu vysvětluje jako „*adresnou zodpovědnost vzdělávací instituce za kvalitu poskytovaných služeb a výsledků vzdělávání, jakož i za důsledky svého přístupu a postupu.*“ Je tedy nutné realizovat zpětnou vazbu, která by pedagogům pomáhala odhalit, zda zvolené postupy opravdu vedou k dosahování předem vytčených cílů. Požadavek akontability reprezentuje kladení nároku na školu, aby tak zvaně skládala účty ze své práce aktérům školního života, kolní komunitě a v širších souvislostech všem daňovým poplatníkům, z jejichž daní je hrazeno její fungování. Tyto skupiny zároveň mají vlastní představy o fungování školy a s větší či menší mírou úspěšnosti (v bezprostřední závislosti na sílu svého vlivu) se je snaží uplatňovat. Vůči nim má škola odpovědnost, což v souvislosti s obhajobou vlastního pojetí výuky a fungování a řízení školy klade důraz především na kvalitu komunikace k těmto skupinám.

vzájemné souvislosti jsou výchozím bodem pro sdílení různých zkušeností a nabízejí bohatý mezinárodní diskurz (Scheerens, 2007). V České republice je jedním z hlavních subjektů vnější evaluace Česká školní inspekce³, která provádí inspekci na všech typech škol regionálního školství a školských zařízení České republiky. Stále významnějším činitelem externí evaluace jsou však i zřizovatelé škol. České školy jsou současnou legislativou „tlačeny“ k tomu, aby průběžně prováděly interní evaluaci své vlastní činnosti, což jim umožňuje získávat poznatky o tom, co je a není kvalitní v jednotlivých oblastech práce školy a umožňují lépe stanovovat, čemu je či není potřeba se věnovat. MacBeath a McGlynn (2002) vnímají interní evaluaci jako způsob získávání potřebných informací z různých zdrojů: od pedagogů, žáků a jejich rodičů, sociálních partnerů školy. Autoevaluace⁴ slouží školám k získání zpětné vazby ke své práci (podrobněji viz např. Vašátková, Pol, Nezvalová, Chvál) a tedy i k systematickému posuzování jejich činností plánovaných při plánování i realizaci kurikula. Výsledky autoevaluace pak umožňují korekci činností, mohou být východiskem pro další práci a rozvoj do budoucna, ale mimo jiné i jako prostředek skládání účtů o svém fungování nejširší veřejnosti. Autoevaluace školy je značně složitý proces, který přispívá k rozvoji školy jen za předpokladu, že je realizována smysluplně. Autoevaluace se dotýká jevů a procesů školní reality, za nimiž stojí vždy konkrétní lidé. Provádět ji tudíž není nic jednoduchého a řada pedagogických pracovníků to pokládá za velký problém. Přitom jediné smyslupná autoevaluace odhalí klady i zápory dosavadní práce školy se může stát odrazovým můstkem k pozitivním změnám a zároveň k posílení či udržení autonomie škol (srov. Pol, 2007).

³ Česká školní inspekce je zřízena od 1. ledna 2005 zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v návaznosti na § 7 odst. 3 zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

⁴ V tomto textu jsou termíny autoevaluace, interní evaluace a vlastní hodnocení školy vnímány jako synonyma.

Podnětem k zabývání se problematikou autoevaluace byla zejména skutečnost, že autorka disertační práce v letech 2005-2008 působila jako pedagožka a koordinátorka školního vzdělávacího programu, to znamená v době prvopočátků „povinné“ autoevaluace v českém prostředí. Tehdejší nedotatek podkladů a podpory byly jedním z hlavních motivů, proč se tématem začala zabývat podrobněji a hledat odpovědi na otázku, v čem skutečně může autoevaluace školám pomoci. Dalším impulsem byla autorčina předchozí zkušenost s výukou na střední škole, kdy už na přelomu milénia byli studenti připravováni „k nové maturitě“, každoročně se však požadavky i očekávání proměňovaly. Oba důvody vyústily v situaci, kdy se autorka začala podrobněji zajímat o možnosti, které školy mají při zjišťování informací o výsledcích své práce, jak z krátkodobého, tak z dlouhodobého hlediska.

Cílem této disertační práce je identifikace, popis a analýza možností autoevaluačních procesů při zjišťování výstupů školní edukace v kontextu středních škol českého regionálního školství. Tento hlavní cíl lze rozčlenit do pěti dílčích cílů:

1. Představit různé přístupy ke škole a školní edukaci.
2. Charakterizovat možnosti evaluace v zajišťování a zvyšování kvality práce školy se zaměřením na její výstupy.
3. Popsat a analyzovat skutečnou i deklarovanou podobu práce se zpětnou vazbou, která probíhá na různých typech škol (škola tvořená jedním subjektem, sloučené subjekty) se zaměřením na zjišťování výstupů (efektů) kurikula.
4. Identifikovat možnosti, jaké interní procesy práce se zpětnou vazbou školám přinášejí.
5. Zjistit, jak vedení různých typů škol vnímá problematiku zjišťování výstupů školní edukace v rámci autoevaluace.

Teoretická část práce představuje téma coby úvod do sledované oblasti, operacionalizaci pojmů a charakteristiku stěžejních teorií a skrze splnění

prvních dvou dílčích cílů vytváří podklad pro empirickou část práce. Struktura teoretické části práce je tvořena třemi následujícími tematickými celky: škola jako instituce i organizace v rámci školského systému, školní edukace z hlediska jejich výsledků a výstupů/efektů a možnosti evaluace jako nástroje zajišťování a zvyšování kvality školy.

Pro uchopení teoretické práce je důležité si vymezit současnou školu jako organizaci, instituci a pospolitost, jejíž nedílnou součástí jsou i rodiče, kteří jsou nahlíženi jako klienti a partneři. V práci se poukazuje na jejich možný vliv na chod života ve škole. Rovněž je zde upozorněno na důležitost spolupráce školy se sociálními partnery, kteří mohou mít dopad i na podobu školního vzdělávacího programu. Další část je věnována školní edukaci v prostředí gymnázií (vzhledem k celistvosti práce jsou zde žáci nazýváni jednotně „studenty“), a to z hlediska zjišťování výsledků a výstupů/efektů. Navazující kapitola nabízí pohled na evaluaci, na její možnosti poskytnout zpětnou vazbu o fungování školy a nabídnout oblasti jejího rozvoje do budoucna. Je zde přiblížena externí i interní evaluace a její podoba u nás i v jiných zemích evropského kontextu.

Struktura empirické části práce je vystavěna analogicky k popisu metodologických východisek. Odkazuje na stanovené výzkumné otázky a cíle práce a shrnuje výsledky jednotlivých částí výzkumného šetření. Tématem výzkumu je práce se zpětnou vazbou, a to zejména v oblasti výstupů vzdělávání v prostředí gymnázií. Nejprve je popsáno metodologické pozadí realizovaného výzkumu: smíšený výzkum. Poté představena případová studie a zpráva ze studií dvou škol. Vše se záměrem zjistit, jak je autoevaluace na těchto školách realizována, na které oblasti se zaměřuje a k čemu školám pomáhá. Kvantitativní fázi - dotazníkovému šetření předchází polostrukturovaný rozhovor s řediteli gymnázií (realizovaný za účelem validizace nástroje). Dotazníkové šetření je uskutečněno na výběrovém vzorku gymnázií všech regionů celé České republiky. Vedle stanovení stěžejního cíle a formulace dílčích cílů je zde popsán výzkumný soubor

i metodologie s postupem sběru dat. V závěru jsou formulována doporučení vyplývající z výsledků výzkumného šetření pro pedagogickou teorii a praxi.

1 Škola

Škola je společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytovat primární vzdělávání žáků, příp. studentů podle určitého kurikula, v případě českých škol regionálního školství (na které se disertační práce zaměřuje a zejména pak na školy střední, na gymnázia) podle školních vzdělávacích programů. Základy modelu školy jako sociální instituce poskytující potřebné základy všeobecného vzdělávání veškeré populaci byly položeny v souvislosti s budováním moderního státu v období průmyslové revoluce. Ta přinesla nejen technický pokrok, ale také zásadní změny v organizaci společnosti, kodifikovala diferenciovanou sociální strukturu, administraci a centrální řízení s důsledky pro sociální a individuální vztahy (Walterová a kol., 2010). „*Základním a zcela specifickým procesem, který ve škole probíhá, a od něhož se v dobrém případě vše ostatní odvíjí, je proces vzdělávání a výchovy*“ (Pol, 1999, s. 65). Škola je místem, kde probíhá socializace žáků, připravuje je na život osobní, společenský, pracovní a občanský. Ještě nedávno měla škola funkci především vzdělávací a výchovnou, postupem času škola ztrácí svůj prvořadý cíl být místem, kde se pouze vzdělává a vychovává, a začíná se otevírat životní realitě prostřednictvím neformálního vzdělávání, různých programů na podporu evaluace škol, inovace škol a efektivizace škol (Průcha, Walterová, 2001, s. 238). Jsou tak rozšiřovány funkce školy. Ty jsou obsažené v primárním procesu výchovy a vzdělání a je možné je různým způsobem charakterizovat (srov. např. Průcha, 2006; Walterová in Průcha, 2009). Konkrétněji, Walterová (2001, s. 32) vymezuje tyto specifické funkce:

- *Etická*: Škola je místem s hodnotovým systémem tím, jak interpretuje současný svět a jak předkládá žákům současné problémy. Škola by neměla opomíjet ani výchovu lidských ctností, i když základ této výchovy by měl žák získat v rodině.
- *Ochranná*: Škola má vytvářet prostředí pohody, bezpečí a vzájemné důvěry.

- *Kvalifikační:* Škola by měla poskytnout žákům rozvoj pracovních návyků, znalostí, dovedností potřebných pro pracovní činnosti.
- *Ekologická:* Škola vytváří prostředí, v němž děti vyrůstají, žijí, realizují zájmové a tvůrčí činnosti, učí se, ale také důležitým místem pro rozvoj fyzického a duševního života.
- *Kulturní:* Poukazuje na rozvoj národního smýšlení, v současnosti ale dochází k zaměření pozornosti spíše na evropské a multikulturní myšlení.
- *Socializační:* Jejím prostřednictvím dochází k rozvoji sociálních vztahů. Je skrytou dimenzí života školy jako společenství s interpersonálními vztahy, způsoby interakcí a komunikace, neformálními hierarchiemi a specifickou atmosférou.
- *Integrační:* Umožňuje integraci znevýhodněným žákům a usnadňuje jim dosahování vyšších stupňů vzdělávání.

Ke škole jako k instituci, která bývá vymezována jako soubor společenských vztahů, se vychází z povinného (přikázaného, podřízeného) napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni v řadě ohledů závazný. Školu je možné nahlížet jako instituci, jejímž úkolem i povinností je ve své činnosti respektovat vnější závazná pravidla. Škola je tak v tomto smyslu silně vázána na širší společenský kontext – její chod výrazně determinují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy, a mnoho jiných faktorů, na jejichž základě se četné rámcové požadavky na školy uplatňují (Pol, 2007). Přestože je instituce školy a její role v současné společnosti často kritizována kvůli údajnému konzervativizmu, nebo je dokonce zcela odmítána v koncepcích radikální descolarizace, přetrvává a je schopna se postupně zdokonalovat, zejména uplatňováním nových technologií ve vzdělávání. Na významu tak nabývají zejména integrační a socializační funkce, které školu stále odlišují od ostatních vzdělávacích institucí.

Škola je i v dnešní době nahlížena jako **služba společnosti**. Rýdl (1996) považuje školu za věc veřejnou, je veřejně financována a tím je zaručena na úrovni povinné školní docházky rovnost šancí pro všechny děti. Škola je podle něj chápána jako služba veřejnosti a podle toho se k ní společnost také chová: „*čím větší péči jí věnuje, tím kvalitnější služby může očekávat*“ (Rýdl, 1996, s. 38). Tento fakt spolu s dalšími skutečnostmi směřuje ke snahám zkvalitňovat práci školy. Vzhledem k tomu, že chod školy významně ovlivňuje nejen očekávání společnosti, ale i ředitel školy, učitelé, žáci, jejich rodiče (zákonní zástupci) a další aktéři školního života, je nutné na tomto místě vymezit i další možný náhled na školu. **Škola jako pospolitost** vyjadřuje uspořádání školy organizované kolem vztahů, sdílených hodnot a názorů, pocíťovaných vzájemných závislostí lidí, které tyto vztahy podporují. Školy fungující na principu pospolitosti lze podle Pola (2007) charakterizovat systémem sdílených hodnot vztažených ke škole a obecně ke vzdělávání a výchově; společnými aktivitami, které vzájemně spojují různé aktéry školního života a vytvářejí jejich vztah k tradici školy; kulturou péče v mezilidských vztazích - typickou kolegiálními vztahy učitelů a rozšířenou rolí učitelů, která přesahuje jejich vyučovací práci v hodině. Takovéto školy zvládly přechod ve vnímání od „ONI“ k „MY“, neboli rodiče a další sociální partneři školy se stali skutečně aktivními aktéry školního života. (Pol, 2007). Donedávna převládal názor, že by se škola měla, jakožto instituce s kvalifikovanými odborníky pro vzdělávání, umět postarat o veškeré vzdělávání dětí v době vyučování tak, aby ani děti, ani rodiče nebyli doma příliš zatěžováni školními povinnostmi. A naopak rodiče by neměli do práce školy příliš zasahovat a přenechat vše, co se týká vzdělávání, pedagogům (Průcha, 2000). V posledních letech rodiče a jejich děti začali být i u nás nahlíženi jako **klienti** využívající služby vzdělávacích zařízení (Průcha, 2002). Tento „klientský přístup“ zesílil jednak v důsledku plurality ve školství, kdy rodiče mají velké možnosti volby školy pro své děti, jednak v důsledku tržních mechanismů a konkurence působících ve školství, které vedou k ekonomickému zájmu škol o rodiče jako partnery,

zákazníky či klienty (Průcha, 2009a). Rodiče často vystupují jako relativně spokojená skupina, která má tendenci být aktivní pouze v okamžiku, kdy jsou v nějakém ohledu ohroženy její zájmy. Řada z rodičů má totiž pocit, že se ho život dítěte v době, kdy je ve škole, netýká. Důvody jsou dva. Za prvé - většina rodičů zažila školu především jako represivní instituci, proto do ní chodí jen neradi a s nepříjemným pocitem. Navíc se jako rodiče často setkávají se stejnými poznámkami, rodičovskými schůzkami a způsobem předávání učiva, jaké zažili oni sami. Za druhé - rodiče jsou dnes hodně zaměstnaní, nemají čas a chápou školu jako vzdělávací službu. Nezanedbatelný není ani fakt, že rodiče často vidí v učitelích stále jenom učitele, osoby, které jsou jim nadřazené a jež musejí spíše poslouchat než jim naslouchat. Daleko méně v nich vidí právě ony partnery při výchově svých dětí. Naopak i učitelé často v rodičích vidí žáky, které je nutné hnát k odpovědnosti za přestupky, chování a špatný přístup k učení jejich dětí. Je těžké zbavit se těchto vžitých rolí (Světlík, 2006). Pol, Hloušková, Novotný a Zounek (2006) docházejí k závěru, že rodiče se často cítí být odborníky na své dítě a využívání potenciálu spolupráce je do značné míry ovlivněno tím, do jaké míry spolu škola a rodiče dokážou najít společnou řeč jako partneři. Rodiče jsou těmi, které zajímá současnost školní práce, jejich dítě je ve škole jen na omezenou dobu, během níž se rodičovský zájem a kontakt se školou realizuje. V zájmu dobré komunikace je důležité, aby škola jasně stanovila svou politiku ve vztahu k rodičům. Klíčovou otázkou bude rozhodnutí, zda bude škola brát rodiče jako své klienty nebo více jako partnery (Oostdam, Hooge, 2011). Školy tedy nemohou být izolovanými světy samy pro sebe – musí spolupracovat s prostředím (podrobněji viz následující kapitola), v němž působí (srov. Průcha, 2009a; Müller, Obst, Prášilová, 2009).

Spravování škol (tj. provádění různých aktivit ve veřejném zájmu) pomáhá naplňovat jejich hlavní cíl a podporuje jejich žádoucí fungování jako jednotek i jako částí většího celku, tj. školského i vzdělávacího systému, má své historické tradice a nejtěsnější vazby na státní správu, respektive správu

státu (srov. Bacík, 2006, Vašátková, 2007). Veřejná správa je u nás zajišťována na dvou úrovních: státní správou (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce, krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, ředitelé škol a školských zařízení...) a územní samosprávou (kraje, obce). Nejen v České republice se zvyšuje míra participace různých aktérů na správě škol, kdy je vnímána jako prostředek k otevření otázky základního směřování školy – k diskusi nejen zástupců školské veřejnosti, ale také rodičů, zřizovatelů a dalších subjektů. Pol (2007) v této souvislosti hovoří především o školských radách⁵. Ty se i u nás staly povinnou součástí fungování základních, středních a vyšších odborných škol jako poradní orgán, který pomáhá hlouběji nahlédnout do práce školy. Na jedné straně by měl pomáhat škole v její práci a na druhé straně by měl klást škole úkoly vyrůstající z potřeb společnosti. Kompetence školské rady školy uvádí školský zákon 561/2004 Sb. Podle něj se rada školy mimo jiné „vyjadřuje k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování, schvaluje výroční zprávu o činnosti školy, schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách a rovněž se podílí na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy“.

Společnost, stát však již nejen v českém prostředí přišel o svůj monopol na vzdělávání. Zůstává však nadále jeho garantem a udržuje si výsadní postavení v jeho usměrňování a kontrole. V oblasti financování přešly české školy regionálního školství na tzv. normativní metodu, která vychází z výkonu a činnosti. Podle této metody jsou školám přidělovány finanční prostředky podle jejich výkonů a nákladů na vzdělávání žáka v příslušném typu školy. Jinými slovy řečeno, množství financí, kolik škola dostane, závisí na počtu žáků, které si získá. Hlavním důvodem přechodu na tento způsob financování je předpoklad, že kvalitní školy si přitáhnou

⁵ Školskou radu ustanovuje zřizovatel, který zároveň stanoví počet jejích členů a vydá volební řád. Není stanoven povinný počet členů, kromě třetiny „rodičovské“ třetinu členů volí pedagogičtí pracovníci školy a zbývající část jmenuje zřizovatel. Teoreticky tedy může mít nejméně tři členy, horní hranice není dána. Je nutné, aby všechny tři skupiny měly početně stejné zastoupení. Funkční období členů rady školy je tři roky. Členem rady nemůže být ředitel školy.

žáky, a tím i peníze na jejich rozvoj. „Školy tím mají být donuceny k vzájemné soutěživosti v nabídce vzdělávacích služeb, aby získaly co největší klientelu. Věří se, že to přispívá ke zvyšování kvality školství a vzdělávání a zároveň stimuluje k inovacím, které zvyšují úroveň i pestrost nabídky a činí ji atraktivnější“ (Průcha, 2004, s. 13). Tato skutečnost vnesla do české vzdělávací soustavy prvky soutěže, trhu. Světlík (2006) přiznává, že pro mnoho lidí je představa školy jako tržního subjektu přijatelná jen s obtížemi. Nelze však podle něj opomíjet fakt, že existují úspěšné a vynikající školy, po kterých je na trhu velká poptávka, a školy neúspěšné, kterým hrozí zánik (Světlík, 2006). „Zvyšující se konkurenční boj na poli vzdělávání nutí jednotlivé školy vytvářet stále přitažlivější nabídku výchovných a vzdělávacích aktivit. V souvislosti se souborem takových problémů se hovoří o kvalitě školy a jejím zjišťování“ (Prášilová, 2006). Nejen z těchto důvodů se i v českém prostředí postupně etabloval přístup ke škole jako k organizaci, což bude podrobněji rozebráno v následující podkapitole.

1.1 Škola jako organizace

Způsob, kterým škola využívá daný prostor pro svůj rozvoj dodává každé škole jedinečný ráz. Jde tedy o to, jak škola formuluje svou dlouhodobou představu, střední i krátkodobé cíle, vytváří či přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, nakládá se zaměstnanci a materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím apod. Jinak řečeno, jde o to, jak se škola chová coby organizace (Pol, 2007). Organizace je vnímána jako plánovaná koordinace aktivit řady lidí za účelem dosažení nějakého společného explicitního cíle prostřednictvím dělby práce a funkce a prostřednictvím hierarchie moci a odpovědnosti (srov. např. Obst, 2002). Pokud jde o organizaci vedení, má většina teoretických perspektiv své zakotvení v teorii organizace. Vedení nahlíží Egeberg (1984) jako součást organizace, která vystupuje různě podle toho, o jakém typu struktury

hovoříme. Teoretickou perspektivou je kolektivně orientovaný pohled na vedení školy, jež jedná ve vztazích. Řízení škol je vnímáno jako nástroj sloužící k udržení aktuálního stavu a k běžnému každodennímu fungování školy (Bush, Middlewood, 2005). Dotýká se především exekutivy, plánování, organizování a koordinace zdrojů, a proto je nazíráno jako soubor aktivit orientovaných na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování chodu života školy. Bacík (2006) rozumí řízením školy celý systém řízení v jednotě všech jeho stránek a aspektů, počínaje řízením pedagogického procesu, materiálních a finančních zdrojů, zajišťováním potřeby vzdělávacích služeb, jakož i právního marketingu, právního rámce vzdělávání až po personální politiku a vedení lidí. V užším smyslu pak může být tento pojem chápán jako zabezpečování nezbytných zdrojů a podmínek pro hladký chod, bezporuchové fungování daného zařízení směřující k dosažení jeho účelu (Bacík, 2006). Jak vyplývá z výše uvedeného, výtečná a uznávaná škola je produktem dobrého managementu. *„Managementu, který se nebojí změnit zaběhlé školské stereotypy a chápat školu jako subjekt, který se v tržním prostředí musí chovat tržně a efektivně“* (Světlík, 1996, s. 15). Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 245) management školy *„označuje subjekty (ředitel školy, zástupce ředitele, ekonom školy aj.), které řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího zařízení, a to především v oblasti plánování vzdělávacího programu a procesu, kurikula školy, materiálních, finančních a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči a sociálními partnery aj.“*

Z hlediska řízení škol jsou rozlišovány (např. Pol, 1999; Prášilová, 2006 aj.) dva hlavní směry nahlížení na školu. Zastánci prvního z nich se domnívají, že školy přes svá nezpochybnitelná specifika jsou zejména organizacemi. Tím, jak jsou uspořádány, se od ostatních sociálních organizací příliš neliší. Při jejich řízení lze proto uplatňovat obvyklé manažerské postupy a využívat tak i veškeré poznatky o organizačním chování, které jsou platné pro organizace jakéhokoliv typu. Školám se v těchto pojetích přiznává status velmi složitých organizací, jejichž poslání

pouze znesnadňuje běžné řídicí mechanismy. Řízení škol ztěžují tlaky vnějšího prostředí stejně jako značné tempo společenských, kulturních a v poslední době také technologických změn. Přes všechny tyto skutečnosti však školy vykazují hlavní znaky **běžných sociálních organizací** (srov. Handy, 1993). „*Je pravdou, že v určitých kontextech se školy odlišují, obecně však platí, že také školy čelí stejným otázkám a problémům jako organizace jiné*“ (Handy, Aitken, 1990, s. 32). Školy se jako organizace musí vypořádat s rozhodováním o klíčových cílech a záměrech školy (strategické rozhodování), dělbou práce (struktura), přijímáním nových členů a péčí o ně (vedení lidských zdrojů), hospodařením s majetkem (práce se zdroji), procesem rozvoje školy (rozvoj organizace), budováním společného povědomí o cílech a poslání školy (sdílené vize) či dlouhodobým rozvojem kultury školy. Výše zmíněné prvky tvoří základ řízení jakékoliv organizace a jsou-li tyto prvky identifikovány i ve škole, pak je škola běžnou organizací (tamtéž). Podle současných teorií jsou vzdělávací instituce vzhledem k jejich hlavnímu poslání v mnoha ohledech odlišné od běžných organizací. Tyto rozdíly se týkají velké většiny aspektů chodu školy. Řízení vzdělávacích institucí z tohoto hlediska vyžaduje **specifický přístup** (srov. Bush, 2005, Pol, 1999 a další). Ve škole dominují vztahy lidí mezi lidmi, což je jedním z hlavních rozdílů, které odlišují školu od velké většiny ostatních organizací, kde jsou typické vztahy lidí s různou formou zdrojů nebo produktů (materiál, technologie, výrobky apod.) a ovlivňují i samotné procesy realizované ve školách, včetně řízení škol (Bacík, 1998). Pro školu jako organizaci by měly být charakteristickým znakem definované a srozumitelné cíle, nicméně stanovení jasných cílů bývá zpravidla značně obtížné (Handy, 1993 Pol, 1999; Prášilová, 2003). Současná společnost má ve vztahu ke školám velká a rozmanitá očekávání: pro školy je nezbytné při určování svých cílů vycházet z těchto komplexních, přitom ale velmi obecně definovaných požadavků (Pol, 1999). Dalším specifikem je i množství nároků kladených na školy, ale také nemalý počet vnějších subjektů zasahujících do chodu školy. Tento fakt definování konkrétních cílů nepochybně také ztěžuje.

Požadavky jsou navíc často vzájemně protichůdné či dokonce konfliktní: například protiklad nároků na kvalitu vzdělávání a omezování finančních vstupů, financování normativním způsobem (Prášilová, 2003). Škola je také více než jiné organizace vázána na širší společenský kontext. Spolupráce škol s různými subjekty v jejich okolí je podle Müllera, Obsta a Prášilové (2009) důležitým prostředkem realizace pedagogické práce všech typů škol, i když není vždy jasné, jaké aktivity jsou obsahem tohoto pojmu míněny. Müller, Obst a Prášilová (2009) hovoří o **sociálním partnerství**, které vnímají jako „průběžně se přizpůsobující proces“, na který nelze aplikovat jednotná a striktní pravidla. Za základní sociální partnery jsou považovány rodiny žáků, zaměstnavatelé, profesní svazy, asociace, sdružení, hospodářská komora, regionální úřad práce. Funkce spolupráce škol se sociálními partnery (subjekty v jejich okolí) může být podle výše uvedených autorů různá, např. u SOŠ a SOU je to významné otevření se školy všem aktérům vzdělávání, zejména potenciálním zaměstnavatelům. Ti by měli možnost ovlivňovat pedagogickou práci tak, aby školy připravovaly „použitelné absolventy“ (vysoké školy by měly tuto roli sehrát na gymnáziích). Spolupráce školy se sociálními partnery umožňuje lépe realizovat činnostní pojetí výuky, vede ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáků (tzv. klíčové kompetence) a připravuje je tak na řešení různých životních a pracovních problémů. Školy jsou tak neustále nuceny reagovat na mnoho vnějších podnětů, k větší otevřenosti, odpovědnosti i skládání účtů, k akontabilitě. Tento trend zvýšené odpovědnosti škol lze pozorovat i v našem prostředí (Pol, 1999; Rabušicová, 1996; Pol, 2007 aj.). Rabušicová (2004) však upozorňuje, že *„vše přichází, jak se zdá, zatím spíše skrze odborné diskuze, než že by vyplýval z přirozených potřeb školy, a je tak povětšinou více přijímán řediteli škol než řadovými učiteli. Tyto nově propagované myšlenky však zatím ještě dostatečně nezakořenily v žité realitě našich škol. Pedagogové dosud vnímají, a snad chtějí vnímat, příliš mnoho okolností stojících v cestě tomu, aby se těmito koncepty mohli ve své běžné práci řídit“* (Rabušicová, 2004, s. 172). Tento trend potvrzuje i Sahlberg (2008), který tvrdí, že současná

kultura skládání účtů ve veřejném sektoru ohrožuje školy a společný sociální kapitál, ničí důvěru, než aby ji podporovala. Ačkoli honba za skládáním účtů nabízí rodičům i politikům více informací, dává rovněž vzniknout pochybám a nízké morálce. Tento negativní dopad byl již zaznamenán v mnoha současných vzdělávacích systémech. Řešením by bylo vytvořit takový systém skládání účtů, který by podporoval smysluplné učení, zvyšoval sociální kapitál a pomáhal školám, aby byly aktivními aktéry v rozvoji společnosti. Ve školách a komunitách by se mělo začít s budováním důvěry a kolektivní zodpovědnosti. Vzorem by mohly být severské státy a především pak Finsko, které tvrdí, že autonomie školy spolu s důvěrou jsou nezbytnými podmínkami pro kultivaci vnitřní odpovědnosti škol. Tím, že se posiluje individuální odpovědnost jednotlivců za jejich výkon, vzniká kolektivní odpovědnost, kterou školy potřebují k tomu, aby poskytovaly vzdělávací příležitosti pro všechny. Školy by se v dnešní znalostní společnosti měly soustředit na kultivaci lidskosti a vytváření sociálního kapitálu raději, než aby se staly tržním prostředím, kde je hodnota úspěšnosti určována efektivitou a materiální soutěží pro měřitelný soukromý zisk. Důležité je si uvědomit, jak uvádějí Christie a Lingard (2001), že ředitel v řízení školy zmocňuje také ostatní pracovníky. Z principu je totiž nemožné, aby v praxi nesl veškerou odpovědnost za chod školy. Pravděpodobnějším se tak jeví rozvržení jednotlivých práv a povinností mezi další zaměstnance. Přestože se v míře tohoto distribuovaného vedení školy liší, jak dokládají např. Pont et al. (2008), podstatným je fakt, že jsou to právě ředitelé, kteří řídí a vedou ostatní pracovníky školy, a tím pádem se starají o každodenní chod škol. Do popředí se tak i u nás kromě konceptu řízení dostává i vedení, tj. leadership.

Zatímco řízení se orientuje na přítomnost, **vedení** je zaměřeno především na budoucnost. Při vedení školy jde totiž hlavně o proces vlivu, o inspirování a podporu snah druhých dosahovat společnou vizi či se k ní přibližovat. V současné době je koncepce vedení ve školách orientována strategicky a jasně se zaměřuje na podporu hlavních procesů ve škole – učení

a vyučování (Pol, 2007). Jakým způsobem se ale na školách s vedením ve smyslu vizí pracuje? Prášilová (2003) dochází k závěru, že na většině škol bývá stanoven nějaký konečný cíl pro určitý časový úsek. Ten je někdy v praxi nazýván vizí, někdy rozvojovým cílem školy, strategickým cílem školy, dlouhodobým cílem školy, případně jinak. Existují školy, ve kterých vedení školy vizí má a sleduje ji, ale ke škodě školy ji nesdílí se spolupracovníky. Jsou i školy, ve kterých se projektuje jen pro období následujícího školního roku, kdy jejich ředitelé neumějí nebo nechtějí s vizí pracovat. V souvislosti s vedením přichází Spurkeland (2009) s koncepcí tzv. „**vztahového vedení**“, která staví na vzájemném vztahu vedoucího a vedeného. Vedení lidí se týká ovlivňování lidí v organizaci a měl by být založen na vysokém stupni důvěry a efektivní komunikace. Vedení je zde nahlíženo ze dvou hlavních úhlů, a to z hlediska pozice a z hlediska vztahů. V prvním případě plyne moc a odpovědnost lidí z příslušné pozice. Na druhé straně, vedení založené na vztazích vychází z mezilidské souhry a vzájemných závislostí, které vedou k účinné a spokojené práci. Se vztahovým vedením souvisí nová, volnější forma vedení, která dle Spurkelanda (2009) staví na čtyřech výchozích bodech: posilovací teorii (odměnit), cílovou teorii (vytýčit si cíl), sociálně-kognitivní teorii (být modelem role) a teorii organizačně-kognitivní (ovlivňovat proces myšlení). Podle této teorie může vedoucí pracovník naučit své podřízené vést sebe sama, jsou-li k tomu připravováni. Vztahové vedení je styl zaměřený na člověka, který má tradičně svůj protiklad ve vedení zaměřeném na úkoly. Jeden z nejvýznamnějších amerických psychoterapeutů Carl Rogers citovaný stejným autorem tvrdí, že vztah mezi vedoucím a spolupracovníkem (vedeným) představuje rozhodující faktor produktivity příslušného spolupracovníka. Ukazuje se, že vedoucí, kteří se orientují na člověka, dosahují na pracovištích vysoké produktivity, zatímco vedoucí zaměřeni na výsledek jsou produktivní méně. Senge (1994) potvrzuje, že učení v organizacích se děje v těsné spolupráci mezi vedoucím a spolupracovníky. Velkou váhu přikládá dialogu jako nástroji k vytváření pocitu, že všichni

společně někam směřují. O učení organizací jako o produktu kolektivního dialogu pojednávají dle Spurkelanda (2009) i Argyris a Schön (1996), kteří tvrdí, že vznikne-li situace, kdy chybí souzvuk mezi očekáváním organizace a skutečnými výsledky, je vhodné začít organizační učení za pomoci dialogu. Stejný autor došel k přesvědčení, že vztahové vedení vychází ze dvou předpokladů (vědomí závislosti a vědomí vztahové odvahy) a staví na následujících přesvědčeních:

- Mnohem důležitější než jiné zdroje jsou spolupracovníci.
- Ti přebírají odpovědnost a mají chuť přispívat k celkovému výsledku.
- Rozhodující je kompetence spolupracovníků.
- Spolupracovníci se rozvíjejí, rostou a mění své chování.
- S rozdílnými kompetencemi lze vytvořit jedinečné týmy.
- Lidé spolu rádi pracují a učí se od sebe navzájem.
- Vedení kompetentních spolupracovníků neprobíhá na základě kontrolních opatření.
- Spolupracovníci se nechávají dobrým vedením ochotně vést.

Evans (2003) ve svých výzkumech potvrdila, že morálka⁶ učitelů, jejich pracovní spokojenost a jejich motivace do značné míry závisí na tom, jakého ředitele mají. Učitelé jsou, mimo žáků a kolegů, vždy ovlivňováni samotnou školou, jejím vedením. Ve svém výzkumu identifikovala tři vzájemně související faktory, které určují míru ovlivnitelnosti učitele:

- Hledisko relativity situace, v níž se učitel nachází, je výsledkem srovnávání s obdobnými situacemi jeho kariéry či situací kolegů.
- Realističnost očekávání, která odráží schopnost učitele posoudit, co může od konkrétní situace očekávat.
- Profesionalita ve smyslu schopnosti zvládat nastalou situaci. Pokud má učitel omezenou profesionalitu, nedokáže dostatečně reflektovat

⁶ Morálkou tato autorka míní tzv. pracovní morálku a tento koncept je nutno odlišovat od morálky a morálního chování zkoumaného v psychologii.

svou práci a analyzovat své možnosti; je více zaměřen na každodenní praxi a nechává se vést situací.

Jak již bylo naznačeno, přestože mají řízení i vedení svá specifika, Pol (2007) upozorňuje na to, že zejména v praxi školního života se jejich aktivity mohou překrývat a je mezi nimi mnoho souvislostí, dokonce i závislostí. Na nerovnováhu mezi řízením a vedením a nejednoznačnost ředitelské profese poukázali např. Williams, Portin (1997), což by mohlo být v této profesi jedním z největších stresorů. Ukazuje se, že by mělo docházet k vzájemnému prolínání rovin řízení, vedení a správy škol tak, aby docházelo k rozvoji školního života na regionální úrovni.

Specifickým přístupem k řízení a veškeré činnosti organizace z hlediska potřeb a požadavků zákazníka/klienta je **marketing** (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). „*Marketing školy je proces řízení, jehož výsledkem je poznání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojení potřeb a přání zákazníků a klientů školy efektivním způsobem zajišťujícím současně splnění cílů školy.*“ (Světlík, 2006, s. 18). Hlavním posláním marketingu školy je poskytovat úplné a přesné informace o dění ve škole na nejrůznějších úrovních, budování osobních kontaktů, spolupráci s dalšími organizacemi, zapojení do života obce, budování obrazu školy jako dobře řízené instituce a dobrého zaměstnavatele, přijímání námitek a kritiky rodičů, jejich vyhodnocování a iniciování změn, maximální využívání výhod a specifík školy, zvláštností jejího programu a charakteru práce a v propagaci úspěchů při práci s žáky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Marketingový přístup školy se projevuje v mnoha rovinách. Je využíván při tvorbě kurikula, při výběru metod a forem výuky a při zvyšování její kvality, v přístupu ke studentům, v navazování kontaktů a otevřené komunikaci s okolím školy i v kultivaci kultury školy. Takový přístup školy vytváří předpoklady pro dlouhodobou spokojenost všech jejích zákazníků se službami školy (Světlík, 1996). Úkolem marketingu není pouze vytvořit produkt (služba, myšlenka, vzdělávací program) podle potřeb a přání zákazníků, ale také umět

tento produkt zákazníkům náležitě představit, umět se současnými i potenciálními zákazníky komunikovat. Přitom zákazníky školy můžeme rozdělit na:

- vnitřní: učitelé, žáci, školská rada, ostatní personál
- vnější: rodiče, odbor školství obce, zastupitelstvo, zaměstnavatelé, další veřejné orgány, inspekce, zástupci tisku, ostatní školy, sponzoři, nadace aj. (Vojtěch, 2003).

Jak upozorňuje Světlík (1996), ty školy, které cíleně využívají marketingové strategie, a orientují se na své zákazníky (rodiče, žáci, zřizovatelé, stát, společnost), zvažují, zda je jejich vzdělávací program kvalitní a vycházející z potřeb trhu, komunikují se svými sociálními partnery, mají velmi dobrou image na veřejnosti.

V souvislosti s vnímáním školy jako organizace, která se chová marketingově, je nutné zmínit **image školy**. Slovo image pochází z latinského slova *imago* – obraz. Je souhrnem všech představ, poznatků a očekávání spojených s daným vzdělávacím subjektem, s učiteli nejen současnými, ale i s bývalými, se studenty nejenom současnými, ale i s absolventy a jejich předpokládanými znalostmi (Štefko, 1999). Každá škola o sobě, ať už vědomě nebo nevědomě, vytváří určitý obraz. Světlík (2006, s. 145) definuje image jako „*souhrn představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací*“. Image školy je složena z objektivních i subjektivních, správných, ale i nesprávných představ, postojů a zkušeností jednotlivce a skupiny lidí o určité škole nebo vzdělávacím programu (Eger, 2002). Současná image školy je obvykle založena na její předešlé pověsti a vykazuje relativní stabilitu. Ta spočívá v tom, že i když se změní realita, image se ještě dlouhou dobu nemění, což platí univerzálně. V případě, že se zhorší např. kvalita práce školy, její dosavadní dobrá image ještě dlouho zůstává v povědomí veřejnosti. A naopak, přes výrazné zlepšení vzdělávací práce školy i nadále přetrvává negativní povědomí o škole (Prášilová, 2006). „*Lidé posuzují školu spíše*

podle jejího renomé než podle toho, jaká skutečně je“ (Světlík, 2006, s. 144). Jsou ochotnější přijímat spíše ty informace, které potvrzují, a nevyvracejí jejich dosavadní mínění. Podle slov Prášilové (2006) je zapotřebí velmi silného impulsu k tomu, aby vznikla pochybnost o dosavadní image školy. „Pozitivní image školy lze utvářet především trvalým a vysoce profesionálním přístupem pracovníků školy, zdravým klimatem školy, dobrou prací managementu, demonstrováním významných odlišností školy a pravidelnou komunikací se všemi zákazníky školy i se širokou veřejností“ (Světlík, 2006, s. 155).

Image školy je výsledkem její prezentace na veřejnosti. Prochází vývojem, je měřitelná a přes určitou stabilitu je i ovlivnitelná v rámci dlouhodobé koncepce. V souvislosti s marketingem a prezentací školy na veřejnosti by žádná škola neměla zanedbávat zjišťování a prezentaci informací o svých absolventech. Pro školu se jeví jako životně důležité sledování postojů a názorů okolí i představ a očekávání spojených s realizací vzdělávacího programu a dalšími službami, které škola nabízí (Eger, 2002). Rozbor pohledů jednotlivých skupin respondentů na školu je velmi důležitý pro stanovení strategie rozvoje školy.

1.2 Škola jako součást českého vzdělávacího systému

České vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana ke vzdělání a jeho základními obecnými cíli jsou, na základě školského zákona (2004), mimo jiné rozvoj osobnosti člověka, získání všeobecného vzdělání a pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu (§2). Základní principy, jimiž se řídí poskytování vzdělávání, jsou obsahem Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Listina říká, že *„Každý má právo na vzdělání, školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“* (čl. 33). Mimoto se česká vzdělávací politika řídí ještě dalšími předpisy, z nichž jedním z nejvýznamnějších je Zákon o předškolním, základním,

středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z r. 2004 (dále jen jako školský zákon). Vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při účasti na vzdělání.⁷ Za přípravu vzdělávací politiky je odpovědné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. To zpracovává již zmíněné kurikulární dokumenty, a to až po úroveň vyšší sekundární. Působí také jako hlavní činitel ve financování školství a zařazování škol do rejstříku škol a s využíváním různých strategií jako jednotící prvek ve velmi decentralizovaném systému.

V čase docházelo k proměnám reálné podoby systému řízení a správy školství, zpočátku šlo jen nesystémové, dílčí kroky (srov. Prášilová, 2006). V první dekádě po roce 1990 došlo k přechodu na odvětvové řízení školství, které zaniklo v roce 2000 současně se vznikem krajů a zánikem okresních institucí. Byla posílena role regionálních samosprávných orgánů. Dvě reformy územně správních celků vedly k přechodu škol a školských zařízení do právní subjektivity. Školský zákon stanovuje, že každá škola musí mít vlastní právní subjektivitu. Ta představuje způsobilost být účastníkem subjektem právních vztahů. Právní subjekt vstupuje do obchodních a dalších legislativních vztahů vlastním jménem a nese za ně i vlastní odpovědnost. Prášilová (2003) shrnula, co přinesla právní subjektivita školní praxi:

- větší samostatnost ředitele při rozhodování o finančních a rozpočtových záležitostech,
- odpovědné hospodaření s majetkem školy v rozsahu, který určí zřizovatel ve zřizovací listině,
- samostatné rozhodování ředitele školy v pracovně-právních záležitostech,
- možný rozvoj doplňkové činnosti školy a nakládání s hospodářským výsledkem,
- vedení vlastního účetnictví.

⁷ §1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělání

České školy jsou tedy určeny personálním sebeurčením, což znamená, že samotně zodpovídají za úroveň a stav učitelů a nepedagogického personálu a mají rozhodující vliv na jejich přijímání a propouštění. Fungují na principu vícezdrojového financování (srov. Slavíková, 2003). Školy, které jsou součástí sítě škol, jsou obvykle financovány minimálně ze dvou zdrojů ze strany státu a ze strany zřizovatele. Výše zmíněné skutečnosti byly způsobeny zánikem krajů v roce 1990 a bylo nutné vyřešit zaměstnavatele pracovníků středních škol. Stejná situace se opakovala v roce 2003, kdy zanikly okresní instituce. V souvislosti s pedagogickou autonomií škol se nabízí otázka optimalizace vzájemného poměru potřeb společnosti a školy. Jak Rýdl tvrdí, míru nebo hranici únosnosti lze vymezovat např. pomocí výkonnostních standardů (obsahujících kvantitativní i kvalitativní prvky), které jsou jako celospolečenský konsensus dány školám jako minimální výkonnostní cíle pro získání veřejných prostředků na činnost (Rýdl, 1996).

Představy společnosti byly v roce 2001 shrnuty do tzv. „Bílé knihy“, která se stala nejvýznamnějším a základním koncepčním dokumentem polistopadové české vzdělávací politiky. Měla ovšem charakter doporučující a stanovila řadu posléze nenaplněných vizí. Nicméně na ni navázaly strategické dokumenty české vzdělávací politiky nazývané jako dlouhodobé záměry rozvoje (Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2002, 2005, 2007, 2011), které jsou jedním z prostředků k zachování jednotné vzdělávací politiky státu. Tyto shrnují žádoucí priority do jednotlivých směrů, rozvíjejí a zkonkréťují myšlenky Bílé knihy s ohledem na reálné podmínky ve společnosti. Konkrétněji stanovovaly jednotlivé záměry na státní úrovni následující:

- Dlouhodobý záměr... (2002) se věnoval problematice přípravy kurikulární reformy, tvorbě koncepce komplexního evaluačního prostředí ve školství, tzn. vytvoření komplexního systému řízení a monitorování kvality v regionálním školství a vyvíjení tlaku na školy, aby samy usilovaly o zvýšení kvality a opatřením

ke zkvalitnění podmínek práce pedagogických a řídicích pracovníků škol s tím, jak se zvyšují požadavky na jejich profesionalitu.

- Dlouhodobý záměr... (2005) vyzdvihoval již dosažený „vysoký stupeň“ autonomie škol (přechod zřizovatelských kompetencí na obce a kraje, posílení pravomocí ředitele, zahájení kurikulární reformy a tvorby školního vzdělávacího programu, povinnost zřízení školské rady). V oblasti zjišťování kvality, monitorování a hodnocení navazuje na předchozí dlouhodobý záměr a rozvíjí myšlenku evaluace na úrovni školy (autoevaluace, externí evaluace). Opět zdůrazňoval potřebnost zvyšování profesionality i společenského postavení pedagogických pracovníků ve vztahu k novým nárokům kladeným na tuto profesi.
- Dlouhodobý záměr... (2007) již považoval autonomii školy za východisko, zdůraznil především odpovědnost škol za svou práci a uvedl způsoby možné opory škol i jejich pracovníků. Připomínal zřizovatelům a ředitelům škol povinnost zajistit kvalitu vzdělávání a opětovně pojednává o potřebnosti zvyšování profesionality pedagogických pracovníků. Stanovené záměry jsou následně stvrzeny i dokumentem Strategie celoživotního učení ČR (2007).
- Dlouhodobý záměr... (2011) prezentoval jako základní princip zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání, a tím také konkurenceschopnost České republiky v mezinárodním porovnání. Zaměřoval se na dokončení kurikulární reformy a tím provázanou podporu pedagogickým pracovníkům. Reagoval na výrazný pokles počtu žáků vstupujících do středních škol, klade důraz na optimalizaci sítě škol a související témata: optimalizaci nabídky vzdělávání, rozvoj odborného vzdělávání a nové metody hodnocení škol.

Na tyto koncepční dokumenty pak v různých letech různým způsobem reagovaly jednotlivé kraje, jelikož byly a jsou povinny vytvářet si své dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy.

Vzhledem k tomu, že celá disertační práce se zaměřuje zejména na úroveň středních škol, konkrétně na gymnázia, považuje autorka za vhodné stručně nastínit historický vývoj a až poté aktuální situaci na této úrovni českého školského systému.

1. 2. 1 Historický vývoj středních škol

Na vývoji středních škol se více než na jiných částech školské soustavy podepsalo střídání tendencí charakteristických pro českou školu – v minulých staletích laicizace a úsilí o zachování národního charakteru, ve 20. století demokratizace, jednotnost či diferenciací a snahy o vyvažování vzdělávání všeobecného a odborného. Počátky českých škol na našem území je možné zaznamenat již od doby existence Velké Moravy. Vznik středních škol je spjat s katolickou církví, avšak významná etapa rozvoje se pojí s reformací a se školami Jednoty českých bratří (od pol. 15. stol. do r. 1620). V průběhu protireformace byly školy ovládnuty opět katolickou církví, především jezuitským řádem. S jejich příchodem v r. 1556 souvisí vznik gymnaziální výuky. Obrat nastal v souvislosti se snahou povznést hospodářství a upevnit říši za Marie Terezie: z „*ecclesiastica*“ se stává „*politicum*“. Škola je podřízena státnímu dozoru, po obecné škole je v r. 1775 po zrušení jezuitského řádu reformována i škola střední – pětileté gymnázium. Projevuje se snaha o návaznost jednotlivých školských stupňů (Váňová, 2007). Předchůdkyněmi středních škol byly školy církevní klášterní, katedrální a městské školy partikulární (později zvané gymnázia). Všechny tyto školy byly latinské. Po husitských válkách byly střední školy převážně městské. Jejich vývoj přerušila třicetiletá válka, během které městské latinské školy téměř zanikly. Po válce je do svých rukou převzali jezuité, kteří v šestiletých gymnáziích vyučovali podle programu generála jezuitského řádu Aguavivy z roku 1599.

Školy v poslední třetině 18. století prodělaly podstatné změny. Negramotnost poddaných by byla brzdou v hospodářsko-společenském

rozvoji státu. Školy byly podrobeny rozsáhlým reformám, jejichž cílem bylo vytvořit předpoklady pro vzdělanost nižších vrstev. Vznikaly nové typy škol, které skýtaly takové vzdělání, že studenti z nich mohli přejít na gymnázium, nebo na jiné typy vyšších škol. Vytvoření těchto škol se tak stalo základem pro dnešní třístupňovou školskou soustavu. Školy dosud existující se označovaly jako školy připravující na univerzitu neboli střední školy (Vališová, Kasíková, 2007). Marie Terezie se výraznou měrou zapsala do dějin českého školství tím, že se zasloužila o rozvoj novodobé školské soustavy. Návrh byl uznán jako zákon a roku 1774 byly zavedeny tři druhy škol: triviální, hlavní a normální. Na univerzitu bylo možné přestoupit pouze z latinských škol. V roce 1764 byla vydána nová učební osnova pro gymnázia, která upravovala obsah vzdělání na latinských školách. Kromě němčiny, řečtiny, dějepisu a matematiky byla zařazena i výuka přírodopisu a fyziky. Příznivá situace pro rozvoj rakouského školství nastala zrušením jezuitského řádu roku 1773. Stát začíná postupně zasahovat do školských otázek a podřizuje školy veřejné správě. Změny týkající se gymnaziálního studia proběhly v roce 1775 a navázaly na reformu obecného školství z roku 1774. Po převzetí jezuitských gymnázií státem došlo ke značnému snížení jejich počtu, z původních 44 jich bylo obnoveno jen 13. Od roku 1775, po vypracování gymnaziálních osnov piaristou Gratianem Marxem, se stalo studium na gymnáziích pětileté – z toho tři ročníky byly gramatikální a dva humanitní. Hlavním předmětem zůstala latina, učební předměty byly rozšířeny o přírodovědu. Němčina se stala vyučovacím jazykem od třetího ročníku. Gymnaziální školství bylo podrobena státnímu doзору. Úpravami z let 1808 a 1818 byla všechna gymnázia prodloužena na šest let. Reformami Marie Terezie a Josefa II, bylo výrazně zkvalitněno dosud existující školství. K uskutečnění reformy bezesporu přispělo zavedení státního dozoru nad školstvím a nastolení sankcí proti rodičům, kteří své děti v otázce vzdělání zanedbávali a neposílali je do škol. Snaha organizovat školství jednotně pro všechny země habsburské monarchie s sebou přinesla řadu

nesnází a problémů. V Čechách se rezistence proti centralizaci v oblasti školství stala součástí národního obrození (Vališová, Kasíková, 2007).

Gymnázia převzala propedeutickou funkci, jež byla až dosud v rukách filozofických fakult, a na základě těchto skutečností byla razantně reformována. V souvislosti s reformou nastaly změny v jejich obsahu a struktuře. Studium na gymnáziu bylo nově ukončováno závěrečnou maturitní zkouškou, jejíž absolvování bylo podmínkou pro přijetí na univerzitu. Studium trvalo 8 let a dělilo se na dva stupně po čtyřech letech. Po vystudování prvního stupně bylo vzdělání na úrovni úřednické funkce (u dráhy, na poště atd.), eventuálně mohlo předcházet následnému studiu na odborné škole. Pro vstup na univerzitu musel student absolvovat i druhý stupeň, kde si prohluboval vědomosti získané při studiu na prvním čtyřletém stupni. V roce 1849 byl vydán Nástin organizace gymnázií a reálek v Rakousku, jenž měl zásadní význam pro další vývoj středního školství. Tímto dokumentem ztratila gymnázia svůj původně církevní ráz a klasická gymnázia ráz střední latinské školy. Bylo zřízeno osmileté gymnázium (k dosavadnímu šestiletému byla organizačně připojena dvouletá filozofická příprava) a šestiletá reálka. Obsah vzdělávání těchto škol byl upraven ve prospěch přírodních věd (Vališová, Kasíková, 2007). V roce 1849 bylo v českých zemích celkem 22 gymnázií. Zajímavostí je, že ve třídě nesmělo být méně než 50 žáků, a také fakt, že pro postup do dalšího ročníku bylo, kromě dobrého prospěchu, nutné napsat kompozici v mateřském jazyce a druhou v cizím jazyce, dále pak z matematiky a historie (Skutil, 2009). Rozvoj techniky a průmyslu pak vedl v polovině 19. století ke zřízení první české průmyslové školy. Přes trvalé snahy o vytvoření jednotné nižší střední školy dochází na přelomu 19. a 20. stol. k další diferenciaci typů středních škol: vznikly vyšší dívčí školy, šestiletá dívčí lycea a ve snaze o modernizaci obsahu a přiblížení životu i reálná gymnázia a reformní reálná gymnázia. První integrace gymnázia a reálky se uskutečnila roku 1862 v Táboře. Reálné gymnázium bylo specifickým českým přínosem a roku 1866 pak byly otevřeny podle táboorského typu ještě školy v Chrudimi (1866), Plzni (1871)

a v Praze na Malé Straně (1865). Tento nový gymnaziální typ střední školy u nás fungoval, až na výjimky, do počátku 20. století pouze jako nižší typ gymnázia a ve studiu se pokračovalo na vyšším typu gymnázia klasického. Brzy se ovšem objevily hlasy proti sblížení reálek a gymnázií, a tak reálných gymnázií postupně ubývalo. Reálné gymnázium mělo za cíl spojit učební plány gymnázií a reálek. Reálná gymnázia se stala nejoblíbenějším typem střední školy. V roce 1908 se reálné gymnázium rozdělilo na dva typy: A a B. Typ A nesl označení reálné gymnázium a typ B reformní reálné gymnázium. **Reformní reálné gymnázium**, jako nový typ střední školy, existovalo v podstatě na úrovni vyšší střední školy, protože nižší stupeň se shodoval s nižší reálkou. Absolventi nižšího stupně mohli rozhodnout o své specializaci po ukončení nižšího typu studia, a tedy pokračovat na reálném nebo na reformním reálném gymnáziu. První česká šestitřídní **reálka**, tedy bez maturity, byla otevřena v Praze v roce 1849. Po ní vznikly např. školy v Liberci nebo Rakovníku. Ve své podstatě tvořily reálky protiváhu klasickým gymnáziím. Podobně jako gymnázia byly děleny na nižší a vyšší stupeň. Současně s rakovnickou reálkou vznikla také dvojtřídní reálka v Praze s názvem „Královská stavovská reálná škola, která připravovala ke studiu na polytechnice (Skutil, 2009). **Klasické gymnázium**, které bylo původně jediným typem všeobecně vzdělávací střední školy, ztratilo v tomto období svoje výlučné postavení, protože se k němu jako rovnocenný typ školy připojily reálky. Gymnázia ztratila církevní ráz a stala se školami státními. Roku 1848 gymnázia ztratila svůj do té doby výhradní ráz latinské školy. Tato změna proběhla proto, že vznikly nové typy středních škol, které byly kombinací gymnázia a reálky. Byla to reálná gymnázia, od roku 1862, a reformní reálná gymnázia, od roku 1908. Tím tedy klasické jazyky postupně ustupovaly reálným předmětům. Teprve v roce 1918 se projevil snahy toto štěpení středních škol zastavit a propagoval se program tzv. jednotné střední školy. Jednalo se především o jednotné první čtyři ročníky střední školy, tzv. nižší střední školy. I přesto, že v Nástinu (viz níže) byla obsažena potřeba vyučovat v mateřském jazyce, používala se

čeština jen v nižších ročnících. V roce 1859 vydalo ministerstvo kultu a vyučování nařízení, v němž se dovolovalo vyučovat v krajích s neněmeckou národností ve vyšších gymnáziích a reálkách v mateřském jazyce. V roce 1866 byl vydán zákon o jazykové rovnoprávnosti a v témže roce na podzim byla založena první česká gymnázia (Morkeš, 2003).

V roce 1848 tak proběhla také reforma školství, v duchu Exner - Bonitzova „Nástinu organizace gymnázií a reálek v Rakousku (dále jen Nástin), a bylo zřízeno ministerstvo vyučování ve Vídni. Nástin byl vyhlášen 16. září 1849 a následně schválen císařem v roce 1854. Reformy se týkaly vztahů mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. Do té doby šestileté gymnázium bylo spojeno s oběma ročníky filozofického studia, čímž vzniklo osmileté gymnázium, které bylo rozděleno do dvou cyklů po čtyřech ročnících. Realizací Nástinu také vznikl nový typ středních škol, a to šestileté reálky. Nástin také stanovoval závazné předměty pro všechny studenty gymnázií. Předpisy, které podle Nástinu platily pro gymnázia, se analogicky týkaly také reálek. Byl tedy položen základ školské soustavy, jejíž konečná podoba byla dotvořena po reformě základních škol v roce 1869. Vstup na střední školu byl limitován devátým rokem věku a jako výstup ze studia byla stanovena maturita, která však byla na reálkách nepovinná pro ty, kteří již nechtěli dále studovat. **Gymnázium** bylo osmileté a mělo poskytovat vyšší všeobecné vzdělání na základě studia klasických jazyků. Reálky měly být přípravou pro další studium na technice, proto zde byl kladen důraz na přírodní vědy a matematiku. Nižší reálka, pokud nebyla spojena s vyšší, měla buď dva ročníky, nebo byla úplná a měla čtyři ročníky. Pokud byla nižší reálka spojena s vyšší reálkou, měla každá po třech ročnících. Za Bachova absolutismu byl obnoven centralismus a nastala opět germanizace a sbližování s církví a roku 1854 byl církvi přiznán dozor nad školstvím.

Po Rakousko-uherském vyrovnání (1867) přišlo krátké období ekonomického rozmachu, po kterém však následovala vleklá hospodářská krize. To podnítilo také vznik několika školských zákonů.

- První ze zákonů byl schválen roku 1867. Ten vymezil kompetence říšské rady a sněmů jednotlivých zemí monarchie. Říšské radě byly svěřeny legislativní kompetence týkající se základního školství, gymnázií a univerzit. Zemským sněmům byly svěřeny reálky, průmyslové, technické a další odborné školství.
- Druhý zákon vyhlásil svobodu víry, vědy a učení, právo národů na národní vzdělávání a jazykovou rovnoprávnost.
- V roce 1868 byl schválen třetí zákon, který upravoval vztah mezi školou a církví a základní dozor nad školami, veškerým vyučováním, včetně náboženství, tak získal stát. Do jakékoliv školy mohlo od této doby chodit dítě jakékoliv víry.
- Čtvrtý zákon byl přijat v roce 1869, týkal se pouze základního školství a zavedl povinnou osmiletou školní docházku pro děti od 6 do 14 let.
- Zákon o reálkách, který zavedl maturitní zkoušku, byl schválen moravským sněmem v roce 1869 a českým v roce 1874. Zavedením maturity, jako podmínky pro vstup na techniku, byly reálky plně zrovnoprávněny s gymnázii a začaly se úspěšně rozvíjet.

Jak již bylo zmíněno výše, Nástin tedy vytvořil dva typy středních škol: gymnázium s humanitním zaměřením a reálku s exaktním zaměřením. Počítal však také s možností spojení nižších typů obou škol, jelikož se objevovaly názory, že propojení obou typů škol by mohlo přinést pozitiva. To vedlo ke vzniku reálných gymnázií. V této době (před tzv. Marchetovou reformou) postupně vzniklo v Čechách 27 českých gymnázií, 7 českých reálných gymnázií 24 českých reálek, na Moravě 14 českých gymnázií, 1 reálné gymnázium, 9 reálek a ve Slezsku bylo 1 gymnázium (Váňová, 2007).

Na sklonku 19. století byly v českých zemích prosazeny první dívčí střední školy (do té doby střední školy pro dívky neexistovaly). Zásluhou Elišky Krásnohorské bylo v roce 1890 otevřeno první dívčí gymnázium v Rakousku s názvem Minerva v Praze. Tato škola byla počátkem ve vývoji vyššího dívčího vzdělání ve střední Evropě. Zájem studentek stoupal a v roce 1900 byla ministerským výnosem zřízena pro dívky šestiletá lycea. Pro školskou politiku buržoazie bylo příznačné, že za celé období tzv. první republiky nebyla uskutečněna zásadní školská reforma. Československá republika převzala rakouský dualistický školský systém, který pod tlakem společensko-ekonomických podmínek vylepšovala jen dílčími opatřeními. Jedním z takových opatření byl tzv. malý školský zákon z roku 1922. Střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázium, reálné gymnázium, reformní reálné gymnázium, reálka) si udržely dvoustupňovou organizaci (nižší a vyšší stupeň) i délku (až na reálku osmiletou). Společným znakem těchto škol byl důraz na cizí jazyky. Jejich zastoupení bylo různé a vyplývalo jednak z tradice, jednak z potřeb praxe. Nejnižší podíl jazykového vzdělávání byl na reálce, na gymnáziu a reálném gymnáziu to byla polovina vyučovací doby.

Střední odborné školy, ať již jde o školy průmyslové, zemědělské, zdravotnické nebo o obchodní akademie, mají v České republice dlouhou tradici a patří ke stabilním článkům školské soustavy. Průmyslové školy začaly vznikat ve 30. letech 19. století, nejprve jako nedělní, v roce 1857 byla otevřena škola s výukou během týdne. Vyučování zpočátku určené pro učně a tovaryše se později orientovalo na vzdělávání mistrů a drobných podnikatelů. Od roku 1875 se začal utvářet systém odborného vzdělávání, který vedle pokračovacích učňovských škol zahrnoval i státní nižší a vyšší průmyslové školy s denním vyučováním probíhajícím po celý školní rok. Vzdělávání v průmyslových školách mělo odbornou povahu; pokud byly do učebních plánů zařazovány všeobecně vzdělávací vyučovací předměty, měly průpravnou funkci. To se změnilo ve 20. letech 20. století, kdy tzv. vyšší průmyslové školy začaly svým žákům poskytovat i všeobecné

vzdělání, a žáci tak získali možnost skládat maturitní zkoušku opravňující je ke studiu na technických vysokých školách. Obdobným vývojem prošly i další typy středních odborných škol. Obchodní školy začaly vznikat v padesátých letech 19. století, vyšší obchodně vzdělávací instituce – Československá obchodní akademie – začala působit v roce 1872. Ještě delší historii má odborné zemědělské školství, jehož počátky spadají do konce 18. století; základy soustavy zemědělských škol byly položeny v roce 1864 (Průcha, 1996).

Po vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava v roce 1939 došlo k velkým změnám ve školské správě. Otázky školství, které byly v pravomoci české vlády, přešly do kompetence Velkoněmecké říše, která se snažila o pomalou likvidaci českého školství. Následkem toho došlo k rapidnímu snížení počtu českých škol, na druhou stranu byl navýšen počet německých škol. Od školního roku 1941/1942 existovaly pouze dva typy středních škol – reálné a klasické gymnázium (to pouze pro chlapce). Na dívčí reálná gymnázia se zavedla praktická příprava na budoucí roli žen a matek. Počet gymnázií se snížil a klesl i počet přijímaných žáků na polovinu. Na odborných školách počet přijatých vzhledem k jejich praktičnosti naopak vzrůstal. V poválečném období Československa v letech 1945 – 1948 byly všechny německé školy uzavřeny a perzekuovaní studenti středních a odborných škol mohli složit maturitu v létě a na podzim 1945. Zákon o základní úpravě jednotného školství z r. 1948 ovlivnil vývoj středního školství rozhodujícím způsobem. Zákon významně oslabil selektivní charakter gymnázia: žáci na něm mohli studovat stejně jako na ostatních středních školách až po dokončení jednotné základní školy. Do školské soustavy byly začleněny mateřské školy, které navštěvovaly děti předškolního věku od tří do šesti let. Dále sem byly začleněny školy národní, střední a školy tří stupňů, které se dělily na povinné základní odborné školy a výběrové gymnázia a vyšší odborné školy. Zákon také zapojoval odborné školství do školského systému. Střední odborné školy poskytovaly svým žákům jak odborné, tak i všeobecné vzdělání. Maturitní zkouška se stala

povinnou závěrečnou zkouškou ve všech druzích středních odborných škol, což jejich absolventům umožňovalo ucházet se o přijetí ke studiu na vysoké škole (Průcha, 1996). Začátkem 70. let 20. stol. zaznamenala školská správa podstatnou přeměnu nejen v obsahu, ale i ve struktuře. V roce 1968 vychází zákon č. 168/1968 Sb., o gymnáziích, který opět zahájil čtyřleté všeobecné vzdělání ukončené maturitou, přičemž název zůstal nezměněn. Reforma z r. 1976 (zakotvená ve školském zákoně z r. 1984) byla vedena snahou o to, aby účast na středním vzdělání byla všeobecná (byla uzákoněna 10letá povinná školní docházka, které se plnila zčásti na středních školách, neboť základní škola byla osmiletá) a aby každý opustil střední školu s kvalifikací uznávanou pracovním trhem. Cestou k tomu bylo sblížení a zrovnoprávnění všech tří proudů středního vzdělávání, tj. gymnaziálního, středního odborného a učňovského. Pro gymnázium to znamenalo výraznou změnu obsahu vzdělávání. Všeobecné vzdělávání bylo redukováno ve prospěch odborného, jímž měli žáci získat kvalifikaci pro případ, že by nemohli pokračovat ve studiu, nebo proto, aby si volili studijní obor na vysoké škole (Váňová, 2007).

Změnou politického režimu po roce 1990 došlo i k proměně školské správy a následného vývoje vzdělávání. Započala dlouhá cesta postupných změn, transformace, v oblasti celého školského systému. Vznikají nové druhy škol, navazující na domácí tradice, nově vznikají odborné školy a studijní obory. Vytvářejí se nové vzdělávací programy na úrovni základního vzdělání. Novela školského zákona z r. 1990 potvrdila návrat k devítileté povinné školní docházce a postupně i k devítileté základní škole. Přinesla rovněž znovuoobnovení víceletých gymnázií jako selektivní vzdělávací cesty již v průběhu povinné školní docházky: zavedla vedle dosavadních čtyřletých gymnázií i gymnázia víceletá, která poskytují jak nižší, tak vyšší sekundární vzdělávání. Dosažené vzdělání zákon rozlišoval na úplné střední vzdělání (v gymnáziích), úplné střední odborné vzdělání (ve středních odborných školách a učilištích) a střední odborné vzdělání (bez maturitní zkoušky) (Vališová, Kasíková, 2007). V roce 1990 byl přijat

nový školský zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství. Zákon zavedl odvětvové řízení školství. Podle druhého § tohoto zákona vykonává samosprávu ve školství obec a nově zřízené školské úřady. Přijetím uvedeného zákona tak učitelé přestali být zaměstnanci ministerstva vnitra (resp. školských odborů úřadů státní správy). Téhož roku byl vydán zákon č. 171/1990 Sb., kterým se měnil a doplňoval zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol.⁸ Školský zákon vydaný v roce 1990 prošel celou řadou změn a novelizací, než dostal podobu současného Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Zmiňovaný zákon přinesl i řadu dalších zásadních změn. Nejviditelnější je proměna obsahu vzdělávání, dále jsou to nové definice stupňů vzdělání, nové pojetí maturitní zkoušky, opatření na podporu zvýšení prostupnosti vzdělávacího systému a opatření na podporu celoživotního učení. Od devadesátých letech 20. stol došlo ke vzniku mnoha nových škol, včetně soukromých, a na řadě míst existovalo více typů škol (např. střední odborná škol a střední odborné učiliště) „pod jednou střešou“. Vedle tradičního nástavbového studia, vedoucího k získání středního vzdělání s maturitní zkouškou, bylo nově zavedeno zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo s výučním listem, určené absolventům maturitních oborů. V současné době lze konstatovat, že úroveň středních školy (tj. ISCED 2, 3) reprezentují u nás: nižší stupně 6letého nebo 8letého gymnázia nebo v odpovídající části 8letého vzdělávacího programu konzervatoře⁹; střední vzdělání¹⁰, střední vzdělávání

⁸ Dalším zákonem tohoto roku byl zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách, který navrátil vysokým školám samosprávu. Vznikly akademické orgány samosprávy, které řídí a organizují činnost vysokých škol. Do pravomoci vysokých škol patří udělování akademických a vědeckých titulů a poskytování vysokoškolského vzdělání.⁸ V současné době je jediný platný zákon, kterým se řídí vysoké školy, zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Zákon rozděluje vysoké školy na veřejné, soukromé nebo státní.⁸

⁹ *Vzdělávací program konzervatoře* představuje velmi specifický druh vzdělávání. Přípravuje studenty pro výkon náročných uměleckých nebo pedagogických činností v oblasti hudba, tanec, zpěv a dramatické umění. Studium trvá osm (v případě oboru tanec) nebo šest let a je ukončeno maturitou nebo absolutoriem.

ukončené výučním listem¹¹ a střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou realizované na středních odborných školách nebo na gymnáziích.¹² (Po splnění povinné školní docházky a podmínek přijímacího řízení může být studium realizováno denní, večerní, dálkovou, distanční a kombinovanou formou). Celostátní dění podmiňuje situace v krajích. Od svého vzniku jsou kraje v samostatné působnosti zřizovatelem středních škol, přešly na ně zřizovatelské kompetence z centra. Tyto školy mohou být veřejné i neveřejné:

- Školy veřejné, jejichž zřizovatelem je veřejný (státní) subjekt: MŠMT, obec, kraj, jiný resort. Tyto školy jsou souhrnně nazývány státní školy.
- Školy neveřejné, jejichž zřizovatelem je neveřejný subjekt: v ČR je to soukromý zřizovatel nebo církev, resp. náboženská společnost. Neveřejné školy jsou alternativně nazývány nestátní školy (Průcha, 2009b).

O současném stavu hovoří rovněž zpráva Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále jen jako OECD) zaměřující se na budoucí alternativy ve vzdělávání, která upozornila na klesající demografickou křivku a s tím spojenou složitou a nejistou pozici, ve které se školy nacházejí

¹⁰ Střední vzdělání trvá 1 nebo 2 roky v denní formě vzdělávání. Tento vzdělávací program je určen především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukončuje se závěrečnou zkouškou. Dokladem je vysvědčení o závěrečné zkoušce

¹¹ *Střední vzdělání s výučním listem* trvá 2 nebo 3 roky v denní formě vzdělávání. Cílem tohoto vzdělávacího programu je připravit studenty k výkonu kvalifikovaných činností, kde převládá manuální práce. Ukončuje se závěrečnou zkouškou, dokladem je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Absolvent 3letého středního vzdělávání s výučním listem má možnost pokračovat v nástavbovém studiu v příbuzném oboru. Toto studium trvá dva roky v denní formě vzdělávání a je ukončeno maturitní zkouškou.

¹² Cílem tohoto vzdělávacího programu je připravit studenty na výkon náročnějších kvalifikovaných povolání, nebo ke studiu na terciární úrovni. Studium se ukončuje maturitní zkouškou a dokladem je vysvědčení o maturitní zkoušce. Vzhledem k tomu, že gymnázia nepřipravují na konkrétní profesi, ale předpokládá se, že jejich absolventi budou pokračovat ve studiu na vysoké škole.

ve světě 21. století. Školy čelí nelehké situaci, jak se vypořádat se snižováním počtu studentů ve školách nebo s jejich zavírání, v lepším případě se slučováním s jinou školou. Danou situaci nevidí Theisens (2008) jako neřešitelný problém, ale jako příležitost zajistit pro studenty prostředky do budoucna a vtáhnout je tak do zavádění inovací, což by bylo jinak nemožné v kapacitně zaplněných školách (OECD, 2008). Obdobný názor zastává i Wallace (2010), který potvrzuje, že na školy je víc než kdy jindy kladen požadavek, aby vybavily studenty znalostmi a dovednostmi současného trhu. Každodenně přitom musí čelit skutečnosti, že budou uzavřeny, neprokážou-li každoroční odpovídající pokrok kupředu. Proto tvůrci školské politiky volají po nových způsobech zkulturnění škol, po učících se společenstvích, která by sdílela stejné normy a hodnoty, byla by zaměřena na studenta, vzájemný dialog a spolupráci. Jak již bylo naznačeno, trendem posledních let kvůli výkyvům v demografickém vývoji a zejména s ohledem na nezbytnou úsporu finančních prostředků je slučování škol. Tento jev je v době dokončování disertační práce velmi významný právě na úrovni středních škol. Aktuální počty škol, žáků dokládá následující tabulka č.1.

Tab. č. 1 Statistika počtu gymnázií, studentů a absolventů za školní roky 2009/10, 2010/11, 2011/12

Střední školy, obory odpovídající gymnáziím				
zřizovatel		2009/2010	2010/2011	2011/2012
Školy				
Celkem		379	372	371
v tom	veřejný	281	282	282
	soukromý	78	72	69
	církev	20	20	20
Studenti celkem				
Celkem		143 851	139 066	134 965
v tom	veřejný	125 020	121 787	118 397
	soukromý	11 914	10 529	9 818
	církev	6 914	6 750	6 750
Absolventi celkem				
Celkem		24 381	24 010	23 964
v tom	veřejný	21 147	21 258	21 064
	soukromý	2 095	1 747	1 793
	církev	1 139	1 005	1 107

V současné době lze říci, že decentralizace regionálního školství u nás odpovídá pojetí, jež je charakterizováno v Bílé knize (Národní, 2001). Na řízení a správě školství se podílejí státní správa i samospráva. Prostřednictvím školské rady participují i další aktéři školního života (rodiče a studenti).

Podle školského zákona má ministerstvo školství povinnost zpracovávat Národní program vzdělávání, který by měl přinášet základní zásady pro vzdělávání žáků ve věku 3 až 19 let s výhledem k celoživotnímu vzdělávání a zastřešovat systém kurikulárních dokumentů (viz Zákon č. 561/2004 Sb.). Přesto, že již rámcové vzdělávací programy v praxi fungují, bod zákona o zpracování Národního programu vzdělávání stále nebyl naplněn. Tuto skutečnost mj. kritizuje i aktuální zpráva OECD (2012), podle níž absence jasně stanovených cílů v českém vzdělávacím systému podporuje vytváření nerovností ve vzdělávání. Podle školského zákona jsou dále vydány Rámcové vzdělávací programy (dále jen jako RVP), jak bude podrobněji rozebráno v podkapitole 2.1. Na druhé straně však stojí požadavek jednotných výstupů a srovnatelnosti výsledků vzdělávání nejen

na úrovni republiky, ale také v mezinárodním měřítku (blíže viz např. The Bologna Process, 2009; Santiago, 2012). Na základě těchto kritérií by pak nemělo být obtížné naplňovat například požadavky rovného přístupu ke vzdělávání. Jak však ukazují některé mezinárodní srovnávací studie, jako např. aktuální zpráva z OECD (2012), nedokáže naše školství využívat nástroje, které má k dispozici, což v konečném důsledku vede k nerovnosti a podle autorky disertační práce k nezbytnosti otevřít diskusi na téma podstaty edukačního procesu realizovaného ve školách. Jedná se o problematiku, která směřuje od celonárodního charakteru až na úroveň práce jedinců, tj. konkrétních učitelů, neboť ti jsou jedni z důležitých faktorů ovlivňujících kvalitu školní edukace. Edukace, školní edukace a komplexnost této problematiky se tudíž stane ústředním tématem následující podkapitoly.

2 Školní edukace

Vzhledem ke skutečnosti, že se disertační práce zabývá výstupy edukace, je nezbytné si blíže ujasnit pojem edukace, která zahrnuje pojmy výchova a vzdělávání. V české pedagogické terminologii je **výchova** jedním z nejproblematictějších pojmů. Její definice se liší různou mírou obecnosti, rozdílným chápáním jejího vztahu ke vzdělávání, podle míry zapojení jejích jednotlivých subjektů či podle její sociální funkce. Většinou se rozlišuje výchova v tzv. širším a užším smyslu. Výchovou v širším smyslu můžeme rozumět záměrné, cílevědomé a permanentní působení na člověka (Jůva, Jůva, 1997). Její podmnožinou jsou pak vzdělávání a výchova v užším smyslu. Výchovou v užším smyslu se obvykle rozumí proces primárně směřující k rozvoji postojů, potřeb a zájmů jedince, jehož výsledkem je změna charakteru či chování (Vlčková, 2009). Švarcová chápe výchovu v užším slova smyslu vytváření osobnostních kvalit člověka (rozumových, citových a volních), případně osobnostní orientace (mravní, světonázorové, estetické apod.) (Švarcová, 2005, s. 15). České legislativní normy upřednostňují pojem vzdělávání a rozumí jím procesy na všech úrovních edukace (tedy vzdělávání i výchovu).

Výchova a vzdělávání se jen velmi obtížně dají v praxi separovat, neboť se v praxi zpravidla prolínají. Souhrnně se postupně i u nás začaly tyto procesy nazývat pojmem **edukace**. Ten však může nabývat různé významy v různých kontextech. Zatímco v obecné pedagogice a didaktice edukace označuje procesy vzdělávání a zahrnuje i prostředí, kde probíhají procesy řízeného učení, edukace v pojetí filozofie výchovy směřuje k výchově a znamená „*celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí*“ (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 169). Pojem edukace je zkráceným vyjádřením pojmu edukační procesy, které definuje jako „*všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu,*

jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace“ (Průcha, 2009, s. 65).

Edukace v souvislosti se školou může být dělena na **školní a mimoškolní**; mimoškolní edukací se rozumí všechny edukační procesy, které nelze nazývat školní edukací. Pospíšil a Vlčková (2006) ve své klasifikaci forem edukace můžeme školní edukací rozumět výuku nebo mimovýukové činnosti, v nichž se uplatňuje vliv školního prostředí. Školním prostředím pak nemusí být pouze budova školy, ale např. i třídní kolektiv, pokud jej spojujeme s běžnou výukou ve škole. Mimoškolní edukací rozumíme všechny ostatní edukační procesy, které nelze nazývat školní edukací. Do oblasti mimoškolní edukace mohou spadat jak činnosti svou povahou spíše vzdělávací - *podnikové vzdělávání*, tak i činnosti výchovné - *výchova ve volném čase*. (srov. Průcha, 2009, Pospíšil, Vlčková, 2006). Pospíšil s Vlčkovou odlišují ještě rodinnou edukaci a autoedukaci, pro naše účely budeme tyto formy považovat za mimoškolní edukaci. Do oblasti mimoškolní edukace mohou spadat jak činnosti svou povahou spíše vzdělávací (např. podnikové vzdělávání), tak i činnosti výchovné (např. výchova ve volném čase) (Pospíšil, Vlčková, 2006).

Memorandum o celoživotním učení, které vydala Evropská komise v roce 2000, určuje kategorie účelové učební činnosti – učení rozděluje na **formální, neformální a informální**. Formální učení se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému, který zahrnuje všechny školy od základních až po univerzitu, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku. Neformální učení se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání lidí určeným k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního kurikula. Informální učení se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jednotlivec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře

apod.) (Eurokompas, 2006). Jedná se do určité míry o rozpracované dělení školních a mimoškolních forem edukace z jiných úhlů pohledu. I v tomto způsobu dělení, který navrhuje Evropská komise, je však možné narazit na některé problémy – kritériem pro rozdělení učení na formální, neformální a informální je jednak čas (např. informální učení je definováno jako celoživotní), jednak organizovanost (např. výčet vzdělávacích institucí u formálního učení) a konečně povaha samotných aktivit (u neformálního učení) (Memorandum, 2000).

Pedagogickou vědou jsou nejvíce probádány edukační procesy, které obsahují řízené učení. Školní edukace představuje velmi rozšířený typ řízeného edukačního procesu, při němž se jedna skupina subjektů (žáci) učí a jiné subjekty (učitelé) zprostředkovávají tento proces učení. Zahrnuje několik různých druhů učení perцепční, verbálně pojmové, učení z textu aj, a jeho hlavním znakem je, že jde o učení výrazně intencionální (záměrné, zvnějšku řízené). Jako procesy s neřízeným učením se označují procesy, kdy dochází k vědomé autoregulaci učení (např. při samostudiu). Pro oba druhy výše zmíněných procesů je společná intencionalita – subjekt usiluje o to, aby se učil; jedná se o záměrné učení. Bezděčným (náhodným, spontánním) učením se pedagogika nějak hlouběji nezabývá (Průcha, 2009).

Edukační procesy probíhají vždy ve specifickém edukačním prostředí, které je dáno jak prostředím fyzikálním, tak zúčastněnými subjekty (edukantů a edukátorů) a vztahy mezi nimi. Průcha (2002) rozumí pod **edukací** „takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“. Dalším pojmem je **edukační realita** „jde o jakýkoliv úsek objektivní reality, v němž probíhají nějaké edukační procesy. Ty se vždy uskutečňují v určitých konkrétních podmínkách“ (Průcha, 2002, s. 15 – 18). **Edukační prostředí** je „souhrn mnoha různorodých podmínek, u nichž se ocitají subjekty při realizaci edukačních procesů“. Edukační prostředí může kromě školy a rodiny být vytvářeno i v dalších společenských institucích s různými

ekonomickými, kulturními, etnickými či demografickými charakteristikami. Uvedený autor používá dále pojem **edukační konstrukt**, pod který zařazuje „modely, plány, scénáře, předpisy a další teoretické výtvořy, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy“. Podle tohoto autora jsou edukační konstrukty učební plány a osnovy, vzdělávací normy a standardy, didaktické testy, učebnice, monografie apod.(Pospíšil, 2001, s. 10).

Prostředí jako takové je definováno dle Sillamyho jako „*podmínky působící na člověka, které určují zčásti jeho chování*“ (Sillamy, 2001, s. 162). Edukační prostředí je chápáno v moderní pedagogice jako souhrn vnějších i vnitřních podmínek edukačních procesů. Širší význam edukačního prostředí tak zahrnuje souhrn vnějších podmínek sociálních, ekonomických, demografických, etnických aj., které mohou ovlivňovat edukační procesy. Mezi vnitřní podmínky pak Průcha (2002) řadí faktory fyzikální a psychosociální, trvalejší i krátkodobé vztahy a vlivy. Podle Čápa (1996) ovlivňuje širší prostředí (lokalita, doba, kultura, ekonomická situace, atd.) užší edukační prostředí (rodinu, školu i skupinu vrstevníků), skřze něž působí na dítě, ale zároveň toto užší prostředí ovlivňuje působení vnějšího prostředí tím, že jeho vlivy filtruje, vybírá některé z informací a podmínek a zprostředkovává je jedinci. Ačkoli tradiční pedagogika se soustřeďuje hlavně na školní edukační prostředí, je evidentní, že toto prostředí je pouze jedním typem, i když vysoce frekventovaným. Jůva a Jůva (1997, s. 125) vymezují i jiná edukační prostředí, například:

- rodinné (rodiče, děti, sourozenci, příbuzní)
- školní (žáci, učitelé, ředitelé, administrativní pracovníci, školník)
- profesní (zaměstnanci a jejich nadřizení pracovníci, personalisté, manažeři)
- zdravotnické (lékaři, pacienti, zdravotničtí pracovníci)
- sportovní (sportovci, trenéři, sportovní psychologové, maséři)
- vězeňské (vězni a dozorcí, vychovatelé, psychologové)
- náboženské.

Jiné rozdělení nabízí stejní dva autoři, kteří jej dále dělí na vnější - okolí (školy, rodiny, pracoviště) s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými a jinými charakteristikami, a vnitřní, fyzikální - ergonomické parametry: osvětlení, prostorové dispozice, využití barev, konstrukce nábytku, vybavení počítači co do kvality i množství... (Jůva a Jůva, 1997). Různá prostředí působící na jedince nefungují odděleně, nýbrž spolupůsobí ve vzájemné interakci. Jednotlivé typy edukačních prostředí se od sebe liší *obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů*. Např. ve školním edukačním prostředí jsou obsah a intenzita edukačních procesů vysoce regulovány - na rozdíl např. od zdravotnického edukačního prostředí, kde edukační aktivity edukátorů vůči pacientům jsou málo regulovány a více závisejí na vlastnostech samotných lékařů a zdravotnického personálu (Průcha, 2009).

Kromě již zmíněného prostředí, mají na průběh edukace obecně vliv další faktory. Patří mezi ně osobnost pedagoga, vzdělavatele, lektora, učitele (srov. Palán. 2003), vyučovací prostředí, sociální klima... V různých školách je rozdílná kvalita učitelů, jejich způsobu vyučování, míra individuálního přístupu k žákům, přizpůsobení jejich schopnosti porozumění na základě individuálních dispozic a převládajícího typu inteligence ve vztahu k vzdělávacím strategiím konkrétních učitelů v konkrétních předmětech. Liší se očekávání učitelů ve vztahu k výkonům žáků nebo kvalita vztahů mezi žáky a učiteli. Na mnoha faktorech závisí zainteresovanost učitelského sboru a jeho vztah k příležitostem dalšího vzdělávání. Důležitá je i míra autonomie učitelů a vedení školy, svou váhu má i zainteresovanost rodičů, neboť rodiče žáků, které škola vzdělává, jsou považováni za hlavního a nejpočetnějšího partnera pro vztahy školy s prostředím (Průcha, 2002). Oostdam, Hooge (2011) v rámci aktivního se zapojení rodičů do života školy vymezují tři typy partnerství:

- Sociální partnerství je zaměřeno na spolupráci mezi rodiči a školou v souvislosti s mimoškolními aktivitami.

- Formální partnerství se vztahuje k zapojení rodičů do různých druhů institucionálních (školní rada) a neinstitucionálních aktivit (organizování exkurzí apod.)
- Vzdělávací partnerství se zaměřuje na vedení, usnadňování a zlepšování procesu učení dětí.

Partnerství mezi rodiči a školou zdaleka neznamená, že jsou si jeden druhému rovni. Obě strany mají své vlastní povinnosti. Přeje-li si škola komunikovat, pak je to vnímáno jako závazek k aktivnímu partnerství, její vědomá volba. Škola sama nastavuje mantinely a pravidla ve vztahu její spolupráce s rodiči. Tím vyvstává otázka: Co budeme dělat, pokud rodiče nepřijmou roli rovnocenného partnera? (Oostdam, Hooge, 2011, s. 344). Vztahům školy a rodiny, konkrétněji komunikaci rodičů s učiteli, se v České republice věnovalo hned několik výzkumů. Byly identifikovány způsoby, jakými spolu rodiče a učitelé komunikují, co jejich otevřenější komunikaci brání, s jakými předsudky, obavami a stereotypy se musejí obě strany vyrovnávat (Rabušicová, Pol, 1996). Souběžně s tím vznikala a rozvíjel se etnografický výzkum těchto vztahů pod vedením Pražské skupiny školní etnografie (Kučera, Štech, Viktorová aj., 2004). Tyto výzkumy naznačily, že rodiče a další sociální partneři školy začínají být jak vedením školy, tak i učiteli vnímáni jako skupina, kterou nelze opomíjet. V současné době se dá úroveň vzájemné komunikace a spolupráce mezi školou a rodičovskou veřejností označit jako ne příliš uspokojivá, což potvrzuje výzkum Franioka a Knotové (2008). Lisl Fenwick prokázala, že úspěšnost studentů ve škole je možné zlepšit přijetím řady různorodých strategií, počínaje zlepšením kvality učitelé práce, zvýšením očekávání či rodičovskou participací, zvláště u studentů z rodin s nižším socioekonomickým statusem (Fenwick, 2011).

Ryška (2008) pojmenovává široké spektrum dalších faktorů, které ovlivňují vzdělávání na úrovni školy. Jedním ze zásadních je míra selekce u různých škol a u různých typů škol (u nás například na úrovni středního vzdělávání) vzhledem k obvyklé vazbě na socioekonomické zázemí. Další je

dle tohoto autora míra shody oficiálního kurikula a kurikula skutečně vyučovaného. Na straně výstupů vzdělávání pak nejde jen o měřené výsledky znalostí a dovedností, ale o mnohem širší a rozsáhlejší spektrum rozvoje osobnosti, jejíž různé aspekty se projeví jak v osobním životě, tak v realizaci pracovní dráhy či zapojení do života společnosti. Podle Ryšky (2008) je však důležité, že to, co se skutečně vyučuje, má u různých škol různou míru souvislosti s tím, co se vydává za oficiální školní kurikulum. Mezi školami může být odlišné pojetí a práce s kurikulem, což je naprosto zásadní fenomén dotýkající se školní edukace. Kurikulu tedy bude věnována následující podkapitola.

2.1 Kurikulum

Pojem kurikulum pochází z latinského slova *curriculum* (běh, závodní dráha, vůz), v přeneseném významu pak vyjadřuje posun po plánované cestě (trase). Původně tento pojem v pedagogice vyjadřoval pouze učivo, časem se jeho význam rozšiřoval a měnil. Anglicky mluvící země kurikulem označují „*učební osnovu, učební plán, učivo, studium, školní vzdělání a rozvrh hodin, tedy ve značně širokém pojetí*“ (Müllerová 2000, s. 10). Podle slov Walterové (1994), kurikulum v sobě zahrnuje proces, prostředí a prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle. „*V mezinárodně orientované pedagogice je však termín kurikulum používáný k označení komplexního pojmu, zahrnujícího obsah a organizaci sociální instituce - školy včetně charakteristik prostředí a vztahů s okolím*“ (Walterová 1994, s. 14-15). V kontextu zahraniční pedagogiky Walterová zmiňuje široké pole významů pojmu kurikulum. Uvádí, že dva z těchto významů byly do 80. let považovány podstatné, a to významové pojetí Kellyho (1977), jenž charakterizuje kurikulum jako „*vzdělávací program, projekt, plán: zahrnuje škálu od programu jednotlivého kursu nebo vyučovacího předmětu až po komplexní program vzdělávací instituce, tj. plán všech aktivit ve škole*“ (Kelly in Walterová 1994, s. 14-15), a definici Wheelera (1974), který zmiňuje průběh studia a jeho obsah, což zahrnuje obsah zkušenosti, kterou žák získává v době studia a charakteristiku vzdělávací dráhy (Wheeler

in Walterová 1994). Walterová používá jako výchozí orientační a obecnou charakteristiku pojmu následující vymezení: „*Kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?*“ (Walterová 1994, s. 13-14). Ke kurikulu Walterová dodává: „*To se má stát ve vzdělávací instituci - škole, která je součástí životní zkušenosti žáků v určitém období jejich života. Lze tedy také z tohoto pohledu charakterizovat kurikulum jako rozvíjení školního životopisu žáků za spoluúčasti tvůrců vzdělávacích programů a realizátorů vzdělávání*“ (Walterová 1994, s. 13-14). V současné době existuje více než stovka definic kurikula, které se vztahují k různým vzdělávacím koncepcím a jednotlivým výkladům autorů. Pro srovnání je uvedena definice Rugga: „*kurikulum je program života školy*“ (Rugg, 1974) a dle Tannera a Tannera kurikulum představuje „*plánovanou a řízenou učební zkušenost*“ (Tanner, D., Tanner, L. N., 1975). Průcha, Walterová, Mareš (2003) rozlišují tři základní významy pojmu kurikula: „*vzdělávací program, projekt, plán; průběh studia a jeho obsah; obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110). Galthorn (1987) označuje kurikulum za plány určené k řízení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovány na několika úrovních obecnosti. Podle Walterové existují dva základní typy modelů vývoje kurikulární teorie. První je označována jako racionální a směřuje zejména k naplnění stanovených cílů. „*Projektování kurikula se vztahuje k jasné strukturaci cílů a jejich naplňování obsahem. Cíle jsou chápány jako zamýšlené učební výsledky a obsah je vybírán tak, aby reflektoval tyto cíle. Zkušenost žáků je tedy projektována předem v podobě normy, od níž se realizace plánu nemá odchýlit. Toto pojetí teorie tvorby kurikula je nejstarší a bylo nejrozšířenější ve dvacátém století...*“ (Walterová, 2006, str. 13). Druhý typ pak staví na předpokladu, že hlavním předmětem projektování je vytvoření podmínek pro interakci mezi žákem a obsahem. „*Vstřícné kurikulum, jak je*

označováno, je definováno jako prostředek k dosažení cíle, který není striktně vázán na vzdělávací obsah. Podstatná je zkušenost žáků v procesu učení, obsah není normou. Klíčovou kategorií jsou výukové situace a proces učení žáků“ (tamtéž, str. 13).

Kurikulum nelze chápat jako neměnné vymezení vzdělávání, je to dynamický proces neustále se vyvíjející a obměňující ve shodě s potřebami a hodnotami společnosti a potřebami žáků. Maňák (2007) potvrzuje, že kurikulum není statický jev, ale v různých situacích se transformuje, což dokazuje rozlišení různých forem kurikula. Dále také uvádí, že „je možno v něm rozlišit *fázi konstitutivní* (konkretizace cílů v dokumentech) a *fázi realizační* (metodické zpracování kurikula)" (Maňák 2007, s. 5). Stejný autor také poukazuje na to, že při realizaci plánovaného kurikula a jeho modifikace ve školských dokumentech (konstitutivní fáze) ve vzdělávacím procesu (realizační fáze) může být výsledek velmi odlišný od plánovaných cílů, protože dochází k transformaci kurikula učitelem a také žákem (Maňák, 2007). Kurikulum bylo vždy předmětem výzkumu, který má ve školství dlouholetou tradici. V současné době probíhají výzkumy zaměřené na ověření kvality výuky podle nových kurikulárních dokumentů a monitorování potřeb učitelů, např. Janík. Průcha (2003) poukazuje na variantní přístup ke kurikulární problematice uplatňovaný např. v rozsáhlých výzkumech Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA). Podle tohoto pojetí kurikulum jako komplexní jev existuje na třech rovinách (Průcha, 2003):

- *Zamýšlené kurikulum* – to, co je ve vzdělávací soustavě určité země plánováno jakožto cíle a obsah vzdělání.
- *Realizované kurikulum* – vymežováno jako „učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách“.
- *Dosažené kurikulum* – obsahuje učivo, které si žáci skutečně osvojili. To jsou především znalosti žáků v příslušných

předmětech, zjišťované speciálními testy pro měření vzdělávacích výsledků (Průcha, 2003).

Jinak řečeno, je rozdíl mezi tím, co konstruktéři kurikula naplánují, a tím, co jsou schopni se žáci opravdu naučit (Průcha, 2002), přičemž je důležité zabývat se i efektovou formou kurikula (tj. efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických aj. postojích apod.) Maňák (2007) vymezuje ještě tzv. *skryté kurikulum*, které v sobě zahrnuje vše, co se žáci ve škole naučí a není formálně plánováno, klima školy, třídy, pozitivní a negativní vliv skrytého kurikula (Maňák, 2007). Walterová (2006) rozčleňuje kurikulum i na *formální* (komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání a realizace projektového kurikula ve vzdělávacím procesu, ve výuce a způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu, výuky), *neformální* (zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole a domácí studium, úkoly, přípravu žáků na vyučování).

Kurikulum je v zemích Evropské unie považováno za prostředek celoživotního učení, jak zmiňuje Müllerová (2000), a tvorba národního kurikula tvoří jádro vzdělávací politiky. Na tvorbě národního kurikula se podílejí zástupci kompetentních skupin v národních kurikulárních radách. Koncem devadesátých let 20. století vyvolaly rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání pochybnosti o jeho efektivitě (Hučínová, 2005), což vedlo k názoru, že ve světě dynamických proměn, stále rychlejšího vytváření, šíření a zpřístupňování nových informací (které často poměrně rychle zastarávají); ve světě, kde je potřeba učit se celý život, nemá „význam pouhý *poznatek sám o sobě, ale jeho uplatnění, využití*“ (Klíčové kompetence 2002, s. 12). Tato schopnost využít poznatek, resp., podle Perrenouda (1997 in tamtéž, s. 12 - 13), „*schopnost účinně jednat v určitém typu situaci, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně*“, se nazývá **kompetencí**. Jak upozorňuje Walterová (2004, s. 238) „pojem kompetence je definován různým způsobem“, podstatný je však „*důraz na schopnost jednat aktivně, ... být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, nepřehlednými, spletitými a nepředvídanými situacemi*“ tím, že

člověk aktivně a originálním způsobem využije to, co získal vzdělávání a zkušeností. V rámci Evropské unie je na kompetence nahlíženo jako na „*obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jíž jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání*“ (Klíčové kompetence 2002, s. 13), přičemž klíčovými kompetencemi se rozumí takové kompetence, „*jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život,*“ čímž „*přispívají k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech*“ (EU 2006, s. 13). **Klíčové kompetence** se prostřednictvím debat o vzdělávání na úrovni Evropské unie dostaly do kurikulárních dokumentů jednotlivých členských zemí. Je patrné, ze strany Evropské unie je klíčovým kompetencím přiznáván velký význam, o čemž svědčí i fakt, že požadavek jejich rozvoje je jedním ze strategických cílů Evropské unie ve vzdělávání v rámci např. Lisabonského procesu atd. Evropská komise realizovala výzkum zaměřený na klíčové kompetence, které by měly být v rámci Evropské unie osvojeny. V souvislosti s tímto záměrem vydalo evropské oddělení Eurydice v r. 2002 publikaci Key Competences (Klíčové kompetence 2003), kterou se podařilo stanovit prioritní oblasti, kterých se mají klíčové kompetence týkat. V mnoha školských soustavách probíhá v současnosti revize kurikula a jeho modernizace. Analýzou národních kurikulů evropských států se zabývali Voght a Roblin (2012), kteří došli k závěru, že národní kurikula potřebují projít výraznou změnou tak, aby vyhovovala kompetencím, jež jsou potřeba v 21. století. Pro určení horizontální i vertikální konzistence kurikulárních rámců byl použit přístup Traverse a Westburyho. Rámce byly srovnávány na základě zásadních principů, cílů, národních definic kompetencí pro 21. století a doporučených strategií pro implementaci a hodnocení dovednosti ve vzdělávací praxi. Jejich výzkum se zaměřil i na to, jak si vybrané země a jejich konkrétní školy umí poradit s kompetencemi pro 21. století. Výsledky výzkumu ukazují, že do značné míry existuje soulad mezi tím, které kompetence jsou

považovány za důležité a proč, ovšem záměry a praxe se jeví stále jako velmi vzdálené (Voght, Roblin, 2012).

Otázkami kurikulární reformy se v průběhu minulých let zabývala i řada českých odborníků. Možnosti transformovat kurikulum (ve významu programu školního vzdělávání) se odlišovaly v závislosti na zvoleném diskurzu (více viz Walterová, 2006), aktuálních požadavcích dané společnosti, vývoji školské politiky a mnoha dalších faktorech (Pelikán, 1999). Stav kurikula českého školního vzdělávání prošel vývojem, které charakterizují tehdejší dokumenty. Každý z nich vnesl do oblasti vzdělávání specifika spojená nejen s formou a obsahem výuky, ale i různě stanovené požadavky na výsledky vzdělávání a jejich hodnocení. Od původně centrálního nastavení učebních plánů a osnov kladoucích důraz na množství poznatků a encyklopedičnost (Skalková, 2005), se kurikulum školního vzdělávání postupně od devadesátých let 20. stol. transformovalo do podoby Vzdělávacích programů *Obecná škola, Základní škola a Národní škola*. Tyto vzdělávací standardy stanovily cíle, obsah v podobě kmenového učiva a výstupní cílové charakteristiky pro klíčová období školní docházky. Všechna zmiňovaná kurikula však byla realizována pouze po přechodnou dobu. Tzv. Bílá kniha, neboli strategický *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (MŠMT, 2001), kladl důraz na vytváření modelu, který by mohl plnit funkci národního kurikula. Cílem je „*přizpůsobit cíle a obsah vzdělávání jednak potřebám osobního, pracovního a občanského života, jednak diferencovaným předpokladům žáků a studentů tak, aby škola poskytovala nejen široký poznatkový základ a praktické dovednosti, ale také příslušné nástroje, univerzálně použitelné tzv. klíčové kompetence, které v zásadě zahrnují dovednosti komunikovat, pracovat s informacemi, číselnými údaji, pracovat v týmu, učit se a také všechny nabyté kompetence tvořivým způsobem využívat*“ (Bílá kniha, 2001, str. 90). Vyvrcholením decentralizačních snah kurikulární politiky se stalo zavedení **dvojúrovňového systému kurikulárních dokumentů**. Na úrovni státu se jedná o zásadní, nicméně v době vzniku disertační práce stále neexistující

Národní program vzdělávání, který má zatřešovat rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) postupně, v několika vlnách vznikající pro jednotlivé obory vzdělávání (celkem vzniklo ke třem stům RVP). Důsledkem této situace může být malá prostupnost v rámci vzdělávacího systému způsobená tím, že jednotlivé RVP byly vyvíjeny odděleně, jak tvrdí Matějů a Straková (2005). V RVP jsou zahrnuty rámcové požadavky státu na podobu a kvalitu kurikulárního dokumentu na úrovni školy. Školy jsou povinny vytvořit si dle příslušného rámcového vzdělávacího programu (RVP) svůj vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

Vzdělávání vymezené v RVP vychází ze čtyř cílů vzdělávání pro 21. století formulovaných komisí UNESCO (tzv. Delorsovy cíle) učit se poznávat, učit se učit, učit se být, učit se žít s ostatními (Učení..., 1997). Pro každý obor vzdělání postupně vznikaly příslušné RVP, v době dokončování disertační práce již všechny mateřské, základní i střední školy pracují podle vlastních ŠVP. Na rozdíl od předtím již existujících učebních dokumentů, RVP stanovují především výsledky (výstupy) vzdělávání – co má žák umět a být schopen na určité úrovni odpovídající jeho předpokladům prokázat (učivo není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů). Význam RVP lze najít především ve vymezení klíčových kompetencí, integraci poznatků umožňující hlubší chápání světa a společnosti v souvislostech, aktivního podílu vyučujících na tvorbě vzdělávacího programu školy, respektování mimořádně nadaných dětí a na druhé straně dětí s lehkým mentálním postižením atp. Školy kladou důraz na to, aby se jejich žáci naučili vyhledávat informace, pracovat s nimi a osvojili si další celoživotní dovednosti (Greger, 2006). RVP jsou chápány jako otevřené dokumenty, které budou po určitém období platnosti nebo podle potřeby inovovány, revidovány. Změna cílů vzdělávání s sebou přinesla také změnu přístupu k hodnocení těchto cílů. Důraz je kladen zejména na individuální rozvoj jedince. Na druhé straně však stojí požadavek jednotných výstupů a srovnatelnosti výsledků vzdělávání nejen na úrovni

ČR, ale také v mezinárodním měřítku (blíže viz např. The Bologna Process, 2009; Santiago, 2012).

RVP jsou zpracovány pro obory vzdělání zařazené v nové soustavě oborů vzdělání. Pro střední školy existuje cca 275 RVP, které jsou zpracovány tak, aby zajišťovaly srovnatelnou úroveň středního odborného vzdělávání a přípravy všech absolventů a aby zároveň umožňovaly škole reagovat na potřeby trhu práce v regionu nebo vytvářet odborná zaměření směrem určitým skupinám odborných činností. Střední školy při tvorbě svých programů vycházejí i z požadavků trhu práce popsaných v profesních profilech a kvalifikačních standardech, na jejichž zpracování se podíleli také vybraní představitelé zaměstnavatelů. Jelikož se disertační práce zaměřuje právě na střední školy, je zapotřebí podrobněji zmínit RVP **pro střední odborné vzdělávání, a zejména pro gymnázia**. Ty vymezují závazné požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání, tzn. zejména výsledky vzdělávání, kterých má žák v závěru studia dosáhnout (charakterizují též obsah vzdělávání, základní podmínky realizace vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů...). RVP pro střední odborné vzdělávání si kladou za cíl vytvořit pluralitní vzdělávací prostředí a podporu pedagogické samostatnosti škol, a proto vymezují pouze požadované výstupy (výsledky vzdělávání) a nezbytné prostředky pro jejich dosažení, zatímco způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách. Jejich snahou je rovněž lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a tím zvýšit kvalitu a účinnost středního odborného vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia Matějů a Straková (2005) upozorňují na neexistenci společného všeobecně vzdělávacího obsahu závazného pro každého absolventa střední školy.

Od 1.9. 2009 začala všechna **čtyřletá gymnázia a vyšší stupně víceletých gymnázií** vyučovat podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) vytvořených podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) nebo Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia se sportovní

přípravou (RVP GSP). RVP G (GSP) je určen pro tvorbu ŠVP na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií. Vzhledem k tomu, že se na nižším stupni víceletých gymnázií realizuje základní vzdělávání, a žáci zde vzdělávání tak plní povinnou školní docházku, řídí se vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se vztahuje pouze na vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vzdělávání na vyšším stupni víceletých gymnázií. Průběh vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu a na vyšším stupni gymnázia upravuje § 66 až § 68 školského zákona a vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři“). RVP pro gymnázia stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout, a vymezuje závazný vzdělávací obsah - očekávané výstupy a učivo.

Jak již bylo zmíněno výše, každá škola si vytváří na základě RVP a platné legislativy své ŠVP, které musí být veřejně přístupné. Při přípravě je třeba respektovat potřeby žáků a podmínky školy, v potaz se berou také oprávněné požadavky rodičů, příp. zřizovatele a regionu. Naplnění ŠVP a jeho soulad s příslušným rámcovým vzdělávacím programem posuzuje Česká školní inspekce. Za přípravu ŠVP¹³ i za jeho realizaci odpovídá ředitel školy, byť na přípravě jednotlivých částí se podílejí i učitelé, kteří mají spolurozhodovací funkci. Podle Müllerové (2000) je při jeho tvorbě nutné respektovat: zdůraznění hodnot, osobnostně rozvojových potřeb, osobní zkušenosti; priority integrálních cílů (osobnostně rozvíjejících, afektivních)... Při tvorbě ŠVP řeší ředitelé a učitelé gymnázií dilema, co by jejich škola měla žákům/studentům nabídnout, na co by je měla připravit? Tyto úvahy je přirozeně nutí přiklonit se k jedné ze dvou zásadních teorií:

¹³ V ŠVP škola rozčlení vzdělávací obsah RVP do jednotlivých vyučovacích předmětů a ročníků (učební osnovy) a rozpracuje podrobný učební plán.

teorie tradicionalistické (jejíž zastáncem je např. Adler, který zdůrazňuje vzdělávání založené na výuce humanitních předmětů, na přípravě studentů tak, aby rozvíjeli sami sebe) a nebo teorie generalistické (kterou prosazuje Domenach, jenž trvá na přepracování výuky obecné kultury a prosazuje specializaci a mobilitu). Školy, které se při tvorbě ŠVP přiklánějí spíše k tradicionalistické teorii vyjadřují, že obsahem výuky má být souhrn poznatků na základě klasické kultury. Navrhují změny, které by byly v souladu s ověřenými poznatky z minulosti a trvají na tom, že vzdělání musí předat nezpochybnitelné a solidní obsahy, které přestály zkoušku času. Mají zato, že jejich škola má připravit studenty především ke studiu na vysoké škole, vytvářejí tak „elitu.“ Naopak zastánci generalistické teorie se zaměřují více na současné poznatky, soustřeďují se na přítomnost a trvají na tom, že vzdělání musí rozvíjet kritické myšlení, chuť k bádání a schopnost řešit problémy. Nejen z tohoto důvodu se tato gymnázia více zaměřují na sociální partnery (podrobněji viz podkapitola 1.1), snaží se vyjít vstříc jejich potřebám. Tento přístup je mnohými zastánci tradicionalistické teorie, mnohými pedagogy i sociology např. Keller (2011) kritizován za svou možnou „degradaci kultury“. Zmíněné dilema současné pedagogiky by bylo možné nazvat pedagogickým problémem, neboť zde vyvstává otázka identifikace žádoucí míry, do které by se měla současná česká škola přizpůsobovat nejen aktuálním potřebám společnosti, ale i nově vznikajícím technologiím. Tematicky obdobná diskuze probíhá v současné době dle Elgstroma a Hellsteniuse (2011) mezi švédskými pedagogickými odborníky. Na základě svých výzumů tito autoři tvrdí, že existují čtyři myšlenková pojetí dle přístupu k tomu, jaký typ znalostí je považován za důležitý a jak by tyto znalosti měli být předávány: perennialism (tendence k trvalosti), esencialism (tendence k zásadnímu), progressivism (tendence k pokroku) a reconstuctivism (tendence k návratu). Dle jejich názoru převažuje vsoučasné době příklon k esencialismu a k progressivismu (Elgstrom, Hellstenius, 2011). Na tvorbě, realizaci i ověřování ŠVP participují učitelé českých školy a jsou tak přímo zainteresováni v celém

řízení procesu vzdělávání, ve všech jeho fázích. Podle Müllerové (2000) není tvorba kurikula jen pouhá technologie konstruování kurikulárních projektů (učebních plánů, učebních osnov, metodických příruček, učebnic), ale složitý a dynamický socializační proces, proces který přináší českým školám vysokou míru autonomie. **Kurikulární autonomie je důkazem autonomie školy, zejména pak pedagogické autonomie¹⁴** (srov. Rýdl, 1996). Pedagogická autonomie školy, jak tvrdí Rýdl (1996), je vymezena především pedagogickým sebeurčením, což znamená, že škola sama formuluje, realizuje, kontroluje a zodpovídá za veškeré pedagogické procesy s návazností na sociálně pedagogické a terapeutické momenty se všemi jejich cíli, prostředky a formami, a to bez dohlížecího nebo kontrolního mechanismu státních institucí. Tato relativní pedagogická autonomie českých škol byla doplněna povinností skládat účty směrem dovnitř škol i navenek. Ředitel má povinnost každoročně zpracovávat výroční zprávu, jejímž podkladem se stalo i tzv. vlastní hodnocení školy, autoevaluace (podrobněji viz podkapitola 3.2). Vše se má zaměřovat na ten nejdůležitější proces ve školách probíhající, na podmínky, průběh i výsledky procesu výchovy a vzdělávání. A právě možnostem škol při zjišťování výsledků, ale i výstupů jejich práce je věnována tato disertační práce. Proto se na výsledky, výstupy školní edukace zaměří následující podkapitola.

¹⁴ Školský zákon z roku 2004 výrazně posílil autonomii škol také v oblasti kurikulární. V oblasti terciárního vzdělávání se instituce těšily vysoké míře autonomie již od počátku devadesátých let a ani zákon z roku 1998 v tom neučinil změnu.

2. 2 Výsledky a výstupy edukace a jejich zjišťování

Školní edukace může být nahlížena různým způsobem. Jedno z možných pojetí školní edukace vychází z transformačního procesu (podrobněji viz Prášilová, 2006), který je charakteristický kategoriemi: **vstupy, procesy, výstupy**. Vzdělávací sektor se dosud tradičně zaměřoval především na vstupní a procesní charakteristiky vzdělávání ve školách. Tak byly orientovány ve většině zemí i školní inspekce či oficiální statistiky. Školské statistiky sledovaly především vstupní údaje o systému a například ani informace o výdajích na žáka nemohly nic říct o efektivitě využití vložených finančních prostředků ani dalších zdrojů. Byly monitorovány a kontrolovány spíše administrativní ukazatele a dále se tak posiloval soubor vstupních a procesních údajů a charakteristik (Kovařovic, 2004, Willms, 2006). Na rozdíl od vstupních údajů, je tedy oblast výsledků, výstupů v současné době ne zcela důkladně zmapována.

Průcha (1997) vychází z koncepce Windhama a výstupy školní edukace dělí na výsledky edukace a efekty edukace. **Výsledky** edukace jsou podle „*charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů* (Průcha, 2002, s. 364)“. Toto vymezení pokrývá jen určitou část výsledků, které mají přímou vazbu na obsah vzdělávání. Výsledky však mají, jak je uvedeno dále, i významné přesahy do dovedností a kompetencí, které vznikají celostním působením všech prvků vzdělávání a jejich interakcí. S výsledky vzdělávání lze spojit vyšší míru souvislosti s výukou a s možností je okamžitě zjišťovat, měřit a ověřovat. Šíře požadovaných klíčových kompetencí výrazně přesahuje oblasti, které jsou obvyklým předmětem zjišťování výsledků vzdělávání v podobě testování učených znalostí či dovedností. Kritická se tak jeví otázka ověřování a hodnocení dosažených klíčových kompetencí. Jak je konstatováno v textu Klíčové kompetence (2002, s. 19), tradiční zkoušky se „*zpravidla zaměřují na ověřování vědomostí, které představují daleko snáze uchopitelné měřítko toho, čeho žáci dosáhli*“. Omezování se však

na zjišťování vybraných aspektů (ať už na úrovni školní, ve srovnání s jinými školami nebo na celostátní úrovni) jen v některých oblastech však má zásadní dopad pro celkový vzdělávací proces a rovnoměrné nabývání dovedností i v těch oblastech, které nejsou předmětem zjišťování. Například z výsledků výzkumu norské autorky Mausethagen (2013) vyplývá, že větší pozornost věnovaná studijním výsledkům často vede k menší pozornosti věnované studentům v oblasti osobního zájmu o ně a vytváření dobrých vztahů mezi učitelem a studentem.

Naopak pojem **efekty edukace**, který v české pedagogické terminologii ještě nezdomácněl, zahrnuje důsledky či účinky vyvolávané u jedinců a v celé společnosti působením výsledků edukace. Efekty edukace mají na rozdíl od výsledků edukace dlouhodobý charakter, někdy i celoživotní trvání ve vztahu k jednotlivcům i celé společnosti a lze je mnohem obtížněji exaktně identifikovat, měřit (Průcha, 1997). Jsou určovány s větším odstupem od vlastního vzdělávání a u jejich určování je obtížnější určit skutečnou míru vazby na vzdělání v dané vzdělávací instituci (Ryška, 2009). Například Průcha (2005) však upozorňuje, že zjištěné vědomosti a dovednosti jsou pouze předpoklady k určitému výkonu a nejsou totožné s tím, jak žák tyto poznatky skutečně využívá. Vystává tedy potřeba vytvoření nových systémů zkoušení a hodnocení, které budou schopné ověřovat nejen znalosti žáků, ale také jejich schopnost tyto znalosti prakticky využít (v mezinárodní perspektivě se na zjišťování klíčových kompetencí u žáků zaměřují různé zkoušky). Reálným ukazatelem míry rozvoje klíčových kompetencí je však pouze jejich úspěšné uplatňování v běžném životě, což je ale velmi obtížné. Nejen z těchto důvodů nebývají výstupy školní edukace v českém prostředí zjišťovány.

Možnosti zjišťování výsledků i efektů školní edukace jsou různé, i když v případě efektů velmi omezené. Mnohé vyplývají z nastavení konkrétního školského systému, jiné z možností jednotlivých škol (a pozornost jim bude věnována v následující, třetí kapitole). Některé jsou determinovány nadnárodním rámcem, jiné lokálním prostředím

Mezi dlouhodobé aktivity v rámci OECD patří především projekt INES (Indicators of Education Systems) a PISA (Programme for International Student Assessment). Rozdíly v pojetí výzkumů TIMSS, RLS a PISA se ve stručnosti zabývá i Straková (2002, str. 96). Projekt INES se soustředí na vytvoření jednotných indikátorů v oblasti vzdělávání, pomocí nichž může být posouzena nejen kvalita, ale také spravedlivost v rámci jednotlivých systémů vzdělávání. *„Základním cílem projektu od samého počátku bylo překonat nedostatky ve srovnatelnosti a spolehlivosti mezinárodních údajů o školství a vzdělávání a dospět k takovým ukazatelům, které poskytují nejen čistě kvantitativní statistickou informaci, ale také informaci vypovídající o kvalitě. Jeho prostřednictvím mají být postupně sjednoceny údaje o vzdělávacích systémech zjišťované v rámci OECD, UNESCO a EU“* (Projekt INES, 2011). Oproti tomu *„cílem projektu PISA je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Jeho hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů“* (PISA 2006).

V rámci konkrétních zemí bývají kromě mezinárodních srovnávacích výzkumů (TIMSS, PISA, PIRLS atd.) aplikovány i různé národní výzkumy úspěšnosti, srovnávací testy atd. Rozsáhlá struktura oficiálního hodnocení existuje např. ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku. Hodnocení zde probíhá v několika věkových etapách na základě požadavků stanovených v Národním kurikulu. Úřad pro kvalifikace a kurikulum zajišťuje vývoj a distribuci testů, včetně dalších úkolů úzce souvisejících s oblastí hodnocení a dalšími oblastmi vzdělávání žáků a Úřad pro řízení kvalifikací a zkoušek zajišťuje kvalitu systému kvalifikací a zkoušek (podrobněji viz Ježková, Dvořák, Chapman, 2009). V Německu např. *„ke zlepšení kvality vyučování a k lepší srovnatelnosti byly zavedeny celoněmecké vzdělávací standardy.“* (Ježková, Kopp, Janík, 2008, str. 93). Mimo nich zde existují průběžné centrální testy, jejichž smyslem je včas upozornit na nedostatky a problémy žáků (více tamtéž, str. 164).

Česká republika je zapojena v řadě mezinárodních projektů a výzkumů (podrobněji viz např. Straková, 2010; Hulík, 2006), zejména pod záštitou OECD a IEA. Výsledky českých žáků v mezinárodně srovnávacích studiích (TIMSS¹⁵/PISA¹⁶) vyvolávají pochybnosti o tom, zda jsou školy skutečně schopny prostřednictvím školních kurikul vymezovat kritéria kvality pedagogické práce a provádět dle nich evaluaci své práce. Kolektiv autorů Karlovy univerzity v Praze se v rámci projektu „Kvalita II.“ zabýval srovnáváním výsledků hodnocení žáků na úrovni výstupů projektu PISA (Ryška, 2008). Reakce na nedobré výsledky žáků v TIMSS/PISA zpravidla spočívají v posílení snahy o administrativní řízení, čímž se školám opět redukuje v mezichase získaný rozhodovací prostor. Vzdělávací politika opakovaně akcentuje zajišťování kvality a řízení školství jako celku. Hrozí nebezpečí, že obě úrovně rozvoje školy (úroveň jednotlivé školy a úroveň školského systému), o nichž byla v posledních letech snaha uvažovat propojeně, budou opět nahlíženy separovaně (Janík, 2011).

Jednotná maturitní zkouška je jedním z významných nástrojů, který začíná být využíván pro ověřování výsledků vzdělávání v českém prostředí. Maturitní zkouška prochází již po mnoho let nemalými změnami úzce souvisejícími i s proměnou výchovně vzdělávací soustavy. Maturitní zkouška nebo také maturita¹⁷ je v naší společnosti považována za běžné ukončení středoškolského vzdělání, které opravňuje ucházet se o přijetí k terciárnímu vzdělávání. V českých zemích má již více než stopadesátiletou tradici. V historii proběhlo množství méně či více podstatných změn týkajících se školství jako takového. Především v období Rakouska, Rakouska-Uherska a také v době prvorepublikového Československa byla považována

¹⁵ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je mezinárodním projektem v oblasti měření výsledků vzdělávání, který se uskutečňuje od roku 1995 ve čtyřletých cyklech v mnoha zemích celého světa. Výzkum je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků v matematice a v přírodovědných předmětech.

¹⁶ Projekt PISA (OECD Programme for International Student Assessment) je považován za největší a nejdůležitější mezinárodní výzkum v oblasti měření výsledků vzdělávání, který v současné době ve světě probíhá. V současné době je do něj zapojeno 68 zemí včetně všech členských zemí OECD.

¹⁷ Pojem maturita (z latinského *maturitas* = zralost, *maturus* = zralý) znamená závěrečná zkouška na střední všeobecně vzdělávací a odborné škole, zastaralá zkouška dospělosti.

za prestižní záležitost, již mohla dosáhnout jen úzká skupina mladých lidí. Průmyslová revoluce se odrazila v učebních plánech škol a následně také ve skladbě maturitních předmětů, např. zavedením živých jazyků jako maturitních předmětů. Na našem území (tehdejším Rakousku) začalo být středoškolské vzdělání ukončováno maturitní zkouškou v roce 1849, a to převzetím Thunova organizačního návrhu v souvislosti s reformou gymnázií. V jiných zemích byla maturitní zkouška zavedena již dříve. První závěrečná vysvědčení o absolvování školy (nejedná se ještě o maturitní vysvědčení) pocházejí z konce 16. století. Prusko uplatňuje maturitní zkoušku na střední škole od r. 1808, Francie od r. 1830 a Rusko od r. 1872 (Morkes, 2003). Od svého zavedení byla prestiž maturitní zkoušky velmi vysoká a od roku 1873 byla navíc podpořena ministerským výnosem, který stanovil, že se maturitní zkouška stala v celé rakousko-uherské monarchii nezbytnou podmínkou pro vstup na univerzitu. Zpočátku se maturity konaly pouze na gymnáziích a jejich podobu stanovoval Nástin organizace gymnázií a reálek z roku 1849. První maturitní zkouška na reálných gymnáziích se konala v roce 1869, maturitní zkouška na reálkách byla zavedena později než na klasických a reálných gymnáziích a opravňovala studenta k tomu, aby mohl jít na univerzitu technického zaměření, přičemž nemusel skládat doplňující zkoušku. Forma zkoušky byla stejná jako na gymnáziích. Dílčí úpravy maturitních zkoušek proběhly v roce 1899 (Skutil, 2009). Roku 1909 byly také na všech typech středních škol uznány maturitní zkoušky za rovnocenné. Marchetova nařízení stanovila mimo jiné také pravidelné termíny zkoušek (obvyklý letní, výjimečný podzimní a navíc únorový pro reprobanty na půl roku). Významným rokem pro reformu maturitní zkoušky se stal rok 1931, kdy byl vydán ministerský předpis, který jasně rozdělil maturitní zkoušku na písemnou část (konala se v dubnu, později v květnu) a ústní část (konala se koncem června). Téhož roku byl vydán zkušební řád pro střední školy, jímž byly stanoveny podmínky pro připuštění k maturitě, složení komisí atd. Od tohoto roku probíhaly písemné maturitní zkoušky na všech čtyřech typech všeobecně vzdělávacích středních škol

v zásadě podobně. Až do konce první republiky byl latinský jazyk povinný na všech gymnáziích. Po roce 1948 jej nahradil jazyk ruský (Morkes, 2003). Situace ve společnosti se odrazila v počtech maturantů na všeobecně vzdělávacích středních školách. Do začátku 2. světové války se např. počty maturantů na jednom gymnáziu pohybovaly maximálně v počtu desítek studentů za školní rok, s nástupem socialismu a s přicházejícím požadavkem na větší množství středoškolsky vzdělaného obyvatelstva se počet maturantů zvýšil v řádu stovek. S tím také úzce souvisí proměna maturitní zkoušky z hlediska počtu předmětů. Již od svého vzniku se maturita dělila na písemnou a ústní část. Po svém zavedení probíhala písemná zkouška dospělosti až z osmi předmětů. Tento počet se s narůstajícím počtem maturantů snižoval (Skutil, 2009).

Původní představa aktuální koncepce maturitní zkoušky počítala se společnou a profilovou částí maturity, později navrhovaný model pak se třemi částmi. Jako podklady pro maturitní zkoušky byly současně připravovány a ověřovány i tzv. Katalogy požadavků ke zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT). Modely maturit i katalogy byly průběžně ověřovány v programu Maturita nanečisto a Maturita s handicapem. Model nové, tzv. reformní maturity byl schválen v lednu 2008 a v témže roce se problematika maturit stala součástí novely školského zákona (Průcha, 2009). V současné době byl do procesu maturitní zkoušky¹⁸ přidán prvek centralizovaného hodnocení výsledků žáka na národní úrovni. O výsledku maturitní zkoušky svědčí maturitní vysvědčení. Aktuální koncepce pojímá maturitní zkoušku jakou zkoušku skládající se ze dvou částí: jednotné (vytvářené Centrem pro zjišťování výsledků ve vzdělávání) a části, kterou určují školy (učitelé), a to z předmětů, které jsou žákovi jednak určeny

¹⁸ V souladu s § 22, odst. 1 vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, zveřejňuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky a kritéria celkového hodnocení maturitní zkoušky pro maturitní zkoušku ve školním roce 2012/2013

a jednak z předmětů, které si sám volí. Konkrétněji, maturitní zkouška¹⁹ se ve školním roce 2012/2013 skládá z části **společné** (státní) a **profilové** (školní). Aby student uspěl u maturity, musí úspěšně složit **povinné zkoušky obou těchto částí**.²⁰ Tento model umožňuje hodnocení, které má jednotnou formu a obsah ve všech školách v celé zemi a současně uznává význam hodnocení, které nejlépe provádějí samotní učitelé.

Tab. č. 2 Struktura maturitní zkoušky pro školní rok 2012/13

ROK	SPOLEČNÁ ČÁST	PROFILOVÁ ČÁST
2013	2 povinné zkoušky: 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk nebo matematika	2–3 povinné zkoušky stanovuje RVP/ ředitel školy
	max. 2 nepovinné zkoušky z nabídky: cizí jazyk, matematika	max. 2 nepovinné zkoušky nabídku stanovuje ředitel školy

Složením maturitní zkoušky se z žáků/studentů středních škol stávají **absolventi**. Chápání pojmu absolvent je však rozličné.

Z pedagogického hlediska je lze vnímat jako ty, kteří kvalitativně odpovídají profilu stanoveného ve školním vzdělávacím programu konkrétní školy. Krátce po složení maturitní zkoušky je lze považovat za „výsledky“, výstupy/efekty edukace, s nárůstem časového odstupu pak za její „efekty“. Výzkumná šetření z českého prostředí se zaměřují zejména na „kvalitu těchto výsledků“; například výsledky studie autorů Kleňhové a Vojtěcha (2011) v rámci projektu VIP – Kariéra II potvrdily zájem absolventů oborů středních škol ukončených maturitní zkouškou o studium v oblasti terciárního

¹⁹ Model maturitní zkoušky se opírá o platnou legislativu – tedy Školský zákon č. 561/2004 Sb. a vyhlášku č. 177/2009 Sb. ve znění pozdějších novel.

²⁰ Pro srovnání rakouský model nové maturitní zkoušky (Neue Reifeprüfung) na všeobecně vzdělávacích školách (Allgemeinbildende Höhere Schulen) bude realizován ve školním roce 2013/2014, o rok později by měla nová maturita odstartovat na odborných školách. Nové maturitní zkoušky budou jak standardizované, tak orientované na kompetence. Tyto zkoušky jsou navrženy tak, aby výsledky studentů byly srovnatelné, aby garantovaly transparentnost a maximální objektivitu a aby zvýšily povědomí o závěrečných zkouškách (BMUKK, 2011). Novou maturitní zkoušku tvoří tzv. „třípilířový model skládající se: z povinné „předvědecké práce“ („vorwissenschaftliche Arbeit“), z klauzurních zkoušek/prací (Klausuren), z ústních zkoušek (mündliche Prüfungen).

vzdělávání, tedy do vyšších odborných škol a do vysokoškolského studia, a jejich úspěšnost při přijímacím řízení (Kleňhová, Vojtěch, 2011). „Kvalitě efektů“ je pozornosti věnováno poskrovnu, výjimkou je studie Doležalové a Vojtěcha (2009) s názvem Šetření shody získaného vzdělání a vykonávaného zaměstnání

Podle rámce vymezeným legislativou, podle zákona č. 262/2006 Sb.²¹. (§ 229) je absolventem člověk vstupující do pracovního poměru na práci odpovídající jeho kvalifikaci, jestliže celková doba jeho odborné praxe nedosáhla po úspěšném ukončení studia (přípravy) 2 let, přičemž se do této doby nezapočítává doba mateřské nebo rodičovské dovolené. (Při sjednávání pracovního poměru s absolventem není v současnosti zaměstnavatel nijak omezen; do 1. března 2004 platil zákaz sjednání pracovního poměru s absolventem na dobu určitou). Jsou vedeny evidence absolventů a ze stran Úřadů práce je jim poskytována pomoc. Úřady práce používají pro vyjádření počtu nezaměstnaných absolventů následující ukazatele (podle Burdová, Chamoutová, 2010, s. 3-4).

- Všichni evidovaní absolventi – uchazeči o zaměstnání – fyzické osoby do 25 let věku, u absolventů vysokých škol do 30 let věku, které ukončily školu nejvýše před dvěma roky (využíváno pouze pro statistické účely).
- Disponibilní nezaměstnaní absolventi – uchazeči, kteří nemají žádnou objektivní překážku a mohou bezprostředně nastoupit do vhodného zaměstnání.
- Nezaměstnaní „čerství“ absolventi – osoby, které ukončily vzdělávání v období, které je bezprostředně před termínem zjišťování údajů, tzn. při zjišťování v dubnu 2012 se jedná o absolventy, kteří ukončili školu od 1. května 2011 do 30. dubna 2012.

²¹ Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ze dne 13. května 2004, pojem absolvent (uchazeč o zaměstnání) nedefinuje, jsou zde vyčleňováni uchazeči, kterým je potřebné věnovat zvýšenou péči při zprostředkování zaměstnání, kam až do roku 2008 spadali absolventi středních škol v rámci kategorie „fyzické osoby do 25 let věku“.

Kučař (2007, s. 147) při charakteristice absolventů konstatuje, že „jejich hlavním specifickým rysem oproti ostatním skupinám na trhu práce je absence praktických zkušeností, zahrnujících nejen zkušenosti vyplývající z aplikace studovaného oboru v praxi, ale také základní pracovní návyky. Problémy se vstupem absolventů škol na trh práce jsou tedy spojeny jak se sníženou možností realizovat získané znalosti a dovednosti (které tím nutně zastarávají), tak s odkladem postupného osvojování si zmíněných návyků“. Toto vymezení rozšiřuje i dokument Důležitost kompetencí podle zaměstnavatelů,...(2012) ve smyslu, že pro absolventy je typická i nedostatečná motivace absolventů k hledání pracovního uplatnění. Po novele zákona o zaměstnanosti, která vstoupila v platnost 1. ledna 2009, již absolventi celkově nejsou vnímáni jako riziková skupina, která by měla mít ztížený přechod na trh práce. Zvýšená péče je od ledna věnována pouze mladým lidem do 20 let věku, což odpovídá maximálně době 2 let po ukončení středního vzdělání. Absolventi jako uchazeči o zaměstnání vstupují do zcela nového prostředí – na pracovní trh, kde se snaží najít uplatnění pro své znalosti, dovednosti a schopnosti (zkráceně kompetence) osvojené v průběhu vzdělávání. „Absolventi jsou na trhu práce znevýhodněni především nedostatkem praxe či nezkušeností a neznalostí pracovního prostředí. Na druhé straně mohou zaměstnavatelům nabídnout pracovníka, který je flexibilní a schopný dále se učit“ (Úlovcová, Vojtěch, Trhlíková a kol., 2010, s. 43).

Přechod absolventů do praxe je významnou životní křižovatkou, jehož úspěšnost závisí na řadě faktorů. Kromě aktuální situace na trhu práce hraje podstatnou roli při vstupu na trh práce²² i absolvovaná vzdělávací cesta, zejména získaná úroveň vzdělání a obor (rozhodování o vzdělávací dráze tak významně ovlivňuje budoucí možnost uplatnění na trhu práce, úroveň finančního ohodnocení, často i celkovou životní úroveň a sociální status).

²² V rámci projektu Vzdělání – Informace – Poradenství - VIP Kariéra se tomuto tématu věnuje Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), který připravuje a zveřejňuje každoroční zprávu o stavu nezaměstnaných absolventů na trhu práce.

Přesnější pohled na tuto problematiku lze nalézt i prostřednictvím analýz prezentovaných na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen NÚV²³). Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány názory potenciálních zaměstnavatelů ze sféry průmyslové a zemědělské, ze sektoru služeb i kvartérního sektoru. Výsledkem byl přehled důležitosti jednotlivých kompetencí ve vztahu k dosaženému vzdělání pracovníků a kompetence, na které by se školy měly více zaměřovat. Pro plynulý přechod absolventů ze školy na trh práce je tedy důležité, aby byli připraveni na to, jaké jsou požadavky a potřeby budoucích zaměstnavatelů. V závislosti na čase se rovněž mění jejich požadavky. Zaměstnavatelé podle šetření Kalouskové a Vojtěcha (2008) z poloviny žádají připravenost v odborné profesní oblasti a z poloviny v klíčových kompetencích. Podle tohoto šetření se liší vnímání zaměstnavatelů toho, co považují za důležité z hlediska dovedností pro uplatnění, a na co by se školy měly nejvíce zaměřit ve vzdělávání. K obdobným závěrům došel i výzkum Úlovcové a Vojtěcha (2009), který zjistil nedostatky v dovednostech absolventů středních škol, konkrétně v oblasti obecných i odborných klíčových kompetencí, které by mohli absolventi potenciálním zaměstnavatelům nabídnout. Překvapivě může vyznívat další výzkumný závěr, že ačkoli jsou požadavky na absolventy různé úrovně vzdělání do jisté míry odlišné, vymezení toho, co by měly školy dělat lépe, se už podle úrovně vzdělání tak neliší. Podle výzkumu Úlovcové a Vojtěcha (2009) je u absolventů středního odborného vzdělávání ukončeného maturitní zkouškou zaměstnavateli vnímána potřeba zlepšit komunikační dovednosti (především opět pro zaměstnané ve službách), ochota učit se, nést zodpovědnost a schopnost řešit problémy. U maturantů gymnázií je nejsilněji vnímán nedostatek ve zběhlosti v cizích jazycích. Dále ovšem zaměstnavatelé vnímají potřebu lepšího rozvoje absolventů škol

²³ NÚV vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání (dále už jen NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického (dále už jen VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (dále už jen IPPP) České republiky. NÚV řeší otázky předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, včetně vzdělávání uměleckého a jazykového. Zabývá se také pedagogicko-psychologickým, speciálně-pedagogickým, výchovným a kariérovým poradenstvím ve školství. Podrobněji viz webové stránky NÚV (www.nuv.cz).

v oblasti mezilidských vztahů a umění jednat s lidmi, což zahrnuje potřebu rozvoje rozmanitého spektra osobnostních charakteristik. Lepší připravenost absolventů by zaměstnavatelé ocenili také v praktických dovednostech a znalosti pracovního prostředí, v oblasti loajality k zaměstnavateli, v jejich samostatnosti, odborných a profesních znalostech a dovednostech a schopnosti prezentace, sebeprezentace. Objevuje se i potřeba lepšího analytického myšlení, kreativity, pracovitosti a manuální zručnosti. Z uvedeného vyplývá, že požadavky zaměstnavatelů by neměly ovlivňovat jen odborné, ale i obecné klíčové kompetence. Z hlediska edukačních složek tzn. že výše zmiňované kompetence neovlivňuje pouze vzdělávání, ale i výchova, a to školní i mimoškolní.

V této podkapitole byla pozornost věnována možnostem ověřování výsledků a efektů edukace, zejména z úrovně školského systému. Předestřeny byly různé počiny vedoucí k charakteristice žádoucí či dosažené kvality výsledků a efektů kurikula. Z jiného pohledu lze konstatovat, že byly popsány různé podoby evaluace práce škol. Tomuto fenoménu bude pozornost věnována v následující kapitole.

3 Evaluace jako nástroj zvyšování a zajišťování kvality škol

V nejrůznějších dokumentech i v pedagogické praxi (a jak také naznačila předchozí kapitola) se stále častěji setkáváme s pojmy evaluace, autoevaluace, vlastní hodnocení školy. Autoevaluace (*selfevaluation*) je odvozena od obecnějšího výrazu, kterým je evaluace (*evaluation*). Průcha (2000, s. 124) označuje termínem „*pedagogická evaluace relativně novou disciplínu pedagogiky, jež se zabývá hodnocením jevů edukační reality. Tyto jevy mají různorodou povahu, a tudíž i pedagogickou evaluaci reprezentuje dost rozsáhlý repertoár toho, co je podrobováno hodnotícím analýzám.*“ Pedagogická evaluace je vnímána jako proces zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivnost vzdělávací soustavy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003); systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování (Bennett, 2003); systematického zkoumání a sledování hodnoty a efektivity určitého předmětu nebo jevu, ... na rozdíl od nahodilého přístupu hodnocení se pod evaluací rozumí systematicky plánovitý a cíleně řízený proces hodnocení a posuzování sledovaných jevů (Rýdl, 1997). Evaluace se v obecném významu dotýká oblasti teorie, metodologie i praktického procesu. Jedná se o teoretický přístup neboli určitý koncept, dle kterého by měly být určitým způsobem zhodnoceny veškeré jevy vzdělávací reality. Současně jde o oblast metodologie neboli o soubor metod a technik pro realizaci hodnocení. V neposlední řadě je pedagogická evaluace i proces, tedy soubor činností realizující teoretický přístup v praxi pomocí předem stanovené metodologie. Evaluační proces bývá zabezpečován institucionální a organizační infrastrukturou výzkumu a zaměřuje se převážně na monitorování a měření určitého stavu či vývoje jevů vzdělávací reality (Danihelková, Svobodová, Sava, 2006; Vašátková, 2010).

V souvislosti se školou rozlišujeme dle původu procesů externí/vnější evaluaci a evaluaci interní/vnitřní, s oporou např. o některé

rámcové vzdělávací programy nazývanou také autoevaluací nebo s oporou o školský zákon vlastním hodnocením školy. Obě tyto komplementární stránky hodnocení mají jiný účel, ale vzájemně jsou nezastupitelné a nepostradatelné. Vnitřní evaluace je zaměřena na hodnocení procesů probíhajících uvnitř školy a je prováděna samotnými účastníky výchovně vzdělávacího procesu (Rýdl, 1998, s. 14). Externí a interní evaluace by neměly být samostatnými, oddělenými procesy, či si dokonce vzájemně odporovat. Ani jedna v sobě nemá potenciál postihnout vzdělávací proces ve škole ve všech oblastech a jejich vzájemných vztazích (o propojenosti a možnostech obou podrobněji viz School Inspection, 2006). Mnoho autorů (Bečvářová, 2003; Pol, 2007; Vašátková, 2010) upozorňuje na to, že sice externí evaluace podporuje dobrou práci škol, ale sama o sobě k žádoucí kvalitě nepostačuje. K tomu by měla sloužit především evaluace vnitřní. Teprve vzájemná komplementarita dat získaných z obou typů evaluace může škole přinést ucelenější poznání o realitě školního života a v jeho důsledku také snahu tento stav měnit k lepšímu (srov. Havlínová et al., 2006). Obdobně i Pol (2007) poznamenává, že tento mechanismus má potenciál postihnout řadu ukazatelů práce školy, ale už jen obtížně se jejím prostřednictvím daří získávat relevantní data o rozhodujících pedagogických a dalších procesech v životě školy, což je podstatou evaluace vnitřní. Vnitřní a vnější evaluace by si tedy neměly vzájemně odporovat, ale naopak spolu spolupracovat, doplňovat se, a tím se i zkvalitňovat a obohacovat, jelikož cílem obou je dosáhnout zkvalitnění edukace. Pol (2007) uvádí, že mezi daty získanými evaluací i autoevaluací se nachází potenciální vztah komplementarity, jelikož obě mají značný význam pro ucelenější poznání reality školního života a v důsledku i pro úspěch případných snah stav realitu měnit. Jejich souběžné provádění může škole poskytnout kompletní zpětnou vazbu z vnitřního i vnějšího pohledu (Bečvářová 2003), a tím vytvořit zdravý systém rozvoje školy (Nevo in Pol 2007). Obecně se propojování obou těchto rovin pojímá jako poměrně složitý, ale velmi důležitý úkol, ve kterém je

zapotřebí otevřeného dialogu (Pol 2007) na úrovni systému i jednotlivých škol.

3. 1 Možnosti externí evaluace

Externí evaluaci vykonává externí subjekt, tedy někdo z „vnějšku“ školy. Tento druh evaluace se zaměřuje na celkové fungování systému školy jako instituce, evaluační cíle, měřítko a kritéria jsou stanovena examínátorem nebo zadavatelem. Často to bývají školní inspekční orgány, zřizovatelé škol nebo různá výzkumná pracoviště. Jejich zájem je pouze jednostranný a dočasný. Zatímco každý je srozuměn s potřebou externí evaluace (nejčastěji prováděnou inspekci), způsob, jakým je tato inspekční činnost prováděna, většina kritizuje (Nevo, 2002). Výhodou externí evaluace je však nadhled, který její realizátoři zauímají. Díky tomuto nezaujatému postoji je výstupem externí evaluace objektivní zpráva o úrovni školy. Vnější evaluace je zaměřena spíše na celkové fungování systému školy jako instituce a má především její kvalitu prokazovat. Její cíle a volba metod a forem jsou stanoveny vnějšími vlivy. Externí evaluace sleduje nejen práci jednotlivých škol a vzdělávacích systémů, ale také srovnává jednotlivé vzdělávací systémy mezi sebou (Vašátková, 2007; podrobněji viz také podkapitola 3.2.1). K jejím výhodám dle Ryšky (2009) patří nadhled nad dílčími problémy; nezávislost evaluátorů; srovnání závěrů mezi více školami. Dle slov Seberové (2008) umožňuje identifikovat problémy, jež si aktéři školního života (ředitelé, učitelé, žáci) neuvědomují díky „provozní nebo rutinní slepotě“, nabízí objektivní posouzení sledovaných jevů nezávislými odborníky zvenku a možnost srovnávat závěry realizovaného šetření mezi více školami (na krajské nebo státní úrovni). Mezi nevýhody externí evaluace se naopak řadí skutečnost, že mnohdy nepronikne k podstatě, provádí se nárazově; neodhalí příčiny problémů a výsledky jejich řešení a zaměstnanci školy se nemusí identifikovat s výsledky. Nevýhodou externí evaluace může být její i její nárazovost a přílišná orientace na okamžité výsledky. Jedním z hlavních trendů současné evaluace v rámci kontextů vzdělávací politiky je snaha přenést zodpovědnost o vlastní zlepšování škol na samotné školy. Aby

školy dokázaly hodnotit svá zlepšení, potřebují k tomu údaje externí evaluace. Zlepšení je pak možné hodnotit ve srovnání se zlepšením ostatních škol nebo v časové řadě vlastních výsledků. (Willms, 2006). „*Čím lepší je autoevaluace školy, tím méně intenzivní je inspekční činnost.*“ (Efektivní autoevaluace školy. Projekt ESSE, 2003, s. 73).

V externí evaluaci jsou opatření k zajištění kvality sledována a řízena z centrálních pozic. V českém případě je myšlena pozice státu, která je pro oblast vzdělávání zastoupena MŠMT. Externí evaluace má v českém prostředí již dlouhou tradici, nicméně do roku 2004 byla vykonávána pouze Českou školní inspekcí (ČŠI). Ta prošla v posledních letech četnými změnami – stala se členem SICI²⁴ (The Standing International Conference of Inspectorates - Stálá mezinárodní konference ústředních a generálních inspektorátů vzdělávání), která provádí kontrolu stavu autoevaluace v jednotlivých zemích svých členů. ČŠI je státní kontrolní orgán pracující na základě ministerské objednávky či ověřující stížností rodičů (Rýdl, 1998). Vykonává v předškolních zařízeních státní kontrolu dodržování obecně závazných předpisů a veřejnoprávní kontrolu finančních prostředků státního rozpočtu (Bečvářová, 2003). Hlavní podstatou této činnosti je zaručení odpovědnosti škol vůči veřejnosti (Rýdl, 2003). Rýdl (1998) v této souvislosti hovoří o hlubokých zkušenostech pedagogů jako předmětu hodnocení vyššími orgány. Výsledky hodnocení v inspekční zprávě jsou velmi důležitou informací nejen pro státní správu, ale i pro samotnou školu. Jsou důležitou zpětnou vazbou a východiskem pro další práci (Bečvářová, 2003). Hodnocení inspekčního orgánu vychází převážně ze studia materiálů a závěrů z pozorování, které ne vždy umožňuje proniknout do podstaty problémů (Rýdl, 1998). Dle Bílé knihy (2001, s. 40) by inspekce neměla plnit jen funkci kontrolní, ale zabývat se i činností poradenskou a konzultační, a pomáhat tak školám v zavádění jejich vnitřní evaluace, a tím rozvíjet i tzv. evaluační kulturu. Externí evaluaci škol však u nás provádí

²⁴ SICI slouží jako koordinační orgán pro členy při výměně zkušeností z inspekční a evaluační činnosti. Přípravuje a kriticky srovnává informace o rozvoji vzdělávacích systémů a podporuje rozvoj společných inspekcí.

kromě inspekce i zřizovatelé, různí sociální partneři školy (včetně komerčních subjektů)..., je možné využít i benchmarking. Podle poslední zprávy OECD (Santiago, 2012) se stávající externí evaluace spíše zaměřuje na soulad se zákony než na zlepšování kvality škol. Nově se také klade důraz na podporu vlastního hodnocení školy. Proto by se proces externího hodnocení měl více zaměřit na zkvalitňování práce škol a odklonit se od současného modelu, který je postaven na „dodržování předpisů“. To by znamenalo doporučovat kroky ke zlepšování všem hodnoceným školám a nesoustřeďovat se pouze na ty, které vykazují nižší úroveň. Rámec pro hodnocení škol, jednotlivá kritéria i otázky, na jejichž základě se formují úsudky a volí metody hodnocení, by měly být jednoznačněji zacíleny na proces vzdělávání a výuky a na vztah mezi její kvalitou a výsledky žáků. Spolu s externím hodnocením ze strany inspekce a pravidelným zveřejňováním inspekčních zpráv tvoří vlastní hodnocení na institucionální úrovni systém, který je vyváženější než systém, který spoléhá pouze na externí hodnocení (OECD, 2012).

Ve vzdělávacích systémech, kde mají školy značnou míru autonomie, jako je tomu i v České republice, jsou kurikulum, obsah, forma vzdělávání... dány zpravidla obecněji tak, aby vznikl prostor pro autonomii nižších prvků systému. V takových případech je akcentován význam vnitřní evaluace, která je ovšem pevně provazována s evaluací externí. Fenoménu interní evaluace bude pozornost věnována v další podkapitole.

3. 2 Interní evaluace

Interní evaluace je systematickým hodnocením dosažených cílů dle předem stanovených kritérií a indikátorů, prováděným pracovníky školy. Je autoregulačním mechanismem vlastní pedagogické práce školy. Poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě práce a o úrovni dosažených cílů. Její záměry, cíle jsou stanoveny zevnitř. Vnitřní evaluace je zaměřena na procesy probíhající uvnitř školy, jsou do ni zapojeni samotní účastníci výchovně vzdělávacího procesu a další aktéři (Rýdl, 1998; Vašátková, 2010 aj.).

Pro označování procesů interní evaluace jsou v dosavadních zákonných dokumentech používány různé pojmy (vlastní hodnocení, autoevaluace) a odlišná je i specifikace tohoto procesu (podrobnji viz např. Prášilová & Vašátková, 2007, Vašátková, 2010 aj.). Autoevaluace je spjata s procesy, které se odehrávají uvnitř školy a jejichž cílem je plánování a řízení pedagogického rozvoje školy. Je tedy logické, že v česky psané literatuře se pojmem autoevaluace nejčastěji vztahuje k problematice kurikula (například kurikulární dokumenty rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání ukládají autoevaluaci jako povinnou součást školních vzdělávacích programů, další rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání s ní však npracují). Legislativní vymezení základního rámce škol však užívá pojem vlastní hodnocení školy (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů resp.: § 12 odst. 1 a 2 zákona č. 561/2004 Sb., § 28 odst. 1, písm. e) zákona č. 561/2004 Sb., novela vyhlášky č. 225/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb.). Poslanecká sněmovna schválila v listopadu 2011 úpravu školské legislativy, která znamenala, že školy nemusejí zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy (ta již nebude součástí povinné dokumentace školy dle § 28). Školy si nově mohou samy rozhodovat, jak dlouhý bude cyklus zpracování vlastního hodnocení a rozhodovat i o struktuře vlastního hodnocení školy, které oblasti budou v daném období sledovat atd. Zrušení povinnosti zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy podle § 28 pro školy samotné pak mělo znamenat

větší důraz na promítnutí výsledků autoevaluace do veřejné výroční zprávy školy (taktéž § 12, odst. 2)²⁵.

Interní evaluace může být chápána jako systematické a plánované hodnocení na základě předem stanovených kritérií, které směřuje ke zkvalitnění práce školy a je prostředkem pro zavádění a řízení změn ve škole (srov. Vašátková, 2009). Umožňuje zaměřit pozornost na problémy, které aktéři školního života vnímají jako podstatné. K jejím výhodám patří věnování se záležitostem, která vnímá školní komunita jako podstatné; nabízí příležitost posoudit sledované jevy víceúhelným pohledem všech zúčastněných aktérů, identifikovat příčiny problémů a konsenzem dohodnout postupy nápravy. Naopak k nevýhodám lze řadit možnost ovlivnění osobními vztahy, přílišnou zainteresovanost všech zúčastněných, což může způsobit i neschopnost nadhledu při pohledu; absence srovnání mezi školami. Minimalizovat nevýhody může znamenat zapojení „**kritického přítele**“. Jedná se o člověka, který do školy přichází z vnějšku a reaguje na to, co se ve škole děje. Jde o důvěryhodnou osobu, která klade provokativní otázky, nahlíží na skutečnosti z jiného úhlu a jako přítel podrobuje kritice práci školy (MacBeath, 2006). Pozitivní je pro školu to, že vidí věci s odstupem, jakoby neangažovaně. Měl by být odborníkem v oblasti školství. 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/a škole asistovat v procesu změn, dávat radu, podporovat školu, poskytovat odpovědi na otázky, pomáhat řešit problémy. Analyzuje prostředí školy, její možnosti a stav, ve kterém se nachází. Buduje si sice ke škole vztah, ale takový, aby byl vždy schopen „stát nad věcí“. Musí mít kritický odstup. Napomáhá nejen vedení školy, ale všem zaměstnancům, žákům, rodičům, radě školy a případně ostatním. Měl by být „*vědeckým poradcem, organizátorem,*

²⁵ Novela školského zákona ponechala povinnou existenci dvou přístupů k hodnocení školy, a to hodnocení školy Českou školní inspekcí a vlastní hodnocení školy. Školu může nadále hodnotit i zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní (§12 odst. 5). Vlastní hodnocení kvality práce tak zůstává rovnocenné k hodnocení inspekce.

motivátorem, moderátorem, tím, kdo vytváří a udržuje síť vztahů, a především pak člověkem zvenčí“ (MacBeath, 2006, s. 175-176). MacBeath uvádí tyto požadavky na práci kritického přítele: „otevřenost, naslouchání, porozumění, schopnost poradit, vztah k učitelům, komunikace, práce s výzvou a zdroj“ (MacBeath, 2006a, s. 172). Pohled vnějšího experta přináší do procesu autoevaluace větší objektivitu, nové zdroje informací apod.

Autoevaluace je považována za proces, kdy subjekt (učitelé, žáci, ale i škola) přemýšlí sám o sobě a systematicky hodnotí svou práci. Je nástrojem školy k zefektivnění vlastní práce a větší profesionalitě. (MacBeath, J. a kol., 2006a). Zahrnuje *„všechny procesy, kterými vedení školy, učitelé a v nejlepším případě také žáci a rodiče reflektují a hodnotí reálnost a smysluplnost zamýšlených a plánovaných cílových stavů i aktuální reálný stav, čímž si otevírají možnost usnadnění následných rozhodovacích procesů s vývojovým výhledem do budoucna“ (Seberová, 2000, s. 268). Pol (1997) tvrdí, že 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 (tamtéž).*

V 70. letech 20. století popsal Scriven (Vaš'átková, 2007) dva základní druhy toho, jakou roli může autoevaluace v životě školy zastávat. Jedná se o evaluaci formativní, která bývá využívána k průběžnému hodnocení a zkvalitňování určitého programu a evaluaci sumativní, která slouží především k získání množství informací, na jejichž základě probíhá rozhodování o budoucnosti daného programu. Mnohdy je velmi obtížné rozlišit, jakou roli na určité konkrétní škole autoevaluace zastává. Často se jedná o plnění obou rolí současně (MacBeath, 2006a, MacBeath, 2006b, Vaš'átková, 2007 aj.). V kontextu autoevaluačních procesů je však žádoucí

rozlišovat její cíle od účelů. Účel nebo také smysl podtrhuje podstatu evaluačních procesů, tedy to, co nám může evaluace poskytnout. Tuto podstatu Průcha vymezuje: „*smyslem evaluace je poskytnout hodnotící informace o celé pedagogické realitě*“ (Průcha, 1996, s. 22). Naproti tomu Vašátková hovoří o účelu, který spatřuje „ve zlepšování a rozvoji v jednotlivých oblastech práce, (...), žádoucím směrem.“ Dále dodává, že k tomu, abychom pochopili principy autoevaluace, je zapotřebí „snahy a diskuse k zjištění toho, v čem je škola (její jednotlivci) dobrá, k pochopení, proč se dějí určité věci, (...), a snaze o lepší práci v budoucnu“ (Vašátková, 2007, s. 115). Primárním účelem autoevaluace tedy je udržování a zlepšování kvality (Saunders, 1999). Oproti tomu cíl lze vymezit jako zamýšlený a očekávaný výsledek (záměr), k němuž směřují veškeré aktivity a kterého chceme v jistém časovém intervalu dosáhnout (Nezvalová, 2002; Vašátková, 2007).

Má-li být autoevaluace smysluplná, nemělo by k ní být přistupováno jako k něčemu povinnému, co je třeba v jistém časovém horizontu splnit, ale jako k užitečné potřebě, již budou pociťovat učitelé ve své každodenní pedagogické činnosti. Autoevaluace by měla vycházet z vlastních potřeb školy, ze snahy o změnu a dosažení vyšší kvality práce školy. Autoevaluace by měla být otevřeným, smysluplným procesem, měla by být systematická, tak aby daná zjištění sloužila jako věcný podklad k možnému zlepšení (Pol, 2007). 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 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). Cíle, časový rámeček, metody atd. autoevaluace si škola stanovuje sama. Tato forma evaluace umožňuje autoregulaci školy a jejího systému vzdělávání zevnitř. Využitím autoevaluace škola udržuje nebo zvyšuje kvalitu poskytovaného vzdělávání. 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. Je podstatné, aby si škola vše řídila sama (např. uvědoměle volit či nevolit pomoc komerčního subjektu, škola tedy nemusí dělat všechno sama). Vanhoof a Van Petegem (2007) potvrzují, že iniciativa pro rozvoj škol vždy leží jen a jen na školách samotných. Není vůbec snadné zrealizovat provádění autoevaluace jako součást celkového zajišťování kvality.

Evaluace nabízí zpětnou vazbu k tomu, jak se daří škole připravovat studenty na život na každodenní realitu. Do budoucna to může být návrh či očekávání s odrazem na různé sociální teorie či ekosociální teorie vzdělávání, že školní evaluace by se mohla dále týkat také zpětné vazby, jakým způsobem připravuje škola své studenty na nepracovní život, tj. na život rodinný, občanský, nespotebně orientovaný styl života, zdravý styl života či zvládání každodenních starostí bez extrémního psychického tlaku a bez hledání únikových řešení v závislostech či příklonu k sektám apod. (Bertrand, 1998, s. 152-159). Autoevaluace se stává nezbytným procesem, na základě kterého může škola do budoucna regulovat svou další práci. Škola sama si může zvolit oblasti, kterým bude věnovat více pozornosti nebo je bude hodnotit v kratších časových intervalech, stejně tak si může dle svých potřeb volit konkrétní autoevaluační metody, postupy a nástroje. 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). Systematická práce se zpětnou vazbou je využívána pro další rozvoj školy – může tak docházet k její proměně k lepší kvalitě, ke změně (srov. Slavíková, 2003, s.14). Kvalitní škola (která bude podrobněji rozebrána v následující

podkapitole) tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se organizací²⁶ (Vašátková, 2007).

Aby byla autoevaluace efektivní, musí být nezaujatá. McColskey a Egelson rozlišují dva faktory, které přispívají dobré autoevaluaci: aktuální informace o praxi, minimální zaujatost při interpretaci informací. Je-li autoevaluace prováděna v prostředí podpory a důvěry, je zaujatost minimální. Je potřeba, aby škola vytvořila prostředí důvěry, ve kterém je možno nahlížet na svou práci bez strachu ze sankcí. S tím těsně souvisí i ochrana údajů autoevaluační. Informace a závěry, které jsou autoevaluační získány, by měly být školou chráněny. Negativní závěry z autoevaluační jsou pro učitele nepříjemné. Rovněž v otázkách: „Kdo je majitelem získaných dat při autoevaluační?“ nebo „Kdo může s údaji zacházet, komu náleží?“ a „Jak tato data interpretovat?“ patrně spočívají největší hrozby celého autoevaluačního procesu. **Etická stránka procesu je tak vysoce důležitá.** Pokud by se získaná data měla stát pro danou instituci nástrojem jejího ohrožení nebo ohrožení jejích členů, ztrácí autoevaluační procesy význam (McColskey, Egelson, 1993 in Airasian, Gullickson, 1997). Rozhodnutí, které údaje získané při autoevaluační jak a komu sdělí, zveřejní, by mělo spočívat na škole samotné. Tím by se mělo zabránit, aby se autoevaluační stala pouhou „ódou na radost“, tzn., že nemá žádný smysl, aby školy ve snaze předejít ohrožení výsledky autoevaluační nějakým způsobem záměrně „vylepšovaly“ (Vašátková, 2007). Etická stránka autoevaluační 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 by bylo proti

²⁶ Senge představil koncept školy jako učící se organizace: jako určitý cíl či vizi samu o sobě, stěžejí dosažitelnou, a přece hodnou snahy o uskutečnění. Toto pojetí školy s sebou přináší nutnost týmového řízení a také fungování školy na základě principu spolupráce s okolní komunitou aj. (Senge, 1994). Leithwood a Aitken (1995, p. 40) ji charakterizují následovně: *skupina lidí usilující o společné cíle (a také individuální cíle) se společným závazkem pravidelně zvažovat hodnotu těchto cílů, pozměňovat je tak, aby byly smysluplné a průběžně rozvíjet účinnější a efektivnější způsoby dosažení těchto cílů.*

smysluplnosti těchto procesů. Úlohou školy je v této situaci učitelům poskytnout podporu a zajistit, aby se nemohla daná zjištění dostat do nesprávných rukou a být jakýmkoli způsobem zneužita. Nejlepší cestou je zahrnout vedle práv a povinností aktérů autoevaluace do směrnic školy také ochranu citlivých údajů. Je velmi důležité, aby škola respektovala a chránila soukromí učitelů. Často dochází k tomu, že si v průběhu autoevaluace její aktéři začnou klást otázky o svých pochybnostech, očekáváních, hodnotách, názorech a pedagogickém působení, které považují za samozřejmé, obzvláště pak pokud je toto zkoumání prováděné v důvěrném podnětném prostředí. Právě proto je tak zdůrazňována úloha motivace, která by měla přes všechny překážky zajistit pokračování autoevaluace, jejíž smysluplnost mnozí autoři opřeli o následující tvrzení. (McColskey, Egelson, 1993. In Airasian, Gullickson, 1997). Dle Nezvalové (Nezvalová, 2002, s. 29) může být autoevaluace pro školu v určitém smyslu i nebezpečná. Mnohdy bývá velmi obtížné identifikovat vlastní slabiny a výsledek pak nemusí splňovat očekávání jednotlivých aktérů. Aby se pedagogové necítili autoevaluací ohroženi, vyžaduje tato činnost dodržování určitých etických zásad (Prášilová, Vašátková, 2007) jako klima důvěry, souhlas všech zúčastněných, vzájemné naslouchání a spolupráce. Pokud by bylo hodnocení netaktní či neobjektivní, může být zdrojem konfliktů a negativních emocí (Nádvorníková, 2004). Všichni musí mít pocit zodpovědnosti za svou práci a zároveň důvěru v to, že získaná data nebudou použita proti jejich zájmům, ale budou pomáhat k rozvoji školy (Nezvalová, 2001, 2002). Autoevaluace může přinést určitou jistotu v práci pedagogů, kterou často postrádají (Rámcový, 2004), a také podporuje jejich vlastní iniciativu, tvořivost a odpovědnost (Autoevaluace 2008).

Autoevaluace na jedné straně poskytuje školám poměrně rozsáhlou autonomii, a tím vytváří prostor nezávislou pedagogickou činností, možnost pracovat dle vlastních podmínek, na straně druhé od nich požaduje, aby za svou práci tzv. skládaly účty (Pol, 2008). Analýza různých pojetí autoevaluací Dijkstema a Hofmanca (2009) potvrdila důležitost teorie škol

jako „učících se organizací“. O možnostech, jak může být pojímána v kontextech různých školských systémů pojedná následující podkapitola.

3.2.1 Pojetí autoevaluace v jiných školských systémech

Ve vzdělávacích systémech zemí fungujících na principech demokracie, plurality, multikulturality, autonomie se stále ve větší míře ukazuje, že autoevaluace škol je nezastupitelným prostředkem komplexního rozkrýví fungování škol, a to zejména pro důležitou perspektivu pohledu aktérů života konkrétních škol. Kvalita se stává jedním ze základních atributů školských soustav ve všech vyspělých státech. Nabízí se množství různých přístupů ke kontrole, zajišťování a zvyšování kvality. Smysluplně realizovaná autoevaluace škol proto představuje složitý proces nutný pro rozvoj školy v každém národním vzdělávacím systému.

V rámci evropských zemí je uplatňováno několik modelů spolupráce externí a interní evaluace. Jedním z nich je tzv. paralelní přístup, kdy vnější i vnitřní hodnocení má totožné zaměření, ale probíhá navzájem nezávisle vedle sebe. Tento způsob je využíván například v Portugalsku, Španělsku či Německu. V tzv. komplementárním přístupu mohou mít oba druhy evaluace odlišné či totožné zaměření ovšem s jiným cílem. Externí a interní evaluace se pak vzájemně doplňují například v Maďarsku. Tzv. provázaný přístup v různých formách nalezneme například ve Francii, Polsku či Švédsku. Externí a interní evaluace jsou zde vedeny na bázi spolupráce a vzájemně využívají svých výsledků. Zavedení fungování spolupracujícího přístupu je v současné době snahou i České republiky (Evaluation, 2004, School, 2007, Quality, 2006). Pozitivní potenciál autoevaluace není v českém prostředí zatím plně využíván (jak vyplývá z četných závěrů systémového projektu národního Cesty ke kvalitě²⁷). Dostatečně využíván není ani další

²⁷Projekt CESTA KE KVALITĚ, národní projekt MŠMT s plným názvem „AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ CZ.1.07/4.1.00/06.0014.

z potenciálních přínosů vlastního hodnocení, který spočívá v zapojení rodičů do činnosti školy (OECD Review, 2013). Školy zaujímají různé přístupy. Autoevaluace je na některých českých školách procesem iniciovaným aktéry školního života, kteří systematickou, systémovou a cyklickou prací se zpětnou vazbou získávají podněty pro svou další práci, pro rozvoj celé školy (např. případové studie základních a mateřských škol viz Vašátková, 2005; Syslová, 2010 aj.). Některé jiné školy chápou jako nutnost v době, kdy se nároky na vzdělávání neustále zvyšují a uvědomují si, že nástroje kvality již nejsou pouze doménou komerčních firem (srov. Poláchová Vašátková a kol, 2012).

Jak vypadá autoevaluace škol na pozadí externí evaluace a jak národní vzdělávací systémy jiných zemí autoevaluaci škol realizují a využívají? Pozornost je přitom zaměřena na otázky, které se týkají:

- existence/neexistence zákonné povinnosti škol provádět v dané zemi autoevaluaci/vlastní hodnocení/interní evaluaci;
- vztahu mezi autoevaluací a externí evaluací škol.

Autoevaluace školy jako *school self-evaluation* je v legislativních a úředních dokumentech jako termín pevně a jednoznačně zakotven, a to jak v **Anglii**, tak ve **Walesu**. Pojem autoevaluace se využívá rovněž ve významu interní evaluace (internal evaluation), termín inspekce (inspection) je vztahován k ekvivalentnímu vyjádření externí evaluace (external evaluation), popř. externí inspekce (external inspection). V Anglii a Walesu byly od počátku vedeny snahy docílit prostupnosti obou forem evaluace. Reálná praxe tomuto záměru odpovídá a procedurální i obsahové předpisy jsou v obou zemích komplementární. Požadavky na vlastní hodnocení školy vycházejí z rámců inspekčního řízení. Výstupy autoevaluace školy jsou při inspekcích využívány a zohledňovány a součástí inspekční zprávy je pojednání o výsledcích autoevaluace. Škola může závěry z autoevaluace a doporučení inspekce zapracovat do plánování vlastního rozvoje. Toto propojení je smysluplné, neboť dobře připravuje školy na státem

zabezpečenou kontrolu. Závěry obou šetření navíc mohou být účelně srovnávány, což umožňuje efektivněji využívat evaluační potenciál a objektivizovat důkazy o posuzované kvalitě. Problémovou se jeví zaměřenost vlastního hodnocení na inspekci předepsané oblasti, což podle praktiků ohrožuje efektivitu celého procesu (MacBeath, 2006a).

Ve vlámské části Belgie je externí evaluace je realizována zejména inspekci a školskými radami; přístupy školských rad se liší dle zaměření vyplývajícího z organizace a charakteru sítě, do které škola patří. Přes jednotnost a závaznost výstupů kurikula mají řídicí rady (a jejich prostřednictvím i školy) možnost volit si svůj osobitý způsob fungování a (auto)evaluace své vlastní práce. Autoevaluace není pro primární a sekundární školy závaznou povinností, odvíjí se od rozhodnutí škol a jejich řízovacích orgánů. Její realizace je úřady a inspekci stále více uznávána, oceňována a podporována. Autoevaluace je v této části školského systému pevně ukotvena, neboť je vnímána jako protipól činnosti externí hodnotící komise (visitatiecommissie), jejíž zprávy (spolu se zprávami dalších komisí např. komise univerzit) slouží jako hlavní podklady k získání akreditace. Autoevaluace se v jednoletém cyklu zaměřuje zejména na analýzu poskytovaných vzdělávacích programů s využitím zpětné vazby od akademických i neakademických pracovníků, studentů, absolventů a expertů v závislosti na zaměření vzdělávacího programu. Výstupem je autoevaluační zpráva. Ze zákona každá škola systematicky prověřuje a dozírá na kvalitu a volí způsob, jak toho dosáhnout, což je kontrolováno inspekci. (Organisation, 2009/10, s. 149).

Autoevaluace (vlastní hodnocení) škol v **dánském vzdělávacím systému** představuje povinný prvek všech evaluací prováděných Dánským institutem pro evaluaci. Samotná autoevaluace škol je realizovaná v těsné návaznosti na externí evaluaci, je její nedílnou součástí a představuje velice důležitý prostředek v úsilí za vyšší kvalitu vzdělávacího systému. Autoevaluace je

nahlížena jako soustava základních a do jisté míry povinných elementů, uživatelských průzkumů a hodnocení externími experty. Evaluace je chápána jako proces, který vede k zajišťování kvality a jejímu rozvoji, ale představuje také pojem zastřešující takové aktivity, jako jsou akreditace, benchmarking či audits. Rovněž audits, mechanismy zajišťování kvality v evaluovaných institucích, si získávají stále více pozornosti. Dánský institut pro evaluaci má za svůj hlavní úkol iniciovat a provádět evaluaci vzdělávání; pokrývá veřejné vzdělávací instituce a soukromé instituce, které získávají státní podporu. Evaluace Dánského institutu pro evaluaci vždy zahrnuje autoevaluaci, v jejímž rámci jednotlivé vzdělávací instituce popisují své slabé a silné stránky. Příležitostně mohou provádět hodnocení vzdělávání i jiné orgány, ale žádné další orgány nejsou ze zákona povinny evaluaci provádět na všech vzdělávacích úrovních, ani nemají evaluaci vzdělávání jako svou primární odpovědnost (Eurydice 2009/10).

Význam (auto)evaluace ve **Finsku** postupně vzrůstal v důsledku vzdělávací legislativy, kdy došlo k posílení významu (auto)evaluace jako nástroje řízení vzdělávání, rozvoje škol a zvyšování kvality. Poskytovatelé vzdělávání ve Finsku mají statutární povinnost evaluovat své vlastní aktivity i participovat na externích evaluacích. Ve Finsku neexistuje subjekt s inspekční funkcí, inspekce neexistuje od roku 1991. Poskytovatelé vzdělávání zodpovídají za interní evaluaci vzdělávacích činností, které zabezpečují, a očekává se, že se budou účastnit národních a mezinárodních hodnocení. Povinnost evaluovat vzdělávání zahrnuje i povinnost zveřejnění výsledků evaluace. Zodpovědnost za zveřejnění zjištění z autoevaluace spočívá na poskytovateli vzdělávání, v případě externí evaluace musí zveřejňovat zjištění a zprávu instituce, která evaluaci prováděla. Ve zprávě, a to z externí evaluace, by měly být i závěry vyvozené z autoevaluace. Hlavním přínosem interní evaluace je fakt, že podporuje učení a rozvoj činností jak na úrovni jednotlivce, tak i komunity a zároveň pomáhá při řízení. Cílem autoevaluace je pomoci jednotlivcům na institucích

formovat integritu činností a zpřístupňovat je externím zájmovým skupinám. Evaluace vzdělávacích výstupů škol a studentů sehrává ve finském vzdělávacím systému důležitou roli a je přirozenou oporou pro další rozvoj škol i studentů. (Eurydice, 2004).

Výsledky autoevaluace **na Islandu** slouží k tomu, aby se škola/instituce mohla zlepšovat v různých oblastech svých činností a aby se upozornilo na dobré výsledky práce dané školy/instituce, případně na příklady dobré praxe. Na základě legislativních nařízení, vydaných ministerstvem jsou školy motivovány k tvorbě a realizaci aktivit zaměřených na hodnocení vlastní práce. Výsledky vnitřního hodnocení jsou veřejné a mohou sloužit jako inspirace jiným subjektům (školám a institucím). Přínosem evaluace je také participace a vzájemná komunikace více subjektů (pedagogických pracovníků, rodičů, žáků a dalších). Výsledky vnějšího hodnocení jsou používány školami nebo dalšími institucemi ke zdokonalení své práce. Výsledky hodnocení využívají také školské úřady. Ministerstvo je zodpovědné za uskutečnění hodnocení ve všech vzdělávacích stupních. Zprávy s celkovým hodnocením jsou posílány školám/institucím a publikovány na internetových stránkách ministerstva.

V **Norsku** existuje legislativní povinnost provádět autoevaluační hodnocení, ale je dána vysoká míra svobody jednotlivým subjektům zodpovědným za provádění. Norsko je relativně liberální v oblasti legislativy týkající se autoevaluace a hodnocení škol. Nařízení připojené ke školskému zákonu ukládá všem školám povinnost provádět interní hodnocení a příkazuje všem obcím/krajům zajištění toho, aby školy toto hodnocení prováděly. Do nedávné doby byla externí evaluace pojmána spíše jako kontrola dodržování zákonů a demokratických principů ve školách. Nedávno vznikl Národní systém hodnocení kvality. Obce z podstaty své zřizovatelské pozice odpovídají i za externí hodnocení. Interní evaluace je prováděna samotnými učiteli, nejsou vymezeny žádné jasně stanovené metody, kterými by měla být prováděna a za pravidelnou realizaci hodnocení škol jsou odpovědni jejich zřizovatelé – nejčastěji obce. Pozitivem je především

vysoká míra autonomie při hodnocení, která zohledňuje specifikum dané školy, stejně jako důraz, který je kladen nejen na výsledky žáků, ale např. i na jejich subjektivní pocit, jak se ve škole cítí. V Norsku existuje relativní transparentnost a přístupnost autoevaluačních zpráv. Školy se tak dostávají pod kontrolu odbornou, laickou, ale i kontrolu vzájemnou, a měly by tedy přirozeně usilovat o zvyšování kvality vzdělávacího procesu (OECD, 2011).

Rakouské školství je centralizované a současná školní politika posiluje autonomii škol, což znamená zvyšování kompetencí grémií učitelů, žáků a rodičů na všech typech škol. Interní evaluace je v Rakousku dosud nepovinná a je především nástrojem hodnocení vzdělávacího programu školy. Autoevaluace školy je považována za neoddelitelnou součást vzdělávacího programu školy. Měla by sloužit k získání přehledu o užitečnosti, efektivitě a účinnosti realizovaných opatření a reálnosti celého programu. Osobní data a informace získaná v rámci autoevaluace školy jsou přísně důvěrná a podléhají ochraně podle zákona. Autoevaluace školy by měla poskytnout informační východisko pro další rozvoj (nebo úpravu) programu školy. V Rakousku se vyskytují dva způsoby externí evaluace. Inspekce hodnotí pedagogické aspekty i řízení školy, zatímco obce a spolková vláda kontrolují hospodaření s provozními zdroji. Výsledky evaluace, kterou provádějí školy, slouží v Rakousku jako východisko pro opatření, jež stanoví externí subjekty. Externí evaluace tak stále více nabývá podoby „metaevaluace“, tj. hodnocení interní evaluace (Eurydice, 2004). Obecně autoevaluační zprávy v Rakousku nebývají veřejně publikovány. Ministerstvo školství se snaží v posledních letech školy k autoevaluaci motivovat, například již ukončeným projektem „Kvalita ve školách“, nebo projektem „Iniciativa kvality v odborném vzdělávání“.

Autoevaluace škol je na **Slovensku** poměrně novou záležitostí. Školy byly doposud odkázány na vnější hodnocení, které zabezpečuje Státní školní inspekce. V roce 2008 byl přijat zákon č. 245/2008 Sb., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů, který ustanovil mimo jiné, že výchovně-vzdělávací proces se bude uskutečňovat

podle dvouúrovňového principu vzdělávacích programů, a to státního vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu. Zavedením školního vzdělávacího programu se posiluje zodpovědnost a samostatnost škol a je akcentována zejména kvalita školy. Každá škola by měla vypracovat svůj vlastní specifický vnitřní systém kontroly a hodnocení kvality školy, který bude mít tři úrovně: Slovenská legislativa nestanovuje školám povinnost autoevaluace. Na Slovensku neexistuje oficiální postup, jak mají školy autoevaluaci realizovat. Proces sebehodnocení škol v SR je nastíněn – rozvržen v části Metodického pokynu č. 10/2006-R MŠ SR k vyhlášce č. 9/2006 Sb., o struktuře a obsahu zpráv o výchovně-vzdělávací činnosti, jejích výsledcích a podmínkách škol a školských zařízení. Podle vyhlášky mají školy uvádět informace o oblastech, ve kterých mají silné stránky, slabé stránky, příležitosti a rizika prostřednictvím SWOT analýzy (Horváthová, 2010). V případě externí evaluace se opatření k zajištění kvality sledují a řídí z centrálních pozic. Je to pozice státu a vykonává ji – jak již bylo zmíněno – Státní školní inspekce. Evaluační cíle jsou stanovené zvenčí, měřící nástroje a kritéria jsou daná externím evaluátorem. (Koordinátor AE, 2010). Na Slovensku v současnosti neexistuje žádná oficiální spolupráce škol ohledně autoevaluace.

Evaluace v současné době existuje ve **Slovinsku** jako interní a externí. Interní evaluace se provádí zevnitř instituce ředitelem, učiteli, žáky nebo členy školských rad. Externí evaluaci provádí školní inspekce, jejímž cílem je kontrola dodržování legislativy, zejména v dodržování minimálních „standardů“ znalostí a dalších dokumentů ministerstva nebo vlády ve školách státních, soukromých i církevních. Z hlediska externí evaluace se hodnotí znalosti pomocí národních hodnotících studií v rámci povinné školní docházky a také účastí v mezinárodních výzkumných projektech (Eurydice, 2011).

Předcházející stručný přehled ukázal, že v každém systému má interní evaluace specifické postavení a provázání na evaluaci externí, i když je zřejmé, že existují zobecnitelné trendy. Mezi ně patří to, že interní evaluaci

je přiznávána stále důležitější role v zajišťování i zvyšování kvality školy, což bude podrobněji rozebráno v další podkapitole.

3. 3 Kvalitní škola

Kvalita vzdělávání, efektivní škola, úspěšná či dobrá škola jsou v posledním období stále častěji používanými pojmy jak odbornou, tak laickou veřejností. Je ovšem možné se setkat s jejich různým chápáním a interpretací; jiné představy mají o kvalitní škole rodiče, žáci, zřizovatelé, rozdílné pohledy mohou mít dokonce i ředitel a učitelé v samotné škole. Různost pohledů může ve svém konečném důsledku negativně či pozitivně ovlivnit rozhodování o tak důležitých věcech jako je např. rušení či slučování škol, popř. rozhodování rodičů a žáků při výběru školy.

Pojem „kvalita“ (kvalita vzdělávání, kvalita vzdělávací soustavy atd.) je v současné době sice hojně používán, problematikou vymezení kvality v prostředí škol se zabývá řada našich (Nezvalová, Půcha, Rýdl) i zahraničních autorů (Nytell, Caldwell, Spinks aj.), ale bez přesné shody na významu tohoto pojmu zejména v souvislosti se vzděláváním. Např. i v oficiálním dokumentu Kvalita a odpovědnost (MŠMT ČR, 1994) je tento pojem používán jako ústřední, aniž by bylo definováno, co se jím rozumí.

Kvalita je v současné době pojmem užívaným ve všech odvětvích lidské činnosti. Kvalitu lze vnímat buď v relativním slova smyslu (kvalita je určena souborem standardů, kritérií a je sledována míra jejich naplňování, a nebo je kvalita popsána jako soubor faktorů, které vedou k uspokojení potřeb zákazníka), ale i ve smyslu absolutním (kvalita je ideál, kterého je nebo není dosaženo) (Saunders, 1999; Nezvalová, 2004 aj.). Kvalitou máme na mysli vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věci, jevu, živé bytosti), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií (Rýdl, 2006). Koncept kvality vychází z hodnot sdílených konkrétními aktéry v daném časovém úseku – dnes je kvalita ve vyspělých socioekonomických systémech určována zákazníky, což se díky principům tržní ekonomiky dostává i do oblasti školství – je tudíž konceptem kontextualizovaným (Spilková, 2002).

„Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ Průcha (2002, s. 360), Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 111) kvalitou školy rozumí *„žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“* a považují ji za rozhodující podmínku pro zdárnou existenci školy. Je zřejmé, že pojetí kvality se v závislosti na kulturním a sociálním kontextu může značně lišit. Kvalita ve vzdělávání je pojem jen těžko uchopitelný a velmi subjektivní. Dle slov Nezvalové je kvalita to, co si přeje zákazník, a řízení kvality je filozofie, která znamená změnu v pojetí školy, jejího systému, struktury, řízení i kultury (Nezvalová, 2002). Kvalitu lze vnímat na různých úrovních, na úrovni:

- vzdělávacího systému (vzdělávací politika a administrativa)
- školy (vedení školy, učitelé, žáci, rodiče)
- kvality vyučovací jednotky samotné (formy, v rámci které probíhají procesy vyučování a učení)

Na různých úrovních jsou pak využívány různé mechanismy pro zajišťování i zvyšování kvality. Na úrovni vzdělávacího systému se jedná např. o využívání akreditací, peer group review, systému výkonových indikátorů atd. (podrobněji viz Hudec, Malčík, Rangl, 2007). Např. v rámci OECD jsou stanoveny soubory indikátorů v několika skupinách, pomocí kterých je možné srovnávat fungování a vývoj vzdělávání (Priority, 1999).

Na úrovni konkrétní školy by se se dalo říci, že kvalitní je ta, ve které probíhají kvalitní procesy vzdělávání, tj. pokud se zde kvalitně vyučuje a jsou zde veškeré podmínky pro kvalitní učení všech jejích členů (Koordinátor AE, 2010). Kvalita v souvislosti s prací škol je tedy velmi evergreenovým, komplexním, avšak zároveň i subjektivním pojmem. Jednou z možností jejího stanovení je definování standardů kvality a jejich

ověřitelnosti. Jinou cestou je dohoda požadované kvality relevantními aktéry. Kvalita nevzniká sama od sebe, je potřeba ji neustále vytvářet, určovat a následně prokazovat, udržovat a zlepšovat. Kvalita je neustálým procesem, ovlivněným obsahem a podmínkami, které škola vytváří spolu s lidským faktorem. Je spojena s potřebností průběžné zpětné vazby (s využitím kritérií, indikátorů, standardů), což je nedílnou součástí autoevaluačních procesů (Vašátková, 2007). Kritériem dobré kvality může být tedy míra přibližování se standardům a naplňování cílů, které si školy samy stanovily. Za kvalitní školu by mohla být považována každá škola, která průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání svých klientů, v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si sama stanovila (Vašátková, 2007). Oostdam a Hooge (2011) potvrdili, že **průběžné získávání zpětné vazby pedagogickými pracovníky ke své práci může významně přispět ke kvalitě pedagogické práce a kultuře školy.** „V důsledku zvyšující se individualizace a obecného nárůstu úrovně vzdělání rodičů, vrůstá i informovanost rodičů skrze Internet – rodiče jsou lépe informováni, stávají se kritičtějšími a vymezují si tak silnější postavení vůči škole“ (Oostdam, Hooge, 2011, s. 342). Autoevaluace je jedním ze způsobů, kterým můžeme zajišťovat trvalý růst a zároveň zajišťování kvality ve vzdělávání. Řízení kvality pak v sobě obsahuje plánování kvality, kontrolu kvality, zajištění kvality.

V modelech pro řízení kvality školy se zpravidla rozlišují: oblasti, kritéria a indikátory kvality (Starý, Chvál, 2009, s. 65). Indikátory lze obecně vymezit jako údaje reprezentující jistý pozorovatelný aspekt edukační reality (více viz Janoušková, Maršák, 2008). Indikátory kvality školy lze potom chápat jako charakteristiky kvalitní školy.

Kvalitní škola by měla být schopna plnit velkou řadu různých požadavků, přání rodičů, představy politiků, ideje učitelů. Předpokladem ale je, že si svá přání, požadavky, potřeby...aktéři nejprve uvědomí a poté je škole určitým způsobem a při různých příležitostech zkomunikují. Ti, jichž se to nejvíce

týká, tj. žáci a studenti, jsou schopni kvalitu svého vzdělávání posoudit teprve s odstupem času, když jsou již dospělí, pracují nebo se dále vzdělávají. Průcha, Walterová a Mareš (2003) vymezují kvalitu školy jako „žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“. Usuzuje-li se na kvalitu školy z jejího fungování a jejích produktů, je problém kvality školy především problémem vymezování a posuzování její úlohy ve společnosti. Pozornost je zaměřována na to, do jaké míry a jakými způsoby škola tuto úlohu naplňuje (tamtéž).

S cílem identifikovat charakteristiky kvalitní školy byly v posledních letech realizovány mnohé výzkumy. Z některých byly odvozovány i nejrůznější metodiky, např. Metodika vlastního hodnocení Metodického evaluačního centra Ostrava nebo aplikace MONITOR zaměřená na monitorování průběhu a výsledků pedagogických procesů. Kvalita školy se u nás dostává do popředí v souvislosti s diskusemi o výsledcích českých žáků v různých mezinárodních i domácích výzkumech, s výsledky maturitních zkoušek. Problematika kvalitního vzdělávání získala i mezinárodní politickou dimenzi. V rámci programu Socrates se v letech 2004–2005 realizoval projekt Bridges across Boundaries, kterého se účastnilo Slovensko, Maďarsko, Polsko, Portugalsko, Řecko, Švýcarsko a Česká republika. Na do té doby nejzásadnější evropský projekt týkající se autoevaluace škol Evaluating Quality in School Education (EQSE) navázal projekt Školy na cestě ke kvalitě. Cílem projektu bylo hledat cesty, jak rozvíjet kvalitu školy, a základem byl „autoevaluační profil“ postavený na baterii indikátorů. Rozšířeným výstupem tohoto projektu je kniha *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě* (2006). V rámci projektu Leonardo da Vinci proběhl v letech 2005–2007 projekt QualiVET – Rozvoj kvality a zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě ve strojírenství ve vztahu k trhu práce. Projektu se účastnilo Rakousko, Slovinsko, Španělsko, Velká Británie, Nizozemsko a tři české střední odborné školy. Výstupem byla baterie indikátorů pro posuzování kvality odborných škol (NÚOV, 2007). Mezi indikátory kvalitní, dobré školy můžeme zařadit

důrazné, pozitivně orientované vedení vykonávané ředitelem školy, příznivou atmosféru, přitažlivé a podnětné fyzické prostředí a technické podmínky školy, vysoké a konzistentní požadavky kladené na všechny žáky, podíl žáků na životě školy, vytváření podnětů, odměn a dalších prostředků, které žáky motivují k úspěchu, dále i zapojení rodičů do života školy, využívání zařízení školy a bohaté nabídky mimoškolních aktivit (Kalhous, Obst, 2002). Spilková (2005) k nim zahrnuje následující: jasná filozofie školy, kvalitní systém řízení školy, tvorba školního kurikula, kvalitní učitelský sbor, převažující progresivní didaktická koncepce v rámci škol, autenticita školy. Každé z těchto kritérií je zapotřebí dále členit, např. kvalita učitelského sboru závisí na odborných předpokladech vzhledem k vyučovanému oboru, na pedagogické a didaktické připravenosti, na kvalitách vztahu k žákům, na motivovanosti k dalšímu vzdělávání, ale také třeba na optimálním věkovém složení sboru apod. V souvislosti s kulturou školy lze charakteristiky kvality školy odvozovat také z prací Pola a kol. (2005) Autoři ve své publikaci zmiňují následující oblasti, v nichž je dle našeho názoru relevantní hledat kvalitu školy: shoda lidí na hlavních principech fungování školy; vytváření a naplňování vize školy; otevřenost školy vůči okolí; prostředí podporující učení a vyučování; řízení školy. Nezvalová s Kunčarovou (2006) zpracovaly soubor ukazatelů spolu s hodnocením úrovně kvality školy:

- Důraz na výkony žáků, vysoká očekávání
- Důraz vedení školy na vedení pedagogického sboru
- Soudružnost pedagogického sboru
- Kvalita kurikula, příležitost se učit
- Klima školy
- Důraz na hodnocení výsledků žáků i práce školy
- Zapojení rodičů
- Klima třídy
- Efektivita využití času
- Strukturovanost výuky

- Míra samostatné práce žáků
- Diferenciace/individualizace výuky
- Kvalita záznamů o pokroku žáků
- Kvalita a četnost zpětné vazby.

Podle názoru autorky disertační práce, je právě kvalita a četnost zpětné vazby, a to zejména té, kterou škola může přímo ovlivnit (tj. frekvence, podoba autoevaluace) významným, ba nezbytným mechanismem pro udržování a zvyšování kvality dalších ukazatelů kvalitní školy. Nicméně jak ukazují např. Janík a kol (2011) v rámci výzkumu Kvalitní škola²⁸, bývají učitelé gymnázií soustředěni na realizaci výuky, nikoliv na její reflexi a autoevaluace je úplně nejslabším článkem; pravděpodobně nejvíce se potýkají s faktem, že vyučování není měřitelným procesem a že ani odborníci přesně nevědí, jak evaluovat klíčové kompetence. Vzhledem k těmto závěrům a i k tomu, že výstupy školní edukace v souvislosti s českými gymnázii je u nás tématem stojícím poněkud v ústraní, bude empirická část disertační práce věnována právě těmto souvislostem.

²⁸ Výzkum s názvem Kvalitní škola byl v rámci projektu Kurikulum G realizován ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v letech 2009–2011. Cílem výzkumu bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Výzkum byl rozvržen do čtyř fází: řízené rozhovory (Janík a kol., 2010a), dotazníkové šetření (Janík a kol., 2010b), případové studie tvorby kurikula (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011) a videostudie (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011).

3.4 Shrnutí teoretické části práce

Teoretická část práce se zaměřila na vymezení základních poznatků z oblasti školy jako organizace, instituce a pospolitosti, zjišťování výsledků/výstupů školní edukace, autoevaluace a jejich možností při zajišťování a zvyšování kvality školy. Následně byla tato témata propojena v různých kontextech: v kontextu národním i mezinárodním, současném i historickém, v kontextu reálném (výzkumné nálezy...) i deklarovaném (v podobě aktuálních kurikulárních a dalších dokumentů formulujících podobu českého vzdělávacího systému). Každý z tematických celků operacionalizoval pojmy a popsal klíčové aspekty vytvářející tak teoretický rámec disertační práce.

Teoretická část práce představila řadu témat, které přímo ovlivňují proces vzdělávání v současné době nejen v českém prostředí. Spolu s decentralizačními tendencemi a relativně velkou pedagogickou autonomií stojí před českými školami velký úkol v podobě odpovědného přístupu k této situaci. Jinými slovy řečeno, očekává se, že školy budou schopny kvalitně realizovat pedagogickou práci a umět tuto kvalitu prokazovat. Autoevaluace se tak svým způsobem stává nezbytností, i když aktuální vývoj v českém školství uvedené příliš nedosvědčuje (současný český pedagogický výzkum i praxe se zatím převážně soustřeďuje na interpretaci poznatků z mezinárodních srovnávacích výzkumů zaměřených na zjišťování vzdělávacích výsledků žáků, aktivit české školní inspekce v podobě testování gramotnosti žáků 5. a 9. tříd a u středních škol i výsledků maturitních zkoušek). O to větší význam pak pro zajišťování i zvyšování kvality může podle autorky disertační práce mít autoevaluace...

Na autoevaluaci lze ale i u nás nahlížet jako na komplexní činnost škol, která školám poskytuje zpětnou vazbu o jejich fungování a je jedním z mechanismů podporujících další rozvoj do budoucna. Význam smysluplného pojetí autoevaluačních procesů lze nalézt v jejich možnostech zjišťovat nejen výsledky, ale i výstupy školní edukace a následně je reflektovat v další práci a v nastavení kurikula tak, aby absolventi škol

nacházeli větší uplatnění na trhu práce, v návazném studiu, ale celkově v životě ve společnosti. Ukázalo se rovněž, že v práci školy se výrazně projevuje anticipační složka ředitelovy osobnosti, jež bývá řazena do oblasti leadershipu, jinými slovy je důležité to, do jaké míry je ředitel schopen být „vizionářem“ a přiblížit se konceptu kvalitní, ale i odpovědné školy. Uvedené se stalo východiskem pro empirickou část práce. Ta uchopuje téma za pomoci dvou různých strategií výzkumu, které směřují k identifikaci, popisu a analýze využívání autoevaluačních procesů při zjišťování výstupů školní edukace v kontextu gymnázií českého regionálního školství. Konkrétně: proč a jak se na gymnáziích etabluje potřeba získávat zpětnou vazbu v oblasti zjišťování výstupů školní edukace a jak (jakým způsobem, jak často...) pracují gymnázia se zpětnou vazbou v oblasti zjišťování výstupů školní edukace? Jednotlivé strategie vychází z hlavní výzkumné otázky a zároveň směřují k jejímu zodpovězení. Jako celek se vzájemně doplňují s teoretickou částí práce a společně směřují k naplnění hlavního cíle disertační práce – deskriptivně-analyticky identifikovat, jak současná česká gymnázia pracují se zpětnou vazbou v oblasti zjišťování výstupů školní edukace.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíle a strategie výzkumu

Záměrem empirické části bylo zjistit, jakým způsobem, do jaké míry školy nakládají odpovědně s autonomií. Jinými slovy, nakolik využívají prostor, který je jim otevřen k naplnění své pedagogické práce tak, aby jejich kvalita výsledků jejich práce byla prokazatelná. Proto byla hlavní výzkumná otázka pro empirickou část disertační práce formulována následujícím způsobem: **Jak gymnázia pracují se zpětnou vazbou v oblasti zjišťování výstupů školní edukace?**

Tuto výzkumnou otázku lze rozpracovat do **dvou dílčích otázek**, do otázky kauzální a deskriptivní :

- I. Proč a jak se na gymnáziích etabluje potřeba získávat zpětnou vazbu v oblasti zjišťování výstupů školní edukace.
- II. Jak (jakým způsobem, jak často...) pracují gymnázia se zpětnou vazbou v oblasti zjišťování výstupů školní edukace?

Odpovědi na první dílčí výzkumnou otázku budou hledány pomocí případových studií, na druhou pak zejména skrze dotazníkové šetření, kterému předcházely polostrukturované rozhovory. Na základě zjištění získaných v rámci výzkumného šetření pak uvést doporučení pro možné budoucí výzkumné aktivity.

Z dílčích výzkumných otázek lze odvodit tři různé **dílčí cíle** empirické části disertační práce.

- Popsat a analyzovat skutečnou i deklarovanou podobu práce se zpětnou vazbou, která probíhá na různých typech škol (škola tvořená jedním subjektem, sloučené subjekty) se zaměřením na zjišťování výstupů (efektů) kurikula.
- Identifikovat možnosti, jaké interní procesy práce se zpětnou vazbou školám přinášejí.
- Zjistit, jak vedení různých typů škol vnímá problematiku zjišťování výstupů školní edukace v rámci autoevaluace.

Cílem výzkumného šetření je identifikovat, popsat a analyzovat využívání autoevaluačních procesů při zjišťování výstupů školní edukace v kontextu gymnázií českého regionálního školství.

Jak ukázala teoretická část disertační práce, práce se zpětnou vazbou v podobě autoevaluačních procesů je komplexní záležitostí a nelze ji zkoumat bez zkoumání kontextu, kde k těmto jevům dochází. Nejen z tohoto důvodu byla v této disertační práci uplatněna kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu.²⁹ Byl navržen smíšený design výzkumu, konkrétně se jedná o explorační (qual → quan) smíšený výzkum, který v závislosti na výzkumné otázce kombinoval kvalitativní a kvantitativní přístupy a metody sběru a analýzy dat. Kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu ke zkoumané problematice umožňuje získat jednak deskriptivní nálezy, jednak odhalit i možnou kauzalitu (prostřednictvím kvalitativně orientovaného designu). Pro splnění různých cílů bylo nutné využít různé výzkumné strategie: data bylo zapotřebí získat z různých typů škol variabilním způsobem. Výzkum bylo nutné realizovat ve dvou fázích. V první, kvalitativní fázi výzkumu byly realizovány případové studie dvou škol. Závěry z těchto studií spolu s poznatky z teoretické části sloužily jako východisko pro druhou fázi výzkumu, v rámci které bylo realizováno dotazníkové šetření, jemuž předcházelo uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů s řediteli vybraných škol. Zvolené strategii odpovídá i struktura následující, empirické části práce. V jejím úvodu jsou stanoveny cíle výzkumu. Následují dvě velké kapitoly. První z nich je věnována případovým studiím a druhá dotazníkovému šetření. Každá z těchto dvou kapitol má ve svých úvodních pasážích formulovány specifické výzkumné otázky, jejichž zodpovězení vede ke splnění tří cílů empirické části disertační práce. Poté následuje diskuse, ve které jsou zvažována různá úskalí a souvislosti provázející empirický výzkum. Práci uzavírá kapitola shrnující hlavní myšlenky a empirické nálezy.

²⁹ Podrobněji viz pátá kapitola.

4. 1 První fáze výzkumu

V současné době převládají při výzkumných šetřeních dva základní metodologické přístupy. V odborné literatuře jsou obvykle označovány jako kvantitativní a kvalitativní. Dříve byly oba přístupy chápány jako vzájemně soupeřící paradigmata³⁰. V současné době jsou míněny spíše jako odlišné výzkumné strategie, nikoli však soupeřící. Švaříček (2005; 2007) na kvantitativní a kvalitativní metodologie nahlíží jako na dva rozdílné diskurzy³¹. Kvalitativní výzkum navazující na tradici fenomenologie je v současné době plnohodnotným přístupem a zejména ve společenských vědách, kde je nutné respektovat pluralitu přístupů, vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality (Hendl, 2005). Kvalitativní přístup je procesem zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu (Švaříček, Šedřová, 2007). V této disertační práci byla využita případová studie, která sehrává nezastupitelnou úlohu při výzkumu organizací (institucí) a jejich vnitřních procesů (srov. Stake, 1995, Yin, 2003). Případová studie je podle Yina (cit. dle Švaříček, Šedřová, 2007) výhodnou výzkumnou strategií právě v těch situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí určité současné jevy, nad kterými máme jen omezenou nebo žádnou kontrolu, a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně či vůbec. Jelikož záměrem výzkumu je hlubší sonda do způsobu fungování škol, jeví se případová studie jako nejvhodnější výzkumná strategie. Události spojené se školou nebo podstatné jevy nelze vždy úspěšně charakterizovat

³⁰ S pojmem vědeckého paradigmatu přišel podle Pelikána (2007) ve své koncepci T. S. Kuhn. Paradigma je v jeho pojetí chápáno ve smyslu vzoru nebo vzorového příkladu, je představováno v dané historické situaci jako soubor teorií, nebo i jedna vůdčí teorie, která v této době určuje způsob řešení vědeckých problémů.

³¹ Diskurz je chápán jako strukturovaná forma myšlení, která obsahuje racionální argumentaci odrážející specifické problémy určitého oboru v určité době. Diskurzy jsou kulturně a historicky podmíněné systémy zásad, forem a pravidel sloužících ke komunikaci i o pojmech, termínech, problémech a vědeckých otázkách (Foucault, 1994).

jen pomocí statistických metod či převést na čísla. Existují zde další neuchopitelné okolnosti, jež mají také vliv na kvalitu práce. Tyto jevy jsou schopny zachycení prostřednictvím případových studií, které poskytují jedinečné příklady reálných lidí v reálných situacích, pomáhají pochopit principy fungování, zkoumají současný fenomén v jeho reálném kontextu (Vašátková, 2005). Případová studie je charakterizována obecně jako „*detailed studium jednoho případu nebo několika málo případů*“ (Hendl 2005, s. 104). V tomto pojetí, jak uvádí rovněž Walterová (2002, s. 11), je případová studie mnohoaspektová a průřezová, vyznačuje se vícezdrojovostí získaných poznatků. Může využívat jak kvantitativní, tak kvalitativní nástroje, či jejich libovolnou kombinaci – podstatný je strategický záměr výzkumu. Průcha, Walterová, Mareš uvádějí následující vymezení: „*Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 188 – 189).

4. 1. 1 Výběr případu

Rozhodujícím krokem k uskutečnění případové studie je výběr samotného případu. Existují různé možnosti, např. Yin (2003, s. 41) charakterizuje několik obvyklých schémat, které výzkumníci využívají při hledání svého ideálního případu. Jedná se o extrémní, reprezentativní a kritické případy (srov. Sedláček, 2007). Pro účely této disertační práce bylo nutné hledat reprezentativní případy, neboť záměrem práce bylo zjistit, jak běžná škola pracuje. Bylo tedy zvoleno několik následujících kritérií reprezentativnosti školy.

- S přihlédnutím k faktu, že každodenní práci české školy výrazně ovlivňuje její zřizovatel, je prvním kritériem výběru případu ten, aby

školy měly stejného zřizovatele. Jinými slovy řečeno, obě školy, oba případy musí pocházet ze stejného kraje. (Volba konkrétního kraje pak byla předurčena finančními, časovými a dalšími možnostmi tak, aby realizace výzkumu byla reálná). Zároveň však byly hledány školy s jiným mezoprostředím tak, aby všechny charakteristiky vnějšího okolí škol byly identické.

- Vzhledem k tomu, že gymnázia jako školy existují v České republice jako samostatné subjekty, ale zároveň je možné najít celou řadu gymnázií, které tvoří jednu část sloučeného subjektu, bylo rozhodnuto vybrat dvě školy: jedno samostatné gymnázium a jedno gymnázium sloučené s další střední školou. Druhým kritériem výběru školy je tedy forma právní subjektivity. Svým způsobem tak jsou vybrány případy, neboť mají určité vlastnosti, které lze považovat za deterministické (srov. Sedláček, 2007).
- Třetím kritériem je nezávislé, externí hodnocení školy. Konkrétně se jedná o poznatky České školní inspekce, která školy vnímá jako instituce bez výrazných kladných nebo záporných jevů, a to ve všech stránkách chodu.
- Předposledním kritériem je jistá míra stability vedení školy, tzn. byly hledány takové školy, ve kterých jejich vedení působí déle než čtyři roky.
- Posledním významným aspektem volby je získání souhlasu ze strany ředitelů škol pro uskutečnění šetření.

Na základě výše zmíněných kritérií byla oslovena čtyři gymnázia, přičemž souhlas vyslovila pouze dvě. Gymnázium tvořené jedním subjektem (dále jen G)³² a gymnázium sloučené s další střední školou (dále jen G+SŠ)³³.

První školou bylo gymnázium tvořené jedním subjektem (G), jehož zřizovatelem byl kraj. Jednalo se o maloměstskou školu, jejímiž studenty

³² Pro potřebu zjednodušení dlouhého názvu v textu, tabulkách i grafech je používáno pro gymnázia tvořená jedním subjektem označení G

³³ Pro potřebu zjednodušení dlouhého názvu v textu, tabulkách i grafech je používáno pro gymnázia sloučená s další střední školou označení G+SŠ

jsou převážně studenti okolních vesnic, z čehož vyplývá vzájemná znalost studentů i učitelů. Velikost školy maloměstského typu umožňuje osobní poznání a blízký vztah mezi vyučujícími a studenty a osobní přístup ke studentům. Škola má dlouhodobě dobré jméno a prestiž v regionu. Šetření na škole probíhalo od září 2009 do listopadu 2010.

Pro větší ilustrativnost zjištění byla druhá škola volena tak, aby některé z těchto vedlejších kritérií bylo v kontrastu s první školou, což je v teorii považováno za přínosný přístup (Yin, 2003). Oproti prvnímu případu, kdy se jednalo o typickou maloměstskou školu, byla zvolena škola velkoměstská. Předpokladem bylo, že ředitel takové školy se potýká i s jinými problémy řízení, než tomu je u školy městské (srov. Pol a kol., 2005). Druhou školou bylo gymnázium sloučené s další střední školou (G+SŠ), velkoměstská škola, na které proběhl výzkum od září 2010 do listopadu 2011. Škola byla zvolena na základě dlouhodobě dobrých výsledků, jichž dosahuje v přípravě svých absolventů, pověsti, kterou má v regionu, i kvůli spolupráci s městem a jinými sociálními partnery. Svou povahou obě školy umožňují zajistit alespoň minimální kontrast (maloměstská škola – gymnázium tvořené jedním subjektem a velkoměstská škola – gymnázium sloučené s další střední školou).

Autorka disertační práce působila po dobu čtrnácti měsíců na první škole³⁴ jako kritický přítel.³⁵ (teorie viz kapitola č. 3) V rámci výzkumného šetření použila celou řadu metod a technik sběru dat. Sžívala se se školami, seznamovala se s pracovníky škol – pedagogickými i nepedagogickými, účastnila se pedagogických porad, schůzek vedení, akcí pořádaných školou. Na základě záznamů pozorování byly postupně připravovány hloubkové rozhovory. Ty byly realizovány s řediteli, se zástupci, koordinátory ŠVP, výchovnými poradci, učiteli, nepedagogickými pracovníky a studenty.

³⁴ Práce probíhala v rámci projektu „AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ CZ.1.07/4.1.00/06.0014. Výstupy jsou na webových stránkách, ale jsou obsahově odlišné; část byla zpracována v průběhu realizace projektu.

³⁵ Kritický přítel je člověk, který do školy přichází z vnějšku a reaguje na to, co se ve škole děje. Jde o důvěryhodnou osobu, jež klade provokativní otázky, nahlíží na skutečnosti z jiného úhlu a jako přítel podrobuje kritice práci školy (MacBeath, 2006, s. 171).

Doplňkovou metodou byla analýza klíčových dokumentů školy: zpráva ČŠI, výroční zpráva, koncepce rozvoje školy, zprávy z vlastního hodnocení školy, plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Veškerá takto získaná data autorka analyzovala s využitím některých technik interpretativního postupu zakotvené teorie. Využito bylo přitom schéma navržené Straussem a Corbinovou (1999).³⁶ Autoevaluace s sebou nese řadu etických úskalí, sama o sobě není bezkonfliktní. Zásadní podmínkou úspěchu autoevaluace ve škole je také právo školy používat data získaná při autoevaluaci pouze pro vnitřní potřebu (Poláchová Vašátková, 2011). V rámci šetření je nutné zachovat anonymitu škol kvůli výstupům z autoevaluace, které mají sloužit potřebám konkrétní školy. Zároveň bylo třeba respektovat etická pravidla tak, aby nebyli ohroženi aktéři školního života, především pak učitelé škol, a kvůli konkurenčnímu prostředí, které v současné době v oblasti středního školství existuje.³⁷

Zprávy z těchto případových studií jsou psány ve formě narativního příběhu, jenž umožňuje zachycovat vývoj událostí v jejich přirozené posloupnosti a je pro čtenáře zároveň poměrně čtivý (srov. Veselý, 2010; Vašátková, 2007). V narativním přístupu dochází k převyprávění vyprávění, k interpretaci interpretace. Jde o rekonstrukci způsobu vytváření významu vyprávěním životního příběhu. Neodmyslitelnou dimenzí příběhu je časové zakotvení, díky kterému je možné retrospektivně pochopit souvislosti mezi jednotlivými aspekty zkušenosti jednotlivce (Čermák, 2000; Čermák, Hiles, Chrz, 2007).

³⁶ Jazykem zakotvené teorie jsem prováděla základní kódovací procedury. Jednalo se o otevřené kódování, ve kterém šlo o rozkrytí veškerých získaných dat, a také o postupy axiálního kódování, kdy metodou vzájemného porovnávání, hledáním vztahů, jsem u vytvořených kategorií uplatňoval tzv. paradigmatický model (srov. Strauss, Corbinová, 1999). Je nutné ale poznamenat, že při analýze se jednalo pouze o využití postupů zakotvené teorie, a nikoliv o zakotvenou teorii samotnou.

³⁷ Na vyžádání je možné získat identifikační údaje škol u autorky disertační práce.

4. 2 Příběh první

První gymnázium, které bude dále nazýváno jako škola „domácká”³⁸, se nachází v menším městě (cca 15 tis. obyvatel), nedaleko centra, v blízkosti autobusového i vlakového nádraží. Tím je zajištěna dobrá dopravní spádovost, z čehož vyplývá i poměrně velký počet studentů z nedalekých vesnic. Počtu studentů odpovídá velikost pedagogického sboru. Na škole pracuje 31 pedagogů. Škola má poměrně vyvážený sbor s proporcionálním zastoupením zkušených i začínajících učitelů s různou délkou pedagogické praxe. Sbor tvoří 22 žen a devět mužů. Mezi zaměstnance školy patří osm nepedagogických pracovníků, od správních zaměstnanců (školník, uklízečky) přes kuchařky až po pracovníky v ekonomickém úseku (referentka, asistentka).

V okruhu cca 20 km kolem domácké školy není žádná škola stejného zaměření. Škola tak není vystavena konkurenčnímu boji o žáka/studenta - ve městě se nenachází žádný jiný typ střední školy, působí zde jen tři úplné základní školy, několik mateřských škol, praktická škola a základní umělecká škola. Nezanedbatelným rysem domácké školy je její velikost. Patří k menším školám v rámci celého kraje. Je kapacitně zaplněna, navštěvuje ji 350 studentů. Stávající budova je bezbariérová, proto je možné integrovat dva studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Budova školy je po rekonstrukci, avšak sportovní areál je dosud nedokončen. Součástí školy je školní jídelna, kam se již hotové jídlo dováží, a slouží proto jen jako výdejna. Dle vyjádření učitelů je další materiální vybavení školy, tzn. vyučovací pomůcky, knihovna, vybavení družin, srovnatelné s ostatními školami, se kterými mají buď přímou zkušenost, nebo je znají z vyprávění svých kolegů. Současně si jsou ve škole všichni dobře vědomi jistých omezení, jež jsou zapříčiněna stářím budovy a někdy i nevhodnou architekturou určitých školních prostor. Rozlehlost a malá světlost

³⁸ Příklad „domácká“ byl zvolen, protože většina žáků je místních nebo z přilehlých spádových vesnic, učitelé je znají jménem. A podle autorky disertační práce tento příklad vystihuje i kulturu této školy.

spojovacích chodeb působí všem nemalé problémy v provozní a ekonomické oblasti.

V čele školy stojí pátým rokem ředitel. Před svým zvolením do funkce působil na jiné střední škole jako řadový učitel. Je mu 52 let, a třebaže celou svou profesní kariéru tráví ve školách, zkušenosti s řízením organizace a s vedením lidí získává až v průběhu těchto pěti let. A následující příběh de facto začíná jeho příchodem na školu.

4.2.1 Jak to všechno začalo...

Ředitel při příchodu na školu není obeznám s prostředím, nezná lidi na pracovišti a vztahy mezi nimi, ocitá se v nezáviděníhodném postavení. *„Nastoupil jsem po skvělém řediteli, byl jsem v těžké pozici, a protože jsem tu neučil, neznal jsem ani kolektiv. Nevěděl jsem, co od koho čekat, na koho se můžu spolehnout... Jestli mě vůbec budou brát. Další dva přihlášení do konkurzu jsou kantoři, kteří tady na škole učí, což nás všechny staví do nepříjemné situace.“* Ve funkci svého zástupce si ponechává zástupkyni bývalého ředitele, což se za stávající situace zdá být moudrým rozhodnutím. Zástupkyně je žena středních let, jež na dané škole působí od počátku své profesní dráhy. Po letech praxe má potřebné zkušenosti a organizační schopnosti. Jako člověk je nekonfliktní, vychází s lidmi, má schopnost empatie. Doplnuje ne příliš komunikačně zdatného ředitele a stává se mu v týmu vedení oporou. V očích veřejnosti nepůsobí tým vedení příliš sourodým dojmem – ředitel vystupuje spíše jako manažer školy, zástupkyně je zkušenou komunikátorkou.

Ředitel se domnívá, že má dostatek zkušeností jako učitel, a proto je připraven zvládnout i profesní postup. Krátce po svém nástupu do funkce si ředitel sám vytváří a vyhodnocuje dotazníky se záměrem dozvědět se informace o fungování školy, o vztazích v pedagogickém sboru nebo o pracovní spokojenosti svých zaměstnanců. Pro něho samotného mu z nich vyplývá, že by mnozí ocenili: konkretizaci některých pracovních úkolů, větší

důvěru při delegování pravomocí a větší komunikativnost ze strany ředitele. „Pan ředitel je povětšinou zavřený v ředitelně, když po nás něco chce, nechá nám vzkaz na lístku v naší přihrádce (v malé místnosti s třídními knihami a osobní poštou). Pokud potřebujeme něco řešit, obracíme se většinou na naši zástupkyni.“ Po svém nástupu do funkce ředitel „omlazuje“ pedagogický sbor – neprodlužuje pracovní smlouvy již několik let přeluhujícím kolegům v důchodovém věku. Tímto krokem snižuje věkový průměr kolektivu, což do značné míry ovlivňuje i vztahy ve sboru. Z dotazníků pro učitele, které si sám sestavuje pro vlastní potřebu, zjišťuje pracovní spokojenost učitelů. Dovídá se, že toto omlazení s sebou přináší pozitiva i negativa. Mnoho učitelů pociťuje negativně absenci zkušených praktiků a schopnost nadhledu přicházejícího s věkem. Pozitivně vyznívá aktivní přístup a motivovanost k úkolům ze strany mladších pedagogů. „Někdy mám pocit, že těm mladým chybí pokora a tolerance, jsou draví až agresivní – chtěl bych je vidět za 20 let...“ „Ředitel např. mluví o zapojení se do akce – a když se my, mladí, přihlásíme – považují to ti starší za příliš aktivní až patolízalské.“ „Pracovně spolu ale vycházíme, v kabinetě můžeme sedět s kolegy dle vlastní volby a v zásadních věcech táhneme za jeden provaz – kopeme přece za naši školu!“

I když se svými podřízenými čas od času ředitel něco konzultuje, bere jen minimální ohledy na jejich připomínky a rozhoduje jen podle sebe. Charismatická osobnost bývalého ředitele a jeho vstřícnost k zaměstnancům pozici současného ředitele do jisté míry také komplikují. Odkaz bývalého ředitele zůstává ve škole stále v živé paměti učitelů i studentů. Ředitel je v neustálém srovnávání s jeho érou, kterou považují pamětníci z řad učitelů za velmi úspěšnou. Srovnávání se svým předchůdcem (oblíbeným bývalým ředitelem) většinou přechází. „Za předchozího ředitele tady byl chaos ve všem, nekontrovaly se dozory na chodbách ani nástupy do hodin, takže to se snažím dělat jinak.“ Své nedostatky, které si uvědomuje, se snaží odstranit tím, že se účastní kurzů komunikačních dovedností a asertivity, zatím však nezaznamenává výrazné zlepšení svého postavení v kolektivu. Dle jeho slov

pociťuje ze stran některých učitelů až nevraživost a vytváření skupinek stojících v opozici proti němu. Sám přiznává, že má dodnes s vedením svých podřízených jisté obtíže. Učiteli i proto stále není vnímán jako skutečný lídr.

Snahou ředitele je udržet školu v bezproblémovém chodu. Každodenně čelí stresu, tlaku na svou osobu, z čehož vyplývá jeho snaha o důslednou kontrolu. Svou práci postupem času ředitel charakterizuje následovně: *„Já už snad nejsem ani kantor, jsem manažer, co má na starosti peníze – hospodaření s nimi, ale taky jejich shánění, což se mi vždycky ne docela daří...“* Pro ředitele školy domácké představuje denní rozhodování, organizování a řešení problémů skutečnou náplň role. Ředitel spatřuje prioritu právě ve zvládnání nároků spojovaných s primárním fungováním školy. Za hlavní cíle své ředitelské role považuje zajištění finančních zdrojů a řešení problémů souvisejících se zabezpečením výuky nebo chodem školy.

Na radu užšího vedení³⁹ školy ředitel za poslední dva roky z finančních důvodů omezuje množství a délku školních výletů a exkurzí. *„Za každého učitele, který se podobné akce účastní, potřebuji suplování, k tomu ty cestáky...o různých nebezpečích, které se mohou stát, už ani nemusím mluvit, jsem pořád jednou nohou v kriminále“*, zdůvodňuje ředitel. Jak tvrdí někteří pedagogové, kteří na škole působili už za minulého vedení: *„Bývalý ředitel neměl se sháněním peněz problémy. Byla to velká osobnost, uměl to s lidmi – a město i podnikatelé, které oslovil, mu většinou vyšli vstříc. Nový ředitel to neumí, čeká, kdo mu co nabídne, anebo to nechá na své zástupkyni s tím, aby oslovila rodiče studentů, aby nějakou formou přispěli škole.“*

Vytváření vizí a priorit školy, stejně jako konceptuální rozvoj učitelů, zůstávají většinou v deklarativní rovině. Ředitel nemá jasnou představu o dlouhodobé koncepci a směřování školy do budoucna. Přesto si díky

³⁹ Termín užší vedení odkazuje na organizační strukturu školy. Do užšího vedení patří na této škole pouze ředitel a zástupkyně. Ve škole existuje také formální uskupení tzv. širšího vedení, kde kromě uvedených figurují výchovný poradce, drogový preventista a koordinátor ŠVP.

dobrému jménu (působení předchozího ředitele) nadále udržuje relativně dobrou image.

4. 2. 2 První autoevaluace

V roce 2007/2008 je na škole realizována první povinná⁴⁰ autoevaluace, tzn. dva roky po nástupu ředitele do funkce. Ředitel se radí s užším vedením a ustanovuje autoevaluační tým. Jmenuje do něj pět členů z řad předsedů předmětových komisí. Věkový průměr týmu je přibližně stejný, jsou si lidsky blízcí a současně nejsou členy stejných předmětových komisí. „*Je lepší, že jsou mezi námi zastoupeny různé obory – většinou mají členové stejné komise jeden a tentýž názor – pro mnohé je to asi pohodlnější.*“ Ředitel sám se nestává členem tohoto týmu, což komentuje slovy: „*Nechci být členem už kvůli tomu, že by mohli cítit moji autoritu a nerozhodovali by se podle svého. Asi by čekali, co řeknu já a jak se k tomu postavím...beze mě to bude objektivnější.*“ Autoevaluace jako taková je pro ně nová, neví, co očekávat. Zpočátku se tým schází operativně kdykoli a řeší vzniklé problémy, postupně se (s nárůstem únavy, dalších povinností) interval mezi setkáními prodlužuje. Členové týmu pracují podle ředitelem vytvořeného plánu autoevaluace, který začleňují do ročního plánu činností školy. Ředitel dle vlastního uvážení rozděluje všechny učitele do několika pracovních týmů s cílem provést SWOT⁴¹ analýzu školy. Ke každému pracovnímu týmu přiděluje ředitel jednoho člena autoevaluačního týmu. SWOT analýza ukazuje, že silnou stránkou je charakter školy ve smyslu, že je to škola rodinného typu, ve které existují dobré vzájemné vztahy a pracovní atmosféra mezi učiteli a studenty. Komunikaci učitelé budují na důvěře a vzájemné znalosti mezi sebou a studenty. Škola si zakládá na dodržování tradic a pestrém školním životě. Ve škole v dostatečné míře

⁴⁰ V důsledku platnosti vyhlášky č. 15/2004 Sb. bylo nutné nejpozději v tomto školním roce začít s realizací vlastního hodnocení školy.

⁴¹ SWOT analýza je metoda, jejíž pomocí je možno identifikovat silné (ang: Strengths) a slabé (ang: Weaknesses) stránky, příležitosti (ang: Opportunities) a hrozby (ang: Threats).

funguje Sdružení rodičů a Studentská samospráva, což umožňuje řešit vznikající problémy. Mezi slabiny školy patří zastaralé materiální vybavení a nedostatek prostoru pro školní i mimoškolní aktivity. Učitelé si uvědomují, že nevstřícnost a neochota z jejich strany ke změnám a spolupráci má za následek nedostatečné podchycení potenciálu rodičů. Škola se navenek neprezentuje systematicky.⁴² Do budoucna učitelé chtějí ještě více udržovat dobré jméno školy (což zahrnuje v rámci možností i zapojení se do projektů a získání potenciálních sponzorů). Na základě vyhodnocení SWOT analýzy pak stejné pracovní skupiny na opakovaných společných schůzkách stanovují vize a cíle školy .

V rámci snahy více vtáhnout rodiče do života školy rozhoduje autoevaluační tým o použití dotazníku pro rodiče. Za stávající situace je pro vedení školy mnohem snazší prostřednictvím Sdružení rodičů⁴³ oslovit rodiče s prosbou o cokoliv, např. o dozor na mimoškolních akcích, či požádat o mimořádný finanční příspěvek. Spokojenost rodičů se školou je vysoká, svou informovanost však vnímají negativně: nemají dostatek informací jak o běžném chodu školy, tak o výsledcích výuky.

Data získaná ze SWOT analýzy a dotazníkového šetření zpracovává a vyhodnocuje autoevaluační tým do dokumentu s názvem Vlastní hodnocení školy. Ředitel školy prezentuje výsledky na rozšířené pedagogické poradě a dokument je v elektronické podobě zpřístupněn všem zaměstnancům k připomínkování. Veškeré připomínky, jakož i možná opatření a návrhy změn k jednotlivým oblastem do budoucna, jsou zpracovány do dokumentu. Po schválení finální podoby Vlastního hodnocení školy školskou radou je

⁴² K faktorům ohrožujícím školu lze řadit nedostatek financí ve školství a časté administrativní přetěžování pedagogických pracovníků. Škola bude v budoucnu čelit nepříznivému demografickému vývoji, což ještě prohloubí již negativní vztah základních škol k víceletým gymnáziím zapříčiněný odlivem žáků.

⁴³ Sdružení rodičů je dobrovolným sdružením rodičů žáků navštěvujících tuto školu. Množství členů odpovídá počtu jednotlivých tříd. V čele stojí předseda, je zde i funkce pokladníka. Pravidelných schůzek se účastní i užší vedení školy.

dokument vložen v elektronické podobě na server školy tak, aby zejména rodiče byli i touto formou více informováni o práci školy.

4. 2. 3 Druhá autoevaluace aneb kritický přítel na scéně!

Při první povinné autoevaluaci školy nemá vedení školy ani členové autoevaluačního týmu potřebné zkušenosti, u některých zaangažovaných chybí i počáteční motivace. Proto po určité době ředitel přijímá nabídku soukromé firmy na poskytnutí metodiky k realizaci autoevaluace. Odborný zástupce firmy proškoluje vedení školy i členy autoevaluačního týmu. Jedná se o elektronické dotazníkové šetření, které probíhá ve stanovených pracovních skupinách. Členové autoevaluačního týmu se scházejí a zpracovávají návrhy na možná opatření do budoucna. Sami učitelé tento evaluační nástroj hodnotí jako přehledný, časově nenáročný a relativně snadný k vyplnění. Negativně pociťují vyplňování dotazníků ve skupinách a složitost metodiky při ukládání získaných dat do počítačů. Své rozpaky vyjadřují i na adresu interpretace získaných dat.

Současně s realizací druhé autoevaluace na podzim 2009 přichází na školu „kritický přítel“ v postavě autorky disertační práce. Ten zadává všem učitelům dotazník, který vytvořil po konzultacích s vedením školy, s cílem zjistit názory učitelů na autoevaluaci. Dochází k závěru, že po první zkušenosti učitelů s autoevaluací je tato vnímána jako neoblíbená, avšak užitečná, týkající se ve škole každého, ale časově náročná.

Se souhlasem ředitele rozdělují autoevaluační tým pracovní skupiny učitelů podle jiného klíče. Nové týmy jsou tvořeny učiteli, kteří k sobě cítí vzájemné sympatie, vyhovují si lidsky a jsou osobně motivováni pracovat v týmech spolu. *„Cítla jsem se mnohem líp mezi lidmi, před kterými mi nebylo trapně říct, co si opravdu myslím. V původních týmech podle předmětových komisí jsme měli vedoucího a většinou jsem jen přitakala jeho názorům.“* S novými zkušenostmi se podařilo sladit jednotlivé autoevaluační činnosti s celoročními akcemi školy tak, aby spolu nekolidovaly a daly

se ve stanoveném časovém horizontu zvládnout. Způsob a čas provádění jednotlivých aktivit, jakož i úkoly, pravomoci i odpovědnosti jednotlivých pedagogů školy zůstávají víceméně stejné. Ačkoli škola použila při obou autoevaluacích stejných nástrojů, je zde patrná snaha je neustále propracovávat tak, aby odpovídaly potřebám školy (upravené dotazníky pro pedagogy, rodiče, anketní lístky). I přes mnohdy nedostatečné zkušenosti s autoevaluací to vedení školy a autoevaluační tým nevzdává – přiměřeně svým možnostem a silám. Jsou si vědomi toho, že množstvím nových evaluačních nástrojů by mohli ostatní pedagogy přehltnout a následně je od jakýchkoli zamýšlených aktivit odradit. Ředitel souhlasí s návrhem členů autoevaluačního týmu využít plánovaných akcí školy k oslovení rodičovské veřejnosti se záměrem zjistit, jak jsou rodiče spokojeni s výukou, zda se dovídají informace o kladných i záporných jevech, zda mají možnost podílet se na rozhodnutích školy apod. Ve spolupráci s kritickým přítelem si škola upravuje některé položky v již existujících dotaznících. návratnost je vyšší než v předchozím období. Z dotazníku pro rodiče vyplývá pozitivnější hodnocení než dříve, zejména v položce týkající se informovanosti rodičů o dění ve škole. Pozitiva vidí v rozšíření flexibilních konzultačních hodin, v možnosti telefonické konzultace i ve vzniku elektronického informačního systému, který slouží k informovanosti rodičů o vzdělávacích výsledcích jejich dětí. Se zaváděním státních maturit vzniká i možnost poukazovat na vysoké procento úspěšnosti studentů, tedy prezentovat výsledky výuky. Jelikož ale škola slaví výročí svého založení, je rozhodnuto, že při této příležitosti se bude zjišťovat více informací o uplatnění absolventů a také jejich zpětný pohled na práci gymnázia. Stávající dotazníky jsou modifikovány a využity i pro tento účel, je tedy zjišťována zpětná vazba i od této skupiny. Při vyhodnocování výsledků si autoevaluační tým uvědomuje, že opakováním takto zaměřených šetření je možné získat informace, jejichž vyhodnocení lze využít ve dvou směrech: k získání zpětné vazby o práci školy (se kterou se v realitě, vzhledem k časovému odstupu, dá jen omezeně pracovat), ale také k podpoře image domácích, rodinné, úspěšné

školy, takové, která je ve styku s rodinnými členy, školy, jejíž rodinní příslušníci jsou v životě úspěšní.

Na autoevaluaci samotnou v této škole nemají žádný recept – v jejich podání je procesem, vzájemnou komunikací, diskusí o nedostacích a neustálým kladením otázek: „**Co s tím budeme dělat?**“ Díky zkušenostem se podařilo využít akcí školy ke sběru dat, přizpůsobit některé dotazníkové položky aktuálním potřebám, využít zjištění i pro marketingové účely, zefektivnit vzájemnou komunikaci mezi kolegy a především zmírnit obavy z možného zneužití informací. Autoevaluační tým neventiluje vše, co se děje, a mimo školu se dostávají jen informace, které by neměly nikoho poškodit. Ředitel své podřízené do ničeho netlačí, nenutí je dělat věci, z nichž by měli obavy. K pocitu jistoty a bezpečí na pracovišti přispívá i fakt, že členové autoevaluačního týmu ctí nepsaná vnitřní etická pravidla. Zatím se nepodařilo vytvořit autoevaluační plán s propracovanými kritérii a indikátory. Ředitel školy se zatím neodhodlal prosadit učitelská portfolia, začít pracovat se sebehodnocením pedagogů a do budoucna trvat na osobním rozvoji každého učitele. Opakované využívání metodik externích subjektů se již ale neplánuje.

4.2.4 Shrnutí... a co dál?

Případová studie naznačila, v jakém kontextu v této domácí škole probíhají autoevaluační procesy. V centru pozornosti byly možnosti, konkrétně tři, které autoevaluace školy přinesla. První byla **možnost zvýšit participaci rodičů na chodu školy**, překlenout až přehnaně nostalgický vztah mnohých rodičů, překročit rámec několika akcí v průběhu školního roku. Protože si všichni díky autoevaluaci uvědomili i potřebu udržovat dobré jméno školy, ve škole postupně vzniká i potřeba **zjišťovat více o dlouhodobých výstupech pedagogické práce školy**, tedy o absolventech a jejich uplatnění, aby se získané informace (jména, pracovní pozice) a skutečnost, že absolventi jsou stále v kontaktu se školou, daly využívat k podpoře image domáckosti. Třetí možnost se projevila **v podpoře kultury**

školy, upevnění pocitu bezpečí i mezi učiteli. Snahou ředitele vždy bylo autoevaluaci nenásilně začlenit do běžného chodu školy takovým způsobem, aby ji učitelé vnímali jako přirozenou součást své každodenní práce, ne jako obtěžující povinnost, nutné zlo či možné ohrožení. Lze říci, že vedení domácké školy preferovalo tzv. bezpečnou autoevaluaci, což v praxi znamená neohrožovat nikoho z aktérů profesně ani lidsky.

Osobnost ředitele školy byla ale zároveň prvním faktorem determinujícím pojetí a zaměření autoevaluace. Ředitel neměl jasnou představu o dlouhodobé koncepci a směřování školy do budoucna. Důraz kladl na udržení každodenního bezproblémového chodu, což nepřispívalo k možnému rozvoji školy. Ředitelův akcent na formální způsob komunikace byl i proto vnímán učiteli velmi citlivě a byl příčinou jistého napětí ve škole. Pedagogický sborem ho neakceptoval ani jako lídra, ani jako dobrého manažera. Přesto si škola nadále udržovala relativně dobrou image.

Příběh poukázal i na druhý faktor zásadně ovlivňující podobu autoevaluace, který spočíval v **postavení školy v okolní komunitě**. Jednalo se o tu skutečnost, že škola měla a má stále dostatek zájemců o studium, nebyl tak na ni vytvářen vnější tlak prezentovat výsledky své práce jako důkazy o kvalitě. Škola ani nedostává zpětnou vazbu z okolí, že by výsledky či výstupy edukace a další práce školy byly nekvalitní. Ze stran studentů o ni zájem neklesal, rodiče s ní byli spokojeni.

4. 3 Příběh druhý

Druhé gymnázium, které bude dále nazýváno školou „**kosmopolitní**“⁴⁴, se nachází v krajském městě. Jde tedy o typickou velkoměstskou školu se specifickým zaměřením. Škola je umístěna v centru

⁴⁴ Příklad „kosmopolitní“ byl zvolen, jelikož škola dlouhodobě usiluje o to být otevřena všemu novému a také nejširší veřejnosti.

města s dobrou dostupností městskou hromadnou dopravou. Tato skutečnost i její jedinečnost (pedagogická koncepce a školní vzdělávací program) ovlivňují skladbu studentů – mnozí z nich dojíždějí z celého regionu a jsou ubytováni v domovech mládeže. Zřizovatelem vybrané školy je i v tomto případě kraj. Školu navštěvuje 590 studentů, i když její celková kapacita činí až 680 studentů.

Budova školy je prostorná, relativně nová a je přizpůsobena i studentům pohybově handicapovaným. Průběžně dochází k úpravám, které postupně obnovují a doplňují stávající zařízení. Třídy, specializované učebny, tělocvična, hřiště i další prostory jsou podle většiny zaměstnanců výrazně nadstandardní. Vzhledem k tomu, že je škola koncipována pro větší počet studentů, nabízí se vedení školy využít některé neobsazené místnosti ke komerčním účelům.

Ve sledovaném období ve škole pracuje několik desítek učitelů, a to jak na plný, tak i na částečný úvazek, zvláště v případě specializovaných oborů. V pedagogickém sboru jsou rovnoměrně zastoupeni muži i ženy, učitelé s různou délkou pedagogické praxe. Personálně je škola stabilizovaná. Ve škole jsou zřízeny funkce koordinátora ŠVP a ICT, působí zde dvě metodičky prevence sociálně patologických jevů a asistentka pedagoga, která se věnuje handicapovaným studentům (zrakově a tělesně postiženým). Referentka samostatného studijního oddělení má za úkol zajišťovat informovanost rodičů studentů, vyskytne-li se jakýkoli problém.

4. 3. 1 Jak to všechno začalo...

Ředitelka působí celou svou profesní kariéru v této škole jako učitelka, později osm let v roli zástupkyně ředitele, do doby svého jmenování do ředitelské funkce před pěti lety. Vzhledem ke zkušenostem z vedoucí pozice pro ni neznamenaá přechod do role ředitelky kosmopolitní školy výraznou změnu. Ředitelka má jasnou představu o tom, jak by škola měla vypadat. Přestože ji zkušenost v jednotlivých pozicích ve vedení školy již

naučila, že řízení vzdělávací instituce má svou nezbytnou administrativní stránku, sehrálo naplňování vlastní vize v roli ředitelky klíčové místo. Své začátky popisuje následovně: *„Když jsem nastoupila do funkce, tak už jsem věděla, o co jde... já už jsem v tom nějakou dobu pracovala a zpočátku mi dělal zástupce zkušený starší kolega, který se mi stal oporou. Mojí pravou rukou je rovněž má asistentka, kterou jsem ponechala ve funkci z dob minulého vedení. Cítila jsem podporu z jejich stran i ze stran mnoha kolegů. Uvědomovala jsem si tu obrovskou zodpovědnost a nechtěla jsem nikoho zklamat, hlavně pak sebe.”* Původní zástupce ředitele bezprostředně odchází do důchodu a ředitelka na jeho místo jmenuje dvě zástupkyně, na které postupně deleguje pravomoci související s denním fungováním školy, povinnosti v oblasti řízení administrativy, ekonomiky a řízení. Dvě zástupkyně, které znají chod školy velmi dobře, přispívají k ředitelčině snazší adaptaci a i k bezproblémovému zvládnutí každodenních úkolů. Ředitelka školy se rozhoduje na základě doporučení a názorů svých zástupkyň, úkoly a pravomoci deleguje na jednotlivé zaměstnance. Jednou týdně se setkává s užším vedením⁴⁵, které tvoří obě zástupkyně a vedoucí jednotlivých oddělení, a řeší společně provozní a personální záležitosti. Pro komunikaci s ostatními pracovníky školy se začíná využívat on-line systém. Tento systém postupně slouží i ke komunikaci studentů s učiteli. Studenti hodnotí vzájemnou komunikaci na škole kosmopolitní jako dobrou a vzájemně podnětnou; v tomto ohledu ji ovlivňuje množství individuální výuky. Komunikace mezi studenty a učiteli probíhá v rovině vzájemného respektu a úcty. Učitelé v mnoha případech vnímají své studenty jako kolegy a partnery, což se projevuje přímo ve výuce rozvíjením vztahu, kdy oba společně pracují na úkolu. Tento přirozený vztah je pak přenášen i do jiných předmětů. *„Nejlépe se nám osvědčilo jít jim vlastním příkladem.”* říká metodička prevence. Vztahy mezi studenty odpovídají konkurenčnímu, úzce zaměřenému prostředí – zdravá rivalita je zde motivujícím faktorem, na druhou stranu komunikace mezi studenty stejného oboru bývá mnohdy

⁴⁵ Užší vedení tvoří ředitelka, dvě zástupkyně a vedoucí jednotlivých oddělení.

problematická. Studentská rada krátce po jejím nástupu do funkce zaniká, což ředitelka školy komentuje slovy: „*Studenti se nedovedli na ničem konstruktivně dohodnout – snad pro svou oborovou různost, a rozpadli se.*“ Ani studentský parlament se velmi neosvědčuje – studenti projevují jen malý zájem v něm pracovat. Škola umožňuje svým studentům účastnit se různých soutěží u nás i v zahraničí. „*...mají relativně velkou svobodu, čehož někdy zneužívají. Současně se ale na ně klade velká odpovědnost – slabší jedinci to nezvládnou a odejdou,*“ komentuje ředitelka školy.

V kontextu dlouhodobých cílů prezentuje ředitelka svůj záměr vytvořit ze školy nejen vzdělávací, ale také kulturní instituci a otevřít ji tak široké veřejnosti. Naznačené pojetí je ve škole dostatečně známo a většina učitelů ho přijímá za své. Ředitelčino úsilí je skutečně efektivní, jak potvrzují učitelé „*Myslím, že se ředitelka snaží, abychom se co nejlépe prezentovali navenek. Jsme nestandardní školou, máme vysoké náklady, proto je třeba hledat cesty, jak oslovit širokou veřejnost a potenciální partnery.*“ „*Paní ředitelka, myslím, zřetelně směřuje k tomu, aby škola prostě byla takovým kulturním střediskem v regionu, kde se odehrává kulturní život. Mám pocit, že se jí to opravdu daří, protože se mnoho mimoškolních akcí odehrává na naší škole.*“ Důležitá očekávání tvoří představy zřizovatele školy. „*Ten tlak ze strany úřadu pociťuju vždy, když jdu řešit finance. Neustále nás tlačí k tomu, abychom snižovali náklady, a neuvědomují si, že naše škola je natolik specifická, že je nutno k ní přistupovat jinak než k jiným středním školám.*“ Nevyřčeným požadavkem však také je, aby se školou nebyly problémy.

4. 3. 2 První autoevaluace

Dva roky po nástupu v roce 2007/2008 přichází první povinná⁴⁶ autoevaluace. Ještě než začnou, jmenuje ředitelka se souhlasem ostatních

⁴⁶ Jak vyplývalo z vyhlášky č. 15/2004 Sb., bylo nejpozději v tomto školním roce nutné realizovat vlastní hodnocení školy.

pedagogů 7 členů autoevaluačního týmu, převážně vedoucí jednotlivých oddělení. Věková skladba je různorodá, řídí se nepsanými pravidly anonymity a rovnosti při vyjádření názoru. Vedoucím je zvolen nejzkušenější pedagog, člověk působící na škole již řadu let, který rozděluje členům dílčí kompetence. Tým se pravidelně schází, vyhodnocuje shromážděné podklady a ukládá je průběžně na školní intranet. Sami tápou, chybí jim potřebné zkušenosti a nemají dostatek času pro tuto práci. Proto se ředitelka školy rozhodne přijmout nabídku externího subjektu provést autoevaluaci pomocí konkrétního nástroje⁴⁷. Výsledky jsou vedoucím týmu zpracovány do tabulek v počítači a odeslány externí firmě. Vedoucí týmu k tomu uvádí: „*Bylo to těžkopádně napsané a zabralo hodně času vložit údaje do tabulek v počítači – to jsem radši dělal já sám. Asi to ušetřilo čas ostatním kantorům, ale já jsem se s tím řádně natrápil...*“

Na popud ředitelky si vedoucí jednotlivých oddělení začali vést portfolia, ve kterých dle předem stanovených kritérií hodnotí práci svých podřízených. Vedoucí oddělení také každý rok začali zpracovávat zprávy a hodnocení o svých odděleních, dvakrát ročně hodnotí své podřízené. Tato hodnocení spolu se sebehodnocením učitelů slouží ředitelce jako podklady pro přiznání odměn či úpravu osobních ohodnocení. Jak tvrdí sami učitelé, k podpoře důvěry a transparentnosti odměňování přispívá i fakt, že spolu s finanční odměnou obdrží zaměstnanec i osobní dopis se zdůvodněním, za které činnosti danou odměnu získává.

Ve snaze o řešení obtížné komunikace s rodiči je poté na prvních třídních schůzkách distribuován dotazník pro rodiče, na Dni otevřených dveří pak pověření studenti uskuteční anketní šetření. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že si rodiče stávajících i potenciálních studentů přejí vznik gymnázia s rozšířenou výukou jen těch předmětů, které jsou klíčové pro existující střední školu. Jako důvod uvádějí větší pravděpodobnost, že se

⁴⁷ Jedná se o tabulkový dotazník pro učitele rozčleněný do šesti oblastí. Každá oblast je zvlášť vyhodnocena, současně jsou navržena opatření na zlepšení každé z nich.

jejich děti dostanou na vysokou školu, jakož i širší možnosti uplatnění se v různých profesích. Vzhledem ke stále klesajícímu počtu zájemců o studium ředitelka vychází vstříc přání rodičů a prosazuje u zřizovatele vznik gymnázia se zaměřením na esteticko-výchovné předměty při již stávající střední škole. Pro školu začíná boj o přežití...

4. 3. 3 Autoevaluace podruhé

Uplynuly dva roky a na škole kosmopolitní se uskutečňuje vzdělávání podle Školního vzdělávacího programu. Čtyřletý vzdělávací program „gymnázium se zaměřením na esteticko-výchovné předměty“ nabízí zcela specifické pojetí středoškolského vzdělávání, které vychází z propojení všeobecné přípravy a specializace v profilujícím předmětu. Prostor je dán zejména studentům, kteří vedle preference humanitních předmětů projevují zvláštní zájem ještě o jiné odborné předměty. Základním rysem je vysoký stupeň individuálního přístupu ke studentům v praktických předmětech. Vzhledem k boji o přežití je nutné tentokrát skládat účty.

Vedení školy iniciuje on-line dotazníkové šetření, v němž oslovuje své absolventy. Cílem je zjistit, zda pokračují ve studiu na vysoké škole, jaké mají uplatnění a zda zůstávají v oboru. Ředitelka k tomu dodává: „*O svých absolventech máme zprávy nejen z dotazníků, ale většinou sledujeme vývoj těch špičkových, kteří se objevují v divadlech, v orchestrech, v sólových recitálech, komorních seskupeních a podobně. Samozřejmě, že je sledujeme i v době jejich studia na vysokých uměleckých školách a akademiích. Toto vzdělávání není totiž tak anonymní a masové jako jiné obory. Proto je jednodušší vědět, kde se naši nejlepší absolventi zrovna nacházejí.*“

Ředitelka školy kosmopolitní se snaží aktivně reagovat na aktuální poptávku trhu práce. Prosazuje zájmy školy a rozvíjí spolupráci s potenciálními zaměstnavateli svých absolventů v regionu. Vedení školy s nimi pravidelně organizuje schůzky, zajímá se o aktuální požadavky a názory ze stran zaměstnavatelů, aby je pak mohli spolu s vedoucími

jednotlivých oddělení programově zařadit do činností školy a následně i do svého Školního vzdělávacího programu. Pro udržení vzájemně prospěšných vztahů se sociálními partnery se škola snaží aktivně spolupracovat se subjekty v okolí, pravidelně participuje na životě okolí, je otevřenější v oblasti sociálních vztahů. Sama škola se v rámci svých možností snaží pronajímat sály a učebny k pořádání workshopů a masterclassů, a využívat tak svého tržního potenciálu. Důkazem nadstandardních vztahů školy se zřizovatelem a některými sociálními partnery jsou dobře udržované budovy školy, materiální a technické vybavení školy. Místní komunita hodnotí pozitivně aktivity školy a její úsilí o vlastní zdokonalování. Ředitelka se snaží koncipovat školu do podoby otevřeného kulturního centra. Této školní politice přizpůsobuje i aktivity související s řízením. Neznamená to, že ředitelka nepocituje tlak vyplývající z každodenních administrativních a provozních problémů. Nicméně díky své schopnosti a talentu oslovit pedagogy a delegovat je některými svými pravomocemi (dvě zástupkyně) získává cenný prostor zaměřit se také na aktivity související s dlouhodobou vizí školy. I při náročných každodenních úkolech pracuje ředitelka s vizí a prioritami, udržuje dobrou image školy a věnuje pozornost tomu, aby škola nebyla existenčně ohrožena.

Zkušenosti z první autoevaluace s sebou nyní přináší řadu dílčích změn. Je osloven externí subjekt, avšak členové autoevaluačního týmu se spolu s vedením školy rozhodnou použít jen ty nástroje, které jsou pro školu smysluplné a potřebné, a naopak přizpůsobit některé položky hodnocených oblastí aktuálním potřebám školy. Kromě toho ředitelka přijala také možnost využít i jiné evaluační nástroje, které převzali a upravili pro potřeby školy mladší členové autoevaluačního týmu. Součástí autoevaluace se tak stávají i dotazníky pro pedagogy, rozhovory s vybranými studenty všech ročníků, a to gymnázia a střední školy. Ve dnech otevřených dveří se uskutečňuje anketa zaměřená na potenciální zájemce o studium. Rozšířená pedagogická porada na začátku školního roku je využita pro zadání dotazníků pedagogům. Dotazníky pro učitele, které jsou použity vůbec poprvé, poskytují vedení

školy řadu informací ohledně pracovní spokojenosti učitelů, vztahů ke studentům i jiným učitelům, očekávání do budoucna apod.

4. 3. 4 A co dál?

Listopad 2011 s sebou přináší úpravu školské legislativy,⁴⁸ na kterou ředitelka reaguje slovy: „*Tuto změnu vnímám pozitivně - škola by při každé autoevaluaci zjišťovala stav té oblasti, ve které by ji „tlačila bota“.* Tak by se mohl celý autoevaluační tým efektivně zaměřit jen na cílovou oblast a škola a její zaměstnanci by nebyli zbytečně zatěžováni administrativou.“ Škola má v současnosti vlastní systém zpracování, archivování a prezentace výsledků a výstupů z autoevaluačních procesů. Postupem času na škole vznikla potřeba vyvinout vlastní nástroj zjišťující spokojenost studentů s výukou a nabídkou mimoškolních aktivit, spokojenost rodičů se školou v otázce informovanosti apod. Škola se nebrání novým metodám a evaluačním nástrojům. Podle potřeb si sami vytvořili dotazník pro rodiče a studenty, který byl úspěšně distribuován. Výsledky autoevaluace mají dopad na plán rozvoje školy a v této souvislosti je také upravován Školní vzdělávací program, do kterého začleňují kritérium prokazování kvality školy navenek – v pravidelných cyklech pro školu přijatelnými nástroji škola zjišťuje, jak je to s uplatnitelností jejich studentů po ukončení studia.

Ředitelka má jasnou představu, jak by škola měla fungovat, co považuje za důležité a co by jako ředitelka měla z tohoto pohledu dělat. Svě představy a vize přitom každodenně prosazuje do politiky školy. Její politika otevřenosti a atraktivnosti dominuje procesům řízení a vedení na škole. Vedení školy usiluje o mediální viditelnost, o jakousi atraktivitu školy. Učitelé i studenti jsou v důsledku toho směřování k velmi výrazné aktivní prezentaci. Ta spočívá jednak v pořádání řady vyučovacích i mimo-

⁴⁸ Poslanecká sněmovna schválila v listopadu 2011 úpravu školské legislativy, která znamená, že školy nemusejí zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy (ta již nebude součástí povinné dokumentace školy dle § 28).

vyučovacích akcí samotnou školou, jednak také v účasti studentů v soutěžích, olympiádách apod. Třebaže učitelům tato stránka politiky školy přináší značné povinnosti a časové zatížení, sami potvrzují, že jim tato náročná práce nad rámec běžné výuky vlastně nevádí. Vyjařují své ztotožnění se s vizí školy a dlouhodobými plány ředitelky.

4. 3. 5 Co jsme se naučili?

Zpočátku učitelé a vedení kosmopolitní školy spíše tápali a hledali vlastní cestu tak, aby pro ně autoevaluace nebyla jen administrativně zatěžující povinností, kterou je potřeba splnit. Pojetí autoevaluace se v průběhu let vyvíjelo, postupem času se učitelé mohli více soustředit na oblasti, které by škole pomohly v jejím rozvoji. Ředitelka spolu s vedením mohla koncipovat oblasti autoevaluace a nástroje, které škola použije pro získání potřebných dat. Příběh nastínil i **možnosti**, které autoevaluace škole přinesla. První spočívala v impulsu a následně i podpoře myšlenky pro vznik nového subjektu (G+SŠ), což umožnilo jednak zachování původní střední odborné školy a jednak reflektování přání a potřeb rodičů ve smyslu podpory učení studentů specifickým způsobem v rámci výuky (a ne v mimoškolní činnosti, v kroužcích apod.). Autoevaluace tak přinesla škole možnost nejen udržet se v současné konkurenci, ale také obstát třeba tím, že škola nabídne něco jiného, něco navíc než srovnatelné střední školy, umožnila tak **vznik jedinečné pedagogické koncepce práce školy**. Druhou možností, kterou s sebou autoevaluace přinesla, bylo **rozšíření spektra zdrojů informací o výsledcích výuky**, a to skrze získávání zpětné vazby od sociálních partnerů včetně budoucích zaměstnavatelů. Tito se začínají vyjadřovat k nastavení pedagogické koncepce a dávají zpětnou vazbu k osvojování kompetencí studenty.

Faktorem významně ovlivňujícím pojetí autoevaluace je **osobnost ředitelky**. Ta vsadila na přání rodičů a prosadila zřízení gymnázia s posílením některých specializovaných předmětů. Přijala za své neustálou

práci na zlepšování kultury školy. Snaží se školu řídit s vysokou mírou participativnosti, opírá se o zpětnou vazbu z různých zdrojů. Má jasnou představu o vizích a dlouhodobých plánech, o tom, kam by měla škola směřovat. Vše je prezentováno i navenek, kdy se pozornost soustřeďuje na prezentaci školy jako instituce, která připravuje absolventy schopné konkurence na trhu práce. Druhým významným faktorem je i **charakter dosavadní výuky**, pro kterou je typický individuální přístup. Tato jistá specializace se pak pozitivně projevuje i ve vztazích mezi kantory. Učitelé mají chuť pracovat a jsou schopni spolu účinně komunikovat a přinášet inovativní postupy do výuky. Většina vyjadřuje svou pracovní spokojenost i spokojenost s vedením, a to i přesto, že musí občas fungovat nad rámec svých každodenních pracovních povinností. Velká většina oslovených učitelů potvrdila své ztotožnění se s vizí a prioritou školy zachovat či zvýšit stávající úroveň poskytovaného vzdělání, čehož škola dosahuje i tím, že nesnižuje vstupní požadavky na přijetí studentů. Tyto skutečnosti mohou být považovány za dobrý předpoklad pro kvalitní práci školy a její možný rozvoj do budoucna.

4. 4 Shrnutí případových studií

Případové studie ukázaly příběhy dvou škol, ve kterých se různým způsobem etablovala autoevaluace. Vedení domácí školy nahlíží na autoevaluaci jako na nezbytný úkol, jež je třeba splnit, avšak plně nevyužívá možností, které škole s sebou přináší. V zásadě se usiluje to, aby autoevaluace byla bezpečná, jsou dodržována nepsaná etická pravidla. Ředitel své podřízené do ničeho netlačí, nenutí je dělat věci, ze kterých by měli obavy. Ve škole ani ve výuce se mnoho nemění. Autoevaluace tak zde sice podporuje kulturu školy a pocity bezpečí, ale v souvislosti s faktorem postavení školy v komunitě to znamená, že **škola svým způsobem stagnuje**: zvnějšku není tlačena do skládání účtů (zájem o studium se nezmenšuje, zřizovatel také tlak nevytváří...) a ve škole se mnohé děje se záměrem neměnit dosavadní, nepřinášet změny. Autoevaluace je v této škole vnímána

jako proces, vzájemná komunikace, diskuse o nedostacích a neustálé kladení otázek: „**Co s tím budeme dělat?**“ Odpovědi však nejsou vždy nalézány (a není to ani z okolního prostředí nikým očekáváno), zejména směrem do budoucna. Ředitel domácí školy si klade za cíl udržet setrvávající stav na škole, jinými slovy její bezproblémový každodenní chod. Vytváření vizí a priorit školy do budoucna, stejně jako rozvoj učitelů u něj zůstávají většinou v deklarativní rovině. Přesto si škola díky dobrému jménu z dob minulých udržuje i nadále relativně dobrou pověst. Prakticky jediným záměrem do budoucna je **podpora image jako domácí školy**. Z tohoto se neplánovitě začíná autoevaluace obracet na **zjišťování výstupů edukace** (ze začátku v podobě stanovení procenta úspěšnosti pokračování na vysoké škole, postupně i pomocí navazování kontaktů s absolventy) a nálezy začínají být z těchto důvodů využívány pro podporu této image.

Příběh druhý představil školu kosmopolitní, která čelila a i dnes čelí konkurenci mnoha středních škol, je tedy přirozeně tlačena k prokazování své kvality navenek. Vedení školy se musí snažit aktivně reagovat na poptávku na trhu práce po určitých typech absolventů. Pravidelně tak získává informace i od svých absolventů, což je svým způsobem i nezbytné (většina z nich tvoří uzavřenou komunitu, ve které, pokud se neznají, alespoň o sobě vědí; je tedy již jakousi nepsanou tradicí, že od nich škola informace pravidelně zjišťuje). Zavedení autoevaluace pomohlo ve větší míře vtáhnout rodiče do rozhodování o budoucnosti školy, vše ale s ohledem na zjištění ze strany sociálních partnerů. Škola začala více rozvíjet spolupráci s potenciálními zaměstnavateli svých studentů: v maximální možné míře reflektovat jejich představy a přání. Postupně tak začala pracovat s pestřejší paletou **informací týkajících se očekávání i dosahování kvality okamžitých výsledků i dlouhodobých výstupů kvality výuky**. Školní vzdělávací program je zde vnímán jako otevřený dokument, který je neustále doplňován. Povinná autoevaluace podpořila systémový a systematický přístup k získávání zpětné vazby, což **škole přineslo možnost vytvořit si svou specifickou pedagogickou koncepci**. Přestože je pojetí autoevaluace

významně ovlivněno osobností ředitelky, není to vnímáno negativně jako administrativně zatěžující povinnost, ale jako možnost dozvědět se objektivní (pozitivní i negativní) ohlasy na fungování školy z řad pedagogů, studentů, rodičů a sociálních partnerů ať už prostřednictvím anket, dotazníků, hodnocení vedoucích oddělení, nebo sebehodnocení učitelů. Vzhledem k tomu, že v této v kosmopolitní škole **byli učitelé vždy zvyklí na individuální přístup ke studentům, na akcentování respektu a podpory vůči sobě navzájem, stala se zde autoevaluace přirozeným procesem**, který napomáhá korigovat činnosti. Učitelé jsou připraveni se každodenně ptát: „**Co ještě bychom mohli dělat?**“ a zpravidla i nalézají odpovědi. Jednou z nich byla i odpověď v podobě návrhu a prosazení zřízení nového sloučeného subjektu, gymnázia s posílenou výukou těch předmětů, které jsou dominantní na původně existující střední škole. Z běžné školy se tímto krokem stala škola výběrová a jen čas ukáže, zda to byl krok tím správným směrem.

Lze shrnout, že pojetí autoevaluace je v obou školách determinováno osobností ředitele a zvyklostmi v oblasti pedagogické práce. Zpočátku obě školy vyhledávají při realizaci autoevaluace oporu v externích subjektech, s nárůstem zkušeností ale tato potřeba ustupuje (potvrzují se tak závěry prezentované Černým a Procházkovou, 2012). Autoevaluace je v obou školách pojímána různě a přináší školám různé možnosti (ať už v podobě zvýšené participace rodičů na životě školy, nebo alespoň vtažení této skupiny aktérů do rozhodování o budoucnosti školy...). Příběh kosmopolitní školy ukázal, že může vyústit i ve vznik nového sloučeného subjektu s jedinečnou pedagogickou koncepcí, zatímco v jiné škole (tvořené jedním subjektem) je spíše nástrojem k udržování status quo, k podpoře tradice. V obou školách však postupem času a z jiných důvodů vede k tomu, že jsou vyhledávány informace i o dlouhodobějších výstupech výuky, školám přestala dostatečně zpětná vazba zacílená jen na okamžité výsledky. Vše je ovšem nutno vnímat v širším kontextu vývoje demografické křivky a toho, zda je nebo není na školy vytvářen tlak z jejich vnějšího okolí (ze strany zřizovatele,

potenciálních zákazníků...) skládat účty ze své práce. Přesto se autorce disertační práce jeví relevantní se ptát, zda pojetí autoevaluace nějak nesouvisí s charakterem subjektu školy a s důvody, které školy vedou či nevedou k zaměření na výstupy edukace. Tyto úvahy se staly podnětem pro koncepci návazného, kvantitativně orientovaného výzkumu, jenž bude představen v následující kapitole.

5 Druhá fáze výzkumu

Předcházející kapitola pomohla poznat vývoj vzniku potřeby systematické práce se zpětnou vazbou ve dvou různých školách i možnosti, které školám autoevaluace přinesla. Byly identifikovány faktory ovlivňující pojetí této práce se zpětnou vazbou, přičemž bylo ukázáno i využívání pozitivního potenciálu, které autoevaluační procesy s sebou přináší. Realizace případových studií daly vzniknout mimo jiné i následujícím výzkumným otázkám: **Zaměřují se i další gymnázia na zjišťování výstupů školní edukace (nejen výsledků)? Pokud ano, tak jaké důvody je k tomu vedou a jaké pojetí poté autoevaluace nabývá?** Vzhledem k tomu, že případové školy ukázaly, že čisté gymnázium sleduje výstupy edukace jen velmi omezeně a takřka výlučně pro marketingové účely, sloučený subjekt je zjišťuje zejména kvůli své specifické pedagogické koncepci. Pozornost byla také směřována k tomu, zda pojetí autoevaluace je závislé na charakteru subjektu školy⁴⁹. Pro tuto část empirického výzkumu byly tedy zvoleny následující tři **dílčí výzkumné otázky**:

- Vedou různé typy středních škol (G, G+SŠ) různé důvody k zjišťování výstupů školní edukace?
- Zjišťují různé typy středních škol (G, G+SŠ) různé informace o výstupech školní edukace?
- Existují rozdíly mezi školami v pojetí autoevaluace v závislosti na zkušenosti s evaluačním nástrojem nebo na jeho původu?

Odpovědi budou hledány pomocí dotazníkového šetření jakožto součásti kvantitativně orientované části výzkumu. Kvantitativní a kvalitativní výzkum jsou základní typy společenskovedního výzkumu. Podle Dismana (2001) jsou tyto přístupy přes své rozdíly vzájemně komplementární, doplňují se.

⁴⁹ Konkrétněji lze jeden z dílčích poznatků případových studií interpretovat ve smyslu, že škola tvořená jedním subjektem se jen z části zabývá výsledky školního vzdělávání, zatímco škola tvořená sloučením různých subjektů se zaměřuje i na zjišťování výstupů školní edukace.

Filozofickým základem klasických (kvantitativně orientovaných) pedagogických výzkumů je pozitivismus, resp. novopozitivismus. Kvantitativní výzkum, označovaný jako tradiční, pozitivistický, experimentální, se zaměřuje na hledání vztahů mezi dvěma či více proměnnými (Chráska, 2003a). Jeho hlavním cílem je ověřování platnosti teorií pomocí testování z těchto teorií vyvozených hypotéz. Kvantitativní výzkum oproti kvalitativnímu vyžaduje větší soubory dat a respondentů, výsledky jsou reprezentativnější, méně závislé na názorech a schopnostech respondentů a vedou k lépe ověřitelným a srovnatelným výsledkům. Jejich interpretace bývá naopak náročnější. Východiskem pro kvantitativní výzkum je výchozí hypotéza, z níž vyplývá výběr znaků (otázek). Na tomto základě je vytvořen dotazník, který se předloží přiměřenému počtu vhodně vybraných respondentů. Na jejich počtu a výběru, ale i na návratnosti dotazníků pak závisí jednak reprezentativnost výsledků (tj. pravděpodobnost, že výsledek lze rozšířit na větší celek, např. občany celého města nebo státu), jednak možnost jemnější kategorizace výsledků (např. podle kombinací dvou a více znaků) (Disman, 2001).

Základní soubor pro kvantitativně koncipované šetření tvořila všechna gymnázia všech krajů České republiky. Počet gymnázií na celém území ČR za rok 2011/2012 činil 371 škol (dle seznamu v rejstříku středních škol aktuálnímu ke dni 12.5. 2012). E-mailové adresy na vedení těchto škol byly získány z kompletních seznamů škol na internetových portálech jednotlivých krajů a doplněny z webových stránek konkrétních škol. Soubor byl dále rozdělen na dvě skupiny: první skupinu představovaly školy tvořené jedním subjektem (291) a školy sloučené (80). Za účelem vyváženosti byl výběrový soubor vytvořen ze 160 škol, z čehož 80 škol tvořených jedním subjektem bylo vybráno náhodně (losováním byla vybrána každá čtvrtá škola). Druhou skupinu tvořily školy sloučené (80). Vedení každé z těchto 160 škol bylo autorkou disertační práce osloveno v květnu 2012 prostřednictvím e-mailu odkazujícího na on-line dotazník vlastní konstrukce. Pro podpoření návratnosti bylo s odstupem několika dní telefonicky osloveno 15 náhodně

vybraných škol výběrového souboru s prosbou o případnou aktivní účast ve výzkumu. S žádostí o vyplnění elektronického dotazníku bylo formou e-mailu osloveno celkem 160 středních škol všech krajů České republiky. Dotazník byl po dobu 10 dnů zpřístupněn na webové adrese www.vyplnto.cz. Dotazník vyplnilo 74 škol, 38 respondentů byla gymnázia tvořená jedním subjektem (G) a 36 respondentů byla gymnázia sloučená s další střední školou (G+SŠ). U prvního druhu škol činila návratnost 47,5 %, v druhém případě byla návratnost 45 %. Celková návratnost dotazníků činila 46,25 %. Tento vzorek tedy umožňuje komparovat zjištěné informace a ověřovat hypotézy (podrobněji viz podkapitola č. 7.1.2.) Byla získána data nominální i ordinální podoby, která byla zakódována a následně zpracována v systému SPSS⁵⁰ ve verzi 21.

5. 1 Validizace nástroje

Vzhledem k tomu, že pro kvantitativní šetření byl využit dotazník vlastní konstrukce, bylo jej třeba po návrhu první verze a konzultacích s odborníky na školský management validizovat i představiteli těch, jimž byl určen. Proto byly nejprve realizovány polostrukturované rozhovory se dvěma řediteli gymnázií, kteří byli náhodně vybráni z vytvořené databáze všech gymnázií v České republice. Osloveni byli tři ředitelé, jen dva však na tuto prosbu reagovali pozitivně. První byla ředitelka subjektu tvořeného gymnáziem a střední školou, která ve funkci působí sedm let, a druhá byla ředitelka gymnázia, jež zastává svou pozici jeden rok. Cílem rozhovoru bylo zjistit co největší škálu možných motivů podněcujících gymnázia ke zjišťování výstupů výuky, co nejvíce informací o způsobech, jak toto realizují a jaké zkušenosti při tom získávají. Vše se záměrem co nejlépe nastavit a korigovat obsah zamýšleného dotazníku.

Rozhovor byl rozdělen do tří částí. V první, úvodní části proběhlo představení autorky a seznámení ředitele se záměrem výzkumného šetření.

⁵⁰ SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) – statistický a analytický software

Oba ředitelé byli ujištěni o anonymitě a důvěrnosti získaných informací. Zároveň byli požádáni o souhlas k participaci na výzkumném šetření formou rozhovoru. V další části následoval polostrukturovaný rozhovor (struktura rozhovoru viz příloha č. 1) zaměřený na validizaci a korekci dotazníku. V závěru autorka poděkovala zúčastněným za ochotu a čas, který rozhovoru věnovali. Délka rozhovoru s řediteli se pohybovala v rozmezí od 40–50 minut.

„Výstupy školní edukace“ byly po těchto rozhovorech v dotazníku přejmenovány na „Zjišťování informací o absolventech“. Vzhledem k velké proměnlivosti konkurentů mezi školami (na úrovni středních škol dochází k neustálé optimalizaci sítě, kdy každoročně jsou zřizovatelem slučovány různé školy, některé i zanikají) byla vyloučena položka dotazující se na četnost škol podobného zaměření v okolí. Důvodem bylo i to, že dle názorů dvou dotazovaných takto zaměřené položky znemožňovaly zachování anonymity. Do dotazníku bylo finálně zařazeno celkem 16 položek, které zkoumaly důvody pro získávání takovýchto informací a pojetí práce s těmito informacemi. Ředitelé uváděli např. následující důvody: „*Je to zejména otázka kvality výuky. Pokud je výuka kvalitní, je také kvalitně připraven absolvent a v pracovním profesionálním prostředí nemá problém se uplatnit. Úspěšné vykonání maturitní či absolventské zkoušky ještě není zárukou získání místa a kvalitního odborného působení absolventa školy. Někdy je to naopak. Důvody se nemění, jsou stále stejné – zajímá nás, jak si naši absolventi vedou dále na vysokých školách, popřípadě v zaměstnání, i to, jak jsou úspěšní při dalším studiu. Zároveň tak máme zpětnou vazbu o úrovni naší práce.*“ Zkušenosti pak charakterizovali takto: „*Každý rok nám vedoucí oddělení na konci roku sdělí, kam se ubírají absolventi. U některých i nadále sledujeme jejich profesionální dráhu.*“ ... „*Nevíme vše, informace nejsou nikdy stoprocentní.*“ Způsob, kterým popisovali získávání zpětné vazby, přibližovali následovně: „*Cíleně tyto informace zjišťujeme 1x ročně na podzim (září – říjen) prostřednictvím třídních učitelů, kteří využívají osobních kontaktů s absolventy (prostřednictvím telefonů,*

mailů).“...„Výsledky autoevaluace využijeme interně, některé informace mohou ale být zdrojem i pro výroční zprávu či marketing školy.“... „O výsledky autoevaluace se zajímáme především my, zaměstnanci a vedení školy, dále zřizovatel a kontrolní orgány, např. ČŠI. Širokou veřejnost informujeme prostřednictvím výroční zprávy a webových stránek školy.“ Oba ředitelé potvrzují provázanost autoevaluace s korekcí školního vzdělávacího programu, přičemž jeden vedoucí pracovník to komentuje slovy: „Je to ale bohužel velmi nepříjemná záležitost, protože pak jede vedle sebe několik verzí ŠVP. Osobně jsem si nemyslela, že RVP a ŠVP budou tak problematickou záležitostí.“

Upravená struktura dotazníku se řídí obecně daným schématem: na počátku zajímavé otázky, které upoutají pozornost respondenta, dále stěžejní otázky, pak otázky méně závažné, např. položky zjišťující fakta, identifikační údaje, demografické údaje apod. Řazení otázek směřovalo k zachování logické struktury vycházející z potřeb badatele a s ohledem na respondenty (Galloway, 1997). V dotazníku byly použity různé typy položek. Filtrační položkou byla ta, která se dotazovala, zda školy zjišťují uplatnění svých absolventů. V případě záporné odpovědi respondent uvedl již pouze identifikační údaje a dotazník dále nevyplňoval.

5. 2 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník (viz příloha č. 3) byl zaměřený na **identifikaci deklarované podoby práce se zpětnou vazbou, která probíhá v různých typech škol (škola tvořená jedním subjektem, sloučené subjekty) se zaměřením na efekty kurikula.** Dotazník určený vedení škol byl vytvořen na základě poznatků prezentovaných v teoretické části práce i zjištění získaných z realizace případových studií a byl konzultován s odborníky na školský management. Byly realizovány polostrukturované rozhovory s řediteli dvou gymnázií (viz příloha č. 1), díky nimž byla upravena struktura a formulace některých položek v dotazníku (jak bylo podrobněji rozebráno

v předcházející podkapitole). Vzhledem k elektronické verzi doprovázel rozeslání dotazníku průvodní dopis (viz příloha č. 2), ve kterém je stručně vysvětlen smysl a účel vyplnění dotazníku, nastíněna jeho náplň a rozsah, případně zdůrazněny výhody, jež mohou pro potenciální respondenty z vyplnění dotazníku plynout.

Obsah dotazníku lze rozdělit do tří částí. První část zahrnuje průvodní dopis žádající a motivující respondenty k vyplnění. Druhou část dotazníku tvořil soubor položek. Ve třetí části nechybělo poděkování vedení školy jednak za čas, který věnovalo vyplnění dotazníku, a také za ochotu, s jakou dotazník vyplnili. Součástí třetí části dotazníku byla i adresa zadavatele dotazníku pro případ, že by vedení školy mělo zájem o výsledky výzkumného šetření.

Dotazník byl koncipován tak, aby byla ověřena platnost pěti hypotéz (podrobněji viz podkapitola 5. 2. 1). Dle charakteru dat jsou při výpočtech používány tradiční popisné charakteristiky a při porovnávání skupin neparametrické metody. Stejně metody jsou použity i při porovnání odpovědí na jednotlivé otázky. K výpočtům v rámci disertační práce bylo využito statistického programu SPSS verze 21.0. Tyto informace byly pro lepší přehlednost zpracovány do tabulkových přehledů a grafů. Informace z tabulkových přehledů slouží k identifikaci, deskripci a analýze zkoumaného jevu. Údaje získané z dotazníků však byly nejprve vyjádřeny podle četností (absolutních i relativních), jak doloží následující podkapitola.

5. 2. 1 Výsledky třídění prvního stupně

Dotazník byl administrován s využitím ICT technologií, on-line rozhraní. Vyplnilo jej celkem 74 respondentů, z toho 38 škol byla gymnázia tvořená jedním subjektem (G) a 36 škol byla gymnázia sloučená s další střední školou (G+SŠ) (viz příloha č. 4.1), a proto u obsahově významných položek byla provedena komparace zjištěných dat z hlediska obou typů gymnázií. Zřizovatelem převážné většiny škol (61) byl kraj, v devíti

případech to byl soukromý subjekt, zřizovatelem dvou škol byla církev, jedna škola byla zřízena obcí a jedna zastupitelskými orgány cizích zemí (viz příloha č. 4.2).

Z výsledků třídění prvního stupně lze konstatovat následující.

Celkem 67 respondentů odpovědělo, že nějakým způsobem zjišťuje uplatnění svých absolventů, sedm respondentů to nijak nezjišťuje. Ze sedmi dotázaných, kteří nijak nezjišťují uplatnění svých absolventů, bylo šest gymnázií tvořených jedním subjektem (G), v jednom případě šlo o gymnázium sloučené s další střední školou (G+SS) (viz příloha č. 4.3). Díky filtrační položce tito nezodpovídali další položky dotazníku a byli tedy z dalších analýz vyloučeni.

Pokud respondenti odpovídali, že zjišťují informace o svých absolventech, pak nejčastěji o těch z nich, od jejichž ukončení studia uplynulo jen několik hodin či týdnů (24). 18 respondentů si zajišťuje údaje o absolventech, již ukončili své studium před několika měsíci. 16 dotázaných odpovědělo, že si opatřuje informace o těch, kteří dostudovali před rokem. Osm respondentů tato zjištění provádí u absolventů, kteří zakončili studium před rokem až pěti lety. V jednom případě získávají údaje o těch, kteří absolvovali školu před více než pěti lety (viz příloha č. 4.4).

Většina dotázaných (53) si opatřuje od svých absolventů kromě údajů o jejich dalším uplatnění také informace o gymnáziu, 14 respondentů tyto informace nezjišťuje (viz příloha č. 4.5).

28 respondentů se zajímá, zda se jejich absolventi po ukončení studia na dané škole dostali právě na tu vysokou/vyšší školu, kterou si vybrali. To, zda byli jejich absolventi přijati na jakoukoli jinou školu, zkoumá 14 dotázaných. Osm respondentů zjišťuje, zda absolventi v případě, že nechtěli dále studovat, našli jakékoli zaměstnání. Další odpovědi dotazovaných předkládá následující tabulka (viz tab. č. 3).

Tab. č. 3: Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 4 **Které informace zjišťujete?**

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Zda a do jaké míry byli spokojeni se studiem na naší škole	12	16,2	17,9	17,9
Zda jsou vedeni na úřadu práce	2	2,7	3,0	20,9
Zda se po ukončení studia na naší škole dostali na jakoukoli jinou školu	14	18,9	20,9	41,8
Zda se po ukončení studia na naší škole dostali právě na tu školu, kterou si vybrali	28	37,8	41,8	83,6
Zda v případě, že nechtěli dále studovat, našli jakékoli zaměstnání	8	10,8	11,9	95,5
Zda v případě, že nechtěli dále studovat, našli zaměstnání takové, na které byli u nás na škole připravováni	3	4,1	4,5	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Dotazník umožnil také zjistit informace o tom, zda se liší obsah zjišťovaných informací v závislosti na zřizovateli. Vše je zachyceno v následující tabulce.

Jak vyplývá z tabulky č. 4, školy, jejichž zřizovatelem je kraj, zjišťují nejčastěji, zda se absolventi po ukončení studia dostali právě na tu školu, na kterou se hlásili. Zatímco školy, jejichž zřizovatelem je soukromý subjekt, zjišťují, zda byli absolventi spokojeni se studiem na jejich škole. Ostatní zřizovatelé zde byli zastoupeni pouze v malé míře (obec, církev,

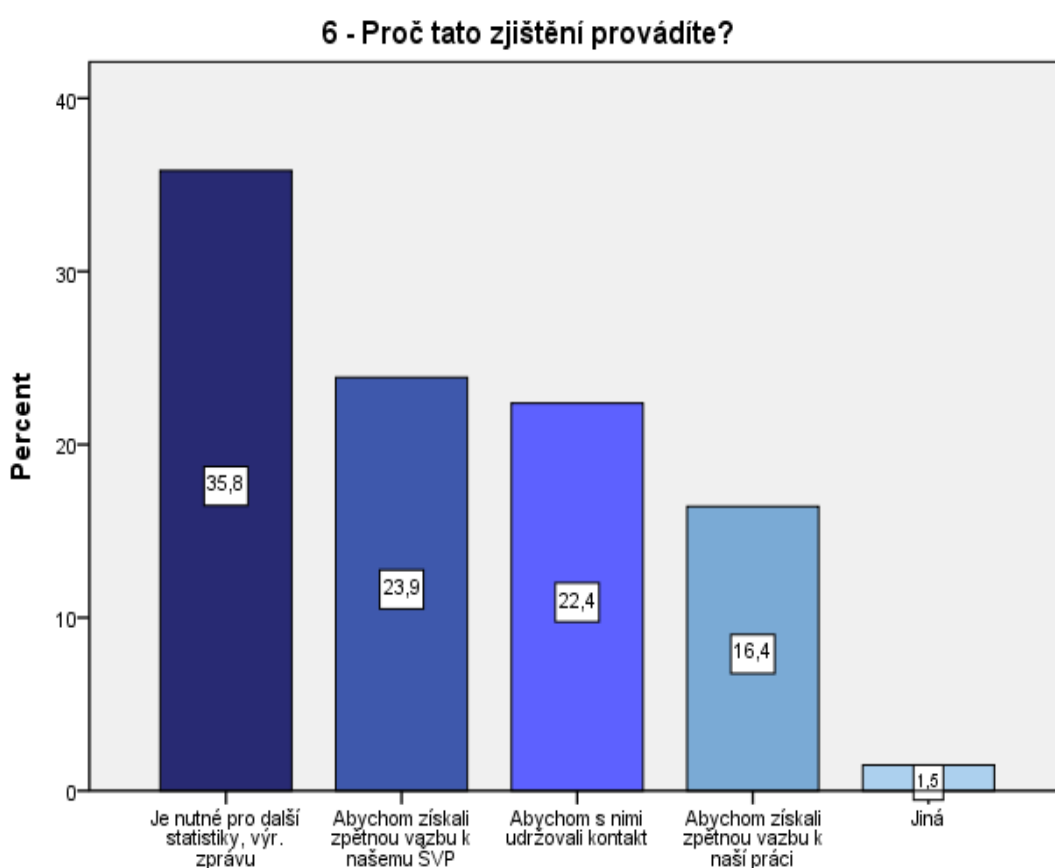
zastupitelské orgány cizích zemí), proto je obtížné zjištění interpretovat (viz tab. č. 4).

Tab. č. 4: Počet případů závislosti položek č. 4 a 16

	Církev	Kraj	Obec	Soukromý subjekt	Zastup. orgány cizích zemí	Celkem
Nezodpovězeno		7				7
Zda a do jaké míry byli spokojeni se studiem na naší škole		9		4		13
Zda jsou vedeni na úřadu práce		2				2
Zda se po ukončení studia na naší škole dostali na jakoukoli jinou školu	2	11	1	1		15
Zda se po ukončení studia na naší škole dostali právě na tu školu, kterou si vybrali		23		2	1	26
Zda v případě, že nechtěli dále studovat, našli jakékoli zaměstnání		6		2		8
Zda v případě, že nechtěli dále studovat, našli zaměstnání takové, na které byli u nás na škole připravováni		3				3
Celkem	2	61	1	9	1	74

Analýza získaných dat přinesla také poznatky o tom, jaké zdroje využívají gymnázia pro zjišťování údajů. 36 respondentů využívá možnost oslovit své absolventy prostřednictvím osobního kontaktu, např. na srazech a výročních školy. Možnosti opatřit si dané informace prostřednictvím úřadu práce využívá 15 dotázaných. Devět respondentů oslovuje vysoké školy, příp. zaměstnavatele v regionu proto, aby získali informace o svých absolventech. V sedmi případech dotázaní upřednostňují jinou možnost – dle jejich vyjádření zjišťují informace přes rodiče, v Klubech absolventů, na sociálních sítích apod. (viz příloha č. 4.6).

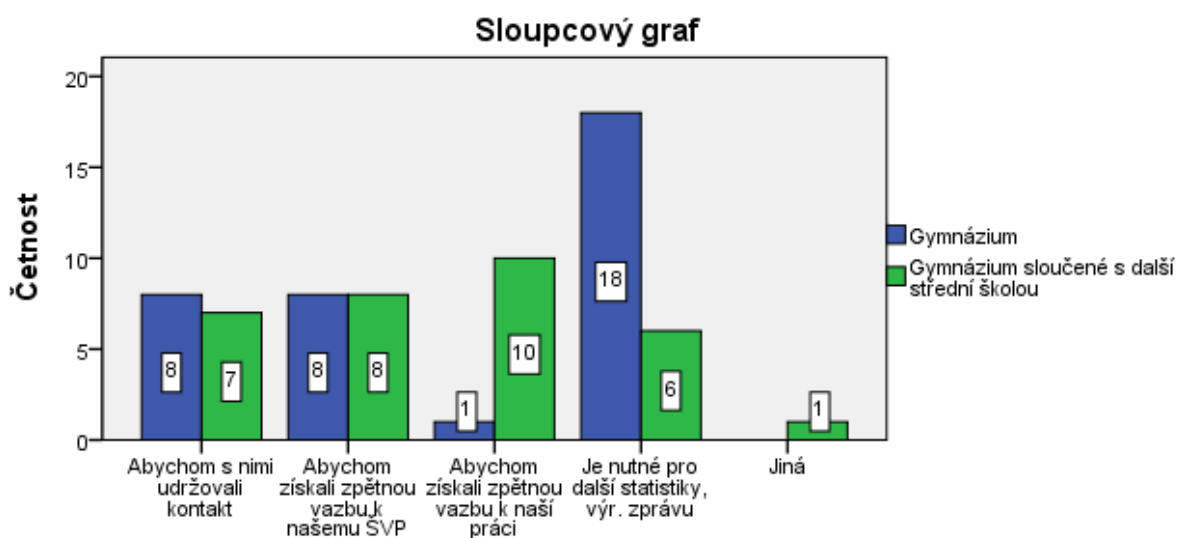
Jak školy se zjištěními dále pracují? Informace získané od svých absolventů uplatňuje 24 respondentů v následných statistikách a výročních zprávách. 16 dotázaných využívá daných informací k získání zpětné vazby ke svému školnímu vzdělávacímu programu a přibližně stejný počet respondentů (15) to činí proto, aby si nějakým způsobem udrželi kontakt se svými bývalými absolventy. Jedenáct dotázaných zjišťuje informace o svých absolventech za účelem získání zpětné vazby ke své práci (viz graf č. 1).



Graf č. 1: Počty četností případů reprezentujících položku č. 6

Analýza odpovědí na tuto položku identifikující důvody zjišťování poznatků skrze srovnání odpovědí respondentů z gymnázií (G) a respondentů z gymnázií sloučených s další střední školou (G+SŠ) ukázala i následující. **Respondenti gymnázií (G) provádí tato zjištění se záměrem vytváření**

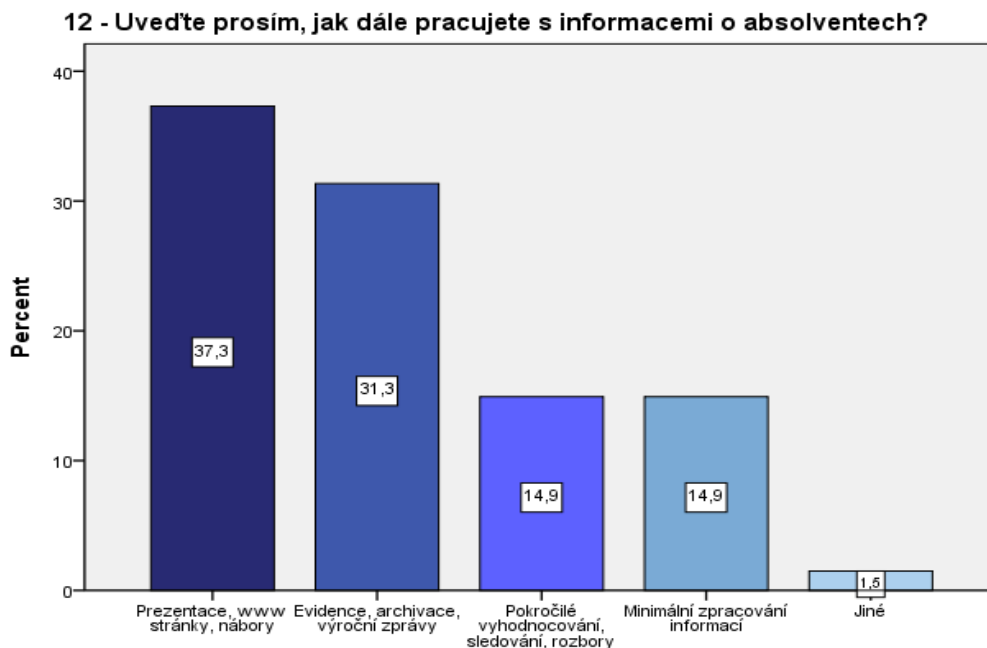
dalších statistik a výročních zpráv, zatímco respondenti gymnázií (G+SŠ) provádějí stejná zjištění zejména proto, aby získali zpětnou vazbu ke své práci (viz graf č. 2). Uvedené poznatky rozšiřuje i analýza odpovědí na položku č. 12 a 13. Ty svou koncepcí směřovaly k případné identifikaci smysluplnosti pojetí autoevaluace, tj. zda je prováděna např. jen formálně nebo zda je pevně propojena s další prací školy.



6 - Proč tato zjištění provádíte?

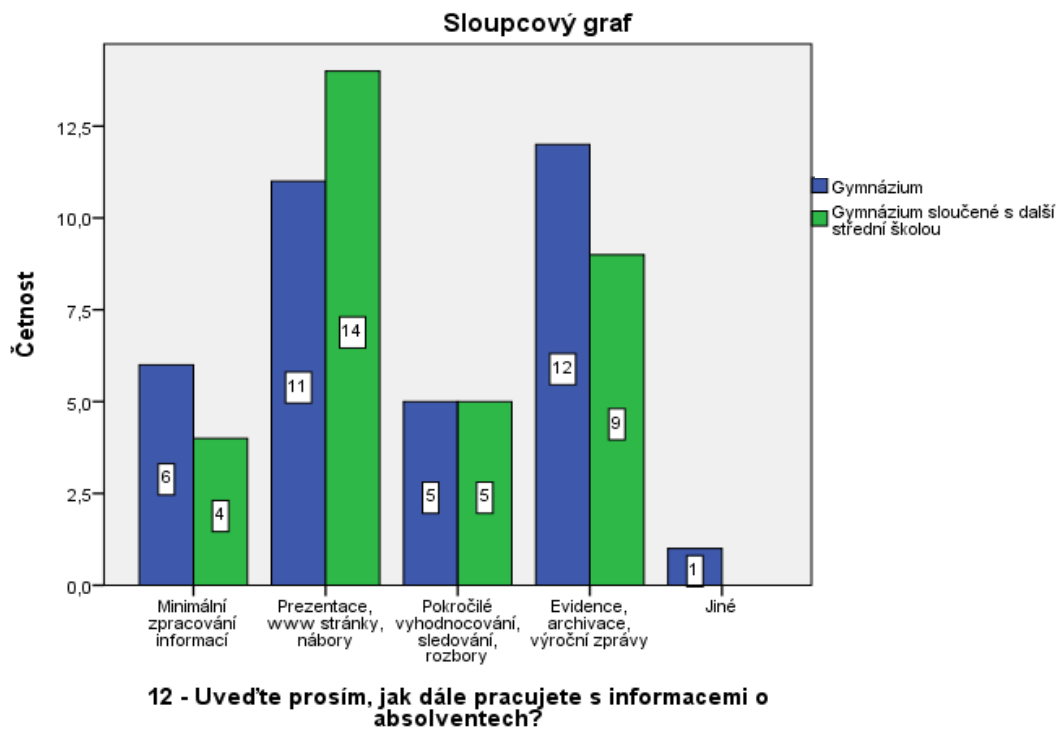
Graf č. 2: Počty četností případů reprezentujících položky č. 6 a 15

Jak vyplývá z dále uvedeného grafu č. 3, respondenti nejčastěji využívají získané údaje o absolventech ke své prezentaci, k tvorbě webových stránek a k náborům potenciálních studentů. Přibližně třetina dotázaných (21) je používá pro evidenci, archivaci a výroční zprávy. Pro další pokročilé vyhodnocování, sledování a rozbory využívá zjištěné informace od absolventů deset respondentů. Stejný počet respondentů přiznává, že tyto údaje jen minimálně zpracovávají (viz graf č. 3).



Graf č. 3: Počty četností případů reprezentujících položku č. 12

Srovnáme-li odpovědi respondentů z gymnázií (G) a respondentů z gymnázií sloučených s další střední školou (G+SŠ), pak největší rozdíl v této položce č. 12 lze spatřit ve zjištění, že respondenti gymnázií **(nejčastěji využívají informace o absolventech pro evidence, výroční zprávy a archivace (12)). Respondentům gymnázií (G+SŠ) tyto informace nejčastěji poslouží při prezentaci školy, při tvorbě vlastních webových stránek a při náborech potenciálních zájemců o studium (14)** (viz graf č. 4).



Graf č. 4: Počty četností případů reprezentujících položky č. 12 a 15

Možný dopad autoevaluace byl vyhodnocen v položce č. 13. Přibližně třetina respondentů využívá informace získané od svých absolventů proto, aby se zaměřila na budoucí chod školy. Jedenáct dotázaných používá tyto údaje k orientaci na zpětnou vazbu (potenciální student, student, absolvent) a stejný počet využívá získané informace k motivaci svých zaměstnanců pro další práci. Devět respondentů uplatňuje tato zjištění při korekci vysledovaných negativních jevů. Ve 12 případech získané informace nijak chod školy neovlivňují nebo pouze minimálně (viz příloha č. 4.10).

Osobou, která nejčastěji zjišťuje informace o absolventech, je výchovný poradce (25). Druhou nejčastěji uváděnou osobou byl koordinátor ŠVP (24), jenž má na starost školní kurikulum, a informace získané od absolventů by mohly ovlivnit i nastavení kurikula do budoucna. Téměř stejný počet dotázaných udal jako pověřenou osobu zástupce ředitele (8) a třídního učitele

(6). Tři respondenti uvedli, že tuto činnost má na starost osoba ředitele (viz tabulka č. 5).

Tab. č. 5: Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 7 Kdo má tato zjištění na Vaší škole na starost?

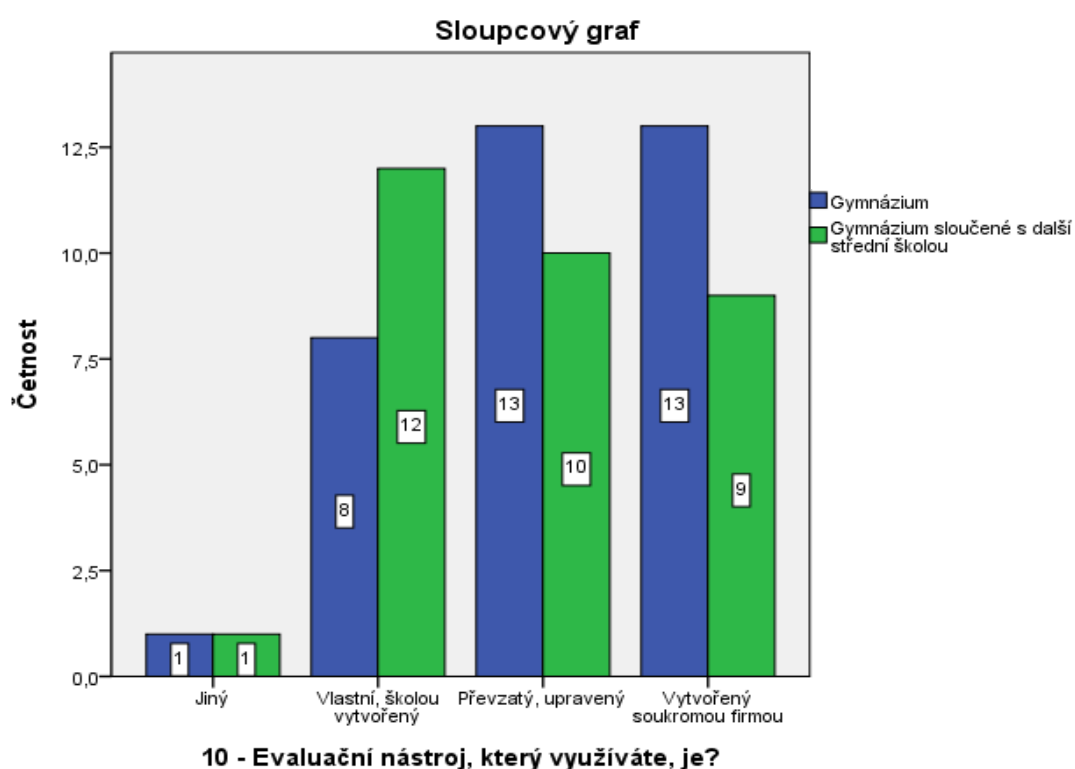
	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Zástupce školy	8	10,8	11,9	11,9
Ředitel školy	3	4,1	4,5	16,4
Koordinátor ŠVP	24	32,4	35,8	52,2
Třídní učitel	6	8,1	9,0	61,2
Jiná	1	1,4	1,5	62,7
Výchovný poradce	25	33,8	37,3	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Co se týká časové frekvence získávání zpětné vazby od absolventů, bylo zjištěno následující. Jednou ročně vyhledává informace o absolventech téměř polovina škol (32). Čtvrtina škol (17) si opatřuje tyto údaje v ročním intervalu. Stejný počet škol tato zjištění provádí průběžně. Možnost získávání informací vždy při autoevaluaci volilo devět škol. Příležitostně údaje o svých absolventech vyhledává osm škol. Zanedbatelné procento dotázaných zvolilo možnost jiná (viz příloha č. 4.7).

Způsob, kterým gymnázia získávají informace, je poměrně jednotný. Nejčastěji školy zjišťují uplatnění svých absolventů pomocí elektronického dotazníku, a to téměř polovina škol (35), tři pak zadávají dotazník s využitím poštovního doručení. Druhá velká skupina škol preferuje pro získávání údajů o absolventech velmi podobný nástroj: anketu (viz příloha č. 4.8).

Využívané nástroje vznikají trojím způsobem. Přibližně třetina škol používá evaluační nástroj, který sice převzali, ale upravili si jej dle svých

vlastních potřeb. Téměř stejný počet škol využívá evaluačního nástroje vytvořeného soukromou firmou nebo školy dávají přednost vlastní konstrukci (viz příloha č. 4.9). **Rozdíly však byly identifikovány při srovnání odpovědí respondentů dle jejich původu. Lze konstatovat, že respondenti z gymnázií (G) využívají nejčastěji převzatý a upravený nebo soukromou firmou vytvořený evaluační nástroj (13), zatímco respondenti z gymnázií (G+SS) používají nejvíce nástroj vlastní konstrukce (12) (viz graf č. 5).**



Graf č. 5: Počty četností případů reprezentujících položky č. 10 a 15

Více než polovina respondentů (38) má pozitivní zkušenosti s evaluačním nástrojem, který školy využívají. Naopak svůj jednoznačný nesouhlas vyjádřilo sedm respondentů, přičemž stále existují dotázaní (20), kteří spíše nesouhlasí s tímto trzením (viz tab. č. 6).

Tab. č. 6: Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 11 zjišťující pozitivní zkušenosti s evaluačním nástrojem

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Nesouhlasím	7	9,5	10,4	10,4
Spíše nesouhlasím	20	27,0	29,9	40,3
Nevím	2	2,7	3,0	43,3
Spíše souhlasím	38	51,4	56,7	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Z následující tabulky č. 7 vyplývá, že mají-li respondenti pozitivní zkušenosti s používaným evaluačním nástrojem, pak dle jejich tvrzení učitelé vnímají autoevaluaci pozitivněji (19) (viz tab. č. 7).

Tab. č. 7: Počet případů závislosti pozitivních zkušeností s evaluačním nástrojem a pozitivního vnímání autoevaluace – položky č. 11 a 14

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nevím	Spíše souhlasím	Celkem
Nesouhlasím	1				1
Spíše nesouhlasím		2		6	8
Nevím	1	2		1	4
Spíše souhlasím	4	9	2	12	27
Souhlasím	1	7		19	27
Celkem	7	20	2	38	67

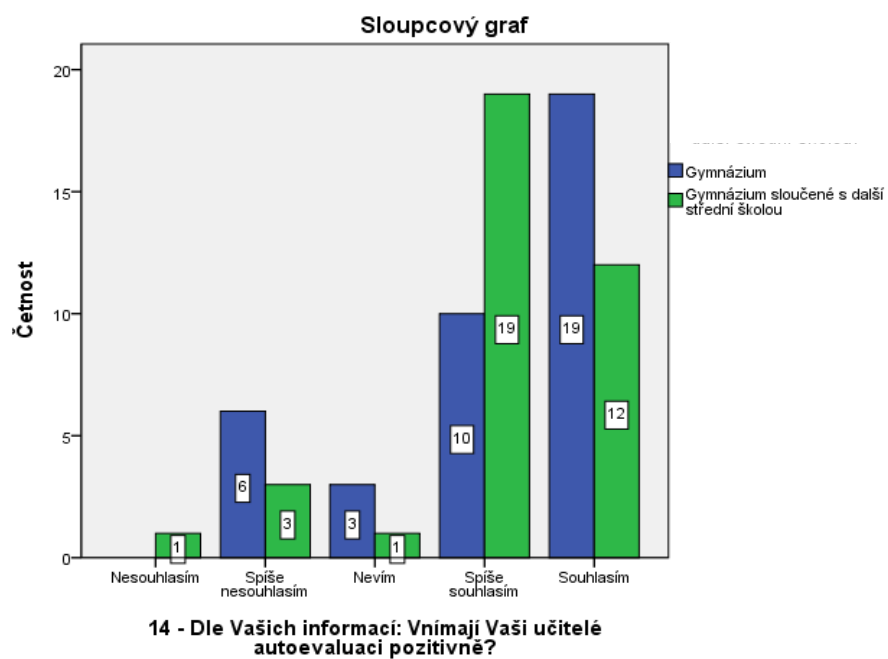
Dle slov respondentů, na 60 školách učitelé nahlíží na autoevaluaci pozitivně. Bez výhrad s tímto tvrzením souhlasilo 31 respondentů, spíše

s daným výrokem souhlasilo 29 respondentů. Negativně na autoevaluaci nahlíží učitelé deseti škol (viz tabulka č. 8).

Tab. č. 8: Počty četností odpovědí na položku č. 14 Dle Vašich informací: „Vnímají Vaši učitelé autoevaluaci pozitivně?“

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Nesouhlasím	1	1,4	1,4	1,4
Spíše nesouhlasím	9	12,2	12,2	13,5
Nevím	4	5,4	5,4	18,9
Spíše souhlasím	29	39,2	39,2	58,1
Souhlasím	31	41,9	41,9	100,0
Celkem	74	100,0	100,0	

Při srovnání odpovědí respondentů z gymnázií (G) a respondentů z gymnázií sloučených s další střední školou (G+SŠ) lze nalézt největší rozdíl v položce č. 14 ve zjištění, že respondenti z gymnázií (G) nejčastěji souhlasí s tvrzením, že jejich učitelé vnímají autoevaluaci pozitivně (19). Respondenti z gymnázií (G+SŠ) s daným tvrzením spíše souhlasí, a to v 19 případech (viz graf č. 6).



Graf č. 6: Počty četností případů reprezentujících položky č. 14 a 15

5. 2. 2 Výsledky třídění druhého stupně

Jak bylo uvedeno v úvodu šesté kapitoly, pro tuto kvantitativní část výzkumného šetření disertační práce byly stanoveny tři **dílčí výzkumné otázky**:

- Vedou různé typy středních škol (G, G+SŠ) různé důvody k zjišťování výstupů školní edukace?
- Zjišťují různé typy středních škol (G, G+SŠ) různé informace o výstupech školní edukace?
- Existují rozdíly mezi školami v pojetí autoevaluace v závislosti na zkušenosti s evaluačním nástrojem nebo na jeho původu?

Tyto výzkumné otázky vedly k formulaci a ověřování následujících **hypotéz**:

- Existuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy (G) a (G+SŠ) a tím, zda zjišťují informace o uplatnění svých absolventů.
- Existuje statisticky významná závislost mezi zřizovatelem střední školy a typem informací, které zjišťují o svých absolventech.
- Existuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy a důvodem pro zjišťování informací o svých absolventech.
- Existuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy a způsobem, jakým si škola vytvořila používaný evaluační nástroj
- Existuje statisticky významná závislost mezi pozitivními zkušenostmi škol s využívaným evaluačním nástrojem a pozitivním vnímáním autoevaluace.

Autorku disertační práce zajímalo srovnání odpovědí (G) a (G+SŠ) zejména v otázkách č. 1, 4, 6, 10, 11 a 14. Jednalo se o otázky, u nichž autorka práce, v souvislosti s výsledky první fáze výzkumu, předpokládala rozdílné odpovědi (G) a (G+SŠ). Poslední hypotéza pak směřovala obecněji: sledovala případné rozdíly mezi školami ve vnímání autoevaluace v závislosti na charakteru zkušeností s určitým nástrojem. Pro verifikaci

jednotlivých hypotéz byl zvolen test nezávislosti dvou veličin odpovídající charakteru vyhodnocovaných dat. Test se prováděl na hladině významnosti 0,05.

První hypotéza ověřovala závislost odpovědí v položkách č. 1 a 15.

H₀: Neexistuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy (G) a (G+SŠ) a tím, zda zjišťují informace o uplatnění svých absolventů.

H_A: Existuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy (G) a (G+SŠ) a tím, zda zjišťují informace o uplatnění svých absolventů.

Tab. č. 9: Pearsonův chí-kvadrát test položek č. 1 a 15

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,654 ^a	1	,056		
Continuity Correction ^b	2,293	1	,130		
Likelihood Ratio	4,043	1	,044		
Fisher's Exact Test				,108	,062
Linear-by-Linear Association	3,605	1	,058		
N of Valid Cases	74				

Jelikož Sig = **0,056** > 0,05, **přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.** Na základě výsledků uvedených v tab. č. 9 lze konstatovat, že nebyla prokázána statisticky významná závislost mezi typem střední školy (G) a (G+SŠ) a tím, zda zjišťují informace o uplatnění svých absolventů (viz tab. č. 9).

Druhá hypotéza ověřovala vztah odpovědí v položkách č. 6 a 15.

H₀: Neexistuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy a důvodem zjišťování informací o svých absolventech.

H_A: Existuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy a důvodem zjišťování informací o svých absolventech.

Tab. č. 10: Pearsonův chí-kvadrát test položek č. 6 a 15

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,369 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	16,319	4	,003
Linear-by-Linear Association	,659	1	,417
N of Valid Cases	67		

Tab. č. 11: Cramerův test míry síly závislosti položek č. 6 a 15

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Phi	,463	,006
Nominal Cramer's V	,463	,006
N of Valid Cases	67	

Jelikož $\text{Sig} = 0,006 < 0,05$ **zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.** Na základě výsledků uvedených v tab. č. 10 lze konstatovat, že **byla prokázána statisticky významná závislost mezi typem střední školy a důvodem zjišťování informací o jejích absolventech.** Tabulka č. 11 prezentuje Cramerův test, dle kterého je míra síly závislosti **0,463**, což představuje střední závislost dle kvalitativní charakteristiky závislosti (viz tab. č. 10 a 11).

Třetí hypotéza ověřovala závislost odpovědí v položkách č. 4 a 16.

H₀: Neexistuje statisticky významná závislost mezi zřizovatelem střední školy a typem informací, které zjišťují o svých absolventech.

H_A: Existuje statisticky významná závislost mezi zřizovatelem střední školy a typem informací, které zjišťují o svých absolventech.

Tab. č. 12: Fisherův exaktní chí-kvadrát test položek č. 4 a 16

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,622 ^a	5	,345	,316	
Likelihood Ratio	5,806	5	,326	,424	
Fisher's Exact Test	4,903			,369	
Linear-by-Linear Association	2,115 ^b	1	,146	,163	,093
N of Valid Cases	63				

Protože $\text{Sig} = 0,369 > 0,05$ **přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.** Na základě výsledků uvedených v tab. č. 12 lze konstatovat, že nebyla prokázána statisticky významná závislost mezi zřizovatelem střední školy a typem informací, které zjišťují o svých absolventech (viz tab. č. 12).

Další hypotéza zjišťovala závislost odpovědí v položkách č. 10 a 15.

H_O: Neexistuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy a způsobem, jakým si škola vytvořila používaný evaluační nástroj.

H_A: Existuje statisticky významná závislost mezi typem střední školy a způsobem, jakým si škola vytvořila používaný evaluační nástroj.

Tab. č. 13: Fisherův exaktní chí-kvadrát test položek č. 10 a 15

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,893 ^a	3	,827	,818	
Likelihood Ratio	,897	3	,826	,818	
Fisher's Exact Test	1,159			,818	
Linear-by-Linear Association	,690 ^b	1	,406	,483	,246
N of Valid Cases	67				

Jelikož Sig = **0,818** > 0,05 **přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.** Na základě výsledků uvedených v tab. č. 13 lze konstatovat, že nebyla prokázána statisticky významná závislost mezi typem střední školy a způsobem, jakým si škola vytvořila používaný evaluační nástroj (viz tab. č. 13).

V pořadí poslední hypotéza ověřovala závislost odpovědí v položkách č. 11 a 14.

H₀: Neexistuje statisticky významná závislost mezi pozitivními zkušenostmi škol s evaluačním nástrojem, který používají, a pozitivním vnímáním autoevaluace.

H_A: Existuje statisticky významná závislost mezi pozitivními zkušenostmi škol s evaluačním nástrojem, který používají, a pozitivním vnímáním autoevaluace.

Tab. č. 14: Pearsonův chí-kvadrát test položek č. 11 a 14

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,461 ^a	12	,102
Likelihood Ratio	16,044	12	,189
Linear-by-Linear Association	1,242	1	,265
N of Valid Cases	67		

Protože Sig = **0,102** > 0,05 **přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu.** Na základě výsledků uvedených v tab. č. 14 lze konstatovat, že nebyla prokázána statisticky významná závislost mezi pozitivními zkušenostmi škol s evaluačním nástrojem, který používají, a pozitivním vnímáním autoevaluace (viz tab. č. 14).

6 Shrnutí a diskuse

Záměrem empirické části disertační práce bylo zjistit, z jakých důvodů a jak (jakým způsobem, jak často...) pracují různá gymnázia se zpětnou vazbou v oblasti zjišťování výstupů školní edukace. Výzkum byl koncipován dvojfázově. Nejprve byly realizovány dvě případové studie: studie domácké školy a studie kosmopolitní školy. Autorka práce si je vědoma skutečnosti, že závěry případových studií je velmi obtížné, ne-li nemožné zobecňovat. Přesto s nimi dále pracovala ve smyslu, že získané závěry vnímala zejména jako podnět a prostředek ke korekci zaměření následného kvantitativního šetření. Díky poznatkům získaným pomocí případových studií byla konkretizována výzkumná otázka pro kvantitativní část šetření a byl vytvořen koncept dotazníku. Ten byl validizován při rozhovorech s vedením dvou různých gymnázií. Zvolený metodologický přístup umožnil zjistit a analyzovat, zda a jakým způsobem školy pracují se zjištěními o absolventech a zda tyto informace nějakým způsobem ovlivňují jejich chod ve dvou rovinách: v rovině skutečné (zjišťované pomocí případových studií) a v rovině deklarované (skrže poznatky získané dotazníkovým šetřením, a to kvůli limitům, které s sebou tato metoda přináší). Analyzovány tak byly způsoby, jakými školy zjišťují uplatnění svých absolventů, ale i pojetí těchto aktivit a jejich dopad na chod školy.

Případové studie ukázaly, jakým způsobem probíhají autoevaluační procesy, jak se postupem času zaměřily na výstupy školní edukace dvou středních škol. Poukázaly na význam osobnosti ředitele, čímž se potvrdily výzkumné nálezy Vašátkové (2005), Syslové (2010). Zásadní se ale ukázalo také dosavadní pojetí pedagogické práce, které kosmopolitní škole umožnilo větší využívání pozitivního potenciálu autoevaluačních procesů. V obou školách sehrávalo roli i vnější okolí škol, které zásadně ovlivnilo pojetí (a i zaměření) autoevaluace. Toto vnější okolí je poměrně proměnlivé: na úrovni mezoprostředí (kvůli výkyvům v demografické křivce, frekvenci voleb do krajských zastupitelstev apod.), ale i na úrovni makroprostředí (zásadní proměny legislativy ovlivňující autoevaluaci v letech 2004, 2009,

časté změny v koncepci zjišťování výsledků výuky v podobě státních maturit...). Školy mohou jen velmi obtížně na tyto zásadní změny adekvátně rychle reagovat. Přesto se v obou školách autoevaluace etabluje a postupně se zaměřuje i na výstupy edukace. V případě domácí školy to byly hlavně marketingové důvody směřující k „upevnění stávajícího“ a v případě kosmopolitní školy hlavním důvodem byla zejména korekce kurikula, kdy vše vyústilo i vznikem nového sloučeného subjektu. Na základě těchto závěrů směřoval další výzkum ke zjištění, zda a příp. jak se liší pojetí autoevaluace a její zaměření na zjišťování výstupů školní edukace v závislosti na různých typech gymnázia.

Pro druhou část výzkumu byl vytvořen dotazník zjišťující i další okolnosti realizace autoevaluace ve školách. Bylo stanoveno pět hypotéz, potvrdila se jedna, což dle autorky nijak nesnižuje význam této části výzkumu disertační práce. Prokázalo se, že existuje **statisticky významná závislost mezi typem střední školy a důvodem zjišťování informací o vlastních absolventech. Respondenti gymnázií (G) provádí tato zjištění se záměrem vytváření dalších statistik a výročních zpráv, zatímco respondenti gymnázií (G+SŠ) provádějí stejná zjištění zejména proto, aby získali zpětnou vazbu ke své práci, především ke svému školnímu vzdělávacímu programu.** Gymnázia tvořená jedním subjektem (G) necítí potřebu zjišťovat dané informace o svých absolventech, nemusí bojovat o studenty. V současné české rodičovské veřejnosti se stále udržuje většinový názor, že vstup dítěte na gymnázium je tím nejlepším, co je pro jeho budoucnost v tomto období možné udělat. Gymnázia sloučená s další střední školou (G+SŠ) se nacházejí v poněkud jiné situaci v tom smyslu, že v důsledku aktuálního nedostatečného počtu dospívajících dětí a kapacitně významně převažujícího počtu míst na středních školách musí činit mnohé pro prokazování kvality své práce, a tudíž pro ztraktivnění se pro potenciální studenty. Z uvedeného závěru se dá i dedukovat, že pojetí autoevaluace může záviset na typu školy.

Škol, které zjištění ohledně absolventů neprovádějí, je jen velmi malé množství (7), proto se dá odvodit závěr, že prakticky každé gymnázium se zajímá o výstupy edukace. Jak bylo uvedeno dříve, zásadně se však odlišují v důvodech těchto počinů.

Pokud školy odpověděly, že zjišťují údaje o svých absolventech, pak je to nejčastěji o absolventech, od jejichž ukončení studia uplynulo jen několik hodin či týdnů. Jednoznačně lze říci, že zjišťování informací o absolventech klesá s délkou časového odstupe od ukončení studia, což pravděpodobně souvisí s obtížnějším získáváním těchto informací. Jeden důvod může spočívat v tom, že studenti již nemají tak pevnou vazbu na školu, necítí tak velkou potřebu tyto informace sdělovat. Druhý důvod ale lze spatřit v nastavní školského systému ohledně sběru dat a práce s nimi, kdy je v současné době prakticky nemožné, aby jakákoliv škola získala ze strany systému (od určité instituce či správního orgánu) informace o dalším osudu svých absolventů. Dílčí informace (ve smyslu týkající se jen určité skupiny neúspěšných absolventů) může s poměrně velkými omezeními poskytovat úřad práce, ten však již nespadá do resortu školství. V této souvislosti působí pozitivně další poznatek dotazníkového šetření, že 28 škol zjišťuje, zda se jejich absolventi po ukončení studia na dané škole dostali právě na tu školu, kterou si vybrali. Překvapivě pak ale vyznívá to, že pouze tři školy zjišťují, zda v případě, že absolventi nechtěli dále studovat, našli zaměstnání takové, na které byli na dané škole připravováni. V kontextu nastavení školského systému se jeví jako logické i následující poznatky získané dotazníkovým šetřením.

Nejčastěji školy zjišťují uplatnění svých absolventů pomocí elektronického dotazníku. K pozitivům elektronické verze dotazníku patří zejména možnost jeho rozšíření ve velkém měřítku v poměrně krátkém časovém úseku, snadné vyplnění i odeslání, finanční nenákladnost a poměrně nízké nároky na zpracování dat (odpadá nutnost přepisu dat...). Navíc, v době pokročilých informačních a komunikačních technologií se dá předpokládat a dokazují to i četné výzkumné nálezy, např. Zounka,

Mareše..., že internet je daleko více využíván pro mnohé oblasti školní práce i v českém prostředí. Jednou ročně zjišťuje informace o absolventech téměř polovina škol. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že tato četnost se jeví většině škol jako dostačující.

Vzhledem k tomu, že poskytnutí „kuchařky“ na vytvoření evaluačního nástroje bývá z autorčiny zkušenosti jeden z hlavních požadavků při akcích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, může se jevit zajímavé vyrovnané rozložení odpovědí získaných dotazníkovým šetřením v položce směřující k identifikaci způsobu získávání nástrojů. Přibližně třetina škol využívá evaluační nástroj, který sice převzali, ale upravili si jej dle svých vlastních potřeb. Téměř stejný počet škol využívá evaluačního nástroje vytvořeného soukromou firmou. Přibližně stejné zastoupení pak má i konstrukce nástroje svépomocí, školy si jej tzv. ušijí na míru, což jim umožní soustředit se na ty informace, které je pro školu smysluplné získat. Jinými slovy, dvě třetiny škol aktivně nástroje vytváří/korigují, i když při jiných příležitostech přiznávají, že toto v podstatě neumí. Nezodpovězenou otázkou tak zůstává, co vlastně pomocí amatérsky vytvořených nástrojů zjišťují. Navíc, více než polovina všech respondentů poukazuje na pozitivní zkušenosti s evaluačním nástrojem, který školy využívají. Tyto odpovědi ukazují veskrze pozitivně na nabyté zkušenosti s používáním evaluačních nástrojů, což je i logické. Školy prakticky nemají možnost získat zpětnou vazbu ke kvalitě těchto nástrojů. Na druhé straně je důležité, že lidé ve školách tyto nástroje přijímají za své a pracují na jejich vylepšování.

Původní předpoklad, že osobou, která nejčastěji zjišťuje informace o absolventech, je výchovný poradce, se potvrdil. Tento předpoklad vycházel zejména ze skutečnosti, že výchovný poradce nejvíce spolupracuje se studenty při volbě vysoké školy, popř. volbě zaměstnání, má k problematice nejblíže a má k tomu časový prostor, i když ne příliš velký. Rovněž má snížený úvazek o dvě hodiny týdně v porovnání s ostatními učiteli.

Z dotazníků je patrné, že školy získané informace o absolventech využívají spíše pro vlastní prezentaci a oslovení široké veřejnosti, např.

prostřednictvím webových stránek nebo náborů. Daleko méně je uplatňují při vyhodnocování a rozborech, což by jim mohlo poskytnout zpětnou vazbu k jejich práci. V této souvislosti se pak jeví jako poměrně logický poznatek, že na 60 školách učitelé nahlíží na autoevaluaci pozitivně. Pokud výsledky autoevaluace nejsou využívány ke korekci práce učitelů, je nasnadě, že tito ji vnímají pozitivně. A pokud si škola sama zvolí evaluační nástroj, jenž jí vyhovuje, umí s ním pracovat a má s ním dobré zkušenosti, pak i učitelé mají spíše pozitivní zkušenosti s autoevaluací, kterou provádějí.

Informace získané prostřednictvím realizace empirické části disertační práce zprostředkovaly autorce disertační práce pohled na autoevaluační procesy tak, jak je vnímají aktéři školního života v prostředí gymnázií. Autoevaluace je už v současné době většinou učitelů vnímána jako pozitivní, někdy i užitečná, i když mnohdy ještě časově a odborně náročná. Domnívám se, že nejen v souvislosti s probíhající kurikulární reformou na gymnáziích, ale zejména s ohledem na měnící se charakter současné společnosti poskytuje autoevaluace školám příležitost podívat se s nadhledem na svou dosavadní práci a zjistit, co by se dalo zlepšit tak, aby nejen obstály na současném konkurenčním trhu, ale i sebe, své učitele, zaměstnance a studenty mohly dále zlepšovat.

Závěr

Tématem disertační práce byla autoevaluace a její možnosti při zjišťování výstupů školní edukace. Zaměřila se především na prostředí českých středních škol regionálního školství a její ambicí bylo přispět k potvrzení důležitosti smysluplně (z hlediska konkrétní školy) probíhajících autoevaluačních procesů a poukázat na důležitost práce se zpětnou vazbou nejen v oblasti výsledků, ale též výstupů jejich kurikula. Autoevaluační procesy představují jednu z možných podob zpětné vazby k chodu školy, která přispívá k udržování nebo zlepšování kvality výchovně-vzdělávacího procesu. Důležitost sledování koncepce, realizace i naplňování výsledků, výstupů kurikula souvisí v současné době i s prokazováním kvalitní práce školy pro nejširší veřejnost. Zároveň platí, že celkově dobrá práce školy se odráží v dobré pověsti školy v jejím okolí.

Hlavním cílem práce bylo identifikovat, popsat a analyzovat možnosti autoevaluačních procesů v tomto směru. Tento hlavní cíl byl rozdělen do pěti dílčích cílů (viz s. 8).

První dva dílčí cíle byly splněny v průběhu teoretické části disertační práce skrze analýzu dostupné literatury, existujících výzkumných nálezů a dalších relevantních zdrojů literatury. Jinými slovy řečeno, nejprve byly představeny přístupy ke škole jako k instituci, pospolitosti a organizaci. Na školu bylo dále nahlíženo jako na samostatný systém, ale současně jako na prvek jiného, školského systému. Dále byla charakterizována současná situace v českém regionálním školství, vše ale bylo zasazeno do historického rámce. Proces školní edukace byl nahlížen z procesuálního pohledu se zaměřením na její výsledky a výstupy, kdy byla velká pozornost věnována rozlišení těchto dvou kategorií a možnostem jejich zjišťování. Výsledky a výstupy byly dávány primárně do souvislosti s pedagogickou prací školy, konkrétně s realizací kurikula.

Druhý dílčí cíl teoretické části byl splněn skrze představení možnosti interní i externí evaluace při zajišťování i zvyšování kvality pedagogické

práce školy, a to jak u nás, tak v různých školských systémech. Etické aspekty práce se zpětnou vazbou v podobě interní evaluace nebyly opomenuty.

Pro empirickou část práce byly stanoveny tři dílčí cíle. Skutečná podoba práce se zpětnou byla identifikována při realizaci dvou případových studií škol, **jejicž závěry umožňují stanovit možnosti, které interní procesy práce se zpětnou vazbou školám přinášejí.** Tato strategie umožnila zjistit, jakým způsobem a v jakém kontextu probíhají autoevaluační procesy a přinesla odpovědi na otázky řešící vztah autoevaluace a zjišťování výstupů pedagogické práce školy. Dalším záměrem studií bylo i zjistit i případný vliv typu subjektu školy, motivy pro tyto aktivity atd. **Autoevaluace je v obou školách pojímána různě a přináší školám různé možnosti: zvyšovat participace rodičů na životě školy, nebo alespoň vtáhnout tuto skupinu aktérů do rozhodování o budoucnosti školy, rozšířila spektrum zdrojů informací o výsledcích výuky, zejména ve smyslu zjišťování dlouhodobých výstupů pedagogické práce školy, umožnila vznik jedinečné pedagogické koncepce práce školy, ale projevila se též možnost, jak více podpořit kultury školy (upevnit pocit bezpečí i mezi učiteli).** Zpočátku obě školy vyhledávají při realizaci autoevaluace oporu v externích subjektech, s nárůstem zkušeností ale tato potřeba ustupuje. Příběh kosmopolitní školy ukázal, že může vyústit i ve vznik nového sloučeného subjektu s jedinečnou pedagogickou koncepcí, zatímco v jiné škole (tvořené jedním subjektem) je spíše nástrojem k udržování status quo, k podpoře tradice a tradičního pojetí kurikula. V obou školách však postupem času a z jiných důvodů vede k tomu, že jsou vyhledávány informace i o dlouhodobějších výstupech výuky, školám přestala dostatečně zpětná vazba zacílená jen na okamžité výsledky. Vše je ovšem nutno vnímat v širším kontextu (vývoj demografické křivky a toho, zda je nebo není na školy vytvářen tlak z jejich vnějšího okolí skládat účty ze své práce).

Pátý dílčí cíl disertační práce „Zjistit, jak vedení různých typů škol vnímá problematiku zjišťování výstupů školní edukace v rámci autoevaluace“ byl splněn realizací dotazníkového šetření na gymnáziích, jehož respondenty byli vedoucí pracovníci těchto škol. Snahou bylo také zjistit, které evaluační nástroje při tom školy používají, jak se jim osvědčily – jejich slabé i silné stránky. Zároveň šlo i o to identifikovat obsah – tzn. jaké konkrétní informace školy získávají od svých absolventů a jak často k tomu dochází atd. Bylo stanoveno pět hypotéz, potvrdila se jedna, což dle autorky nijak nesnižuje význam této části výzkumu disertační práce. Prokázalo se, že existuje **statisticky významná závislost mezi typem střední školy a důvodem zjišťování informací o vlastních absolventech. Respondenti gymnázií (G) provádí tato zjištění se záměrem vytváření dalších statistik a výročních zpráv, zatímco respondenti gymnázií (G+SŠ) provádějí stejná zjištění zejména proto, aby získali zpětnou vazbu ke své práci, především ke svému školnímu vzdělávacímu programu.** Dle autorky disertační práce se dá tedy dedukovat, že pojetí autoevaluace může záviset na typu školy. Závěry dotazníkového šetření ukázaly, že gymnázií nezjišťujících zpětnou vazbu k výstupům své práce je poměrně málo, ale přesto existují. Školy se však zásadně odlišují v důvodech a v podobě těchto počinů. Lze říci, že zjišťování informací o absolventech klesá s délkou časového odstupu od ukončení studia, což pravděpodobně souvisí s obtížnějším získáváním těchto informací (kvůli jedincům i nastavení školského systému). V této souvislosti působí pozitivně další poznatek dotazníkového šetření, že 28 škol zjišťuje, zda se jejich absolventi po ukončení studia na dané škole dostali právě na tu školu, kterou si vybrali. Překvapivě pak ale vyznívá to, že pouze tři školy zjišťují, zda v případě, že absolventi nechtěli dále studovat, našli zaměstnání takové, na které byli na dané škole připravováni. **Možnosti takto koncipované zpětné vazby nejsou již tak rozmanité: školy získané informace o absolventech využívají spíše pro vlastní prezentaci, pro prokazování kvality, méně**

pro skutečnou zpětnou vazbu ke své práci, tj. pro zlepšování či zvyšování kvality.

Nejčastěji školy zjišťují uplatnění svých absolventů pomocí elektronického dotazníku, a to jedenkrát za rok. Dvě třetiny respondentů konstatují, že školy aktivně nástroje vytváří/korigují, i když při jiných příležitostech přiznávají, že toto v podstatě neumí. Nezodpovězenou otázkou tak zůstává, co vlastně pomocí amatérsky vytvořených nástrojů zjišťují. Navíc, více než polovina všech respondentů poukazuje na pozitivní zkušenosti s evaluačním nástrojem, který školy využívají. Tyto odpovědi ukazují veskrze pozitivně na nabyté zkušenosti s používáním evaluačních nástrojů, což je i logické. Školy prakticky nemají možnost získat zpětnou vazbu ke kvalitě těchto nástrojů. Na druhé straně je důležité, že lidé ve školách tyto nástroje přijímají za své a pracují na jejich vylepšování.

Hlavní cíl i dílčí cíle disertační práce tudíž byly splněny.

Informace získané prostřednictvím zpracování disertační práce zprostředkovaly pohled na autoevaluační procesy tak, jak je aktuálně vnímají aktéři školního života v prostředí českých gymnázií. Práce směřovala ke zjištění, jakým způsobem školy nakládají s autonomií. Jinými slovy, nakolik využívají prostor, který je jim otevřen k naplnění své pedagogické práce tak, aby jejich kvalita výsledků i výstupů jejich práce byla prokazatelná, aby prokazatelně skládaly účty ze své práce i s určitým časovým odstupem a se zachycením kompetencí. Lze shrnout, že školy se při realizaci zpětné vazby ze „svých zdrojů“, při autoevaluaci, zaměřují zejména na zjišťování výsledků edukace, méně pak na výstupy. A pokud na výstupy, tak tak činí zejména z marketingových důvodů a prokazují kvalitu své práce zejména s ohledem na aktuální dění v jejich nejbližším okolí. Tento závěr se ale autorce disertační práce jeví jako velmi relevantní vzhledem k nastavení práce se zpětnou vazbou v celém školském systému (školám jsou dávány k dispozici zejména vstupní data) a vzhledem k vývoji demografické křivky. Disertační práce by tak mohla být přínosem v tom smyslu, že vyzdvihla oblast v současné době poněkud opomíjenou – oblast

výstupů školní edukace. Ty by dle autorky neměly zůstat stranou jak z hlediska školské praxe, tak z hlediska pedagogického výzkumu. Zjištění prezentovaná v této disertační práci by mohla sloužit školám jako zpětná vazba vypovídající o smysluplném nastavení jejich školních vzdělávacích programů, jejich práci. Dle názoru autorky práce by však na získávání informací o výstupech měly více spolupracovat různé úrovně systému, ať už stát či zřizovatel – vše by nemělo zůstat jen na „bedrech“ škol. Zjišťování edukačních výstupů by mělo na centralizované úrovni být využíváno i k revizi příslušných rámcových vzdělávacích programů, z pozice zřizovatelů by měla být poskytována zpětná vazba nejen k finančním aspektům chodu škol, vazba k jejich řízení, práci. Závěry pedagogického výzkumu by mohly být v budoucnu více využívány jako podklady pro nastavení české vzdělávací politiky, ale také jako materiály pro výuku, pro pregraduální přípravu učitelů, pro jejich další vzdělávání, ale i pro přípravu vedoucích pracovníků škol.

Seznam použité literatury a zdrojů

- Absolventi škol a mladiství*. [online]. [cit. 2010-02-27]. Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs>.
- AIRASIAN, W. Peter a Arlen R. GULLICKSON. *Teacher Self-Evaluation Tool Kit*. Corwin Press, 1997. ISBN 9780803965171.
- ARGYRIS, Chris. a Donald. A. SCHÖN. *Organizational learning II*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1996. ISBN 0-201-00174-8.
- BACÍK, František. *Škola a její management pod lupou*. Praha: UK, 2006. ISBN 978-80-7315-184-3.
- BACÍK, F., J. KALOUS a J. SVOBODA et al. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: UK, 1998. 370 s. ISBN 80-86039-49-8
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003, s. 54, ISBN 80-7178-537-7.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENNETT, Judith. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group, 2003. ISBN 0826464785.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-7042-181-9.
- BURDOVÁ, Jeny a Daniela CHAMOUTOVÁ. *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním*, Praha: NÚOV, 2010
- BUSH, T. *Educational Leadership and Management*. 3rd edition. London: Sage, 2005. ISBN 0-7619-4052-9.
- BUSH, T. a D. MIDDLEWOOD. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications, 2005. ISBN 0761944087.
- CALDWELL, Brian a Jim M. SPINKS. *Beyond the Self-Managing School*. London: Routledge Falmer, 2003. ISBN 0-7507-0448-9.

- COVEY, R. Stephen *Vedení založené na principech*. Praha: Management Press, 2009, 301s. ISBN 978-80-7261-202-4.
- CHRISTIE, Pam a Bob LINGARD. *Capturing Complexity in Educational Leadership*. Příspěvek prezentovaný na konferenci American Educational Research Association v Seattlu, 2001. [online]. [cit. 2011-02-05]. Dostupné z: [http://www0.sun.ac.za/celemus/index.php?option=com_remository &Itemid=6&func=startdown&id=70](http://www0.sun.ac.za/celemus/index.php?option=com_remository&Itemid=6&func=startdown&id=70).
- CHVÁL, M., L. PROCHÁZKOVÁ a K. ČERNÝ. Postoje k autoevaluaci ředitelů základních a středních škol v ČR. *Orbis scholae*, roč. 4, č.1, s. 91-110. 2010. ISSN 1802-4637.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7066-534-3.
- ČERMÁK, Ivo. Hledání životních příběhů. In Macek, P., Šafářová, M. (Eds). *Integrativní funkce osobnosti*. Sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc. Brno: MU, 2000. ISBN 80-210 -2465-8.
- ČERMÁK, I., D. HILES, & V. CHRZ. Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. In V. Řehan, M. Šucha (Ed.), *Psychologica 37*, Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku 6 (pp. 53-66). Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1813-1.
- ČERNÝ, Karel a Lucie PROCHÁZKOVÁ. Výsledky dotazníkového šetření v projektu Cesta ke kvalitě 2009
Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Vysledky_dotaznikoveho_setreni_2009.pdf
- Česká vzdělávací soustava a alternativní školy*. [online]. [cit. 2010-06-05]. Dostupné z: http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/05_soustava_a_alternativy.doc.
- DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.“* Praha: PedF UK, 1997. ISBN 9788024714578.

- DANIHELKOVÁ, H., D. SVOBODOVÁ a S. SAVA. *Management and evaluation of the course: postgradual training in Adult education*. Ostrava: University of Ostrava – Pedagogical Faculty, 2003. 102 s. ISBN: 80-7042-284-X.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 8024601397.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 - 2015*. [online]. [cit. 2012-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007* [online]. [cit. 2011-02-07]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2005*. [online]. [cit. 2011-02-07]. Dostupný z: http://www.meta-os.cz/pic/doc/Dlouhodoby_zamer_vzdelavani_a_rozvoje_vzdelavaci_soustavy_Ceske_republiky.pdf.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání)*, 2002. [online]. [cit. 2011-02-07]. Dostupný z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_5_1.pdf.
- DOLEŽALOVÁ, Gabriela a Jiří VOJTĚCH. *Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání v roce 2009*. Praha: NÚOV, 2011. [online]. [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz>.
- Důležitost kompetencí podle zaměstnavatelů*, NÚV, 2012. [online]. [cit. 2011-06-08]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi?Stranka=4-1-01>.
- DVOŘÁK, D., K. STARÝ a K. URBÁNEK et al. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

- EGEBERG, M. *Organisasjonsutforming i offentligvirksomhet*. Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli, 1984. ISBN 8205271011.
- ELGSTROM, Ole a Mats HELLSTENIUS. Curriculum debate and policy change. *Journal of Curriculum Studies* Volume 43, Issue 43, 2011, s. 717 – 738. ISSN-0022-0272.
- EGER, L. et al. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: CECHTUMA s.r.o., 2002. ISBN 80-903225-6-5.
- Eurokompas – čtvrtletník na podporu vzdělávání a mobility v Evropě*, 2006.
- Eurydice. Evaluace škol poskytujících povinné vzdělávání*. Brusel: Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2.
- Eurydice. National System Overwiev – Slovenia*. [online] [cit. 7.11.2011]. Dostupné z: http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=About_Eurypedia
- Eurydice. Organisation of the education system in Denmark 2009/10*. [online] [25.11.2011]. Dostupné z www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109CZ.pdf
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf.
- Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice, 2004. 155 s. ISBN: 2-87116-364-2.
- EVANS, Linda. *Managing morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1998. ISBN 1853964182.
- FENWICK, Lisl. Curriculum reform and reproducing inequality in upper-secondary education. *Journal of Curriculum Studies*. roč. 43, vyd. 6, 2011, s. 697-716. ISSN 0022-0272.
- FIALA, Bohumil. *Vybrané kapitoly z andragogiky, pedagogiky a didaktiky*. 1. vyd. Karviná: Obchodně podnikatelská fakulta Slezské univerzity v Opavě, 1999. ISBN 80-7248-052-9.

- FOUCAULT, Michel. *Diskurs, autor, genealogie: 3 studie*. Praha: Svoboda, 1994, 115 s. ISBN 80-205-0406-0.
- FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ. (ed.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008, s. 145 – 151. ISBN 978-80-210-4752-5.
- GALLOWAY, Alison. *Questionnaire Design & Analysis. A Workbook* [online]. [cit. 2010-12-06]. Dostupné z: <http://www.tardis.ed.ac.uk/~kate/qmcweb/qcont.htm>.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GERHART, Jan a Jan KUKLÍK. *Dramatické i všední dny Protektorátu*. Praha; Litomyšl: Paseka, 1996. ISBN 80-7185-626-6.
- GOLD, Anne. *Quality and School-Based Continuous Professional Development: School Leaders' Responsibilities*. ENIRDEM Conference papers, Budapest, 1999. [online]. [cit. 2007-02-04]. Dostupné z: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-15-Gold>.
- GRECMANOVÁ, H., D. HOLOUŠOVÁ a E. URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- GREGER, David. Kurikulární politika. In: KALOUS, J. VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.
- HANDY, Charles B. *Understanding organizations*. 4th edition. London: Penguin, 1993. 445 s. ISBN 0140156038.
- HANDY, Charles B. a Robert AITKEN. *Understanding schools as organizations*. London: Penguin, 1990. 136 s. ISBN 0140135081.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. *Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 2006. 280 s. ISBN 80-7367-059-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV* [online]. [cit. 2011-03-31]. Dostupné z : <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>.

- HUDEC, T., M. MALČÍK a M. RANGL. *Kvalita ve vzdělávání*. Ostrava: OU, 2007. ISBN 978-80-7368-293-4.
- HULÍK, V. Úloha mezinárodních organizací ve vzdělávání. In: KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, str. 145 – 161. ISBN 80-246-1262-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-274-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003a. ISBN 80-244-0765-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1st edition. Praha: Votobia, 2003b. 155 s. ISBN 80-7220-164-6.
- CHUN, M. *Looking where the light is better: A review of the literature on assessing higher education quality*. RAND, 2002, Peer Review. ISSN: 1541-1389.
- CHVÁL, M., D. DVOŘÁK a K. STARÝ et al. Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3. ISSN 1802-4637.
- Informační databáze EU o vzdělávání Eurydice*. [online]. [cit. 2012-02-27]. Dostupné z: <http://www.eurydice.org>.
- JANÁK, J., Z. HLEDÍKOVÁ a J. DOBEŠ. *Dějiny správy v českých zemích od počátku státu po současnost*. 2.vyd. Praha: NLN, 2005. ISBN 978-80-7106-906-5.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, Tomáš. *Kurikulární reforma na gymnáziích, v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.
- JANÍK, Tomáš. *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-78-6.

- JANÍK, Tomáš a kol. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-81-0.
- JANÍK, T., P. KNECHT a P. NAJVAR et al. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 4, s.375–415, 2011. ISSN 1211-4669.
- JANOUSHKOVÁ, Svatava a Jan MARŠÁK. Indikátory kvality vzdělávání. *Pedagogika*, 2008. roč. 58, č. 4, s. 315-326. ISSN 0031-3815.
- JEŽEK, Stanislav. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce, Brno, Fakulta sociálních studií MU, 2006. ISBN 80-86633-45-4.
- JEŽKOVÁ, V., F. DVOŘÁK a CH. CHAPMAN. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 9780761973058.
- JEŽKOVÁ, V., B. KOPP a T. JANÍK. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 80-7290-030-7.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA jr. V. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1997. ISBN 80-85931-39-7.
- KALDESTAD, O. H., M. POL a M. SEDLÁČEK (eds.). *Vybrané kapitoly školského managementu. Norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5078-5.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 1.vyd.Praha: Portál, 2002. ISBN 807178253X.
- KALNICKÝ, Juraj. *Progresívna andragogika – androdidaktika*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1994. 80 s. ISBN 80-7121-062-5.
- KALOUSKOVA, Pavla a Jiří VOJTĚCH. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol - souhrnný pohled*. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978-80-87063-08-8.
- KANTOROVÁ, Jana. et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KAŠPAROVÁ, Jana et al. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: NÚOV, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4.

- KOUCKÝ, Jan a Martin ZELENKA. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2009*. Praha: UK, 2009. [online]. [cit. 2010-03-01]. Dostupné z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Absolventi%20VS%202009%20Zprava%20Jan10.pdf>.
- KELLAGHAN, T., D. L. STUFFLEBEAM a L. A. WINGATE. (eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht/Boston/Londýn: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
- KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. Vyd. Praha: SLON, 2011. s. 211. ISBN 978-80-7419-044-5.
- KLEGA, Vilém. *Výchova a vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1983. 82 s. ISBN 80-7184-381-4.
- KLEŇHOVÁ, Michaela a Jiří VOJTĚCH. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání – Praha: NÚV, 2011.*
- Koordinátor autoevaluace*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-57-2. Dostupné z: <http://www.nuov.cz>.
- KOVAŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání*. Praha: SPN, 1984. ISBN 80-7066-679-X.
- KOVAŘOVIC, Jan. *Evaluace v práci školy*. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- KUCHAŘ, Pavel. *Trh práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1383-3.
- MACBEATH, John. aj. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Redakce českého vydání M. Pol. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006a. ISBN 80-902614-8-5.

- MACBEATH, John. *School Inspection & Self-Evaluation: Working with the New Relationship*. London: Routledge, 2006b. ISBN-13: 978-0415399715
- MACBEATH, John. a Archie MCGLYNN. *Self-evaluation What's in it for schools?* London: Routledge Falmer, 2002. ISBN 0-415-27741-8.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [online]. [cit. 2012-03-19]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-G.pdf.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006 [online]. [cit. 2012-03-19]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf.
- MAŇÁK, Josef. Kurikulum a hodnoty. *Pedagogická orientace*. 2007, roč. 17, č. 2, s. 2-10. ISSN 1211-4669.
- MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80210-4125-0.
- MAREŠ, Jan. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, Stanislav. (Ed.). *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD, 2003, 152s. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, Jan a Peter GAVORA. *Anglicko-český pedagogický slovník - English-Czech educational dictionary*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 216 s. ISBN 80-7178-310-2.
- MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Na cestě ke znalostní společnosti. Část první. Kde jsme...?* Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2005. ISBN 80-903-3162-9.
- MAUSETHAGEN, Solvi. A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Reserach Review*. 9, 2013, p.17. ISSN: 1747-938X.
- Memorandum o celoživotním učení* [online]. [cit. 2012-03-19]. Dostupný z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.

- MICHEK, Stanislav. aj. *Kvalita odborného vzdělávání a role sociálních partnerů*. Praha: NÚOV, 2008. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2011-06-07]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/>.
- MORKES, František. *K historii českého církevního školství*. [online]. [cit. 2010-01-15]. Dostupné z: http://skolstvi.cirkev.cz/_d/historie-ccs.doc.
- MORKES, František. *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí*, Praha: ÚIV - CERMAT, 2003. 70 s. ISBN 80-211-0438-4.
- MŠMT ČR. *160 let Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*[online]. [cit. 2012-15-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/160-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>.
- MŠMT ČR. *Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2012/13* [online]. [cit. 2012-15-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-obdobi>
- MULFORD, B. *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. 2003. [online]. [cit. 2007-08-13]. Dostupné z: http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en_2649_201185_37133360_1_1_1_1,00.html.
- MÜLLER, L., O. OBST a M. PRÁŠILOVÁ. *Spolupráce střední školy se sociálními partnery a školní vzdělávací program*. Příručka pro učitele přírodovědných předmětů na gymnáziích a ostatních středních školách. Šumperk: Trifox s.r.o., 2009. ISBN 978-80-904309-2-1.
- MÜLLEROVÁ, Lenka. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-316-2.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Potřebujeme hodnotit?* [online]. 2004 [cit.6.8.2012]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek,/36/34>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 90 s. ISBN 80-211-0372-8.

- Názory úřadů práce na uplatnitelnost absolventů.* [online], [cit. 2011-09-14].
Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/SStranka.aspx?CiloveSkupiny=6&KodStranky=4.1.13>
- NEVO, David. *School-based evaluation. An International Perspective.* Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 0-7623-0861-3.
- NEZVALOVÁ, Dana. *Kvalita ve škole.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.
- NEZVALOVÁ, Dana a Jitka KUNČAROVÁ. *Vlastní hodnocení školy, hlavní oblasti – soubor ukazatelů.* Ostrava: OU, 2006. ISBN 80-7368-197-8.
- NEZVALOVÁ, D., O. OBST a M. PRÁŠILOVÁ. *Řízení kvality.* Studijní text. Praha: UK, 1999. ISBN 0-7494-0818-9.
- OBST, Otto. *Manažerské minimum pro učitele.* Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1359-0.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* [online]. [cit. 2011-02-0]. Dostupné z: <http://www.oecd.org>.
- OECD. *Background Paper: The use of value-added models for school improvement.* Paris: 2006.
- OECD Priority.* [online]. [cit. 2013-14-03]. Dostupné z: <http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/Priority%20Topics%20and%20Key%20Features.pdf>
- OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.* [online]. [cit. 2013-14-03]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>
- OOSTDAM, Ron a Edith HOOGE. Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education.* č. 3, 2011. ISSN: 0256-2928.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje.* Výkladový slovník. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PELIKÁN, Jiří: Školský zákon a státní vzdělávací politika *Učitelské noviny.* č. 12, Vol. 101., 1999. ISSN 0139-5718.

- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PISA 2006 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků (*Programme for international student assessment*) [online]. [cit. 2012-05-03]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/240/1869>.
- POL, Milan a Milada RABUŠICOVÁ. *Správa a řízení škol. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. 129 s. ISBN 80-85931-32-X.
- POL, Milan. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost? *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, Brno: Masarykova univerzita Brno, 1999, U 3-4, č. 1, s. 59-80. ISSN 1211-6327.
- POL, M. et al. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- POL, M., L. HLOUŠKOVÁ, P. NOVOTNÝ. et al. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3746-6.
- POL, Milan a Petr NOVOTNÝ. On the Challenge of Diversity: Case Studies of Headteachers and School Quality Management. In POL, M. (Ed.). *Dealing with Diversity*. Brno: MU, 2006, s. 81-96. ISBN 80-210-4090-4.
- POL, M., M. RABUŠICOVÁ a P. NOVOTNÝ. et al. *Demokracie ve škole*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4210-9.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007a. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, Milan. *Dobrodružství autoevaluace*. In *Autoevaluace –výběr příspěvků*. Sborník VÚP Praha, 2007 b. s. 5-8. ISBN 978-80-87000-16-8.
- POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana. a kol. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-86856-91-9.
- PONT, B., D. NUSCHE a D. HOPKINS. (eds.) *Improving School Leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. [online]. [cit. 2010-07-08] Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/6/52/40545479.pdf>

- PONT, B., D. NUSCHE a H. MOORMAN. *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris, 2008. [online]. [cit. 2010-07-08]
Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/6/52/40545479.pdf>
- POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých, andragogika*. PF UK: Praha, 2001. ISBN 80-7290-064-1.
- POSPÍŠIL, Radek a Kateřina VLČKOVÁ. *Úvod do pedagogiky*. Brno: MU, 2006. 88 s. ISSN 1802-128X.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Řízení základní školy v letech 1990-2007*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2036.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: UP, 2003. 164 s. ISBN 80-244-0676-4.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela a Jana VAŠŤATKOVÁ. Současné pohledy na procesy vnitřní evaluace škol v českém prostředí. *Pedagogika*, 2006, roč. 16, č. 3, s. 273-284. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ. *Education in a Changing Society : Czechoslovakia*. Praha: Vysoká škola ekonomická – Fakulta mezinárodních vztahů, 2001, s. 57–86. ISBN 978-80-246-2206-4.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4.vyd. Praha: Portál, 2009a. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009b. ISBN 978-80-7367-546-2.

- Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: Eurydice, 2006. 92 s. ISBN: 92-894-8627-9
- RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, Praha: PedF UK, 1996, č. 2, s. 105-116. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, Milada a kol. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.
- Rozvoj kvality odborného vzdělávání v Evropě*. Praha: NÚOV, 2007.
- RUGG, Harold. *Curriculum-Making: Past and Present*. Ayer Company Publishers, 1974. ISBN 13: 9780405014642
- RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1996. 79 s. ISBN 8090166288.
- RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství ISV, 2003. 281 s. ISBN 8086642178.
- RÝDL, K., V. HORSKÁ a M. DVOŘÁKOVÁ. et al. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom, 1998. ISBN 8086106047.
- RÝDL, K., V. HORSKÁ a M. DVOŘÁKOVÁ. *Autoevaluace školy*. Příručka pro rozvoj hodnocení kvality školy. Praha, 1997. Grantová studie pro MŠMT ČR.
- RYŠKA, Radim. (ED.) *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-368-9.
- RYŠKA, Radim. (ED.) *Evaluace a přidaná hodnota ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. ISBN 978-80-7290-423-5.
- SAHLBERG, Pasi. Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*. roč. 11, č. 1, s. 45-61 ISSN 1389-2843.

- SANTIAGO, Paulo et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012* [online]. OECD Publishing, 2012 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>.
- SAUNDERS, L. *Who or What is School Self-evaluation for? School effectiveness and School improvement*. 1999, roč. 10, č. 4, s. 419-429. ISSN 0924-3453.
- School autonomy in Europe: policies and measures*. Brussels: Eurydice, 2007. 62 s. ISBN. 978-92-79-07522-3
- SEBEROVÁ, Alena. *Evaluačce ve školské praxi*. 2. vyd. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-556-0.
- SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007 a. s. 96-112. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SENGE, P. M. *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategy and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicolas Brealez, 1994. ISBN 1857880609.
- SCHEERENS, J. *Accountability, autonomy and school effectiveness: Can accountability be seen as a lever of school improvement?* Plenární vystoupení na XX. konferenci ICSEI, Portorož 3.-7. 1. 2007. [online]. [cit.2007-12-01]. Dostupné na z: <http://www.icsei2007.si/?id=52>.
- SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. s. 171. ISBN80-244-0249-1.
- SIMS jr., P. Henry a Peter LORENZI. *The leadership paradigm: Social learning and cognition in organizations*. Newbury Park, CA: Sage, 1992. ISBN10: 08039 42982.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Pojetí základního vzdělávání v české škole v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno: MU, 2005. ISSN 1802-4637.

- SKALKOVÁ, Jarmila a František BACÍK. et al. *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu*. Studie ČSAV č.14. Praha: Academia, 1988.
- SKEDSMO, G. Formulace a realizace evaluační politiky: rozpory a problematické oblasti. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 1, s. 55-71. ISSN 18002-4637.
- SKUTIL, Martin. *Proměna maturity jako specifického školního jevu*, Dizertační práce, MU, Brno, 2009.
- SLAVÍKOVÁ, Lenka. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. 1. vyd., Praha, Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, ISBN 80-7290-133-8.
- SOMR, Miroslav. *Dějiny školství a pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 978-80-7380-161-8.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: UK-PedF, 2002. ISBN 80-7290-890-0.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPURKELAND, Jan. *Relasjonsledelse*. 3. Vydání, s. 13-57. Oslo: Universitetsforlaget, 2009.
- STAKE, E. Robert. *The art of case study research*. London: Sage Publications, 1995. ISBN 080395767X.
- STARÝ, Karel a Martin CHVÁL. Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. S. 63 – 82. ISBN 978-80-7315-180-5.
- STRAKOVÁ, J. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia pedagogica* [online]. 2010, 15, 2, str. 27 - 42. [cit. 2012-08-09]. Dostupné z: www.phil.muni.cz/wupv/casopis.

- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-2100-944-6.
- ŠLAJCHOVÁ, Ladislava. *Autoevaluace v praxi základních škol*. Dizertační práce. Praha: PedF UK, 2007.
- ŠTEFKO, Robert. Teoretické východiská skumania determinantov image vzdelávacej organizácie. *Aula*, 1999, č. 1. s. 30-34. ISSN 1210-6658.
- STRAUSS, L. Anselm a Juliet CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*, 1. vyd. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Praha 2005. Str. 209. ISBN 80-7080-573-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman. Je zakotvená teorie teorií? In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia paedagogica U 10*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 133-145, 13 s. ISBN 80-210-3891-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. 300 s. ISBN 80 – 7357-176-5.
- SYSLOVÁ, Zora. Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení školy. *Řízení školy. Speciál pro MŠ*, Praha: Wolters Kluwer ČR a.s., 2010, VII, 2/2010, s. 9-12. ISSN 1214-8679.
- TANNER, Daniel and Laurel, N. TANNER. *Curriculum Development: Theory into Practice*. Macmillan, 1975. ISBN -10: 0130864730.
- TASHAKKORI, A., C. TEDDLIE. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Applied Social Research Methods Series (46). Sage Publications, 1998. ISBN 0761900713.

- The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade* [online]. Leuven, 2009 [cit. 2012-12-09]. Dostupné z: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_LouvainaNeuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- THEISENS, Henno. *OECD Work on Future Educational Environments PEB Exchange 2008/11*, OECD 2008. ISSN 1609-7548.
- ÚLOVCOVÁ, H., J. VOJTĚCH a J. TRHLÍKOVÁ. et al. *Uplatnění absolventů na trhu práce 2009*. Praha: NÚOV, 2010. ISBN 978-80-87063-28-6.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele - Školský systém v českých zemích*. 1vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích – vývoj a současný stav. In VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha: SPN, 1986. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. Autoevaluace školy – hrozba nebo příležitost? *Učitel'ské listy*, r. 2004-2005, č. 4. ISSN 1210-6313.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. Pracovníci školy jako důležitý zdroj informací o stávající situaci školy. *Pedagogická orientace*, č. 2, 2005, 53-60. ISSN 1211-4669.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Autoevaluace jako nástroj změny české základní školy*. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 80-244-1422-8.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Jak jsou školy z pohledu ředitelů připraveny na zavádění autoevaluace/vlastního hodnocení?*
- VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Autoevaluace a benchmarking ve škole*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-029-5.

- VESELÝ, Arnošt. Teoretické a metodologické základy “výzkumu” dobré praxe. *Aula*. Roč. 18, č. 3, s. 3-17. ISSN 1210-6658.
- VIK, Vladislav. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2007. ISBN 80-903631-6-4.
- VLČKOVÁ, Kateřina. Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiletých a čtyřletých gymnáziích. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 4, s. 51-73. ISSN 1211-4669.
- VOGHT, Joke a Natalie PAREJA ROBLIN. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*. roč.44, č. 3, 2012, s. 299-321. ISSN 0022-0272.
- VOJTĚCH, Jiří a Daniela CHAMOUTOVÁ. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii 2010/2011*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN neuvedeno.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum - proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, Eliška. Proměny profese a vzdělávání učitelů ve světě. In: WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. 1. díl: Teoretické a komparativní studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, s. 126 – 146. ISBN 80-7290-085-4.
- WALTEROVÁ, Eliška et al. *Školství-věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum. 307 s., 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.
- WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Fungování základní školy. Potenciál změny*. Praha: ÚVRŠ, 2001. [online]. [cit. 2011-02-03]. Dostupné z: www.pedf.cuni.cz/uvrv.
- WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In: *Problémy kurikula základní školy*. Sborník z pracovního semináře

- konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU. Brno: Masarykova Univerzita, 2006. ISBN 978-80-210-4237-7
- WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- WILLIAMS, R. C a Bradley PORTIN. *Challenges to Leadership: The Changing Role of the Principal in Washington State*. Olympia: Association of Washington School Principals, 1997.
- WILLMS, J., Douglas. *Transparent indicators for improving school quality*. Canadian Research Institute for Social Policy. University of New Brunswick. 2006. ISBN 0-7731-0564-6.
- YIN, K. Robert. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2003. ISBN 078192552.

Příklady interních dokumentů analyzovaných škol

Školní vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání škol „domácká“ a „otevřená“

Vlastní hodnocení školy „domácká“ za školní rok 2009/2010

Vlastní hodnocení školy „otevřená“ za školní rok 2010/2011

Zákony a jiné právní normy

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

Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství

Zákon č. 168/1968 Sb., o gymnáziích

Zákon č. 63/1978Sb., o opatřeních v soustavě základních a středních škol

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol

Zákon č. 171/1990 Sb., školský zákon

Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů

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

Seznam grafů a tabulek

Graf 1	Počty četností případů reprezentujících položku č. 6
Graf 2	Počty četností případů reprezentujících položky č. 6 a 15
Graf 3	Počty případů reprezentujících položku č. 12
Graf 4	Počty četností případů reprezentujících položky č. 12 a 15
Graf 5	Počty četností případů reprezentujících položky č. 10 a 15
Graf 6	Počty četností případů reprezentujících položky č. 14 a 15

Tabulka 1 Statistiky počtu gymnázií, studentů a absolventů za školní rok 2011/2012

Tabulka 2 Struktura maturitní zkoušky pro školní rok 2011/2012

Tabulka 3 Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 4

Tabulka 4 Počty případů reprezentujících odpovědi na položky č. 4 a 16

Tabulka 5 Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 7

Tabulka 6 Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 11

Tabulka 7 Počty případů reprezentujících odpovědi na položky č. 11 a 14

Tabulka 8 Počty případů reprezentujících odpovědi na položku č. 14

Tabulka 9 Pearsonův chí-kvadrát test položek č. 1 a 15

Tabulka 10 Pearsonův chí-kvadrát test položek č. 6 a 15

Tabulka 11 Cramerův test míry síly závislosti položek č. 6 a 15

Tabulka 12 Fisherův exaktní chí-kvadrát test položek č. 4 a 16

Tabulka 13 Chí-kvadrát test položek č. 10 a 15

Tabulka 14 Pearsonův chí-kvadrát test položek č. 11 a 14

Seznam příloh

- Příloha 1** Otázky rozhovoru zaměřeného na validizaci dotazníkového nástroje
- Příloha 2** Průvodní dopis pro vedení školy
- Příloha 3** Položky dotazníku pro vedení školy
- Příloha 4** Vyhodnocení položek dotazníku

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

OTÁZKY ROZHOVORU ZAMĚŘENÉHO NA VALIDIZACI DOTAZNÍKOVÉHO NÁSTROJE

- Zjišťují se ve Vaší škole informace i o výstupech výuky?
- Co Vás vedlo k tomu, abyste zjišťovali uplatnění svých absolventů?
Mění se v čase tyto důvody?
- Jakým způsobem tyto informace zjišťujete, jak často... a jaké s tím máte zkušenosti?
- Jak dále pracujete s informacemi získanými v rámci autoevaluačních procesů? Zajímá se o to někdo, kdo?
- Na základě čeho (jakých podnětů) provádíte změny v ŠVP?
- Měla jste možnost podívat se na dotazník, který jsem Vám zaslala?
Můžeme si nyní projít jednu otázku po druhé a zamyslet se, zda to, jak je formulovaná, je pro Vás srozumitelné? A také zda výběr možností odpovědí je podle Vás dostatečný a srozumitelný?
- Domníváte se, že počet otázek, respektive čas, který lidé stráví vyplněním dotazníku, je adekvátní nebo by dle Vašeho názoru bylo možné dotazník ještě rozšířit či zkrátit?

Příloha č. 2

PRŮVODNÍ DOPIS PRO VEDENÍ ŠKOLY

Vážení kolegové,
dovoluji si Vás touto cestou požádat o vyplnění přiloženého dotazníku pro mou disertační práci, kterou zpracovávám na Pedagogické fakultě Palackého univerzity v Olomouci. Cílem dotazníku je zjistit, zda a jak Vaše škola zjišťuje uplatnění svých absolventů. Dotazník je anonymní, zabere Vám jen několik minut, pro mou práci však bude velkým přínosem.

<http://vedeni-skol.vyplnto.cz>

Pokud budete mít zájem získat výsledky tohoto šetření, kontaktujte mě prosím na e-mailové adrese pavla.mruzkova@vsb.cz a výsledky Vám budou zaslány.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu mi pomoci.

S úctou

Mgr. Pavla Mrůzková
VŠB Technická univerzita
Katedra jazyků
Ostrava

POLOŽKY DOTAZNÍKU PRO VEDENÍ ŠKOLY

1 - Zjišťujete nějakým způsobem uplatnění svých absolventů?(na trhu práce, v dalším studiu apod.)

ano

ne

2 - Pokud ano, o kterých absolventech získáváte informace?

o absolventech, kteří právě ukončili své studium (několik hodin, týdnů po maturitě)

o absolventech, kteří své studium ukončili před několika měsíci

o absolventech, kteří své studium ukončili před rokem

o absolventech, kteří své studium ukončili před 1 až 5 lety

o absolventech, kteří své studium ukončili před více než 5 lety

3 - Zjišťujete také informace o své škole od vašich absolventů?

ano

ne

4 - Které informace zjišťujete?

zda a do jaké míry byli spokojeni se studiem na naší škole

zda v případě, že nechtěli dále studovat, našli jakékoli zaměstnání

zda jsou vedeni na úřadu práce

zda se po ukončení studia na naší škole dostali na jakoukoli jinou školu

zda se po ukončení studia na naší škole dostali právě na tu školu, kterou si vybrali

5 - Jakým způsobem zjišťujete uplatnění svých absolventů?

oslovujeme vysoké školy, příp. zaměstnavatele v regionu

přes úřad práce

oslovujeme absolventy (osobní kontakt, srazy, výročí školy)

jiné

6 - Proč tato zjištění provádíte?

abychom s nimi udržovali kontakt

abychom získali zpětnou vazbu k našemu ŠVP

abychom získali zpětnou vazbu k naší práci

pro další statistiky a výroční zprávy

jiné

7 - Kdo má tato zjištění na Vaší škole na starosti?

koordinátor ŠVP
ředitel školy
třídní učitel
zástupce ředitele
výchovní poradce
jiná pověřená osoba

8 - Jak často tato zjištění provádíte?

1x za rok
příležitostně
průběžně
při autoevaluaci
jiná možnost

9 - Jak informace zjišťujete?

dotazník zadávaný poštou
elektronický dotazník
anketa
jiné

10 - Evaluační nástroj, který využíváte, je?

vytvořený soukromou firmou
převzatý, upravený
vlastní - školou vytvořený
jiný

**11 - Vyznačte prosím míru vašeho souhlasu s uvedeným výrokem:
„S evaluačním nástrojem, který využíváme, máme pozitivní zkušenosti.“**

nesouhlasím
spíše nesouhlasím
nevím
spíše souhlasím
souhlasím

12 - Uveďte prosím, jak dále pracujete s informacemi o absolventech?

evidence, archivace, výroční zprávy
prezentace, www stránky, nábor
pokročilé vyhodnocování, sledování, rozbor
minimální zpracování informací
jiné

13 - Uveďte prosím, jak ovlivňují získané informace chod školy?

nijak neovlivňují, nebo pouze minimálně
orientace na budoucí chod školy
orientace na zpětnou vazbu (pot. student, student, absolvent)
motivace práce zaměstnanců
korekce zjištěných negativních jevů
jiné

14 - Dle Vašich informací: „Vnímají Vaši učitelé autoevaluaci pozitivně?“

nesouhlasím
spíše nesouhlasím
nevím
spíše souhlasím
souhlasím

15 - Vaše škola je?

gymnázium tvořené jedním subjektem
gymnázium sloučené s další střední školou

16 - Zřizovatelem Vaší školy je?

kraj
soukromý subjekt
církev
obec
jiný

VYHODNOCENÍ POLOŽEK DOTAZNÍKU

Tab. č. 1: Počet případů odpovědí na položku č. 15 Vaše škola je tvořena?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Gymnázium (G)	38	51,4	51,4	51,4
Gymnázium sloučené s další střední školou (G+SŠ)	36	48,6	48,6	100,0
Celkem	74	100,0	100,0	

Tab. č. 2: Počet případů odpovědí na položku č. 16 Zřizovatelem Vaší školy je?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Církev	2	2,7	2,7	2,7
Kraj	61	82,4	82,4	85,1
Soukromý subjekt	9	12,2	12,2	97,3
Zastupitelské orgány cizích zemí	1	1,4	1,4	98,6
Obec	1	1,4	1,4	100,0
Celkem	74	100,0	100,0	

Tab. č. 3: Počet případů odpovědí na položku č. 1 Zjišťujete nějakým způsobem uplatnění svých absolventů?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Ano	67	90,5	90,5	90,5
Ne	7	9,5	9,5	100,0
Celkem	74	100,0	100,0	

Tab. č. 4: Počet případů odpovědí na položku č. 2 Pokud ano, o kterých absolventech získáváte informace?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
O absolventech, kteří právě ukončili své studium (několik hodin, týdnů po maturitě)	24	32,4	35,8	35,8
O absolventech, kteří své studium ukončili před 1 až 5 lety	8	10,8	11,9	47,8
O absolventech, kteří své studium ukončili před několika měsíci	18	24,3	26,9	74,6
O absolventech, kteří své studium ukončili před rokem	16	21,6	23,9	98,5
O absolventech, kteří své studium ukončili před více než 5 lety	1	1,4	1,5	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Tab. č. 5: Počet případů odpovědí na položku č. 3 **Zjišťujete také informace o své škole od vašich absolventů?**

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Ano	53	71,6	79,1	79,1
Ne	14	18,9	20,9	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Tab. č. 6: Počet případů odpovědí na položku č. 5 **Jakým způsobem zjišťujete uplatnění svých absolventů?**

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Oslovujeme absolventy	36	48,6	53,7	53,7
Úřad práce	15	20,3	22,4	76,1
Oslovujeme vysoké školy, příp. zaměstnavatele v regionu	9	12,2	13,4	89,6
Jiná	7	9,5	10,4	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Tab. č. 7: Počet případů odpovědí na položku č. 8 Jak často tato zjištění provádíte?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
1x za rok	32	43,2	47,8	47,8
Příležitostně	8	10,8	11,9	59,7
Průběžně	17	23,0	25,4	85,1
Vždy při autoevaluaci	9	12,2	13,4	98,5
Jiná	1	1,4	1,5	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Tab. č. 8: Počet případů odpovědí na položku č. 9 Jak informace zjišťujete?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Dotazník zadávaný poštou	3	4,1	4,5	4,5
Elektronický dotazník	35	47,3	52,2	56,7
Anketa	24	32,4	35,8	92,5
Jiná	5	6,8	7,5	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Tab. č. 9: Počet případů odpovědí na položku č. 10 Evaluační nástroj, který využíváte, je?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Jiný	2	2,7	3,0	3,0
Vlastní, školou vytvořený	20	27,0	29,9	32,8
Převzatý, upravený	23	31,1	34,3	67,2
Vytvořený soukromou firmou	22	29,7	32,8	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpovězeno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

Tab. č. 10: Počet případů odpovědí na položku č. 13 Uveďte prosím, jak ovlivňují získané informace chod školy?

	Četnost	Procenta	Platná procenta	Kumulativní procenta
Orientace na budoucí chod školy	20	27,0	29,9	29,9
Neovlivňují nebo minimálně	12	16,2	17,9	47,8
Orientace na zpětnou vazbu (student, absolvent)	11	14,9	16,4	64,2
Korekce zjištěných negativních jevů	9	12,2	13,4	77,6
Motivace práce zaměstnanců	11	14,9	16,4	94,0
Jiné	4	5,4	6,0	100,0
Celkem	67	90,5	100,0	
Nezodpověteno	7	9,5		
Celkem	74	100,0		

SEZNAM ZKRATEK

AE	autoevaluace
AT	autoevaluační tým
aj.	a jiné
(z) angl.	(z) angličtiny
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
DOD	Den otevřených dveří
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ed.	editor
et al.	a kolektiv; a jiní
G	gymnázium tvořené jedním subjektem
G+SŠ	gymnázium sloučené s další střední školou
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
inf.	informace
ISBN	International Standard Book Number (Mezinárodní standardní číslo knihy)
ISSN	International Standard Serial Number (Mezinárodní standardní číslo seriálové publikace)

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
PISA	Programme for International Student Assessment (Mezinárodní program pro hodnocení žáků)
resp.	respektive
RVP ZV	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
sms	esemeska – textová zpráva
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
srov.	srovnej
ŠVP	Školní vzdělávací program
SWOT	Strengths Weaknesses Opportunities Threats metoda
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
vyd.	vydání
ZŠ	základní škola

Anotace

- Univerzita:** Ústav pedagogiky a sociálních studií,
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
- Obor:** Pedagogika
- Název práce:** Autoevaluace a její možnosti při zjišťování výstupů školní edukace.
- Autor:** Mgr. Pavla Mrůzková
- Školitel:** Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
- Rok obhajoby:** 2013
- Rozsah:** 199 stran, z toho 14 stran příloh
- Klíčová slova:** Funkce školy, výsledky edukace, efekty edukace, absolvent, kurikulum, vnější a vnitřní evaluace, smíšený design, případová studie školy, dotazník.
- Abstrakt:** Disertační práce se zabývá identifikací, popisem a analýzou možností autoevaluačních procesů při zjišťování výstupů školní edukace v kontextu středních škol českého regionálního školství. Současná škola je představena jako organizace, instituce a pospolitost s rodiči, kteří jsou nahlíženi jako klienti a partneři. Práce se zaměřuje na školní edukaci v prostředí gymnázií, a to z hlediska zjišťování výsledků a výstupů/efektů. Zároveň nabízí pohled na evaluaci, na její možnosti poskytnout zpětnou vazbu o fungování školy a přibližuje externí i interní evaluaci u nás i v jiných zemích evropského kontextu. Empirická část práce je realizována s využitím smíšeného designu. Dominují jí dvě propojené a vzájemně se ovlivňující

strategie výzkumu – kvalitativní a kvantitativní. Závěr práce shrnuje výsledky obou částí výzkumu, prezentuje přínos práce vědnímu oboru a představuje možnosti dalšího rozvoje tématu.

Dissertation title: Self-evaluation and its potential for identifying educational outputs.

Key words: School functions, educational results, educational effects, graduate, curriculum, external and internal evaluation, mixed-method design, school case study, questionnaire.

Abstract: This dissertation deals with identification, description and analysis of self-evaluation and its potential for identifying educational outputs from the perspective of Czech secondary-school graduates. Contemporary school is presented as organization, institution and community with parents who are considered to be school clients or partners. It is focused on school education in the context of grammar schools from the point of view of identifying educational results and outputs. Evaluation and its potential of school work feedback is presented in connection with external and internal evaluation in the Czech republic and other European countries. The empirical part was performed with the help of the mixed-method design. It was divided into two research strategies, the qualitative and the quantitative one, which were connected with each other and had direct impact on themselves. At the end of the dissertation a result summary of both parts of the research has been

provided as well as the presentation of the dissertation's benefits for the pedagogical science and the introduction of another potential for the development of the topic.