

AUTOEVALUACE

výběr příspěvků

METODICKÝ PORTÁL
www.rvp.cz



Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz
Redakce: Realizační tým projektu Metodika
Grafická úprava: VLHAdesign
Náklad: 4 000

Vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze
Novodvorská 1010/14, 140 00 Praha 4
© VÚP v Praze 2007
ISBN 978-80-87000-16-8

ÚVOD

- Úvodní slovo 4
- Pol, Milan: Dobrodružství autoevaluace...? 5

ŠKOLA JAKO CELEK

- Nezvalová, Danuše: Jak postupovat při autoevaluaci ve škole 8
- Eger, Ludvík; Egerová, Dana: Image školy a její diagnostika 14
- Jakubíková, Dagmar: Marketingový audit školy 19
- Hanzelka, Miroslav; Souček, Zdeněk: Vlastní hodnocení školy 23
- Doubková, Anna; Tomek, Karel: Autoevaluace a řízení kvality školy 38
- Brož, Zdeněk: Vlastní hodnocení školy prostřednictvím Rámce pro sebehodnocení podmínek vzdělávání 50
- Polechová, Pavla: Přidaná hodnota není jen třešnička na dortu (měření přidané hodnoty: význam a současné možnosti českých škol) 64
- Polechová, Pavla: Nebojme se vlastního hodnocení 70

DÍLČÍ OBLASTI AUTOEVALUACE

ŽÁCI, KLIMA ŠKOLY, RODIČE

- Maláčková, Hana: Chcete znát více své žáky a jejich rodiče? Chcete být informováni o tom, jak vnímají školu oni? 74
- Dotazník školního klimatu pro rodiče 78
- Dotazník školního klimatu pro učitele základních škol 82
- Dotazník školního klimatu pro žáky gymnázií 86

VEDENÍ ŠKOLY, UČITELÉ

- Michek, Stanislav: Model excelence EFQM 88
- Brož, Zdeněk: Hodnocení pedagogických pracovníků – systém kritérií pro hodnocení výkonu učitele 92

LITERATURA 104

VÝTAH ZE SOUVISEJÍCÍCH PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ 106

ÚVODNÍ SLOVO

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

připravili jsme pro vás sborník z článků Metodického portálu k tématu autoevaluace. Jedná se o teoretické příspěvky, o kterých se domníváme, že Vám pomohou principy autoevaluace lépe pochopit, ale také přinášíme několik praktických příspěvků, které Vám usnadní ji provádět.

Články přetiskujeme zejména z Metodického portálu www.rvp.cz, jejich výběr jsme doplnili o texty z publikací Kafomet z nakladatelství Infra a Evaluace a diagnostika z nakladatelství Raabe.

Pokud jste se ve své praxi setkali se zajímavými přístupy k autoevaluaci, metodami nebo nástroji, nabízíme Vám možnost publikovat své zkušenosti na stránkách Metodického portálu, který slouží jako místo pro vzájemné sdílení poznatků z praxe. Těšíme se na Vaše příspěvky.

Tým Metodika

DOBRODRUŽSTVÍ AUTOEVALUACE...?

Autor: Milan Pol

Tato publikace nabízí čtenářům sérii textů souvisejících s tématem autoevaluace škol. Jde o téma, které se výrazněji objevilo v českém školství poměrně nedávno, i když mnozí správně připomínají, že různé formy evaluace, ale i autoevaluace probíhají ve školách samozřejmě odjakživa... Nyní však jde o požadavek systematické a průběžné autoevaluace jako povinnosti pro všechny školy.

Je jasné, že ukládání povinností školám nebude nikdy populární. Není nad to, když vznikají dobré myšlenky uvnitř škol a po dohodě zainteresovaných stran jsou postupně realizovány. To se v některých školách dělo i v případě soustavněji vedených snah o autoevaluaci, ale zdaleka ne všude a zdaleka ne běžně. Možná i proto dnes zaznívají ze škol tak různé, nežádoucí snad trochu předčasné (to když vlastní praxí jen málo prověřené) názory na systematickou autoevaluaci. Je ale dobré je slyšet a leckdy – pokud možno – i vyslyšet, zejména když nemají podobu všeobecného, nic neřešícího odmítavého nářku.

V případě autoevaluace škol rozhodně nejde o „český výmysl zlovolných školských politiků“. Tyto procesy už po jistou dobu patří do života škol mnoha zemí, s nimiž se většinou chceme srovnávat. Je přitom žádoucí neztratit ze zřetele, že autoevaluace má pozitivní potenciál a že by bylo škoda nesnažit se jej využívat. Respektované zahraniční analýzy totiž jasně a opakovaně ukazují, že nejsilnějším faktorem podpory rozvoje škol je vedle vhodného stylu vedení a řízení právě kultivovaný, ale vytrvalý tlak na školy, aby skládaly účty ze své práce (a v rámci toho realizovaly autoevaluaci a na ni návazné kroky). A tak přestože ne vždy a ne všechno lze nazvat pozitivní zkušeností s autoevaluací a i v zahraničí zaznamenáváme živou diskusi mezi školskými politiky, učiteli, výzkumníky, inspektory, případně dalšími zainteresovanými o nejrůznějších aspektech věci (a jiná situace by snad ani nebyla normální), obecně se ukazuje, že zavedení autoevaluace je krokem dobrým směrem. Široce vzato, 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. V případě autoevaluace jde vlastně o požadavek, aby škola jako celek, resp. lidé v ní byli schopni společně hovořit o své práci (především o tom, co je skutečně důležité), aby byli schopni docházet ke shodě v názoru na kvalitu této práce v jednotlivých aspektech. Měli by se dále umět shodnout na tom, co lze se zjištěným stavem dělat,

a na tomto základě následně podnikat společné, konkrétní kroky k případným změnám. Autoevaluace tak je potenciálním prostředkem poznání, kde se škola nachází, i východiskem rozvoje školy. Bez takového, na pevných datech založeného poznání, se lze opírat pouze o dojmy. A snahy o rozvoj na základě dojmů připomínají střelbu do tmy – šance zasáhnout cíl je malá, riziko napáchání škody velké.

Autoevaluační praxe ovšem mívá i potenciální úskalí. Lidé např. nebývají nadšením bez sebe, mají-li mluvit o citlivých otázkách, otevírat dlouhodobě zakonzervovaná témata, dotýkat se „nedotknutelného“. Samozřejmostí nebývá zvládnutí hodnotného zapojení žáků do věci, stejně jako probuzení zájmu rodičů či dalších potenciálně významných skupin. Jen stěží budou v některé škole věci naklonění všichni – autoevaluaci vstřícně naladěná skupina by však měla mít od ostatních mandát k akci. Autoevaluace také nežádoucí bývá výzvou pro vedení školy. Mnoho otazníků, dilemat a nejasností prostě může vyvolávat prakticky všechny hlavní fáze tohoto procesu – výběr předmětu autoevaluace (jaké jsou vlastně priority, co je potřebné a reálné zvládnout), domlouvání se o způsobech interpretace získaných poznatků (jak budeme vykládat zjištěný stav) a jejich distribuce (komu co sdělíme a naopak nesdělíme a proč), jednání o přechodu od zjištění a zhodnocení stavu věci k následným snahám o reálnou změnu (co budeme měnit, jak a proč).

Nutno přitom podotknout, že účelem autoevaluace není změna za každou cenu. Každý zkušenější vedoucí pracovník ví, že ve škole je stále zapotřebí vyvažovat mezi tlakem na změny a mezi potřebou stability. Autoevaluace by proto neměla být samozřejmou posilou neposedných zastánců permanentní změny ve škole, ale spíše prostředkem, díky kterému má škola stálý přehled o kvalitě své práce a také stálou platformu komunikace o této kvalitě.

Platí tedy, že autoevaluace sice může vypadat jednoduše, k jednoduchosti má ale většinou poměrně daleko, zvláště nejde-li o povrchní a k máločemu dobré provedení. Bylo by chybou resignovat na komplexnost věci! Snahy redukovat autoevaluaci na zjednodušený technicistní postup, v rámci kterého se ne vždy vhodně uplatňuje jeden či několik instrumentů sběru dat, které mají v důsledku malou vypovídací hodnotu o realitě školního života, vedou ke karikaturním provedením původního záměru autoevaluace.

Poctivá a umně provedená autoevaluace také je – nad šeskerou pochybnost – delikátním procesem, který

má vedle věcných a procesuálních i řadu etických souvislostí. Může se v řadě případů týkat zásahů do samé duše školy, do její kultury. Směřuje pod povrch, k hodnotám a přesvědčením lidí, k jejich obavám i nadějím. A to není vždy jednoduché. Když tohle přehlédneme např. ve jménu rychlého a hmatatelného výsledku, můžeme nadělat víc škody než užítku.

Autoevaluace v plném záběru je počinem, který významně zasahuje do mnoha aspektů školního života. Škole, která žije v relativním klidu a míru, se tak může podobně nejistá a složitá aktivita jevit jako zbytečně riskantní dobrodružství! Z krátkodobého hlediska může jít o oprávněný pocit a některým rozpakům lidí ze škol se nelze divit. Na místě je skutečně jistá obezřetnost.

Když však pomineme nutnost vyhovět povinnému, legislativou podpořenému požadavku autoevaluace, zdá se zřejmé, že z hlediska dlouhodobého rozvoje školy je – přes všechny potenciální obtíže či nepohodlí – spíše naopak dosti riskantním dobrodružstvím tendence nenastavovat si pomyslné zrcadlo, nemluvit společně o tom, co je skutečně důležité a co se váže ke kvalitě práce a života školy, nepěstovat poctivý dialog, nereflektovat společně vlastní práci, nehle-

dat cesty k nápravě případných odchylek od toho, co sami vnímáme jako dobré. Co platí o jedinci, lze při troše zjednodušení vztáhnout i na školu jako celek. Když bude zavírat oči před realitou, riskuje. Jednak neví, kam vlastně jde (anebo zda nestojí na místě) a proč, a také nemá dost informací o tom, zda, případně v jaké kvalitě, tak činí. Taková organizace jednoduše nemá dostatečně silnou východiskovou (poznatkovou) bázi pro svůj rozvoj a u organizací typu škola jde o situaci veřejně prakticky neobhájitelnou! Jaký by pak dávalo školské politice smysl vsadit na širokou autonomii a vnitřní rozvojový potenciál škol? Škola neschopná dostat svůj vnitřní rozvoj pod vlastní kontrolu, regulovat jej s oporou o relevantní data, která neumí sama získávat a vyhodnocovat a z nich vyvozovat příslušné další kroky, si takové privilegium nemůže udržet. Nakonec je vlastně celkem nepodstatné, je-li autoevaluace školám nařízena či nikoli, existují pro ni přece významné důvody vnitřní i vnější.

Přeji čtenářům, kteří pracují ve školách či se školami, aby alespoň v něčem, co tato publikace nabízí, našli inspiraci k tvořivým postupům při zkvalitňování své práce.

METODICKÝ PORTÁL

RVP

www.rvp.cz

PREZENTACE METODICKÉHO PORTÁLU

VÝZKUMNÉHO ÚSTAVU
PEDAGOGICKÉHO V PRAZE

www.rvp.cz

PODPORUJÍCÍ TVORBU ŠVP

*POKUD VÁS METODICKÝ PORTÁL RVP
ZAUJAL, RÁDI PŘIPRAVÍME PREZENTACI
PŘÍMO VE VAŠÍ ŠKOLE. KONTAKTUJTE
NÁS A NAVRHNĚTE VHODNÝ
TERMÍN.*

- ▶ informace pro předškolní, základní, gymnaziální a speciální vzdělávání
- ▶ praktické metodické příspěvky
- ▶ teoretické postřehy
- ▶ inspirace ze zahraničí
- ▶ konkrétní ukázky částí ŠVP
- ▶ zkušenosti českých škol a učitelů
- ▶ příklady dobré praxe
- ▶ dokumenty ke stažení
- ▶ tematické sekce
- ▶ diskuzní fóra



MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Výzkumný ústav
pedagogický
v Praze



JAK POSTUPOVAT PŘI AUTOEVALUACI VE ŠKOLE

Autor: Danuše Nezvalová

JAK NAPLÁNOVAT AUTOEVALUACI

Ředitelé škol vždy byli nuceni činit závažná a dalekosáhlá rozhodnutí. Tradičně se mohli často spoléhat na zkušenosti a rozhodovat se ve známém a relativně stálém prostředí.

V současnosti je ovšem standardem změna a klíčová rozhodnutí jsou často vyžadována takřka okamžitě. Ředitelé potřebují spolehlivý informační systém, aby mohli činit správná rozhodnutí za měnících se podmínek. Základní výhodou použití plánovitého přístupu k autoevaluaci je skutečnost, že tímto přístupem lze neustále získávat relevantní a spolehlivé informace, s jejichž pomocí je možné vytvářet plány budoucí strategie.

Autoevaluace vychází z vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, je charakterizovaná:

- dohodnutými cílovými oblastmi pro autoevaluaci
- explicitním vyjádřením ukazatelů kvality (kritérií, indikátorů kvality) pro úspěch autoevaluace
- plánem autoevaluace popisujícím, kdo bude data shromažďovat, kdy je bude shromažďovat a jaký bude zdroj informací
- systematickým přístupem ke shromažďování a zaznamenávání informací, kdy všichni zúčastnění používají vhodné dohodnuté nástroje pro evaluaci

Následující tabulka uvádí znaky tradičního a plánovitého přístupu k autoevaluaci (Rogers, Badham, 1994):

| | TRADIČNÍ ZNAKY | PLÁNOVANÉ ZNAKY |
|----------------|--|---|
| KRITÉRIA | <p>Implicitní a neodsouhlasená ještě před zaváděním</p> <p>Nejsou jasné vztahy mezi kritérii a procesem autoevaluace.</p> <p>Kritéria jsou neexplicitní, nesdílená jednotlivými zúčastněnými stranami.</p> | <p>Explicitní a odsouhlasená ještě před zaváděním</p> <p>Specifické cílové oblasti pro autoevaluaci odsouhlasené jako priority; kritéria jsou založená na cílech a plánu rozvoje.</p> <p>Kritéria jsou formulovaná a odsouhlasená ve fázi plánování.</p> |
| EVALUAČNÍ PLÁN | <p>Ad hoc</p> <p>Neexistuje žádný explicitní časový rozvrh.</p> <p>Není jasné, kdo má co na starosti.</p> <p>Je použit, pouze je-li možnost/příležitost.</p> <p>Vazba na vzdělávací politiku je nejasná.</p> <p>Neklade nároky na přípravu.</p> | <p>Struktury</p> <p>Je stanoven časový rozvrh.</p> <p>Je stanoveno, kdo co dělá.</p> <p>Je součástí cyklu plánování rozvoje.</p> <p>Má explicitní vazby s cíli a záměry.</p> <p>Vyžaduje podrobné naplánování.</p> |
| METODY | <p>Založené na dojmech</p> <p>Zdroje jsou určeny tím, kdo/co je k dispozici.</p> <p>Jsou použity náhodné vzorky.</p> <p>Systematicky promyšlené autoevaluační otázky a metody se objevují jen zřídka.</p> <p>Chybí konzistence v přístupu.</p> <p>Způsob analýzy dat je vypracován dodatečně.</p> | <p>Systematické</p> <p>Detailně popsané zdroje informací.</p> <p>Je použit reprezentativní vzorek.</p> <p>Nástroje pro evaluaci jsou přiměřené metodě použité pro sběr dat.</p> <p>Konzistence v přístupu i v metodologii.</p> <p>Systémy pro zaznamenávání a analýzu informací.</p> |

JAKÉ JSOU ZÁKLADNÍ OTÁZKY AUTOEVALUACE

Základní otázky jsou dány sekvencemi aktivit, které pomáhají realizovat vizi a úspěch. První takovou otázkou je, kam se chceme dostat a proč. Je nutné si uvědomit, proč chceme autoevaluaci a komu bude sloužit. Má sloužit učitelům, žákům či rodičům? Autoevaluaci napomáhají jasně stanovená poslání, vize a cíle školy.

Autoevaluace začíná otázkami:

- V čem jsme dobří? (V čem jsem dobrý/á?)
- Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? (Jak mohu dosáhnout lepších výsledků?)
- Kdo nám může pomoci? (Kdo mi může pomoci?)

Důležitou součástí procesualní stánky je klima. Autoevaluace může probíhat v prostředí, které ji podporuje. Vyžaduje klima důvěry, otevřeného jednání, souhlasu. Rozhodnutí musí být činěna na základě souhlasu většiny zúčastněných. Vyžaduje komunikaci mezi participujícími skupinami, vzájemné naslouchání a hledání optimálních cest k dosažení vymezených cílů. Všichni musí mít pocit odpovědnosti za práci. Učitelé musí mít důvěru, že získaná data a výsledky nebudou použity proti jejich individuálním zájmům, ale že jim mají pomáhat v růstu jejich profesionality. Některá data mohou být důvěrná.

Ukazatelé kvality (indikátory, kritéria) jsou jádrem autoevaluace. Vytváření indikátorů je velmi náročné. Existuje několik způsobů. Jednou z možností je využít souborů kritérií, vytvořených jinými odborníky a aplikovat je na podmínky školy. Další možností je využít výzkumů, literatury a jiných zdrojů a z nalezených kritérií vybrat vhodná pro danou školu. Je možné vytvořit si vlastní kritéria, která odpovídají potřebám školy. Mnohé školské instituce mají vlastní kritéria. V každém případě učitelé a ostatní sociální partneři by měli mít možnost vyjádřit se k souborům indikátorů, diskutovat o nich a mít možnost je modifikovat. I když je časově náročné vytvářet soubory indikátorů, je to pro školu nesmírně cenné. Všichni ti, kteří ve škole vytvářejí kvalitu, jsou tak zainteresováni na jejím dosažení. Tvorba indikátorů je výzvou pro školu a obohacuje ji.

G. ROGERS / L. BADHAM (1994) CHARAKTERIZUJÍ INDIKÁTOR NÁSLEDNĚ:

- indikátor (ukazatel míry pokroku skutečného v jedné oblasti) není absolutním nebo obecným měřítkem úspěchu

- mělo by se k němu přihlížet společně s jinými údaji vzešlými z autoevaluace, aby byl rozpoznán a pochopen celkový dosažený pokrok
- neměl by být používán izolovaně, ale jako součást celkového systému plánování autoevaluace a revize
- měl by být relevantní vzhledem k cílům
- může být kvalitativní nebo i kvantitativní

Nástroje umožňují měřit to, co je měřitelné. Obvykle položky, které jsou velmi důležité, jsou obtížně měřitelné. Je také důležité nacházet vhodné nástroje pro získávání dat a informací. Data mohou být kvalitativní i kvantitativní. Jaké nástroje mohou být využívány? Velice používaným nástrojem jsou dotazníky. Cílovou skupinou mohou být žáci, učitelé, rodiče a ostatní sociální partneři. Škola může porovnávat stejné položky u různých cílových skupin. Jinou variantou dotazníků je výzkum. Jeho součástí může být rovněž dotazník. Ovšem data jsou administrována a zpracována s využitím obvykle statistických metod zodpovědnou osobou či skupinou. Časově velice náročným, často využívaným nástrojem je rozhovor.

Pozorování – párové nebo vrstevnické – bývá také často používáno. Učitelé se spojí s kolegou ve stejné pozici. Hospitují v hodinách, poskytují zpětnou vazbu. Učitelé mohou pracovat s kolegy v klimatu důvěry, podpory a ochoty spolupracovat.

Žakovské pozorování je v některých školách rovněž využíváno. Žáci provádějí své vlastní pozorování, v některých případech za pomoci učitele či kritického přítele. Tento nástroj je vysoce oceňován žáky.

Stínování (shadowing) je další formou pozorování. Pozorovatel je „stínem“ žáka, učitele nebo ředitele. Sleduje jeho aktivity v průběhu celého dne. Hodnota stínování spočívá zejména v dlouhodobém pohledu.

Hraní rolí je neobvyklým nástrojem, ale někdy velice užitečným a silným. Např. žáci mohou hrát roli učitele při konfliktu ve třídě, žáka se specifickými potřebami atd.

Analýza základních dokumentů školy, vedení záznamů o výsledcích výuky, didaktické testy, analýza žakovských prací patří také ke standardně používaným nástrojům (slohové práce, kresby).

Diskuse, brainstorming, mapování myslí patří rovněž k nástrojům poměrně jednoduchého užití.

Informační zdroje a metody sběru dat jsou uvedeny v následující tabulce (Rogers, Badham 1994):

| ZDROJ INFORMACÍ | METODA | HLAVNÍ VÝHODY | HLAVNÍ NEVÝHODY |
|---|---|---|--|
| Lidé, např. zaměstnanci, žáci, rodiče, zaměstnavatelé | Dotazník | Sbírá informace z velkého vzorku. Poskytuje specifická a komparativní data. Dovoluje respondentům zůstat v anonymitě. | Časově náročné na zpracování (napsat a analyzovat). Otázky mohou být špatně interpretovány respondentem. Odpovědi mohou být povrchní a obtížné. Otázky mohou postrádat některé důležité aspekty. |
| | Interview a rozhovory (individuální nebo skupinové) | Sleduje odpovědi, kontroluje klíčové informace. Flexibilnější a přátelštější, než písemné vyjádření. Skupinová situace může jednotlivce povzbudit k otevřenějšímu vyjadřování. Skupiny poskytují pohled více jednotlivců najednou. Mohou odhalit skutečné postoje postřehy zkoumaných dotazovaných. | Časově náročné na plánování, administraci, sepsání i analýzu. Skupina může být ovládána jedním nebo dvěma jednotlivci. Dotazovatel může ovlivňovat dotazovaného v osobním kontaktu. |
| Statistika, zprávy a další záznamy minulých událostí | Analýza záznamů | Poskytuje záznam událostí v daném časovém údobí. Poskytuje užitečný přehled. | Záznamy nemusí být kompletní. Může být obtížné sbírat data. Limitováno v aplikaci. |
| | Analýza zpráv | Může poskytnout indikaci stavu vývoje. Poskytuje rychlý přehled. Pomáhá evaluátorům při hloubkové evaluaci cílových aspektů a porozumění obsahu. | Realita se nemusí shodovat s rétorikou. Detaily nemusí postačovat pro autoevaluaci. |
| | Pozorování | Řídí informace z první ruky. Může poskytovat zpětnou vazbu učitelům ze strany evaluátorů. | Pozorování může změnit učební prostředí. Pozorování a analýza jsou časově náročné. Riziko subjektivního hodnocení. |
| | Žákovské práce | Poskytují dlouhodobý vhled. Snadno dostupné, s minimálním narušením běžné praxe. | Monitorování statisticky významného vzorku je časově náročné. Aplikace objektivních evaluačních kritérií ztížena variabilitou materiálu. |

JAK POSTUPOVAT

V této části popíšeme možný postup při autoevaluaci, což by mělo usnadnit školám vytvářet si vlastní postupy. Můžeme rozlišit několik fází procesu autoevaluace školy (v praxi jsou jednotlivé fáze v pohybu a v interakci):

PŘÍPRAVNÁ FÁZE

Tato fáze bývá obvykle podceňena. Můžeme v ní rozlišit pět kroků:

- iniciování věci
- jednání o participaci, kontrole, proškolení lidí
- rozhodnutí o realizaci autoevaluace

- vytváření profesionální skupiny (týmu) pro autoevaluaci, v níž budou mít hlavní zastoupení účastníci evaluovaných procesů (tedy učitelé a ostatní pracovníci školy)
- podpora zvenčí pro dosažení realistického konceptu autoevaluace

VYTVORENÍ PLÁNU AUTOEVALUACE

Čím pečlivěji je plán konstruován, tím snazší bude řídit proces jeho uvedení do praxe. Vytvoření takového plánu obsahuje:

- vytvoření plánu, na kterém se všichni shodnou
- publikování plánu

- vytvoření akčních plánů
- spojení plánu autoevaluace školy s rozvojovým plánem a s jinými aspekty plánování

Plán by měl být realistický, ani ne příliš ambiciózní, ani ne nedostatečně náročný. Neměly by být zdůrazněny více než tři nebo čtyři hlavní priority, i když každá priorita může obsahovat množství elementů. Je-li plán realistický, je mnohem pravděpodobnější, že bude uveden do praxe.

KONSTRUOVÁNÍ PLÁNU A JEHO SCHVÁLENÍ

Je snazší vytvářet plán, pokud od začátku každý rozumí, jak může tomuto procesu přispět. Proto je třeba vyjasnit si konzultační postupy, role a odpovědnosti a prostředky rozhodování.

Je žádoucí, aby všichni účastníci vnímali konzultace jako hodnotný proces, v němž se jejich názory berou vážně. Není ovšem pravděpodobné, že bude možné do plánu všechny návrhy a doporučení zakomponovat. Ředitel (resp. koordinační skupina), by se měl snažit o konsensus. Poté je plán prezentován členům rady školy, rodičům apod., aby jej Tito mohli diskutovat a schválit. Plán může obsahovat:

- cíle autoevaluace školy
- ukazatele kvality
- evaluační nástroje

Mnoho škol je přesvědčeno, že by pro ně bylo prospěšné vidět příklady skutečných plánů autoevaluace. To může mít svůj význam, ale žádný standardní nebo modelový plán autoevaluace neexistuje. Každá škola má svou vlastní historii a kulturu, z níž vyrůstá její jedinečný plán.

PUBLIKOVÁNÍ PLÁNU

Široké zpřístupnění plánu autoevaluace má své výhody. Některé školy svůj plán vyvěšují v učitelské sborovně. Je vhodné informovat rodiče (např. ve školním časopisu, na webových stránkách školy nebo malým letáčkem), vysvětlovat priority a cíle žákům/studentům (podpoříme tím jejich aktivní zapojení).

VYTVÁŘENÍ AKČNÍCH PLÁNŮ, CÍLŮ, ÚKOLŮ, KRITÉRIÍ

Když je plán schválen, je třeba jej přetvořit do detailnějšího akčního plánu se specifickými cíli. Takový plán – pracovní dokument pro učitele – může identifikovat jako priority, např. revizi a zkvalitnění celého školního vzdělávacího programu pro konkrétní ročník, rozvoj celoškolské politiky hodnocení, včetně známkování, ověření nového systému dalšího vzdělávání pracovníků a jejich hodnocení apod.

Přetvořit všeobecné priority do akčních plánů vypracovávaných v tomto bodu znamená pracovat na způsobu jejich uvedení do praxe a sledovat úspěšnost této snahy. Priority je třeba přetransformovat do cílů, které specifikují obsažené úkoly, vyjasňují, kdo co a kdy bude dělat. Je v nich také kontrola účinnosti

implementace dané priority. Stávají se vodítkem bezprostředních aktivit a současně nabízejí i zaměření na pozdější autoevaluaci.

V praxi mohou být priority rozloženy do série cílů. Při vytváření cílů pro plán jako celek by měla škola vždy zajistit, že jsou tu jak cíle pro celou školu, které počítají s příspěvkem každého učitele, tak cíle pro týmy učitelů. Každý učitel by měl přispět nejméně k jednomu úkolu, nikdo by ale neměl být zapojen do příliš mnoha úkolů současně.

Některé cíle si nevyžadují čas navíc, ale spíše změnu rutinních postupů a praktik. Jiné potřebují čas pro přípravu i realizaci a mohou přinést i potřebu do určité míry zrevidovat existující způsoby využívání času. Cíle musejí specifikovat kritéria úspěchu, která představují určitou formu výkonového indikátoru vytvořeného školou samou. Jde o prostředky evaluace plánu – přinášejí doklady potřebné k posuzování úspěšnosti. Hlavními komponenty plánování jsou tedy priority, cíle, úkoly a kritéria.

REALIZACE PLÁNU V PRAXI

(viz článek Nezvalová: Autoevaluace ve škole, www.rvp.cz)

Mnoho existujících vodítek plánování autoevaluace popisuje implementaci a autoevaluaci jako oddělené fáze či kroky. V určitém smyslu to má své opodstatnění. Člověk nemůže pravdivě ověřit, jestli jsou cíle splněny, dokud neproběhne implementace. Ale je tu riziko, že si školy při plánování mohou začít samy klást základní otázky, vztahující se k autoevaluaci pozdě a tím se mohou dostat do tří problémů:

- hodnocení pokroku se stane obtížným, protože byly opomenuty přípravné práce
- učitelé budou přesvědčeni, že mají příliš málo času na autoevaluaci
- autoevaluace je provedena příliš pozdě a nemůže proto podpořit implementaci

Zpracování komplexního projektu autoevaluace a jeho realizace je věc poměrně obtížná. Vycházíme z předpokladu, že pro začátečníka v problematice autoevaluace bude zpočátku optimální zaměřit se na přípravu projektu pouze pro jednu dílčí oblast v práci školy. Někdy méně znamená více. Může to být ten dílčí problém, ve kterém se ředitel nejlépe orientuje nebo právě ta oblast činnosti školy, s jejímiž výsledky práce ředitel není spokojen. Postupně se lze zaměřovat na další dílčí oblasti, získávat zkušenosti a časem dospět k projektu autoevaluace školy jako celku.

Proces autoevaluace může v každé škole probíhat zcela individuálním způsobem. Každá škola si ho řídí dle vlastních podmínek, možností a zkušeností. Proto musí zvolit svůj postup, který bude nejlépe vyhovovat daným podmínkám a pro školu tak bude optimální. Přesto pro usnadnění lze popsat tento proces několika fázemi.

Lze doporučit následující postup (Rýdl, K. a kol., 1998, s. 38):

| PŘEHLED FÁZÍ V PROCESU AUTOEVALUACE ŠKOLY | | |
|---|------------|---|
| 1. fáze | motivační | Vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace, ředitel (iniciátor) buduje síť pracovních kontaktů a vztahů, získává sympatizanty a spojence. |
| 2. fáze | přípravná | Zahrnuje promyšlení projektu, záměry a cíle autoevaluace; stanovují se pravidla a zpracovává se projekt; určuje se, co se pokládá za úspěch a co ne; upřesňuje se pojetí důležitých proměnných; pro tuto fázi je typický myšlenkový chaos, tápání, hledání, diskuse a dohadování, shánění informací, externích odborníků (spolupracovníků a poradců). |
| 3. fáze | realizační | Konkretizují se dosavadní poznatky podle podmínek školy; určují se konkrétní postupy; projekt se stále průběžně aktualizuje a reviduje; je dokončen výběr proměnných i způsob jejich měření; ke spolupráci jsou přizváni externí odborníci. |
| 4. fáze | evaluační | Jsou získána data a informace a vyhodnocují se; na jejich základě je zpracována autoevaluační zpráva. |
| 5. fáze | korektivní | Završuje celý autoevaluační proces; v ní závěrečná zpráva vyúsťuje do dosavadní činnosti školy; dochází k inovacím a korekcím nesrovnalostí (např. přehodnocení vzdělávacích cílů, obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, organizační struktury školy apod.). |

Co všechno by tedy měl ředitel školy se svými spolupracovníky zvládnout, pustí-li se do autoevaluace školy (i když jde pouze o malou dílčí část některé z oblastí činnosti školy)?

Nejdříve je zapotřebí získat pro tuto myšlenku ostatní kolegy ve škole. Nebo alespoň skupinku sympatizantů, ze které bude ředitel vybírat své spolupracovníky. Nezúčastnění kolegové by ale neměli být proti.

Potom tato aktivní skupina stanoví problém (nebo problémy) k řešení. Pokusí se obstarat veškeré dostupné informace potřebné pro realizaci autoevaluace. Zde ji čeká nejvíce problémů s metodami autoevaluace, protože to znamená naučit se techniky zvládnout (provádět) potřebné metody. Následuje práce na formulaci zkoumaného problému. Jenom konkrétní a jednoznačná formulace totiž implikuje možnost empirického ověření. Pro svou vlastní potřebu je třeba určit základní proměnné, vyjádřit vztah mezi proměnnými a zvolit vyhovující empirické metody pro získání dat. K dalším úkolům patří – vymezení základních kritérií pro sledovanou oblast, stanovení postupu pro organizaci sběru dat a získání dostatečného vzorku dat. Po vyhodnocení získaných dat je konečně možno zpracovat závěrečnou autoevaluační zprávu. Na závěr, po dohodě se všemi zainteresovanými kolegy, se pak využijí výsledky zprávy a provedou potřebné korekce v rámci činnosti školy.

AUTOEVALUAČNÍ ZPRÁVA

Výsledky autoevaluačního procesu je třeba stručně zaznamenat. Zpráva by se neměla dělat pouze pro inspekci jako doklad, že je evaluace na škole prováděna. Měla by především sloužit rozvoji školy, jejich jednotlivých úseků.

Roupec (1997, s. 12) navrhuje jako možnou následující osnovu:

- základní data o škole, komunitě a prostředí, ve

kterém působí – statistické údaje, základní charakteristiky

- charakteristika vzdělávacího programu – jaké modifikace a proč byly provedeny
- jak je organizována výchova a vzdělávání – organizační členění, zaměření a priority
- jaký stav byl (vzhledem k zaměření a cíli) zjištěn na začátku sběru relevantních dat
- jaký stav, jaká změna stavu byly zjištěny za období
- jaké výsledky a výsledné informace byly zjištěny v rámci autoevaluačního projektu
- jaké problémy a jejich příčiny byly identifikovány
- jaké hypotézy je možné na základě zjištěných výsledků vyslovit
- kdo reagoval, jak a proč, jaká konkrétní opatření byly přijaty
- kdo, kdy, jak a v jakém rozsahu bude informován o účinnosti přijatých opatření

Z uvedeného návrhu je zřejmé, že při zpracování autoevaluační zprávy bude záležet na tom, zda prováděná autoevaluace je v dané oblasti první nebo již několikátá v pořadí. Konečně také bude záležet na rozsahu autoevaluace – co všechno bude předmětem autoevaluace. Zastáváme názor, že je vhodné zaměřit se na místa, o kterých tušíme, že nejsou zcela v pořádku a učinit je předmětem důkladné autoevaluace.

Zpráva o autoevaluaci na daném úseku školy může být podstatně stručnější, např.:

- cíle autoevaluace
- ukazatelé kvality pro sledované oblasti
- použité metody autoevaluace a zdroje informací
- shrnutí získaných informací, formulace hodnotících soudů o předmětu autoevaluace
- formulace vizí, cílů a úkolů k odstranění nedostatků či k posílení zjištěných předností pro následný plán autoevaluace

- kdy bude na tomto úseku provedena další autoevaluace ke zjištění posunu v kvalitě

JAK LZE MINIMALIZOVAT RIZIKA A NĚKTERÉ PROBLÉMY AUTOEVALUACE

Autoevaluace může být úspěšná jedině tehdy, nepotřebuje-li nepřiměřené množství času, úsilí a zdrojů. Obtíže ve školách zahrnují nedostatek času, nedostatečnou kvalifikaci pro autoevaluaci a neochotu učitelů přijmout evaluaci jako neodmyslitelnou součást obvyklých postupů. Následující návrhy mohou pomoci tyto problémy zmírnit (Roger, Badham, 1994):

- Omezte evaluaci na několik konkrétních bodů. Zaměřte se na specifické, prioritní cíle, které jsou v krátké době dosažitelné a již jsou měřeny, raději se nepokoušejte splnit ambiciózní plán jedním velkým skokem.
- Shromažďujte pouze nejpodstatnější informace. Ujasněte si, které informace jsou pro účely autoevaluace opravdu nezbytné.
- Maximálně využijte již získaných informací. Než se vrhnete na tvorbu dotazníků, programů, rozhovorů a kontrolních seznamů pro pozorování tříd, projděte si již existující zdroje informací.
- Omezte se na krátké a stručné věci. Pokud cítíte, že je nezbytné shromažďovat informace od učitelů a žáků, snažte se, aby dotazníky a rozhovory byly krátké a jednoznačné. Ptejte se pouze na nezbytné informace. Než začnete shromažďovat data, rozhodněte se, jak budete analyzovat odpovědi.
- Snažte se, aby byla autoevaluace pro učitele důvěryhodná a hodnotná. Zapojte učitele v rané fázi, aby mohli předem odsouhlasit priority pro rozvoj i autoevaluaci. Pak bude účel autoevaluace zřejmý a učitelům bude jasný i potenciální přínos autoevaluace pro jejich práci.

Důvěryhodnost systému autoevaluace ve škole je třeba zajistit tím, že:

- její závěry budou užitečné všem zúčastněným stranám
- závěry musejí být odůvodněné, tzn., musejí být podloženy fakty
- postup by měl být prokazatelný, tj. důvody vedoucí k závěrům by měly být konkrétní a měly by být uvedeny společně s příslušnými důkazy pro jejich podporu
- postup by měl být schůdný, tj. rentabilní ve smyslu zdrojů i času, a tedy i udržitelný

ZÁVĚREM

Školy musejí hovořit samy o sobě. Některé dokáží hovořit samy o sobě s velkou mírou sebevědomění a sebevědomí. Znájí svoje silné stránky a jsou dosta-

tečně sebevědomé, aby se nebály přiznat své slabiny. Dokáží-li školské komunity používat nástroje autoevaluace a zdokonalování (sebez kvalitňování), je to známkou zdravého vzdělávacího systému v zemi. Ve zdravých systémech je dobrou praxí sdílení a vytváření sítě mezi školami postavené na principu koležiality. Systém, který se spoléhá na neustálou rutinní pozornost vnějšího orgánu, jenž má dohlížet nad školami, zdravý není. Proces autoevaluace může být riskantní. Výsledky autoevaluace nemusí splňovat očekávání lidí. Mnoha riskantním situacím se lze vyhnout plánováním, otevřeností a zajištěním podporujícího prostředí.

POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA:

- FISCHER, W. A., Schratz, M. (1997) Vedení a rozvoj školy. Brno: Paido.
- KYRIACOU, Ch. (1996) Klíčové dovednosti učitele 1. vydání. Praha: Portál.
- MACBEATH, J. (1991) Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation. London: Routledge.
- MORTIMORE, P. The Road to Improvement: reflections of school effectiveness. Lisse: Sweets and Zeitlinger, 1998.
- NEZVALOVÁ, D. (2001) Jak pojmáme kvalitu a řízení kvality ve vzdělávání. Referát na konferenci Řízení kvality ve vzdělávání. Olomouc: Pedagogická fakulta UP. Dostupné na: <http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf>
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. Učitel'ské listy č. 4, 2001–2002, Příloha pro ředitele. s. I-IV. Dostupné na: www.ucitelske-listy.cz/skolmana/m0912011.htm
- NEZVALOVÁ, D. (2001) Pedagogická evaluace ve škole. In: EGER, L. Komunikace školy s veřejností. Plzeň: Vydavatelství ZČU, s. 52–65.
- POL, M. (2001) Plánování rozvoje školy s použitím specifického systému posuzování práce školy. Brno: FF MU.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1995) Pedagogický slovník. 1. vydání. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (1996) Pedagogická evaluace. 1. vydání. Brno: MU CDV.
- ROGERS, G., BADHAM, L. (1994) Evaluation in the management cycle. In: BENNETT, N. (ed) Improving educational management through research and consultancy. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- ROUPEC, P. (1997) Vedení školy. Autoevaluace. Praha: Raabe.
- RÝDL, K. a kol. (1998) Sebehodnocení školy. Praha: Agentura Strom.

IMAGE ŠKOLY A JEJÍ DIAGNOSTIKA

Autor: Ludvík Eger, Dana Egerová

Svět se mění a dnes již nikdo v oblasti řízení školství nepochybuje o tom, že využívání poznatků z marketingu může být a je prospěšné pro školství i konkrétní školu. Do roku 1995 jsme se v ČR při ukázkách aplikace marketingu pro řízení škol mohli setkávat s nepochopením a s „osočováním“, že do vzdělávání zanášíme trh apod. V roce 2000 se problematika marketingu objevuje i v Přehledu pedagogiky (Průcha 2000) a školští manažeři vědí, že právě v oblasti komunikace školy lze marketing vhodně využívat. Aplikované použití marketingu v této oblasti v praxi vhodně doplňuje sociální a pedagogické komunikace, která je např. popsána v práci Mareše a Křivohlavého (1995).

Příspěvek objasní propojení problematiky image školy s marketingovou komunikací. Vedení škol získá dva nástroje pro důležitou diagnostiku i doporučený postup k odbornému řízení image školy včetně upozornění na možná úskalí v komunikaci školy s veřejností.

1. MARKETINGOVÁ KOMUNIKACE (PROMOTION) A IMAGE ŠKOLY

Úkolem marketingu není pouze vytvořit produkt (též služba, myšlenka, vzdělávací program) podle potřeb a přání zákazníků, ale také umět tento produkt zákazníkům náležitě představit, umět se současnými i potencionálními zákazníky komunikovat.

Komunikace školy je směřována k cílovým spotřebitelům i veškeré veřejnosti. Z praxe víme, že právě uvědomění si, či vytvoření soupisu „zákazníků“, se kterými škola musí komunikovat, nejlépe ozřejmí širší potřebné komunikace. Přitom zákazníky školy můžeme rozdělit na:

- vnitřní: učitelé, žáci, rada školy, ostatní personál
- vnější: rodiče, odbor školství obce, zastupitelstvo, zaměstnavatelé, další veřejné orgány, ČŠI, MŠMT, zástupci tisku, ostatní školy, sponzoři, nadace aj.

Cílem marketingové komunikace je informovat nebo přesvědčovat zákazníky či připomínat zákazníkům existenci produktu (služby) nebo firmy (vzdělávací instituce).

Úkolem marketingové komunikace školy je komunikování s jednotlivými subjekty i s celým okolím školy. Podstatou je schopnost školy sdělovat své cíle a svou nabídku, a tím vytvářet a podporovat svou pozici a svoji image. Stejně významná jako komunikace s okolím školy je cílená vnitřní komunikace (Marhounová, 2000).

Vytvořte si úplný soupis zákazníků vaší školy:

| Vnitřní zákazníci | Vnější zákazníci |
|-------------------|------------------|
| | |

1. poznámka:

V oblasti služeb, kam školství jednoznačně patří, se z trojúhelníku firma – zaměstnanci – zákazník odvozují typy marketingu: interní, interaktivní a externí.

2. poznámka:

Neziskové organizace (a též školství), to jsou především lidé. Důležitost zaměstnanců spočívá v tom, že se podílejí na tvorbě služeb a jsou v bezprostředním kontaktu se zákazníky (učitelé – studenti). Touto oblastí se zabývá vztahový marketing a dále uvádíme jednu z jeho nejdůležitějších pouček:

Zaměstnanci by měli být vedením školy (instituce) utorzováni v tom, že jsou konečnými články v nabídce produktu a dalších služeb a že mají přímý vliv na jejich kvalitu. (Jakubíková, 1998)

Marketingová komunikace má své čtyři hlavní nástroje:

- reklama
- podpora prodeje
- Public Relations
- osobní prodej.

Blíže viz Kotler (1992), Světlík (1996), Jakubíková (1998).

V ČR se marketingové komunikaci ZŠ a SŠ věnuje jen velmi malá pozornost. Situace není lepší ani u VŠ, kde se k systémovému uvažování v této oblasti dobral asi 20% VŠ (Marhounová, 2000).

2. PUBLIC RELATIONS

Public Relations (PR) představuje plánovitou a systematickou činnost, jejímž cílem je vytváření a upevňování důvěry, porozumění a dobrých vztahů organizace s klíčovými důležitými skupinami veřejnosti. (Foret, 1997, podobně Němec 1993 aj.) Do češtiny se tento termín často překládá jako vztahy s veřejností nebo styk s veřejností.

Tento nástroj má své marketingové úkoly (Payne, 1996). Na prvním místě mezi ně patří budování a udržování image. Nejdůležitější úkoly PR pro neziskové organizace můžeme stručně vystihnout jako šíření dobrého jména, budování příznivé image a dlouhodobých vztahů s širokou veřejností. V případě potřeby sem patří i zvládání negativní publicity.

3. IMAGE ŠKOLY

V nejnovější metodice pro vzdělávání ředitelů škol v Polsku (Dzierzowska, 2000) se v úvodu k tématu obraz firmy píše: každá firma, každá instituce vědomě nebo nevědomě vytváří určitý obraz. A jestliže tomu tak je – potom je lepší to provádět cíleně a profesionálně. I takto může být stručně řečeno, proč je pro management škol důležité zabývat se image instituce.

Vzhledem k tomu, že v publikaci Vedení školy v praxi (Raabe) je již kapitola, která osvětluje image školy z řady pohledů, uvedeme dále jen stručné odborné vymezení pojmu pro následující činnost:

Pro vzdělávací subjekt používáme specifickou definici image: **je to souhrn 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)

O image se v odborné literatuře uvádí, že představuje souhrn představ o organizaci (škole), jež převládají v relevantní části veřejnosti. Nemusí jít jen o školu jako celek, ale u větších SŠ či VŠ může jít i o určitý vzdělávací program či produkt školy. Naopak u ZŠ půjde většinou v našich podmínkách o školu jako celek se vzdělávacím programem v celé komplexnosti. (Eger a Egerová, 2000)

Image je výsledkem prezentace, respektive vnímání prezentace firmy či školy veřejností. Představuje určitou zkratku zhodnocení firmy či školy a skládá se z objektivních i subjektivních, správných, ale i nesprávných představ, postojů a zkušeností jednotlivce a skupiny lidí o určité firmě či škole nebo vzdělávacím programu. Prochází vývojem, je měřitelná a přes určitou stabilitu je i ovlivnitelná v rámci dlouhodobé koncepce.

Image školy je utvářena její identitou, vnitřní kulturou a designem, které jsou šířeny jak směrem dovnitř, tak směrem ven, pomocí komunikačních kanálů školy. (Jakubíková, 1998)

Pro **objasnění obsahu image** a vztahu mezi jeho jednotlivými složkami můžeme vyjít ze vzorce, který uvádí P. Němec (1996):

(CD + CC + CI). CCom = Cim

Jednotlivé složky znamenají:

(uvedeno pouze informativně a stručně)

- **CD** = corporate design, firemní způsob, jakým se organizace představuje veřejnosti. **Design školy** (Jakubíková, 1998) je vnější, vizuálně vnímatelné ztvárnění artefaktů školy. Patří sem architektura a stav budov včetně okolí školy, vnitřní vybavení nejen tříd, ale i sboroven, knihovny, tělocvičny, vrátnice, oblečení zaměstnanců, orientační a propagační materiály, logo, úprava tiskovin, dopisů apod.

Srovnejte míru překrytí s pojmem **prostředí školy** (Mareš, 1999)

- **CC** = corporate culture, **kultura školy** (Jakubíková, 1998). Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných. Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociál-

ním klimatu, a především ve společném přibližně shodném náhledu učitelů a dalších zaměstnanců na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen apod., což znamená že se projevuje materiálně i nemateriálně, uvnitř i vně školy. Aplikace termínu do školství naráží na problém střetávání různých typů odborné terminologie, viz Mareš (1999) a problém definování klima školy.

- **CI** = corporate identity, jedná se o filozofii organizace. **Identita školy** (Jakubíková, 1998) je její filozofií, vzniká stanovením kompetencí a vytvořením podvědomí jak uvnitř školy v mysli každého jejího pracovníka, tak vně školy, u veřejnosti o tom, oč škola usiluje, kam se ubírá, čeho chce dosáhnout, jak vidí sama sebe. Ještě obrazněji osvětluje tento důležitý pojem Vykydal (2000): *Firemní identitu bychom mohli definovat jako určitou představu, kterou má firma o sobě samotné, což v tomto smyslu je velice podobné tomu, jakou má člověk představu o vlastní osobnosti. Kromě historie, představ a filozofie upozorňuje na důležitost osobností vedení i ostatního personálu, ale také etických a kulturních hodnot a strategie.*

- **CCom** = corporate communication, **komunikace**, která využívá všech komunikačních forem a kanálů a je klíčovou úlohou Public Relations. Zejména v souvislosti se školstvím je potřebné zdůraznit, že **důvěryhodnost** je podstatnou součástí image, která je jakousi zkratkou, jež lidem nahrazuje všechny jednotlivé informace o organizaci. Ačkoli ve veřejnosti vzniká spontánně a neřízeně, bylo by chybou neusměrňovat její vytváření promyšlenými aktivitami. (Čepelka, 1997)

I když krátké vymezení pomocí definic vypadá složitě, poslouží čtenářům v další práci při přípravě hodnocení image školy, realizaci šetření, jejím vyhodnocování a přípravě plánu pro její změnu či udržení. Proto i zájemcům o podrobnější studium problematiky doporučujeme literaturu uvedenou v odkazech této kapitoly.

4. DIAGNOSTIKA IMAGE ŠKOLY

V současné době se v pedagogické literatuře (Průcha, 1997, Rýdl, 1998) hodně píše o problematice **sebeevaluace školy**. Dále uvedené nástroje diagnostiky image mohou být při realizaci hodnocení její kvalitní součástí.

Pro vzdělávací instituci se dnes stává životně důležité sledování toho, jak se na ni veřejnost dívá, jaké má o ní **představy** a jaké **očekávání** spojuje s realizací jejího vzdělávacího programu a dalšími službami, které nabízí. **Prestíž školy je jedním z rozhodujících faktorů pro rozhodování zájemců o studium.** Dostatečný počet zájemců je potom předpokladem pro získávání důležitých finančních zdrojů pro instituci.

Diagnostikou můžeme poznat, jak se jednotlivým skupinám respondentů jeví silné a slabé stránky instituce a doplnit tak např. SWOT analýzu školy o další pohled – hodnocení skupinami respondentů. Ten je velmi důležitý pro stanovení strategie následné komunikace vůči cílené skupině. Zvyšuje se tím rovněž efektivita následné činnosti managementu školy. Opakovaná analýza samozřejmě zachycuje změny v image instituce a slouží pro vyhodnocení použité strategie a umožňuje požadovanou cílenou a profesionální práci v této oblasti.

4.1. METODY MĚŘENÍ IMAGE

Pro měření image se používají následující metody:

- měření známosti a přízvnosti postojů k dané instituci
- sémantický diferencál – měření polohy image instituce na základě hlavních, tzv. relevantních dimenzí
- vícefaktorová metoda
- multidimenzionální analytická mapa

Pro praktické použití, které je realizovatelné vzhledem k obvyklým možnostem škol, jsou vhodné především první dvě metody. Případným zájemcům o další metody doporučujeme literaturu (Světlik, 1996).

4.2. MĚŘENÍ ZNÁMOSTI A PŘÍZVNOSTI POSTOJŮ K DANÉ INSTITUCI

Metoda slouží pro zjišťování dvou hlavních údajů u každé dotazované cílové skupiny. Prvním dotazem zjišťujeme míru známosti o sledované instituci a druhý dotaz pokládáme jen respondentům, kteří instituci znají, a zjišťujeme stupeň přízně. Následuje popis metody:

A. MÍRA ZNÁMOSTI INSTITUCE (povědomí o škole)

Příklad otázky: *Znáte školu xy? Nebo: Co víte o škole xy?*

První otázka šetření nás informuje o tom, zda veřejnost, respektive cílová skupina o uvedené instituci – škole ví.

Pro vyhodnocení můžeme použít následující pětistupňovou škálu:

1. *neznám, nikdy jsem o ní nic neslyšel*
2. *slyšel jsem o ní jen něco*
3. *znám ji*
4. *oím o ní poměrně hodně*
5. *znám ji velmi dobře*

Pokud většina dotazovaných zaškrtně (nebo při dotazování použije) první dvě možnosti, svědčí to o tom, že instituce má problém v informování veřejnosti o svém působení.

B. STUPEŇ PŘÍZNĚ, KTERÝ K NÍ RESPONDENTI POCÍTUJÍ (postoj ke škole)

Těm, kteří vyjádřili povědomí o instituci nebo ji dobře znají (odpovědi 3 – 5), můžeme položit následující dotaz, který vyjadřuje postoj respondenta vůči škole (jak příznivě je k instituci nakloněn).

Příklad otázky: *Vyjádřete, prosím, pomocí následujících možností váš postoj ke škole xy:*

1. *velmi nepříznivý*
2. *spíše nepříznivý*
3. *je mi to jedno (neutrální)*
4. *spíše příznivý*
5. *velmi příznivý*

VYHODNOCENÍ

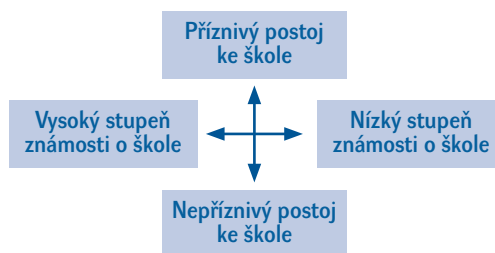
Zvažujeme dva údaje. Můžeme je hodnotit jako dvě dimenze:

- instituce je u cílové skupiny známá – neznámá (osa x)
- respondenti, kteří instituci znají, vyjádřili svůj postoj k ní jako příznivý – nepříznivý (osa y)

Výsledky si můžeme znázornit v jednoduchém grafu, ze kterého je zřejmá image instituce. Pokud bude šetření prováděno např. pro ZŠ ve středně velkém městě nebo pro SŠ v regionu, můžeme zjistit postavení image naší školy ve srovnání s ostatními školami. Z uvedeného naopak vyplývá, že tento způsob měření image nemá zejména v prvním údaji smysl pro školu, která je jediná v malém městě apod.

Jestliže většina dotazovaných použije pro vyjádření svého postoje k instituci první tři možnosti u otázky A, pak je zřejmé, že instituce má negativní image.

Obr. 1. Postavení image školy – příklad



1. poznámka:

Výsledky dotazování v jednotlivých otázkách zpracováváme tak, že četností odpovědí ve škále vynásobíme přidělený bod položce (např. 3 pro znám ji), sečteme hodnotu za položky a vydělíme celkovým n = počtem dotázaných. Výsledek zaneseme na oceňovanou osu, kde střed má při pětistupňové škále hodnotu 3.

2. poznámka:

Někdy je vhodné analyzovat i rozložení odpovědí, protože průměr (celkový vypočtený výsledek) může zakrývat důležité údaje. Statisticky můžeme použít výpočet směrodatné odchylky. V praxi se nám osvědčilo doložení záznamu četností v odpovědi na škále, viz následný příklad z praxe.

V roce 1999 jsme zpracovávali pilotní šetření image

fakulty. Pro skupinu respondentů – absolventů, kteří fakultu dobře znají a ukončili zde bakalářský stupeň studia a dále studovali na jiných fakultách v ČR, jsme též použili doplňkovou otázku: Zhodnoťte postavení fakulty proti ostatním ekonomickým fakultám v ČR. Úroveň fakulty je: dobrá – špatná (použito sedmistupňové škály). Odpovědělo 23 přítomných absolventů s průměrným hodnocením 3,6. Tedy celkově průměr. Záznam četností ovšem ukázal, že 3 respondenti fakultu hodnotili jako výrazně lepší než jiné VŠ, 9 jako mírně lepší, 5 průměrně a 6 jako horší. Vzhledem k možnosti srovnání, absolventi studovali na jiných VŠ, je to pro management zajímavý závěr šetření z uvedeného malého souboru respondentů.

4. 3. SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Tato metoda je vhodná pro podrobnější analýzu obsahu image škol, výsledky jsou vyjadřovány přehledně v grafické formě a máme s ní dobré praktické zkušenosti. Následuje její stručný popis pro management škol (podle materiálu Eger a Egerová, 2000).

Osvědčenou a často používanou metodou měření image je **sémantický diferenciál** (polaritní profil). Ve vztahu ke zjišťovaným komponentům image je sestavena řada protikladných pojmových dvojic. Výběr bipolárních adjektiv je dán cílem šetření. Protikladné dvojice pojmů jsou uspořádány na sedmistupňové nebo pětistupňové škále. (Příbová, 1996)

Metoda je řazena na hranici mezi přímé a nepřímé metody dotazování. Bártová a Bárta (1991) uvádějí, že se jedná o baterii škál, pomocí kterých hodnotíme vlastnosti zkoumaného jevu. Výběr vlastností k obvykle 15, ale i více, se provádí podle účelu, ke kterému je jev zkoumán. V klasickém testu jsou uplatněny 3 hlavní skupiny faktorů, např.:

- **faktory hodnotící** (dobrý – špatný, kvalitní – nekvalitní, hezký – škaredý, nápadný – nenápadný, pohodlný – nepohodlný)
- **faktory potence** (prostorový – těsný, bezpečný – málo bezpečný, silný – slabý, ovladatelný – neovladatelný, velký – malý)
- **faktory aktivity** (rychlý – pomalý, ekonomický – neekonomický, výkonný – nevýkonný, vyvolávající závist – vyvolávající pohrdání, pohyblivý – nepohyblivý)

Pro sestavení a vyhodnocení konkrétního sémantického diferenciálu je potřebné:

1. vytvořit skupinu relevantních dimenzí

Výzkumem je potřebné určit, které dimenze lidí používají k popisu sledovaného objektu. Získáme je rozbořením otázek, které se týkají školy, a hledáme je například při snaze o posouzení odlišností mezi školami apod.

2. redukce získaných relevantních dimenzí

Vytváříme dotazník, kde např. Příbová (1996) doporučuje uspořádat pojmy tak, že např. na levé

straně jsou všechny pozitivní, na pravé straně pak pojmy negativní. Při výběru přihlídneme k uvedeným informacím o skupinách faktorů. Přikláníme se ovšem k tvrzení Světlíka (1996), že při této volbě pro naše účely někdy méně může znamenat více.

3. zadání otázek skupině respondentů

Pro náš účel budou nejdůležitějšími skupinami studenti (žáci), rodiče, učitelé školy. Mezi další důležité skupiny můžeme zařadit představitele obce (zastupitele i úředníky), ČŠI, MŠMT, potenciální studenty, ostatní veřejnost aj.

4. vyhodnocení výsledků

Odpovědi se v jednotlivých položkách u jednotlivých skupin respondentů zprůměrují a graficky zobrazí. Výsledná vertikální linie představuje sumarizovaný pohled na image instituce. Pokud jsme sledovali zvlášť jednotlivé skupiny respondentů, můžeme vyhodnocovat i rozdíl v hodnocení jednotlivých skupin. Jestliže byl dotazník použit i pro konkurenční školy, můžeme hodnotit image jednotlivých škol ve vybraných relevantních dimenzích.

5. prověření variací image

Protože profil každé image je výsledkem zprůměrování hodnocení řady respondentů, doporučuje R. Štefko (1999) používat statistické odchylky, na jejichž základě můžeme stanovit, zda je image specifická (s malou odchylkou) nebo rozptýlená. Instituce může, ale nemusí chtít specifickou image. Někdy je potřebné také analyzovat, zda rozptýlená image je skutečně výsledkem různých hodnotících podskupin, přičemž každá podskupina má o instituci vytvořenou jinou, ale vysoce specifickou image.

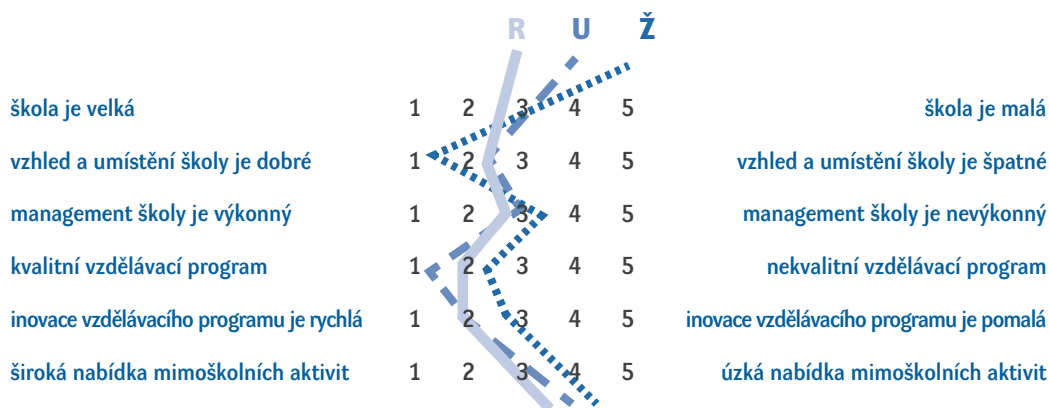
INDIKÁTORY IMAGE

Pro sestavení vlastního dotazníku musíme vyhledat tzv. indikátory image, kterými lidé obvykle popisují sledovaný objekt. Pro náš účel – měření image naší školy – je můžeme stanovit na základě odpovědí na základní otázky, které si vytváříme, když uvažujeme o hodnocení školy.

- Co vás napadne, když uvažujete o hodnocení školy?
- Co nejlépe charakterizuje školu?
- Jaký první dojem poskytnete škola svým návštěvníkům?
- Jaký dojem vyvolává budova?
- Jak vypadá třída, kde se učí mé dítě?
- Jak kvalitní je třídní učitel/ka?
- Jaké informace a jak kvalitně o sobě škola poskytuje?
- Bude se dítě ve škole cítit bezpečně?
- Jakým způsobem mě škola informuje o mých dětech?

Dle uvedené metodiky si můžete vytvořit svůj vlastní seznam indikátorů image školy. Doporučujeme též použít informace z kapitoly J. Jindry k této problematice nebo přehled komponentů image školy podle Světlíka (1996). Námí používaný a odzkoušený dotazník je k dispozici na: http://www.fek.zcu.cz/cz/katedry/cecev/mes_mat/image/pilot_zs.htm

Obr. 2 Příklad zobrazení sémantického diferenciálu (jen 6 položek)



5. VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A PŘÍPRAVA PLÁNU PRO IMAGE ŠKOLY

Měřením image jsme nyní zjistili, jaké jsou pohledy jednotlivých skupin respondentů na silné a slabé stránky školy, které jsme zobrazili např. v relevantních dimenzích v sémantickém diferenciálu grafickým vyjádřením. Pravděpodobně také zjistíme, že jednotlivé skupiny (včetně učitelů) mají odlišné pohledy, které je potřebné znát, jestliže máme projektovat image instituce.

Na základě analýzy měření image u veřejnosti můžeme dojít obvykle k následujícím čtyřem základním závěrům (Eger a Egerová 2000), ze kterých vyplývají následné strategie pro plánování komunikace a dalších aktivit pro zvýšení či udržení image instituce:

- **výsledek:** málo lidí zná školu, ale ti, co ji znají, o ní mají dobré povědomí
- **strategie:** velké zvýšení komunikace a informovanosti v regionu
- **výsledek:** hodně lidí zná a pozitivně hodnotí školu
- **strategie:** udržování dobré image školy a udržování širokého pozitivního povědomí
- **výsledek:** málo osob zná školu, ale ti, kteří ji znají, ji hodnotí negativně
- **strategie:** je potřebné diagnostikovat příčiny negativního hodnocení a připravit plán, který bude minimalizovat negativní faktory a vytvářet pozitivní pohled na školu v regionu
- **výsledek:** hodně lidí zná školu, ale nejví se jim pozitivně
- **strategie:** je potřebné rychle nalézt příčiny negativního hodnocení a odstranit to, co je způsobuje, dále je nutné připravit plán pro vytvoření pozitivní image o škole v regionu a postupně jej realizovat.

Při sestavování vlastního reálného plánu postupu je potřebné začít **definováním žádoucí image své školy**.

DEFINUJTE S KOLEGY ŽÁDOUCÍ IMAGE SVÉ ŠKOLY

Jestliže jste již realizovali měření image vaší školy, můžete s výsledky seznámit učitele. Pokud ne, tak je nyní vhodný okamžik pro realizaci měření i se zapojením některých aktivních učitelů do projektu. Na základě vytvořené definice a získaných závěrů z měření můžete již tvořit konkrétní plán pro vaši školu v této oblasti. Rozdíly mezi prezentovanou image školy z měření a požadovanou z definování managementem a pedagogickým sborem jsou klíčovou oblastí pro přijetí řešení ve strategickém plánu.

Pro vlastní plán doporučujeme vzít v úvahu nejen výsledek měření image, ale i výsledky odborného hodnocení. Pro ZŠ a SŠ to je např. hodnocení ČŠI, SWOT analýza školy zpracovaná managementem, výsledky národních a mezinárodních srovnávacích testů (Sonda maturant, SCIO, TIMSS aj.). Odlišnosti mezi profesionálním hodnocením školy a výsledkem měření image zejména u veřejnosti a studentů je nutné brát v úvahu při vytváření strategie dalšího postupu (viz úvodní teorie).

Při plánování je samozřejmě opět vhodné zapojit ostatní pracovníky školy a někdy i studenty! Plán musí zahrnovat nejen úkoly, ale i etapy s časovým plněním, personální, materiální a finanční zabezpečení aktivit a samozřejmě také způsob kontroly.

Ve strategiích zaměřených na image se objevují následující kroky (Elsner, 1999):

- diagnóza negativních příčin
- jejich minimalizování
- vytváření pozitivní prestiže školy v regionu
- udržování pozitivní image
- informování komunity o činnosti školy

1. poznámka:

Propagovaná image musí být realistická a spojená s reálnou činností školy. Největší chybou v komuni-

kaci školy je potom podle Evanse (1995), když škola neví, co chce komunita.

2. poznámka:

Postoje nadřazenosti nebo naopak zahleděnosti školy do sebe jsou také chybami, které se škole ve styku s veřejností, zastupitelstvem apod. nemusí vyplatit.

3. poznámka:

Pozor na nechtěnou publicitu, může mít kladný ale i výrazně záporný výsledek.

Image školy je ovlivnitelná jak objektivními charakteristikami školy (budova a její okolí, vybavení atd.), z nichž některé lze měnit někdy jen obtížně nebo jen s velkými náklady, tak subjektivními charakteristikami vnímání instituce jednotlivými skupinami respondentů. Současná image instituce (a to zejména v oblasti vzdělávání) je obvykle založena na její předešlé pověsti a vykazuje relativní stabilitu. Proto i zde opět zdůrazňujeme, že je nutné počítat s tím, že u řady faktorů dosáhneme změny jen dlouhodobou a trpělivou prací a musíme v praxi počítat i s tím, že zejména někteří lidé (naši respondenti, kteří mohou být také zákazníci nebo pracovníci instituce) mohou mít odlišné názory na image naší školy, které mohou být dokonce i odtržené od současné reality (Eger a Egerová 2000).

Přes všechnu naznačenou složitost jsme přesvědčeni, že práce na pozitivní image se vzdělávacím institucím vyplatí.

*Tento článek byl převzat z publikace **Evaluace a diagnostika pro ředitele na ZŠ z Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.***

LITERATURA:

BÁRTOVÁ, H., BÁRTA, V.: Marketingový výzkum trhu, Economia, Praha 1991.

DZIERZGOWSKA, I.: Dyrektor w zreformowanej szkole. CODN, Warszawa 2000.

ČEPELKA, O.: Práce s veřejností v nepodnikatelském sektoru. Omega, Liberec 1997.

EGER, L., Egerová, D.: Image školy. Distanční studijní text. TU Liberec 2000.

ELSNER, D.: Doskonalenie kirowania placówka oswiatowa. Wydawnictwo Mentor, Chorzów 1999.

EVANS I: Marketing for Schools, CASSEL Education, London 1995.

FORET, M.: Marketingová komunikace. 1997.

JAKUBÍKOVÁ, D.: Aplikace marketingu ve školství. ZČU, Plzeň 1998.

JINDRA, J.: Vytváření image školy. In: Vedení školy. Raabe, Praha 1996.

KOTLER, P. Marketing management. Victoria Publishing, Praha 1992.

MARHOUNOVÁ, M.: Marketingová komunikace vysokých škol. Marketing & komunikace. č. 2, 2000, s. 9–10.

MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole. MU v Brně 1995.

MAREŠ, J.: Sociální klima školy. In: Vedení školy. Raabe, Praha 1999.

NĚMEC, P.: Public Relations. Management Press, Praha 1996.

PAYNE, A.: Marketing služeb. Grada Publishing, Praha 1996.

PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Portál, 1997.

PRŮCHA, J.: Přehled pedagogiky. Portál, Praha 2000.

PŘIBOVÁ M. a kol: Marketingový výzkum v praxi. Grada Publishing, Praha 1996.

RÝDL, K. a kol: Sebehodnocení školy. Strom, Praha 1998.

SVĚTLÍK, J.: Marketing školy. EKKA, Zlín 1996.

ŠTEFKO, R.: Teoretické východiská skumania determinantov image vzdelávacej organizácie. Aula 1999, č. 1.

ŠTEFKO, R.: Testovanie trhovej pozície vzdelávacej organizácie a stupne jej citlivosti při reakcii na nositeľov dopytu. Aula 1999, č. 2, s. 63–77.

VYKYDAL, A.: Firemní image. Marketing & komunikace.

MARKETINGOVÝ AUDIT ŠKOLY

Autor: Dagmar Jakubíková

Jednu z cest, jak zjišťovat podmínky ke vzdělávání, je marketingový audit. Nejdřív je potřebné definovat pojmy marketing a audit.

MARKETING

Marketing je proces řízení, jehož výsledkem je poznání, předvídání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojení

potřeb a přání zákazníka efektivním a výhodným způsobem zajišťujícím splnění cílů organizace.

AUDIT

Audit je úplné, systematické a periodické zkoumání a hodnocení prostředí a chování školy, a to z hlediska:

- naplňování příslušných zákonů
- naplňování standardů
- postupů efektivního využívání zdrojů
- žádoucího dosahování stanovených cílů, zvolených strategií, aktivit a způsobu jejich uskutečňování

Jeho záměrem je identifikovat problémové okruhy, příležitosti a hrozby a doporučit plán činnosti, který bude směřovat ke zdokonalení a zefektivnění zvolené strategie. Nezabývá se jenom problémovými oblastmi, snaží se pokrýt všechny oblasti školy.

K tomu, aby byly marketingové audity plně využitelné pro řízení, musí být systematické. Jednotlivé kroky mají logickou stavbu a žádný krok nesmí být vynechán. Je vhodné je zpracovat přehledně, nejlépe formou tabulek a grafů se stručným doplňujícím komentářem. Je nutné, aby marketingové audity byly periodicky opakovány. Může se tím předejít řadě problémů v práci školy. V období mezi dvěma audity je důležité zaznamenávat změny a přiřadit je k příslušné části auditu s adekvátním komentářem. Výhodné jsou nezávislé audity prováděné externě, mohou přinést výsledky překvapivé i pro vedení školy.

I. AUDIT PROSTŘEDÍ

Makroprostředí (mohou být postiženy trendy v EU, státu nebo regionu, vzhledem k tomu, co je pro nás relevantnější).

A. Demografické

- Popis demografického vývoje a trendů. Zhodnocení příležitostí a rizik pro školu.
- Jak by měla škola reagovat na demografický vývoj?

Například:

- pokles porodnosti (riziko uzavírání škol, spojování ročníků, velká konkurence, nutnost podpory výchovy k rodičovství)
- zvýšení věku porodnosti na 26–28 let
- stoupající rozvodovost
- vyšší počet partnerství bez uzavření manželského svazku
- zvyšující se počet žáků s problémy v učení
- nárůst počtu obyvatel – růst nákladů na zdravotní a sociální zabezpečení starších lidí, omezení výdajů na školství
- vylidňování venkova – likvidace pracovních míst a s ní související nezaměstnanost, zdražování dopravy, omezení služeb apod.
- se zvyšováním příjmů nejvyšších vrstev obyvatelstva roste zájem o speciální vzdělávací služby – studium jazyků, v zahraničí

B. Ekonomické

- Které ekonomické faktory dnes nejvíce ovlivňují školu?
- Které ekonomické změny probíhají, jaké se dají očekávat?
- Jak by měla škola reagovat na ekonomický vývoj?

Například:

- nízké veřejné výdaje na školství
- nedostatek finančních prostředků na provoz a na další investice
- nízké finanční ohodnocení učitelů
- zvýšení platových tarifů bylo kompenzováno snížením osobního ohodnocení
- učitelé vyhledávají lépe placená místa – učí převážně ženy nad 40 let, důchodci, nekvalifikované síly, klesá prestiž učitelského zaměstnání
- omezené vzdělávání pedagogických pracovníků v důsledku vysokých cen kurzů
- peníze určené na učebnice nepokryjí nutnou obměnu učebnic
- nákup učebních pomůcek v mnoha případech hradí obec namísto státu
- zvyšující se ceny energií, učebnic, pomůcek, telekomunikace, pojistné, bankovní poplatky
- omezená vedlejší hospodářská činnost školy
- nedostatek peněz omezuje kvalitu výuky
- školy jsou odkázané ve velké míře na sponzory
- zvyšující se poplatky ve škole, za kroužky, jazykové tábory apod.
- programy Arion, Phare, Sokrates – možnost získání finančních grantů
- doplňková činnost – pronájem učeben, tělocvičen

C. Přírodní, ekologické

- Popis trendů, které se mohou dotknout školy.
- Jak by na ně měla škola reagovat?

Například:

- prostředí školy
- třídění odpadu
- výchova obyvatelstva a jeho postoje k životnímu prostředí

D. Technologické

- Jaké změny se objevují a jaké se dají předpokládat v oblasti technologií?
- Jaký je současný stav využívání technologií ve škole?
- Jak by měla škola reagovat na změny v oblasti rozvoje nových technologií?

Například:

- přehled techniky a technologií, které má škola k dispozici; popis jejich stavu a sledování míry jejich využití
- vypracovat strategický plán vybavení technikou a technologiemi, který se dá využít i pro případné jednání se sponzory
- dodržování psychohygienických zásad
- nedostatek prostředků na nákup nových technologií, zejména počítačů
- tlak na masivní využívání informačních technologií
- chybí využití počítačů při výuce dalších předmětů – fyziky, chemie apod.
- chybí prostředky na nákup projekční techniky, na vybavení jazykových laboratoří apod.

- nedostatečně jsou rozvíjeny nové metody výuky
- zaostávání v technologii vede ke ztrátě prestiže školy v očích veřejnosti, hlavně rodičů

E. Politické

- Které zákony platí pro oblast školství?
- Jaký je stav v oblasti legislativy dotýkající se školství?
- Jaké změny lze předpokládat?
- Jak by na ně mohla škola reagovat?

Jde o seznam platných zákonů, které musí škola dodržovat ve všech oblastech své činnosti.

F. Kulturní

- Jaký je postoj veřejnosti ke školství, ke vzdělávání vůbec?
- Jaké změny životního stylu lze předpokládat?
- Jaké změny probíhají v oblasti kultury (hodnot, postojů, očekávání) a jak na ně může škola reagovat?

Například:

- roste zájem obyvatelstva o vzdělávání, zvyšuje se poptávka po celoživotním vzdělávání, seminářích, kurzech; navzdory tomuto trendu je stále málo lidí ochotno věnovat vlastní prostředky do vzdělání
- postoj rodičů ke vzdělávání se různí; záleží na složení obyvatel obce, ale také na tom, jakou mají lidé v obcích společnou historii; postoj veřejnosti ke škole je ovlivňován médii, která mají možnost ovlivnit širokou veřejnost
- s rozvojem technologií a sílící konkurenci na trhu práce začínají rodiče pořizovat svým dětem počítač, vyhledávají výukové programy, hledají informace, co je pro uplatnění jejich dětí výhodné
- vzdělávání cizinců; příležitost pořádání nových výukových programů, kurzů pro rodiče apod.
- hodnota vzdělávání je devalvována úrovní středních škol, na které se dostávají děti se slabým prospěchem na základních školách; tento stav je motivován snahou škol o přežití, o naplnění směrných čísel
- mění se životní styl obyvatel, mění se jejich hodnotový žebříček
- v budoucnu se dá předpokládat, že spolu s růstem životního standardu a lepším uplatněním vzdělaných lidí na trhu práce poroste význam vzdělání i u rodin s nižší intelekto-sociální úrovní
- požaduje se změna dosavadního stylu výuky
- dodržování etických zásad

PROSTŘEDÍ ŠKOLY

A. Skupiny podílející se na vzdělávání

- Velikost skupin, růst skupin, podíl skupin vzhledem k ostatním.
- Hlavní segmenty oblasti vzdělávání.

Skupiny lze členit na:

- žáci – roste počet žáků s problémy v učení
- učitelé

- zaměstnanci školy
- sponzoři
- nositelé/tvůrci veřejného mínění a další

Všichni jsou pro kvalitní činnost školy stejně důležití. Segmentace vytváří jak příležitosti, tak i rizika.

B. „Zákazníci“

- Kdo jsou zákazníci – stát, zřizovatel, komunita, žáci a studenti, rada školy, rodiče, učitelé a další zaměstnanci apod.
- Jak hodnotí školu a její konkurenty jednotlivé skupiny zákazníků (ve vzdělávání) z hlediska kvality, image, úrovně apod.

Například:

Rodiče se liší podle vzdělání a intelektuální úrovně.

Je možno hovořit o třech skupinách:

- vyvolávají potíže kolem svých dětí
- je jim všechno jedno, nevšímají si svých dětí
- jsou ochotni se školou spolupracovat

C. Konkurence

- Které jsou hlavní konkurenční školy a jaké mají charakteristiky?
- Silné a slabé stránky konkurenčních škol ve vztahu k vlastní škole.
- Které trendy mohou ovlivnit budoucí konkurenci?

Konkurenci je nutno bedlivě hodnotit, zejména vyhodnocovat její silné a slabé stránky ve vztahu k silným a slabým stránkám vlastní školy i k příležitostem a hrozbám vznikajícím ve vnějším prostředí.

D. Školy nižšího stupně

- Zhodnocení jednotlivých škol podle studijních výsledků žáků, kteří přicházejí na naši školu, podle geografických oblastí, velikosti sídla apod.

E. Dodavatelé

- Dodavatelé – energie, techniky, školních pomůcek, služeb apod.

Tato spolupráce je na velmi nízké úrovni. Jejich výběr ovlivňuje hospodaření školy.

F. Firmy poskytující marketingové služby

- Jak pracují jednotlivé firmy, jaké má s nimi škola zkušenosti, jak vysoké náklady si škola může dovolit na využití jejich služeb?

G. Veřejnost

- Členění veřejnosti a zhodnocení vzájemné spolupráce – informovaná, neinformovaná.
- Návrh na zlepšení spolupráce s veřejností.

H. Česká školní inspekce

- Jak ČŠI hodnotí naši školu?
- Jak probíhá spolupráce s ČŠI?
- Jaký přínos má pro nás spolupráce s ČŠI?

II. AUDIT MARKETINGOVÉ STRATEGIE

A. Poslání školy

- Je poslání definované a vyjadřuje orientaci na žáky,

- rodiče, učitele apod.?
- Dá se realizovat?
- Má být upraveno? Jak má být upraveno?

B. Záměry a cíle

- Má škola jasně stanoveny cíle, které umožňují plánování a kontrolu jejího výkonu?
- Jsou dostatečně konkrétní, kvantifikovatelné, dosažitelné a reálné?
- Jsou cíle v souladu s kulturou školy, jsou přiměřené, jsou v souladu se zdroji, poskytují škole možnost konkurovat?
- Jak by měly být změněny?

C. Strategie

- Jaké jsou postupy, strategie na dosažení cílů?
- Jaká jsou slabá místa těchto strategií, postupů?
- Jak by měly být případně upraveny?

III. AUDIT ORGANIZACE MARKETINGU

- Jak se uplatňuje marketing ve škole?
- Musí některé marketingové činnosti vykonávat pracovníci, kteří k tomu nemají potřebnou kvalifikaci (např. návrh propagačních materiálů, příprava brožur apod.)?

IV. AUDIT INFORMAČNÍHO SYSTÉMU

A. Informační systém

- Má škola vytvořený informační systém?
- Co obsahuje informační systém a kdo je odpovědný za jednotlivé informace a jejich aktualizaci?
- Je účinný?
- Povinně vedená dokumentace školy je nedostačující, neobsahuje přístup žáka ke školní práci a také spolupráci rodičů při vzdělávání dítěte.
- Mezi základní informační systém ve vztahu k žákům patří nástěnky, ve vztahu k učitelům porady, ve vztahu k rodičům třídní schůzky.
- Školní časopisy, letáky, plakáty, webové stránky, CD.
- Součástí informačního systému jsou organizační a vnitřní řády.
- Předávání informací o hospodaření školy učitelům a jejich motivace ke shánění mimorozpočtových prostředků.
- Absence kritérií pro přiznávání odměn a osobního hodnocení, které nepodněcují učitele k vyšším výkonům.
- Seznam tisku, který škola odebírá, včetně přehledu, kdo tisk dostává, kde zůstává uložen.
- Využívání šíření informací, které učitelé získali prostřednictvím školení, kurzů, či dalšího vzdělávání, uvnitř pedagogického sboru.
- Informace MŠMT, Internet, školské zákony na CD, informace z obecních úřadů, literatura, odborný i denní tisk.
- Vytváření elektronických databází žáků.

V. ANALÝZA MARKETINGOVÉ PRODUKTIVITY

A. Analýza efektivnosti nákladů

- Co je pro nás efektivní, výhodné a co ne?

- Proč je to neefektivní a jak to chceme změnit?
- Uspokojujeme potřeby jak žáků, rodičů, tak učitelů a ostatních skupin ve vzdělávání?

VI. AUDIT MARKETINGOVÝCH FUNKCÍ (MIXU)

A. Produkt

- Naplňuje ŠVP naše poslání?
- Jakou nabízíme dětem mimoškolní činnost?
- Jak funguje činnost školních družin, jídelen apod.?

B. Cena

- Náklady na dojíždění, stravování mimo rodinu, poplatky za kroužky, nákup pomůcek, učebnic apod.

C. Distribuce, místo

- Umístění školy (příležitosti, hrozby) a její dostupnost.

D. Propagace, PR, publicita školy

- Je nutné ji dělat systematicky. Rostoucí konkurence vede k pořádání Dnů otevřených dveří, vydávání studentských literárních a uměleckých prací, pořádání různých sportovních a kulturních akcí. Tyto akce nejsou dostatečně využity k propagaci školy. Je nutno stanovit cílové skupiny, které má škola oslovit, média, která mají být použita, stanovit frekvenci působení a způsob monitorování výsledků.
- Profesionální přístup při jednání se sponzory. Vybudování vzájemně prospěšných dlouhodobých vztahů s omezeným počtem sponzorů či dárců.
- Vypracování koncepce práce se sponzory.

E. Lidé – pedagogičtí pracovníci, provozní zaměstnanci školy

- Pracují převážně kvalitní pracovníci (to znamená, že jsou ochotní na sobě pracovat a podle možnosti se dále vzdělávat)?
- Existují dobré vztahy mezi učiteli?
- Mají učitelé zájem o další vzdělávání?
- Vládne strategie srdce, empatie, důslednosti, vlastního příkladu?

F. Pedagogické přístupy

- Inovační procesy
- Prosazování inovačních prvků

G. Participace

- Ochota žáků a učitelů podílet se na aktivizaci školy, např. žákovské parlamenty.
- Návrhy nových aktivit.

Marketingový audit je východiskem pro kvalitní stanovení cílů a strategie školy. Slouží k porozumění současné situaci, struktuře dostupných a relevantních informací. Úplnost marketingového auditu pomáhá identifikovat zdroje možných hrozeb a příležitostí, které mohou být běžně přehlédnuty.

LITERATURA:

JAKUBÍKOVÁ, D.: Marketingový audit, In: EGER, L. a kol. Strategie rozvoje školy. CECHTUMA, Plzeň 2002.

VLASTNÍ HODNOCENÍ ŠKOLY

Autor: Miroslav Hanzelka, Zdeněk Souček

1) METODIKA VLASTNÍHO HODNOCENÍ ŠKOLY

1.1 Oblasti hodnocení

1.1.1 PROGRAM ŠKOLY

sledované jevy:

- soulad školního programu s RVP
- další programová nabídka např. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, variabilita programu – dotace předmětů, volitelné předměty, projekty, kurzy, průřezová témata
- dokument – ŠVP

kritéria:

- soulad ŠVP s RVP
- plnění školního vzdělávacího programu
- relace mezi vzdělávacím programem a potřebami a podmínkami školy
- programová nabídka žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- soulad nabídky volitelných a nepovinných předmětů s představou žáků a rodičů
- variabilita ŠVP

nástroje:

- kontrola souladu ŠVP s RVP a skutečné plnění ŠVP
- vlastní hodnocení učitelů a žáků

1.1.2 PODMÍNKY KE VZDĚLÁVÁNÍ

sledované jevy:

- vliv personálních podmínek na vzdělávání
- materiální, technické a hygienické podmínky vzdělávání – prostory, pomůcky, učebnice, technické prostředky
- kvalita pracovního prostředí školy
- efektivita využívání finančních zdrojů
- rozvoj ekonomických zdrojů (projekty, granty)

kritéria:

- vliv personálních podmínek na kvalitu vzdělávání
- tvorba a kvalita podmínek pro vzdělávání, pracovní i relaxační činnosti učitelů a žáků
- funkčnost a estetická úroveň budov, učeben, společenských prostor
- kvalita podmínek pro jednání s rodiči a dalšími osobami ve škole
- vybavenost školy pro možnost účinně a moderně vyučovat – tzn. didaktická úroveň vybavení pomůckami, technikou, studijním materiálem
- efektivita využívání finančních zdrojů pro další rozvoj školy
- zabezpečování nadstandardních zdrojů (mj. účast v projektech, grantech)

nástroje:

- pozorování
- kontrola

- skupinová diskuse
- sebehodnocení vedení školy
- sebehodnocení učitelů a žáků
- zhodnocení inventarizace

1.1.3 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

sledované jevy:

- průběh vzdělávání se zřetelem k vytváření cílových kompetencí ŠVP
- dokument – pravidla hodnocení

kritéria:

- podpora vytváření cílových kompetencí ŠVP
- kvalita jednotlivých oblastí vzdělávání – tzn. příprava, zajištění, organizace, metody, formy, hodnocení, motivace, komunikace, klima
- vyváženost struktury hodin (vztah k věku žáků a k cílům výuky)
- návaznost učiva
- rozmanitost vyučovacích postupů (styly učení) podporujících vytváření žádoucích vzdělávacích způsobilostí žáků
- účelnost použití metod výuky vzhledem k cíli a tématu vyučování
- využívání sociálních forem vzdělávání
- využívání metod samostatné práce žáků
- individuální přístup k výuce
- efektivita využívání učebnic, pomůcek a didaktické techniky
- prostor pro individuální nebo skupinové aktivity
- uplatnění kooperativní techniky učení
- využití vstupních motivačních metod
- motivace v průběhu výuky
- dodržování stanovených pravidel hodnocení
- prověřování výchozích znalostí a dovedností
- průběžné vyhodnocování výsledků učení
- vedení žáků k sebekontrolě a sebehodnocení
- prostor pro vyjadřování vlastního názoru
- dodržování pravidel komunikace
- psychosociální podmínky výuky

nástroje:

- školní dokumentace
- kontrola a pozorování
- skupinová diskuse
- sebehodnocení vedení školy
- sebehodnocení třídních učitelů, učitelů
- hodnocení žáků (např. technikou volného psaní)

1.1.4 VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

sledované jevy:

- výsledky vzdělávání vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání

kritéria:

- efektivní systém zjišťování výsledků vzdělávání
- dosahování cílových kompetencí vzdělávání podle ŠVP
- zvládnání očekávaných výstupů
- používání náročnějších myšlenkových dovedností (aplikace, analýza, syntéza, kritické hodnocení)
- dovednost spolupracovat
- dovednost komunikovat
- pracovní dovednosti
- počet neúspěšných a trestaných žáků
- stupeň podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- výsledky v testech
- uplatnění žáků
- výsledky žáků v soutěžích
- existence zřetelného společenského a kulturního chování žáků a jejich dobré disciplíny

nástroje:

- školní dokumentace
- kontrola a pozorování
- skupinová diskuse
- sebehodnocení vedení školy
- sebehodnocení třídních učitelů, učitelů
- hodnocení žáků (např. technikou volného psaní)

1.1.5 PODPORA ŠKOLY ŽÁKŮM, SPOLUPRÁCE S RODIČI, VZÁJEMNÉ VZTAHY**sledované jevy:**

- kvalita výchovného poradenství
- přístup k informacím a jejich přenos
- kvalita a využívání žákovské a rodičovské iniciativy
- vzájemné vztahy mezi školou, žáky, rodiči a dalšími osobami a jejich dopad na vzdělávání
- vztahy se zřizovatelem a školskou radou
- klima, kultura, étos školy

kritéria:

- kvalita činností výchovného poradce ve vztahu k potřebám školy, žáků a rodičů
- přístup pracovníků školy, žáků a rodičů k potřebným informacím
- poskytování potřebných informací zákonným zástupcům žáků
- kvalita spolupráce rodičů se školou a využívání jejich námětů a připomínek
- úroveň spolupráce školy s odbornými pracovišti – např. PPP, SPC
- existence pocitu sounáležitosti a hrlosti na školu
- existence zřetelně přívětivého prostředí
- existence důvěry žáků (i rodičů) k učitelům a vedení školy
- úroveň morálky žáků a učitelů, vztahů žák/učitel, kultury vzájemných kontaktů

nástroje:

- školní dokumentace
- skupinová diskuse
- sebehodnocení vedení školy
- sebehodnocení učitelů a žáků

1.1.6 ŘÍZENÍ ŠKOLY**sledované jevy:**

- kvalita systémového řízení
- plánování řídicích činností (koncepce, ŠVP, roční plán, plán DVPP, kontrol)
- efektivita organizace školy
- metodická podpora kvality výuky – personální rozvoj, DVPP, samostudium...
- systém vedení pedagogických pracovníků – především efektivita výsledků hospitací
- kontrolní systém
- dokument – koncepční záměr rozvoje školy
- dokument – školní řád
- dokument – pravidla hodnocení

kritéria:

- vyhodnotitelnost cílů stanovených v koncepčním záměru rozvoje školy
- realizovatelnost koncepčních záměrů – zejména ve vztahu k finančnímu rozpočtu
- koncepčnost řídicích činností ve škole – jejich zřetelná strategie
- míra spoluúčasti pracovníků školy na činnostech spojených s řízením školy
- účinnost organizační struktury ve vztahu k řízení školy
- účelnost rozvrhu hodin
- kvalita a efektivita školního řádu
- koncepční zajištění personálního rozvoje
- vztah systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků k dalšímu rozvoji školy a k realizovanému vzdělávacímu programu
- systém dalšího vzdělávání a samostudia ve vazbě na potřeby školy
- zajištění pomoci začínajícím a nequalifikovaným vyučujícím
- systém prosazování progresivních trendů vzdělávání
- kvalita kontroly a hodnocení výsledků vzdělávání (žáci)
- kvalita kontroly a hodnocení průběhu vzdělávání (učitelé)
- kvalita kontroly provozu

nástroje:

- školní dokumentace
- skupinová diskuse
- sebehodnocení vedení školy
- sebehodnocení učitelů a žáků

1.1.7 ÚROVEŇ VÝSLEDKŮ PRÁCE ŠKOLY**sledované jevy:**

- kvalita výsledků vzdělávání
- prezentace školy
- spolupráce s partnery
- organizace akcí školy – vystoupení, přehlídek, výstav...
- dokument – výroční zpráva

kritéria:

- zřetelnost zkvalitňování výsledků vzdělávání

- propojení zpětné vazby s dalším rozvojem školy
- prezentace školy na veřejnosti a odezva
- zapojení školy do vzdělávacích projektů a aktivit
- organizace vystoupení, koncertů, výstav
- účast žáků na soutěžích, olympiádách, přehlídkách
- účast žáků a rodičů na akcích školy
- kvalita výroční zprávy

nástroje:

- pozorování
- kontrola
- skupinová diskuse

1.2 Evaluační standardy

Standard kvalitní školy

- demokratické, srozumitelné a silné vedení, které zdůrazňuje vzdělávací cíle školy
- vedení školy účinně, týmově řídí školu, zná sbor, vztahy a komunikace probíhají s vědomím sociálních rolí
- vedení školy adekvátně hodnotí učitele, vzdělává se
- vedení školy motivuje učitele v jejich dalším vzdělávání a odborném růstu a vytváří jim pro něj podmínky
- učitelé mají možnost se účastnit formulace školních pravidel a utváření klimatu školy
- učitelé se ztotožňují s cíli výuky a výchovy a spolupracují při jejich realizaci
- škola je orientována na žáka, na službu žákům, rodičům, veřejnosti
- učitelé adaptují výuku pro potřeby žáků, opravují neporozumění, používají různé vyučovací techniky a strategie
- učitelé cítí a projevují odpovědnost za výsledky vzdělávání
- škola podporuje aktivitu, tvořivost žáků, kvalitní kognitivní (znalostní) cíle jsou vyrovnané cíli afektivními (osobnostními, sociálními)
- učitelé vycházejí z předpokladu, že všichni žáci se mohou vzdělávat
- učitelé vycházejí z předpokladu, že rozhodující pro výsledky vzdělávání je kvalita školy a výuky, nikoli domácí zázemí žáků
- učitelé dokáží být flexibilní k množství témat při výuce, výběru vyučovacích metod; často používají interaktivní výuku spolu s její individualizací, která bere na zřetel možnosti žáka
- učitelé jsou moderní osobnosti mající přehled o současném světě a moderním způsobu života, žáci je respektují
- ve škole je pozitivní klima, stanovený řád, disciplína, morálka a systém hodnot
- ve škole převládá optimismus, lidský přístup, podpora s oceněním dobré práce, důvěra a očekávání úspěšného zvládnutí
- škola má kulturní, dynamicky se proměňující pracovní i relaxační prostředí, které je pro žáky dostatečně motivační a zajímavé
- škola podporuje spolupráci, učitelé se celoživotně

vzdělávají a mají kolegiální a profesionální interakci

- učitelé vystupují jako autority reprezentující modely chování a jednání

- interakce učitel – žák má vysokou úroveň
- škola komunikuje úspěšně s rodiči a okolní komunitou, vytváří společenství podporující školu

Standard kvalitního managementu

- existuje účelné dlouhodobé plánování – strategie rozvoje školy
- při tvorbě strategie se vychází z důkladné analýzy stavu
- proces rozvoje školy zahrnuje všechny pracovníky
- vedení školy řídí rozvoj školy
- jsou jasně stanovené role (kompetence) a odpovědnost (systémové řízení)
- podporují se kreativní a na rozvoji školy participující zaměstnanci
- investuje se do lidí (vzdělávání, studium, podmínky, podpora)
- existují účinné hodnotící mechanismy (včetně podpory sebehodnocení)
- jsou stanovena kritéria pro přidělování nadstandardních složek platu
- pěstuje se kultura školy (obraz o škole jako sociální instituci – osobnosti, image, normy jednání, hodnoty)
- dění ve škole se orientuje na službu (potřeby) žákům, rodičům, veřejnosti (klientům)
- rozvoj školy je vnímán jako zlepšení uspokojení klientů
- rozvoj školy je realizován na základě vlastního rozhodnutí
- existuje systematická a svobodná komunikace vnitřní i vnější
- řídicí činnosti jsou zaměřeny na prevenci problémů
- podněty zvenčí jsou přijímány jako příležitosti ke zlepšení práce

Standard kvalitního vzdělávání

- vyučování je připraveno s jasným a vhodným cílem, který zapadá do záměrů ŠVP
- cílům odpovídá obsah, metody a struktura hodiny
- výuka navazuje, využívá dosavadních znalostí
- jsou připraveny kvalitní pomůcky, materiály, učebnice, případně podpora technikou
- učitel věnuje pozornost motivaci k práci, žáky vede k aktivní interakci s tématem
- v opakovacích či procvičovacích částech učitel poskytuje prostor k aktivitě žáků
- učitel zvládá technologie moderního vyučování – deduktivní a induktivní vyučovací postupy, techniky metod výkladu, řízeného rozhovoru, diskuse, kooperativního učení
- žáci mají příležitost organizovat svou vlastní činnost
- učitel udržuje zájem o výuku způsobem své práce a jednání, korekcemi apod.
- činnosti jsou střídány, vytváří se prostor k odstranění únavy

- v úvodu hodiny učitel vstřícně a nápaditě motivuje žáky
- závěrečná fáze hodiny je účelně využita k rekapitulaci, ohodnocení, motivaci
- učitel aktualizuje učivo
- učitel průběžně hodnotí snahu, výkon, pokrok
- učitel hodnotí úspěšnost žáka v kontextu jeho dispozic, zejména formativně a diagnosticky
- hodnotí s vědomím motivace k další práci
- využívá širokou škálu možností hodnocení
- vhodně využívá opatření k posílení kázně a zvládá kázeň ve třídě
- učitel respektuje názory žáků, podporuje jejich vyjadřování
- podněcuje k úsudku
- učitel respektuje potřebu dovednosti písemné komunikace
- klima je otevřené, vlídné s autoritou učitele
- učitel působí na žáky povzbuzujícím způsobem, podporuje jejich sebevědomí, jedná důstojně a s úctou
- učitel umí řešit konfliktní situace
- výuka má prosociální dopad
- kázeň není vynucovaná, je důsledkem pozitivního klimatu a učitelova stylu práce

2) POSTUP ZPRACOVÁNÍ A VYUŽITÍ VLASTNÍHO HODNOCENÍ ŠKOLY

| ČINNOST | TERMÍN |
|--|----------------------|
| 1. Zpracování strategie vlastního hodnocení školy (plán, organizační zabezpečení, realizace, zpracování výsledků a zprávy, prezentace a publikování) | květen – srpen |
| 2. Návrh struktury vlastního hodnocení školy | srpen – září |
| 3. Projednání struktury a metodiky VHS s pedagogickou radou | do konce září |
| 4. Ustavení skupin hodnotitelů | říjen – listopad |
| 5. Rozdání listů a jiných pracovních materiálů hodnotitelům | leden |
| 6. Průběh vlastního hodnocení školy | leden – duben |
| 7. Předání a zpracování výsledků (ŘŠ nebo jím pověřená skupina) | duben |
| 8. Vypracování zprávy | květen – září |
| 9. Projednání výsledků VHS v pedagogické radě | do 31. října |
| 10. Využití zprávy o VHS (publikování, vyhodnocení, přijetí opatření) | listopad |
| 11. Zpětná vazba (úprava koncepce, organizace školy, rozpočtu, kontroly) | listopad – prosinec |

3) HODNOCENÍ DOKUMENTACE

3.1 Koncepce rozvoje školy

| | ANO | NE |
|--|-----|----|
| 1. Koncepce je vypracována na zřetelně vymezené časové období | | |
| 2. Koncepce vychází z analýzy zjištěného stavu (SWOT analýza), případně z vyhodnocení předcházející koncepce | | |
| 3. Na analýze se podílelo více spolupracovníků, případně je výsledkem průzkumu | | |
| 4. Koncepce má jasnou vizi a k ní jasně formulované cíle | | |
| 5. Na zpracování koncepčních záměrů se podílela školská rada | | |
| 6. Stanovené cíle jsou reálné a vycházejí z analýzy stavu a potřeb školy | | |
| 7. Koncepce obsahuje strategii k dosažení cílů | | |
| 8. Strategické cíle byly stanoveny s použitím zpětné vazby a účasti pracovníků a partnerů školy | | |
| 9. Koncepce postihuje školu ve všech oblastech (podmínky vzdělávání, vývoj vzdělávání) | | |
| 10. Je stanoven časový harmonogram plnění cílů a dílčích úkolů | | |
| 11. Je stanovena úloha a odpovědnost prvků systému při plnění dílčích úkolů a cílů | | |

| | | |
|--|--|--|
| 12. Formální struktura koncepce (záměry, cíle, strategie, kompetence, harmonogram, vyhodnocování) je jasná a funkční | | |
| 13. S koncepcí jsou seznámeni pracovníci školy a je možné do ní kdykoli nahlédnout | | |
| 14. Koncepce byla projednána se zřizovatelem a ten je průběžně informován o její realizaci | | |
| 15. Koncepce je průběžně vyhodnocována a z výsledků vyhodnocení jsou vyvozovány závěry | | |
| 16. Obsah i struktura koncepce umožňuje zpracování vlastního hodnocení školy | | |

3.2 Školní řád

§ 30 zákona č. 561/2004 Sb. (školní zákon)

| | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Zákonná kritéria | | |
| Školní řád upravuje: | | |
| 1. Podrobnosti k výkonu práv a povinností žáků a jejich zákonných zástupců | | |
| 2. Podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů žáků a zákonných zástupců s pedagogickými pracovníky | | |
| 3. Provoz a vnitřní režim školy | | |
| 4. Podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před soc.-patol. jevy a projevy diskriminace, nepřátelství a násilí | | |
| 5. Podmínky zacházení s majetkem školy | | |
| Školní řád obsahuje: | | |
| 6. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů, která jsou nedílnou součástí školního řádu | | |
| Ředitel školy: | | |
| 7. Zveřejnil školní řád na přístupném místě ve škole | | |
| 8. Prokazatelným způsobem se školním řádem seznámil zaměstnanec, žáky a studenty | | |
| 9. Informoval o vydání ŠŘ zákonné zástupce nezletilých dětí, žáků a studentů | | |
| 10. Projednal školní řád s pedagogickou radou | | |
| 11. Školní řád schválila školská rada | | |
| Další kritéria | | |
| Další znaky školního řádu: | | |
| 12. Formální struktura školního řádu je přehledná | | |
| 13. ŠŘ obsahuje práva žáků (např. právo na přístup k informacím, vytváření samosprávných orgánů, vyjádření vlastního názoru, na poradenskou pomoc školy apod.). | | |
| 14. ŠŘ obsahuje jasně formulované povinnosti žáků týkající se jejich docházky do školy a chování ve škole | | |
| 15. ŠŘ stanovuje způsob uvolňování a omlouvání žáků z vyučování | | |
| 16. ŠŘ obsahuje důležitá ustanovení vnitřního režimu školy, která vyplývají ze specifiky školy a postihují všechny činnosti, které se ve škole provádějí | | |
| 17. ŠŘ neobsahuje nařízení, jejichž nedodržování nemůže škola kontrolovat ani postihovat | | |
| 18. ŠŘ má demokratický charakter, neobsahuje pouze samé zákazy, ale podává srozumitelné informace | | |

3.3 Výroční zpráva o činnosti školy

- odst. 3, § 10, zák. č. 561/2004 Sb. (školský zákon)
- § 18, zákona č. 106/1999 Sb. (zákon o svobodném přístupu k informacím)
- § 7, vyhlášky MŠMT ČR č. 15/2005 Sb. (kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy)

| | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Zákonná kritéria: | | |
| 1. Výroční zpráva se zpracovává za období předcházejícího školního roku | | |
| 2. Ředitel školy VZ zaslal zřizovateli a zveřejnil ji na přístupném místě ve škole | | |
| 3. Do VZ může každý nahlížet a pořizovat si z ní opisy a výpisy | | |
| 4. Výroční zpráva obsahuje: | | |
| a) základní údaje o škole | | |
| b) přehled oborů vzdělání, které škola vyučuje | | |
| c) přehled pracovníků školy | | |
| d) údaje o přijímacím řízení nebo o zápisu k povinné školní docházce | | |
| e) údaje o výsledcích vzdělávání žáků podle cílů stanovených ŠVP | | |
| f) údaje o DVPP | | |
| g) údaje o aktivitách a prezentaci školy na veřejnosti | | |
| h) údaje o výsledcích inspekční činnosti provedené ČŠI | | |
| i) základní údaje o hospodaření školy (za období finančního roku) | | |
| 5. VZ byla do 15. října předložena školské radě ke schválení | | |
| 6. VZ obsahuje údaje o poskytování informací podle zákona č.106/1999 Sb. | | |
| Další kritéria: | | |
| 7. VZ je přehledně členěna na jednotlivé kapitoly, je v ní snadná orientace | | |
| 8. VZ existuje ve verzi tištěné i digitální na internetových stránkách školy | | |
| 9. VZ je svázána v jeden celek, má přehlednou grafickou úpravu | | |
| 10. VZ je doplněna tabulkami a obrázky rozšiřujícími údaji o školních aktivitách | | |
| 11. Na tvorbě VZ se podílejí i ostatní pracovníci školy, není pouze dílem ředitele | | |
| 12. Údaje pro VZ se shromažďují v průběhu celého školního roku a jsou úplné | | |
| 13. Ve VZ lze vysledovat změny, ke kterým ve škole došlo za uplynulé období | | |
| 14. Závěry a výstupy z VZ jsou projednávány s pedagogickými pracovníky školy | | |
| 15. Údaje z VZ lze použít pro vypracování vlastního hodnocení školy | | |

3.4 Pravidla hodnocení žáků

- odst. 2, § 30, zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)
- § 14, vyhlášky MŠMT ČR č. 48/2005 Sb. (o základním vzdělávání...)

| | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Zákonná kritéria: | | |
| 1. Pravidla hodnocení jsou součástí školního řádu | | |
| 2. Pravidla hodnocení obsahují: | | |
| a) zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou | | |
| b) zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků | | |
| c) stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace | | |
| d) charakteristiku stupňů hodnocení včetně předem stanovených kritérií | | |

| | | |
|--|--|--|
| e) zásady pro používání slovního hodnocení včetně předem stanovených kritérií | | |
| f) zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace | | |
| g) způsob získávání podkladů pro hodnocení | | |
| h) podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách | | |
| i) způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami | | |
| 3. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání je jednoznačné a srozumitelné | | |
| 4. Hodnocení je srovnatelné s předem stanovenými kritérii | | |
| 5. Hodnocení je věcné | | |
| 6. Hodnocení je všestranné | | |
| 7. Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů ŠVP | | |
| 8. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné | | |
| 9. Hodnocení je odborně správné a doložitelné | | |
| Další kritéria: | | |
| 10. Pravidla zdůrazňují sebehodnocení a vzájemné hodnocení jako přirozenou součást hodnocení | | |
| 11. Pravidla stanovují různé způsoby získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci | | |
| 12. Mezi způsoby získávání podkladů je zařazeno také soustavné diagnostické pozorování žáka a analýza výsledků žáka | | |
| 13. Podkladem pro hodnocení je také žákův zájem o předmět a aktivity související s vyučováním předmětu | | |
| 14. Z pravidel vyplývá, že učitel by měl klasifikovat žáka ze všech aspektů vzdělávací činnosti v daném předmětu | | |
| 15. Pravidla obsahují ustanovení o rozvržení písemných prací a jiných zkoušek většího rozsahu | | |
| 16. Pravidla ukládají učiteli vést soustavnou evidenci klasifikace a povinnost sdělovat ji zákonným zástupcům žáka | | |
| 17. Pravidla ukládají učiteli při celkové klasifikaci přihlížet k věkovým a jiným zvláštnostem žáka | | |
| 18. Pravidla ukládají učiteli při celkové klasifikaci hodnotit kvalitu práce a výsledky za celé klasifikační období a neurčovat stupeň klasifikace pouze z průměru klasifikace za příslušné období | | |
| 19. Pravidla obsahují základní kritéria pro klasifikaci chování, omezují se však pouze na hodnocení chování žáků v době vyučování | | |
| 20. Pravidla upřesňují podmínky udělování výchovných opatření v souladu s §31 školského zákona | | |
| 21. Charakteristiky jednotlivých stupňů klasifikace jsou pojaty ze všech možných aspektů hodnocení a postihují všechny žakovy činnosti a zájmy v daném předmětu | | |
| 22. Pravidla obsahují ustanovení o způsobech informování zákonných zástupců žáka o výsledcích vzdělávání | | |

3.5 Výstupní hodnocení

- odst. 5, § 51, zákona č. 561/2004Sb. (školský zákon)
- § 16 vyhlášky MŠMT ČR č. 48/2005 Sb. (o základním vzdělávání...)

| | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Zákonná kritéria: | | |
| 1. Výstupní hodnocení hodnotí, jak žák dosáhl cílů vzdělávání (např. pro ZŠ stanovených v § 44 zákona č. 561/2004 Sb.) | | |
| 2. Obsahem VH je vyjádření o dosažené výstupní úrovni vzdělání ve struktuře vymezené RVP | | |

| | | |
|--|--|--|
| 3. Výstupní hodnocení dále obsahuje vyjádření o: | | |
| a) možnostech žáka a jeho nadání | | |
| b) předpokladech pro další vzdělávání nebo pro uplatnění žáka | | |
| c) chování žáka v průběhu povinné školní docházky | | |
| d) dalších významných skutečnostech ve vzdělávání žáka | | |
| Další kritéria: | | |
| 4. VH má určitou formu předem stanovenou ředitelem školy | | |
| 5. VH je stručné a přehledné | | |
| 6. VH neobsahuje citlivé osobní údaje žáka, ani údaje o jeho zdravotním stavu | | |
| 7. Sběr podkladů pro vypracování VH byl prováděn v souladu s Pravidly hodnocení žáků | | |
| 8. Na tvorbě VH se alespoň částečně podíleli všichni žáci vyučující | | |
| 9. VH obsahuje především informace důležité pro další rozvoj žáka | | |

§ 44 ZÁK. Č. 561/2004 sb. – CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozho-

dování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

4. LISTY

4.1 List pro předmětové komise (předsedové)

- kvalita ŠVP – plánování předmětu
- podmínky k výuce předmětu
- výsledky vzdělávání v předmětu
- výsledky na přehlídkách, soutěžích a olympiádách
- hodnocení žáků v předmětu
- informování žáků a rodičů o výsledcích vzdělávání
- další náměty

4.2 List – inspirace pro diskusi – volné psaní žáků

Prostory školy a její vybavení

Příklad:

V prostorách školy se cítím dobře, jsou uklizené, příjemné, vyzdobené uměleckými předměty, mám na dosah nástěnné obrazy, tabule, mapy, knihy, encyklopedie.

Používáme učební pomůcky, učebnice, zkopírované pracovní materiály.

Často se učíme prostřednictvím SW.

Při vyučování nesedíme pořád stejně, můžeme hýbat s lavicemi, když se s učitelem domluvíme.

O přestávkách můžeme hrát stolní tenis nebo basketbal, nebo si můžeme doplnit pití z automatu.

Napiš obdobně svůj názor na naši školu.

Klíma

Příklad:

Ve škole jsou učitelé, kterých se obávám. Je to proto, že...

Svých učitelů si vážím.

Mám pocit, že mě učitelé rádi vidí.

S učiteli mohu bez zábrán komunikovat, když jedním zdvořile.

Kdykoli potřebuji, mohu za nimi zajít.

Nebojím se říct vlastní názor.

Ve třídě jednáme mezi sebou slušně.

Když se proviníme, trestají nás učitelé přiměřeně.

Učitelé berou ohled, když jsme unaveni.

Je pro mne příjemné přijít po prázdninách do školy.

Jsem s naší školou spokojený.

Napiš obdobně svůj názor na naši školu.

Vyučování

Příklad:

Vyučování je zajímavé, hlavně v předmětu matematika a český jazyk, baví mě i tělocvik.

Učitelé používají často pomůcky nebo materiály, kterými doplňují výuku.

Dostávám prostor se projevit a mluvit.

Bývám dost často unavený.

Když si nevím rady, učitel, nebo někdo jiný, mi poradí.

Mám dost času, abych všechno dodělal.

Učitelé mě chválí, když něco udělám dobře.

Známky, které dostávám, jsou spravedlivé.

Nemám strach ze zkoušení nebo prověrek.

Je mi jasné, co po mně učitel při zkoušení – prověrce bude chtít.

Mám možnost si opravit špatný výsledek.

Pracujeme ve dvojicích nebo ve skupinách.

Myslím, že dokážeme jeden druhého poslouchat.

Ve třídě je klid k práci.

Domácí příprava příliš nezabírá můj volný čas.

Dokážu se sám učit – najít si potřebné informace ze sešitu, učebnice, na internetu.

Napiš obdobně svůj názor na naši školu.

Hodnoticí škála

| A | B | C | D |
|-------------|--------------------|---------------|--------------|
| často | někdy – méně často | Zřídka | vůbec |
| kvalitní | méně kvalitní | málo kvalitní | nekvalitní |
| velmi dobrý | dobrý | vyhovující | nevyhovující |
| významná + | + převažují nad - | podstatná - | zásadní - |

4.3 List pro sebehodnocení učitelů

| PROGRAM ŠKOLY | | A | B | C | D |
|------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. | plním ŠVP | | | | |
| 2. | další programová nabídka, např. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami | | | | |
| 3. | variabilita programu – dotace předmětů, volitelné předměty, projekty, kurzy, průřezová témata | | | | |
| 4. | ŠVP vyhovuje potřebám a podmínkám školy | | | | |
| další sdělení: | | | | | |
| PODMÍNKY KE VZDĚLÁVÁNÍ | | A | B | C | D |
| 5. | moje zázemí pro práci | | | | |
| 6. | kultivované prostředí školy pro zaměstnance a žáky | | | | |
| 7. | důstojné podmínky pro jednání učitelů s rodiči (jinými osobami) | | | | |
| 8. | efektivní využití prostor v budově | | | | |
| 9. | kvalita odborných učeben, které využívám | | | | |
| 10. | didaktická a estetická podnětnost učeben | | | | |
| 11. | podmínky k modernímu vyučování (technika, učebny, knihovna, tiskoviny) | | | | |
| 12. | můj přístup k technice, knihám, tisku apod. | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|--|--|
| 13. | vybavení žáků učebnicemi a učebními texty | | | | |
| 14. | vybavení IZPŽ učebnicemi a učebními texty | | | | |
| 15. | možnosti pro odpočinek učitelů a žáků | | | | |
| další sdělení: | | | | | |
| PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ | | | | | |
| Plánování a příprava | | | | | |
| 16. | své vyučování plánuji ve vazbě na ŠVP – ve vztahu k očekávaným výstupům | | | | |
| 17. | moje vyučování má jasné a přiměřené výukové cíle | | | | |
| 18. | cílům odpovídá obsah, metody a struktura hodiny | | | | |
| 19. | výuka navazuje, využívám dosavadních znalostí žáků | | | | |
| 20. | funkčně využívám didaktické pomůcky, učební materiály a technické prostředky | | | | |
| Realizace a řízení vyučovací hodiny | | | | | |
| 21. | v úvodu hodiny žáky vedu k aktivní interakci s tématem | | | | |
| 22. | moje vyučovací hodiny mají vyváženou časovou a metodickou strukturu | | | | |
| 23. | v opakovacích či procvičovacích částech poskytuji žákům prostor k aktivitě | | | | |
| 24. | před vyučováním nové látky si ověřuji dosavadní znalosti | | | | |
| 25. | zvládám a používám transmisivní, interpretativní i autonomní pojetí vzdělávání, deduktivní a induktivní vyučovací postupy, techniky metod výkladu, řízeného rozhovoru, diskuse..., kooperativního učení a učení z textu | | | | |
| 26. | poskytuji žákům prostor a podporuji jejich aktivní učení | | | | |
| 27. | vyžívám sociálních forem vyučování | | | | |
| 28. | podporuji a využívám samostatné formy vzdělávání (samostatné učení) | | | | |
| 29. | respektuji individuální tempo vzdělávání | | | | |
| 30. | pracovní a myšlenkové činnosti jsou střídány, poskytuji prostor na odstranění únavy | | | | |
| 31. | závěrečnou fázi hodiny účelně využívám k rekapitulaci, hodnocení | | | | |
| Motivace, hodnocení | | | | | |
| 32. | v úvodu hodiny vstřícně, nápaditě motivuji žáky | | | | |
| 33. | aktualizuji učivo a propojuji do vztahu s jinými předměty | | | | |
| 34. | průběžně hodnotím snahu, výkon, pokrok | | | | |
| 35. | v závěru žáky motivuji k další práci | | | | |
| 36. | dodržuji pravidla hodnocení výsledků vzdělávání | | | | |
| 37. | rozvíjím dovednost sebezpozorování, sebekontroly a sebehodnocení žáků | | | | |
| 38. | hodnotím úspěšnost žáka v kontextu jeho dispozic, zejména formativně a diagnosticky | | | | |
| 39. | hodnotím s vědomím motivace k další práci | | | | |
| 40. | vyžívám alternativních (i aktuálních) možností hodnocení | | | | |
| 41. | vhodně a účinně využívám opatření k posílení kázně | | | | |
| Klima, vztahy, komunikace | | | | | |
| 42. | respektuji názory žáků, podporuji jejich vyjadřování | | | | |
| 43. | podněcuji je k úsudku | | | | |
| 44. | respektuji a podporuji potřebu dovednosti písemné komunikace | | | | |
| 45. | klima mého vyučování je otevřené, vlídné, cítím svou autoritu | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|-----|----|--|--|
| 46. | podporuji sebevědomí žáků, jedním s nimi důstojně a s úctou | | | | |
| 47. | umím řešit konfliktní situace | | | | |
| 48. | moje výuka má prosociální dopad | | | | |
| 49. | kázeň nemusím vynucovat | | | | |
| VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ | | | | | |
| 50. | daří se mi dosahovat cílových kompetencí vzdělávání podle ŠVP | | | | |
| 51. | převážná většina žáků zvládá očekávané výstupy | | | | |
| 52. | používám postupy k rozvoji náročnějších myšlenkových dovedností (aplikace, analýza, syntéza, kritické hodnocení) | | | | |
| 53. | žáci dokáží zaujímat postoje, sdělování názorů, obhajovat je | | | | |
| 54. | žáci dovedou vést dialog, diskutovat | | | | |
| 55. | žáci dovedou spolupracovat | | | | |
| 56. | žáci mají převážně vysokou morálku a disciplínu | | | | |
| 57. | žáci se dokáží úspěšně uplatnit | | | | |
| 58. | žáci dokáží kultivovaně vystupovat | | | | |
| 59. | mám propracovaný systém hodnocení výsledků vzdělávání | | | | |
| 60. | v případě potřeby poskytuji žákům další služby (spec. práce nadaným žákům, doučování, individuální pomoc) | | | | |
| další sdělení: | | | | | |
| ÚROVEŇ PODPORY ZE STRANY VEDENÍ ŠKOLY | | | | | |
| 61. | kvalita ŠVP | | | | |
| 62. | účelná organizace školy | | | | |
| 63. | účelný rozvrh hodin | | | | |
| 64. | účelný a moderní informační systém školy | | | | |
| 65. | kvalita školního řádu | | | | |
| 66. | kvalita pravidel hodnocení | | | | |
| 67. | efektivní vedení porad a pedagogických rad | | | | |
| 68. | možnost participace na školních záležitostech | | | | |
| 69. | podpora aktivity a spolupráce učitelů ze strany vedení školy | | | | |
| 70. | podpora začínajících a nekvalifikovaných učitelů | | | | |
| 71. | podpora mého vzdělávání (např. v rámci DVPP) | | | | |
| 72. | podpora zavádění progresivních trendů do vzdělávání ze strany vedení | | | | |
| 73. | podpora a využívání sebereflexe (práce podřízených) | | | | |
| 74. | efektivní kontrola a její využívání | | | | |
| 75. | spolupráce s výchovným poradcem | | | | |
| 76. | kultivace a proměna prostředí školy | | | | |
| 77. | pozitivní vztahy s okolím školy | | | | |
| 78. | kvalita kontaktů s veřejností | | | | |
| 79. | otevřené a důvěryhodné klima | | | | |
| další sdělení: | | | | | |
| SPOLUPRÁCE S RODIČI | | | | | |
| 80. | mám vytvořen systém kontaktů s rodiči | ANO | NE | | |
| 81. | rodiče mají dostatek relevantních informací o výsledcích vzdělávání, které řídím | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| 82. | daří se mi komunikovat s rodiči všech žáků | | | |
| 83. | považuji svůj kontakt s rodiči žáků za dostatečný | | | |
| 84. | s rodiči nemám konflikty | | | |
| další sdělení: | | | | |
| ÚROVEŇ VÝSLEDKŮ PRÁCE ŠKOLY | | | | |
| 85. | zlepšování kvality výsledků vzdělávání | | | |
| 86. | prezentace školy na veřejnosti (a pozitivní odezva) | | | |
| 87. | organizace vystoupení, koncertů, výstav, projektů, přehlídek... | | | |
| 88. | spolupráce a vztahy s okolím, partnery školy | | | |
| 89. | pocitují zdravý vývoj školy | | | |
| další sdělení: | | | | |

4.4 List pro třídní učitele

Hodnocení své třídy

■ podmínky ve třídě – složení a jeho vliv na vzdělávání

■ vzdělávání třídy a výsledky vzdělávání

- klima třídy
- akce třídy
- řešení nežádoucích jevů
- názory žáků včetně návrhů na změny
- ...

4.5 List pro sebehodnocení vedení školy

| | | | | |
|------------------------|---|--|--|--|
| PROGRAM ŠKOLY | | | | |
| 1. | soulad školního programu s RVP | | | |
| 2. | plnění ŠVP | | | |
| 3. | další programová nabídka např. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami | | | |
| 4. | variabilita programu – dotace předmětů, volitelné předměty, projekty, kurzy, průřezová témata | | | |
| 5. | ŠVP vyhovuje potřebám a podmínkám školy | | | |
| PODMÍNKY KE VZDĚLÁVÁNÍ | | | | |
| 6. | vliv personálních podmínek na vzdělávání | | | |
| 7. | podpora kultivace prostředí školy pro zaměstnance a žáky | | | |
| 8. | důstojné podmínky pro jednání zaměstnanců s rodiči (jinými osobami) | | | |
| 9. | využití prostor v budově | | | |
| 10. | odborné učebny | | | |
| 11. | didaktická a estetická podnětnost učeben | | | |
| 12. | zajišťování podmínek k modernímu vyučování (technika, učebny, knihovna, tiskoviny) | | | |
| 13. | přístup k informacím pro učitele a žáky | | | |
| 14. | vybavení žáků učebnicemi a učebními texty | | | |
| 15. | vybavení IZPŽ učebnicemi a učebními texty | | | |
| 16. | efektivita využívání finančních zdrojů | | | |
| 17. | zajišťování nadstandardních zdrojů (projekty, granty) | | | |

| PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| 18. | podpora vytváření cílových kompetencí ŠVP | | | | |
| 19. | plánování a příprava vyučování | | | | |
| 20. | materiální podpora vyučování | | | | |
| 21. | vyváženost struktury vyučovací hodiny | | | | |
| 22. | návaznost učiva | | | | |
| 23. | účelnost pojetí vzdělávání (transmisivní, interpretativní, autonomní) | | | | |
| 24. | účelnost použití metod výuky vzhledem k cíli a tématu vyučování | | | | |
| 25. | využívání sociálních forem vyučování | | | | |
| 26. | podpora a využívání samostatné formy vzdělávání (samostatné učení) | | | | |
| 27. | respektování individuálního tempa vzdělávání | | | | |
| 28. | účinnost motivace | | | | |
| 29. | dodržování pravidel hodnocení | | | | |
| 30. | podpora vyjadřovacích dovedností | | | | |
| 31. | kvalita psychosociálních podmínek výuky (vztahy, spolupráce, důvěra) | | | | |
| VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ | | | | | |
| 32. | existence systému zjišťování výsledků vzdělávání | | | | |
| 33. | dosahování cílových kompetencí vzdělávání podle ŠVP | | | | |
| 34. | zvládnutí očekávaných výstupů | | | | |
| 35. | používání náročnějších myšlenkových dovedností (aplikace, analýza, syntéza, kritické hodnocení) | | | | |
| 36. | zaujímání postojů, sdělování názorů, jejich obhajoba | | | | |
| 37. | dovednost vést dialog, diskutovat | | | | |
| 38. | dovednost spolupracovat | | | | |
| 39. | vysoká morálka a disciplína žáků | | | | |
| 40. | nízký počet neúspěšných a trestaných žáků | | | | |
| 41. | vysoký stupeň podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami | | | | |
| 42. | velmi dobré výsledky v testech | | | | |
| 43. | úspěšné výsledky v soutěžích a olympiádách | | | | |
| 44. | úspěšné uplatnění žáků | | | | |
| 45. | kultivované vystupování žáků | | | | |
| PODPORA ŠKOLY ŽÁKŮM, RODIČŮM, SPOLUPRÁCE, VZÁJEMNÉ VZTAHY | | | | | |
| 46. | činnost výchovného poradce ve vztahu k potřebám žáků a rodičů | | | | |
| 47. | přístup pracovníků školy, žáků a rodičů k potřebným informacím | | | | |
| 48. | poskytování informací zákonným zástupcům o výsledcích vzdělávání | | | | |
| 49. | kvalita spolupráce rodičů se školou | | | | |
| 50. | podpora aktivity a spolupráce rodičů | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| 51. | propracovaný systém kontaktů s veřejností | | | | |
| 52. | pozitivní vztahy s okolím školy | | | | |
| 53. | morálka učitelů (a žáků), jejich vztahy | | | | |
| 54. | otevřenost a kultura školního klimatu, vzájemných vztahů, vystupování | | | | |
| 55. | pocit sounáležitosti a hrdosti na školu | | | | |
| 56. | důvěra žáků (i rodičů) k učitelům a vedení školy | | | | |
| 57. | úroveň spolupráce školy s odbornými pracovišti – např. PPP, SPC | | | | |
| ŘÍZENÍ ŠKOLY | | | | | |
| 58. | účelné plánování (koncepce, ŠVP, roční plán, plán DVPP, kontrol) | | | | |
| 59. | účelná organizace školy | | | | |
| 60. | účelný rozvrh hodin | | | | |
| 61. | účelný a moderní informační systém školy | | | | |
| 62. | efektivní vedení porad a pedagogických rad | | | | |
| 63. | delegování pravomocí – kompetence – participace | | | | |
| 64. | podpora vzdělávání a sebevzdělávání PP ve vazbě na potřeby školy | | | | |
| 65. | podpora začínajícím a nequalifikovaným učitelům | | | | |
| 66. | podpora zavádění progresivních trendů do vzdělávání | | | | |
| 67. | vlastní sebevzdělávání a vzdělávání ostatních členů vedení školy | | | | |
| 68. | průběžné hodnocení dosahování cílů vzdělávání (výsledky žáků) | | | | |
| 69. | průběžné hodnocení kvality vzdělávacích procesů (hospitace) | | | | |
| 70. | podpora a využívání sebereflexe (práce podřízených) | | | | |
| 71. | efektivní kontrola (provozu, dokumentace) a její využívání | | | | |
| 72. | průběžné vyhodnocování práce školy | | | | |
| 73. | kultivace a proměna prostředí školy | | | | |
| 74. | kvalifikované a exaktní vedení dokumentace | | | | |
| ÚROVEŇ VÝSLEDKŮ PRÁCE ŠKOLY | | | | | |
| 75. | zlepšování kvality výsledků vzdělávání | | | | |
| 76. | vazba zjištěné kvality práce školy na další strategii rozvoje školy | | | | |
| 77. | prezentace školy na veřejnosti (a pozitivní odezva) | | | | |
| 78. | organizace vystoupení, koncertů, výstav, projektů, přehlídek... | | | | |
| 79. | spolupráce a vztahy s partnery školy | | | | |
| 80. | zřetelnost zdravého vývoje školy | | | | |

4.6 List pro výchovného poradce

- moje zázemí pro práci (prostory, vybavení, literatura...)
- nejčastější výchovné problémy, které jsem musel/a s žáky řešit
- systém kontaktů s žáky, jejich efektivita a přínos
- dostupnost informací pro žáky
- systém kontaktů s rodiči

- rozmisťovací řízení
- úroveň profesního poradenství
- vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- integrace ZPŽ
- kvalita vzájemné komunikace s učiteli a třídními učiteli
- další

ZPRÁVA Z VLASTNÍHO HODNOCENÍ ŠKOLY

Škola:

Adresa:

Identifikátor školy:

Termín vlastního hodnocení:

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ŠKOLY

- Soulad školního programu s RVP
- Další programová nabídka například pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, variabilita programu – dotace předmětů, volitelné předměty, projekty, kurzy, průřezová témata

PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ

- Vliv personálních podmínek na vzdělávání
- Materiální, technické a hygienické podmínky vzdělávání – prostory, pomůcky, učebnice, technické prostředky
- Kvalita pracovního prostředí školy
- Efektivita využívání finančních zdrojů
- Rozvoj ekonomických zdrojů (projekty, granty)

PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

- Průběh vzdělávání se zřetelem k vytváření cílových kompetencí ŠVP

VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

- Výsledky vzdělávání vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání

PODPORA ŠKOLY ŽÁKŮM, SPOLUPRÁCE S RODIČI, VLIV VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ ŠKOLY, ŽÁKŮ, RODIČŮ A DALŠÍCH OSOB NA VZDĚLÁVÁNÍ

- Kvalita výchovného poradenství
- Přístup k informacím a jejich přenos
- Kvalita a využívání žákovské a rodičovské iniciativy
- Vzájemné vztahy mezi školou, žáky, rodiči a dalšími osobami a jejich dopad na vzdělávání
- Vztahy se zřizovatelem a školskou radou
- Klima, kultura, étos školy

ŘÍZENÍ ŠKOLY, KVALITA PERSONÁLNÍ PRÁCE, KVALITA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

- Kvalita systémového řízení
- Plánování řídicích činností
- Efektivita organizace školy
- Metodická podpora kvality výuky
- Systém vedení pedagogických pracovníků
- Kontrolní systém

ÚROVEŇ VÝSLEDKŮ PRÁCE ŠKOLY, ZEJMÉNA VZHLEDEM K PODMÍNKÁM VZDĚLÁVÁNÍ A EKONOMICKÝM ZDROJŮM

- Zlepšování kvality výsledků vzdělávání
- Prezentace školy
- Spolupráce s partnery
- Organizace akcí školy – vystoupení, přehlídek, výstav

ZÁVĚR

- Oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků
- Oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit
- Návrh opatření
- Účinnost opatření obsažených v předchozím vlastním hodnocení

Datum vyhotovení zprávy:

Razítko

ředitel, titul, jméno a příjmení
Podpis

Zpráva projednána v pedagogické radě dne:

AUTOEVALUACE A ŘÍZENÍ KVALITY ŠKOLY

Autor: Anna Doubková, Karel Tomek

Příspěvek poskytuje základní přehled o právních i věcných souvislostech autoevaluace školy – vlastního hodnocení školy. Pojednává o jejím smyslu ve vztahu k řízení kvality ve škole, možných oblastech, na které se můžeme při autoevaluaci zaměřit. Seznamuje s možnými způsoby jejího plánování, provádění i s některými nástroji, které mohou být při jejím efektivním provádění použity. Součástí příspěvku je příklad konkrétního nástroje pro autoevaluaci s popisem.

ANALÝZA ZPŮSOBŮ AUTOEVALUACE ŠKOLY

Dříve, než se pustíme do podrobného rozboru tématu autoevaluace školy, je důležité ptát se po jejím smyslu. Z hlediska samotné školy jsou to obvyklé otázky: *Děláme to, co máme dělat? Děláme to dobře? Jsou s naší prací spokojeni rodiče, žáci, zřizovatel, inspekce? Jsme my sami se sebou spokojeni? Existuje něco, co nám signalizuje, že naše práce a její výsledky jsou dobré, průměrné, vynikající? V jakém ohledu?* Tyto otázky a hledání odpovědí na ně mají jednoho společného jmenovatele. Zájem o kvalitu vlastní práce. V průmyslu na to existují celé systémy. Management kvality je fenomén, který významně zasahuje do konkurenceschopnosti podniků. Kvalita výrobků v prostředí volného trhu často zásadně rozhoduje o tom, zda podnik prosperuje a rozvíjí se nebo krachuje. Ve školství to takto přímo nefunguje. Nicméně hledat způsob, jak zajistit, že dochází ke zvyšování kvality vzdělávání jako veřejné služby, je z dlouhodobého hlediska stejně důležité.

Dříve, než budeme hovořit o možných způsobech autoevaluace školy a některých důležitých souvislostech tohoto procesu, je potřeba odstranit jeden možný zdroj nedorozumění a neporozumění. Týká se terminologie. Evaluace, valuta, devalvace, revalvace a mnoho dalších slov má společný základ v latině a přeneseně i v angličtině a je významově spojeno s pojmem hodnoty. V různých slovnících můžeme nalézt řadu výkladů a odborníci na obecnou pedagogiku nejsou zcela jednotní v tom, zda hodnocení a evaluace je totéž a jaká je odlišnost mezi nimi. Pro náš příspěvek je podstatné, že pojem autoevaluace školy, který je používán v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, v Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů a v mnoha dalších textech, je totéž jako vlastní hodnocení školy, o kterém hovoří školský zákon a vyhlášky.

Autoevaluace – vlastní hodnocení školy není nic, co by se objevilo znenadání. Dobrý ředitel a vedení školy vždy usilovali o to, aby jejich práce měla kvalitní koncepci. Ta byla obvykle vytvořena se znalostí situace školy, ve spolupráci s pedagogy a ostatními pracov-

níky školy, s ohledem na názory a možnosti zřizovatele a přání rodičů. Taková koncepce byla zpravidla vyhodnocována a na základě tohoto vyhodnocení byla přijímána opatření pro další období. Koncepční práce tedy není novinka. Výroční zpráva, která je nepochybně hodnotící zprávou, je také již standardním nástrojem a proces její tvorby není ničím novým. Proč je tedy zákonem zaváděn další proces, který představuje pro školu novou povinnost a další administrativní práci?

Pravidlo, které platí v úspěšných podnicích, zní zhruba takto: *„Nedělej nic, co nemá oliv na zvýšení zisku podniku.“* Jinak řečeno: *„Každá koruna, která je vynaložena, musí v kratší, či delší době přinést koruny dvě, tři, čím více, tím lépe.“* Vzdělání není výrobní podnik, a tak není úplně snadné přeložit toto srozumitelné pravidlo do řeči, které budeme jako pedagogové rozumět. Než budete číst dále, pokuste se, prosím, o to.

O co jde, když ne o zisk? Proč tedy stát tu instituci vůbec financuje? Samozřejmě, že jde o zisk. Jen to není na první pohled patrné. Kvalita vzdělání je tím, oč tu jde. Kvalitní vzdělání je to, co je financováno. Takže jeden z možných překladů: *„Každá koruna vložená do vzdělávání musí v budoucnu přinést koruny dvě, tři, čím více, tím lépe.“* Komu? Tomu, kdo byl vzdělán, nebo tomu, kdo tohoto vzdělaného člověka zaměstnává, a také tomu, kdo se nemusí starat o zabezpečení alespoň trochu důstojného života nevzdělaného. Stručně řečeno – naší prací je vzdělávání a zapláceno dostáváme za jeho kvalitu. Autoevaluace je tedy jeden ze způsobů, kterým můžeme zajišťovat trvalý růst a zajištění kvality vzdělávání. Ani to není nic nového, o kvalitní vzdělávání usilovali dobří učitelé a vychovatelé vždy. To, co můžeme dělat ještě lépe je, že z řízení kvality uděláme systém.

První věc, kterou doporučujeme udělat, je analyzovat vaše dosavadní činnosti, které mají přímý vztah k řízení kvality a zejména k procesu autoevaluace – vlastního hodnocení školy. Může vám v tom pomoci dotazník, který je přílohou číslo 1 tohoto příspěvku. Tento dotazník je souborem výroků, z nichž některé mohou být pro konkrétní školu bezpředmětné. V jeho elektronické podobě, která je k dispozici na stránkách Metodického portálu www.rvp.cz, není nic snazšího než příslušné řádky odstranit, přeformulovat nebo nahradit jinými. Univerzální dotazník použitelný pro všechny školy bez úprav vytvořit nelze.

ŘÍZENÍ KVALITY

V předchozích odstavcích zaznělo mnohokrát slovo kvalita. Možná to vyvolalo i negativní odezvu. To jsme dříve nepracovali kvalitně? Vždyť každý slušný učitel

a vychovatel usiluje o co nejlepší kvalitu své práce. Připomeňme tedy jednu zásadní věc. Při autoevaluaci – vlastním hodnocení školy jde o školu jako celek. Jde o vlastní hodnocení celé organizace. Dokonce ani to není úplné vyjádření, ale prozatím nám postačí. Nejde tedy o posouzení kvality u jednotlivců, ale o posouzení kvality celku. Zní to hodně samozřejmě, ale cesta k tomu je poměrně složitá.

Řízení kvality je předmětem zájmu zejména v podnicích. Trochu provokativně jsme už jednou připomněli pohled na kvalitu skrze peníze. Pro majitele a akcionáře je kvalita velmi často spojována s jejich investicí. Chtějí, aby jim jejich majetek přinášel zisk. Aby tomu tak skutečně bylo, zajišťují některé ověřené mechanismy. Některé jsou dokonce do té míry formalizovány, že dostaly podobu norem. Ke kvalitě a jejímu řízení se vážou především dvě, a to ISO 9001 a ISO 14 001. Podniky, které se při své činnosti řídí těmito normami, získávají certifikát, který je významnou součástí jejich obchodních strategie. Jsou oblasti, kde s vámi nikdo žádný obchod neuzavře, pokud se takovým certifikátem neprokážete. Oč vlastně jde?

Není smyslem tohoto příspěvku seznamovat čtenáře s procesem certifikace firem. Nicméně mechanismus lze popsat zhruba takto:

- analýza vlastní situace v řízení kvality
- plánování opatření k zlepšení kvality
- realizace opatření k zlepšení kvality
- vyhodnocení účinnosti plánovaných a realizovaných opatření
- plánování nových opatření k dalšímu zlepšování kvality

Tato autoevaluační smyčka posunuje organizaci jako celek k vyšší kvalitě. O nic jiného nejde v zásadě ani u autoevaluace v oblasti školství. Je to systém vnitřní zpětné vazby.

Pozor na vnitřní zpětné vazby. Jako organizace jich dostáváme mnoho. Autoevaluace je procesem uvnitř školy a je určena jí. Adresátem je škola a lidé v ní. Je to vlastní hodnocení. To je jeden z hlavních rozdílů mezi výstupy z vlastního hodnocení školy a výroční zprávou. Adresáty výroční zprávy jsou zřizovatel, rodiče, obecně veřejnost. Zákon výslovně uvádí, že se jedná o veřejnou listinu. Nic takového se netýká výstupu z autoevaluace školy.

Jak tedy můžeme zaručit kvalitu v naší škole? Zárukou může být každý z nás. Hodně kvalitních, pracovitých a schopných učitelů může znamenat vysokou kvalitu vzdělávání ve škole. Ta bude zaručena do té doby, dokud tito lidé budou ve škole působit. Změní se lidé – změní se kvalita. Je to kvalita zaručovaná jednotlivci.

Vezme-li si vedení školy za své, že bude všemožně usilovat o růst kvality vzdělávání ve škole, stává se to věcí celé organizace. Autorita i rozhodování vedení bude jistě významně přispívat růstu kvality v organi-

zaci. Takové zajištění kvality je mnohem stabilnější, a pokud bude toto vedení školu vést, kvalita bude růst. Změní-li se vedení – může se změnit i kvalita. K horšímu nebo k lepšímu.

Nejvyšší úroveň zaručení kvality je taková, kde je kvalita zaručovaná samotným systémem práce v organizaci. Vybudování takového systému je dlouhodobou věcí a předpokládá naplnění předchozích úrovní. Takové zaručení kvality je však velmi stabilní a odolné vůči personálním změnám a náhodným vlivům. Je to fenomén, který má schopnost pevně se usadit „ve zdech“ a který je na první pohled patrný v chování lidí, firemní kultuře, zkrátka v tom, čemu poněkud neurčitě říkáme vnitřní atmosféra školy. To je meta, ke které bychom měli směřovat, když uvažujeme o cílech v oblasti kvality naší učitelské práce.

Pro pořádek popišme ještě jednu úroveň, a tou je komplexní zajištění kvality. Stručně se dá říci, že takto zajištěná kvalita by měla být zejména v podnicích, které jsou certifikovány příslušnými normami, například ISO 9001 nebo ISO 14 001. Faktem však je, že pro nezbytnou administrativu s tím spojenou disponují výrobní podniky či obchodní společnosti odpovídajícími počty odborných zaměstnanců. Ve školství, přísně limitovaném, pokud jde o pracovníky a zejména ty nepedagogické, budeme této úrovně dosahovat spíše ojediněle.

V příloze číslo 2 naleznete jednoduchý nástroj pro orientační posouzení úrovně zajištění kvality v různých oblastech činnosti školy. Má opět formu tabulky, pomocí které hodnotitel na dvanáctibodové stupnici může posoudit úroveň zajištění kvality v hodnocené oblasti.

PRÁVNÍ PŘEDPISY A AUTOEVALUACE ŠKOLY

Autoevaluace školy je v právních předpisech zakotvena několika ustanoveními. Přímé citace právních předpisů naleznete v příloze číslo 5. Zde je uveden pouze komentovaný přehled. V příloze jsou kurzívou uvedeny poznámky přímo v textu předpisu. Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon popisuje srozumitelně vztah výroční zprávy a vlastního hodnocení. Vlastní hodnocení je východiskem pro výroční zprávu. O vlastním hodnocení se také zmiňuje školský zákon v § 28 v souvislosti s dokumentací škol a školských zařízení. Zde je zakotvena povinnost o vlastním hodnocení sepsat zprávu. Povinnosti ředitele ve vztahu k autoevaluaci školy jsou stanoveny zejména v § 164 a v několika písmenech odstavce (1).

Školská rada má jen nepřímé kompetence ve vztahu k autoevaluaci školy. Které to jsou, je zřejmé z § 168 a připojených komentářů. Zprávu o vlastním hodnocení však školská rada ani neprojednává ani neschvaluje. Konstrukce tohoto mechanismu je jasná. Zpráva o vlastním hodnocení je jakýmsi vnitřním auditem, který bude tím efektivnější, čím bude reálněji popisovat skutečný stav věcí. Žádná organizace není ideální

a schopnost včas poukázat na slabá místa a rozeznat i malá rizika je výhodou. Nikdo však nemá zájem, aby tyto informace byly zneužitelné mimo organizaci. Jakmile sepisujeme veřejnou zprávu, píšeme ji pro adresáta, kterému již nebudeme mít možnost cokoli vysvětlovat. Navíc nebyl u toho, když jsme věci projednávali, shromažďovali podklady, diskutovali. I v tom je odlišnost zprávy o vlastním hodnocení školy a výroční zprávy.

Skutečnost, že vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí, je vlastně nejproblematičtějším faktem v celé věci vlastního hodnocení škol. Školy se přirozeně obávají, že pravdivé pojmenování některých problémů ve zprávě o vlastním hodnocení školy upozorní na tyto věci ČŠI, která takové sdělení uplatní v inspekční zprávě, ačkoli by tyto nedostatky neodhalila vlastní inspekční činností. Z toho důvodu je užitečné dobře se seznámit s pravomocemi ČŠI ve vztahu k vlastnímu hodnocení škol. Příslušná ustanovení § 174 a § 175 školského zákona jsme opatřili poznámkami psanými kurzívou.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve své třetí a čtvrté části obsahuje několik ustanovení, která upřesňují obecná ustanovení školského zákona v souvislosti s výroční zprávou a vlastním hodnocením školy.

§ 7 se zabývá obsahem a zpracováním výroční zprávy. Připomeňme si, že zpráva o vlastním hodnocení je východiskem pro tvorbu výroční zprávy. Výroční zpráva má převážně charakter zpravodajský, přináší soubory faktů, konstatování, popisů. Hodnotící charakter se objevuje jen v některých jejích částech. U zprávy o vlastním hodnocení školy je hodnotící charakter podstatou dokumentu. I v tom je jejich odlišnost.

§ 8 v části čtvrté vyhlášky č. 15/2005 Sb. obsahuje ustanovení přímo se týkající vlastního hodnocení školy. Podle nadpisu paragrafu by se měl týkat rámcové struktury a kritérií vlastního hodnocení školy. Faktem však je, že obsahem tohoto paragrafu je popis zaměření vlastního hodnocení školy a hlavní oblasti vlastního hodnocení školy. Zaměření vlastního hodnocení je jinými slovy popsaná hodnotící smyčka: cíle – procesy – hodnocení – opatření – nové cíle atd. To zásadní a pro školy nesmírně důležité je obsaženo v popisu zaměření vlastního hodnocení. Je zde uvedeno šest oblastí, které jsou uvedeny slovy *Hlavní oblasti vlastního hodnocení jsou vždy...* To je zcela srozumitelné sdělení o neopomenutelnosti vyjmenovaných oblastí. Neznamená to, že bychom se nemohli ve vlastním hodnocení zabývat i jinými oblastmi. Také zde není určeno, jak intenzivně se máme zabývat každou z nich.

Následující § 9 vyhlášky č.15/2005 Sb. stanovuje

pravidla a termíny vlastního hodnocení. Jednak dává školám možnost provádět vlastní hodnocení jednou ročně nebo jednou za dva roky. Dále je zde stanoven termín projednání návrhu struktury vlastního hodnocení s pedagogickou radou, a to nejpozději do konce září roku, v němž se má vlastní hodnocení uskutečnit. Stanovuje také termín projednání v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.

ZPŮSOBY AUTOEVALUACE

Vlastní hodnocení školy můžete ve škole provádnout různými způsoby. Faktem je, že se o vlastním hodnocení hovoří soustavněji teprve asi posledních deset let. To je také důvod, proč tato oblast činnosti školy nepatří k těm, kde bychom mohli navazovat na nějaké bohaté zdroje informací a zkušeností. V souvislosti s možnostmi a zkušenostmi bude pravděpodobně používáno několik typických způsobů vlastního hodnocení. Budou záviset na několika faktorech. Pokusme se je popsat:

- velikost školy (malá škola – velká škola)
- postoj k řízení změn ve škole (malá chuť něco měnit – snaha o rozvoj organizace)
- typ vedení (autokratické – demokratické – liberální)
- míra týmové spolupráce (nespolupracující individuality – tým)
- informace (málo informací o problematice autoevaluace – dobrá informace)
- podpora a metodické vedení (malá podpora, žádné vedení – dostatečná podpora, dobré metodické vedení)
- zkušenosti (žádné zkušenosti s podobnými aktivitami – velké zkušenosti)

Už jenom uvědomit si tyto škály nám může pomoci reálně si popsat vlastní situaci. Energie, která je ve škole v podobě práce jejich zaměstnanců, je jasně a velmi přesně limitována. V tom se škola nijak neliší od průmyslového podniku. A tam platí naprosto neochvějně. Nedělejte nic, co nepřináší podniku zisk. Pro naši situaci to znamená doporučení:

Analyzujte nejprve vlastní situaci nejméně ve výše uvedených faktorech a poté začněte plánovat tak, abyste nedělali nic, co nepřinese škole užitek. Co to znamená v praxi? Například to, že pokud jsou v málotřídce dva učitelé, bude to mít tu výhodu, že odpadají složité mechanismy zaručující podíl všech na autoevaluačních činnostech, informační šumy, kolize termínů porad, schůzí, nedodržování harmonogramu a další potíže typické pro školu s velkým počtem pracovníků. Nevýhodou je oošem, že si velím sám, bohatství názorů se mění na relativní chudobu a delegování na velmi pracný systém „co si sám neudělám, to nemám“. Podobně můžeme uvažovat ve všech dalších faktorech.

Co z toho plyne? Především to, že vlastní hodnocení by se v žádném případě nemělo stát samoučelným. Legislativa je v této věci úmyslně poněkud stručná.

Vlastní hodnocení by mělo jednak vyvažovat vnější hodnocení ČŠI, případně zřizovatelem a na druhé straně by mělo přispívat k udržení a ještě lépe k růstu kvality. Pokud vám tedy chybí zkušenosti, informace, metodické vedení či tým, uděláte nejlépe, když se soustředíte na klíčové, zásadní věci v každé z předepsaných oblastí vlastního hodnocení. Použijete ty nástroje, které použít umíte a můžete. Postupně si budete svůj systém zdokonalovat. Stará zkušenost říká, že „slona se nemáme pokoušet sníst naráz“.

Vrátíme-li se k názvu kapitoly, můžeme si vyjmenovat několik typických způsobů autoevaluace. Ten úplně nejhorší na začátek.

Autoevaluace formální

Cílem je vytvořit dokument, který splňuje po formální stránce náležitosti, které lze vyčíst z příslušných právních předpisů, ale pokud možno neobsahuje žádné kontroverzní informace, závěry a doporučení. Obsahem je jen neutrální snůška konstatování, která jsou nic neříkající, obecná, nezneužitelná, ale také nevyužitelná. Ten, kdo tento materiál musel sestavit, pouze promarnil svůj čas.

Autoevaluace narcistická

Jak plyne z nadsázky v názvu, jedním z rizik je, že už ze zadání a plánování je vyloučeno dojít k jiným než pochvalným závěrům. Závěry takové autoevaluace se dobře čtou a mohou být pro tým i motivující. Riziko je, že případná slabá místa a rizika mohou zůstat utajena a neviděna až do doby, kdy už je není prakticky možné napravit. Doporučení: *Nastavte parametry tak, aby nebylo možné „hlát si do kapsy“.*

Autoevaluace sebemrskáčská

Při tomto způsobu autoevaluace je předem jasné, že půjde do tuhého, že na nikom a na ničem nezůstane nit suchá. Všechno je špatně a řeč je jen o tom, jak moc je to špatně. Tento způsob je samozřejmě stejně špatný jako předchozí. Nejen, že neukazuje celkový obraz, ale působí silné napětí, strach a stres, ztrátu motivace a oslabení týmu. České sebemrskáčství i příležitost využít proces autoevaluace k vyřizování si účtů jsou v našich podmínkách značná rizika. Doporučení: *Stanovit jasná a srozumitelná pravidla a důsledně dbát na jejich dodržování.*

Autoevaluace sama pro sebe

Pokud se autoevaluace stane sama cílem sama sobě, povedeme rozhovory, budeme schůzovat, psát dotazníky vyhodnocovat testy a kdeco, dokonce budeme se získanými informacemi pracovat a výsledkem bude dost možná zpráva o vlastním hodnocení školy, která bude pro vnějšího čtenáře (vlastně by kromě ČŠI ani žádný neměl být) velmi profesionální, objemná a skvěle zpracovaná. Plná grafů, čísel a srovnání. Pokud ovšem nebude sloužit primárně dalšímu rozvoji školy a zvyšování kvality, potom je to jen zbytečně vynaložená práce.

Autoevaluace maximalistická

Úmysl je ten nejlepší, jen se při tomto způsobu zapomeno na účel jako u předchozího způsobu. Cílem se nestane výstup, ale proces sám. Soustředíme se na proces. Budeme evaluovat a evaluovat, co se nám namane v míře co největší. Mnohé věci ani nevyužijeme a nevyhodnotíme. Budeme mít stohy podkladů a budeme mít problém je zpracovat. Všichni budou unaveni a rozhořeni, kolik nezaplacené práce navíc jim „vrchnost“ nadělila.

Autoevaluace individualistická

Co si neuděláš, to nemáš. Lidi mají práce nad hlavou, chci, aby hlavně učili. To si řeknou ředitel se zástupcem a za několik odpolední vyrobí dokument, který založí do spisů, kdyby náhodou přišla inspekce. Užitek nula. Učitelé vůbec nevědí, o co v procesu vlastního hodnocení jde, a je jim to jedno. Mají přece své práce nad hlavu.

Autoevaluace konspirativní

Od předchozího způsobu se liší tím, že sice probíhá do značné míry veřejně, ale jen potud, pokud některé nástroje neodhalí něco, co by se „nemělo dostat ven“. Protože vždy existuje riziko úniku informací, výsledky použití těchto nástrojů zůstávají v ředitelně s pomyslným štítkem „tajné“. Ani tento způsob pochopitelně příliš nepřispívá rozvoji školy a zvyšování kvality.

Autoevaluace dramatická

Pro doplnění palety uvádíme ještě způsob, který je zaměřen „na efekt“ směrem ven. O evaluaci se hodně mluví, dotazníky jsou krásné, četné a vše, co souvisí s procesem autoevaluace, má vysokou publicitu. Rovněž zpráva o vlastním hodnocení je předána i tam, kam to vůbec není povinností, a samozřejmě obsahuje především to, co chceme, aby bylo vidět. Smyslem takového procesu je předvést se v co nejlepším světle.

Takže na konec, zcela skromně **Autoevaluace realistická:**

- plánovaná vzhledem k možnostem, zkušenostem, personálnímu složení sboru, aktuálním potřebám a situaci školy
- řízená s ohledem na maximální využití času, který mají pracovníci školy k dispozici, na co nejmenší nároky organizační, finanční
- prováděná s využitím informačních a komunikačních technologií pro shromažďování podkladů, práci s nimi, jejich vyhodnocování i archivování
- nástroje, které byly vybrány, poskytují s nejmenším vynaložením sil největší informační výtěžnost
- organizace procesu je předvídatelná, rozložená po celé roční, či dvouleté období
- využitá pro rozvoj týmové spolupráce, pro rozvoj školy a růst kvality vzdělávání
- celkově vedená pod heslem „Za málo peněz mnoho muziky“

OBLASTI AUTOEVALUACE

Oblasti, kterými by se měla škola zabývat v procesu vlastního hodnocení, jsou stručně popsány ve vyhlášce č. 15/2005 Sb. v § 8 (příloha číslo 4). Pro uklidnění čtenáře to neznamena, že každá z těchto oblastí musí být zpracována stejně důkladně. V příloze číslo 3 si ukážeme, jak lze dlouhodobě plánovat zaměření se na různé oblasti života školy. Stručně řečeno – zhodnotíme každou oblast, ale důkladně bychom se měli věnovat jenom jedné či dvěma, a to těm, které souvisejí s prioritami školy.

PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ

V této oblasti je velikou výhodou skutečnost, že podmínky vzdělávání jsou velmi srozumitelně a strukturovaně popsány v kapitole 10 Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Podmínky jsou popsány jako optimální a pro připomenutí se týkají:

- prostorových a materiálních podmínek
- podmínky pro hygienická a bezpečné vzdělávání a život školy
- psychosociálních podmínek
- personálních podmínek
- organizačních podmínek
- podmínek spolupráce školy a rodičů žáků (jedná se o posouzení podmínek, nikoli jejich využití!)

Dále je v RVP ZV formulováno, co je považováno v tomto ohledu za podmínky minimální. Právě toto zpracování kapitoly 10 v RVP ZV dává dobrý základ pro vlastní hodnocení podmínek. Podmínky máme strukturovaně popsány a navíc máme i základ kritérií. Můžeme se ptát: *Dosahujeme alespoň nezbytných materiálních a prostorových podmínek?* Pokud ano, můžeme se ptát dále: *Dosahujeme podmínky optimálních?* Pokud ano, v kterých ohledech můžeme naše podmínky označit jako nadstandardní či vysoce nadstandardní? Již jsme několikrát připomněli, že je dobré si nelhat. Informace získané při analýze podmínek vzdělávání jsou důležitým argumentem při jednání o jejich financování. Pokud konstatujete v tom či onom ohledu sotva nezbytné podmínky a ČŠI tento váš názor potvrdí, může to být dobrý argument pro jednání se zřizovatelem.

V období konce minulého století mnoho škol pracovalo v podmínkách, které se jako optimální daly nazvat jen obtížně. Týká se to hlavně počtu odborných učeben a dalších prostor. Mnohde se učilo v každé místnosti. Vlastní hodnocení je podkladem pro výroční zprávu. Je to příležitost – s odkazem na oficiální dokument RVP ZV – porovnat podmínky vaší školy s optimálními. Mnohdy budete překvapeni. Ještě více možná zřizovatel školy. Při takové analýze se totiž může ukázat, že zamýšlené slučování škol by vedlo k prudkému zhoršení podmínek vzdělávání nebo dokonce navození takových podmínek, které by nespĺňovaly ani zcela nezbytné parametry. Dokument

RVP ZV není na radnicích zatím zcela znám. Vlastní hodnocení školy je jedním ze způsobů, jak jej využít ve prospěch školy a hlavně dětí.

PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

Při hodnocení průběhu vzdělávání se obvykle jedná o hodnocení vnější. Učitele hodnotí ředitel při hospitacích, ředitele a vedení školy, případně ČŠI při inspekci, vzdělávací soustavu ČR potom experti OECD nebo podobných nadnárodních institucí.

Každá úroveň však má mít svoji druhou stranu mince. Proč? Odpověď je poměrně prostá. Pokud byl učitel vykonavatelem záměrů, které nemohl příliš ovlivnit, stejně tak ředitel byl pod jasným vedením nadřízených orgánů a politických struktur a školský systém byl podřízen systému politickému a jeho ideologii, potom byla zcela na místě logika kontroly. Je jasné dáno, co máte dělat. Děláte to dobře? Není naším úmyslem vyvolat polemiku a rozhořčení. Jen popisujeme rozdíl. Učitel v České republice měl i dříve značnou míru svobody, pokud se týkalo metod a forem práce. Nikoli však v oblasti vzdělávacích cílů a organizace výuky. V době, kdy učitelé nejen mohou, ale jsou přímo vybízeni, aby se aktivně účastnili tvorby svých školních vzdělávacích programů, musí mít možnost sebehodnocení ve všech úrovních. Na úrovni státu je to Výroční zpráva ČŠI, která by měla být jedním z podkladů pro zpracování výroční zprávy MŠMT o stavu vzdělávací soustavy. Na úrovni kraje by se mělo jednat o podobný proces. Nás zajímá úroveň školy. Zpráva o vlastním hodnocení školy (vnitřní dokument školy) je podkladem pro Výroční zprávu (vnější, veřejnosti určený dokument) a také pro ČŠI. Na úrovni učitele jde o vlastní hodnocení na úrovni hodin, dnů a týdnů. Vlastní hodnocení, které neformálně prováděno vede k tomu, že při hospitaci ředitele je učitel schopen argumenty podložit a odůvodnit svůj postup, metodu, průběh práce. Rozumný ředitel se nejprve seznámí s takovým hodnocením a teprve potom si vytvoří a posléze formuluje svůj názor. Předchozí věta je míněna opravdu tak, jak je napsána. Hospitující něco pozoroval, zaznamenal a vytvořil si prvotní názor. Je-li to profesionál, je mu jasné, že nezná přesně všechny souvislosti. Proto je důležité před tím, než začne vytvářet svůj názor na to, co viděl, nejprve získat dostatek informací od učitele, který hodinu vedl. V praxi to znamená seznámit se s tím, jak učitel hodnotí sám sebe. To, že se budou učitelé podílet na procesu vlastního hodnocení školy, pravděpodobně povede k tomu, že budou schopni také lépe hodnotit vlastní práci.

PODPORA ŠKOLY POSKYTOVANÁ ŽÁKŮM

Tato část vlastního hodnocení není některým kolegům zcela zřejmá. Přesto představuje jeden z nejlépe inovativních prvků celého systému. Vychází totiž ze změněného paradigmatu vzdělávání. V něm jde

především o vzdělávací cíle na různých úrovních, přičemž cíle jsou vždy vztahy k žákům. Oba autoři tohoto článku jsou známi svým poněkud provokativním a kritickým postojem k výuce „podle učebnic“, kdy základním parametrem kvality je probrání stránek ve zvolené učebnici v dobré a především pevné víře, že tím je zajištěna kvalita vzdělání žáků. Domníváme se, že tomu tak není. Není v možnostech tohoto příspěvku podrobně se zabývat fenoménem „přijetí“. Stručně řečeno se jedná o to, že děti i rodiče očekávají, že škola bude institucí, kde profesionálně – učitelé, budou podporovat děti v jejich učení. Děti přicházející do školy různé a není rolí učitelů je za tuto různost soudit a odsuzovat. Rolí učitelů je každého z nich podle jeho potřeb podporovat v růstu. Pomoci mu dosáhnout jeho maxima. Schopnost poznat, jakou podporu to které dítě potřebuje, je mírou profesionality každého učitele. To je pro některé kolegy překvapivé a pro některé dokonce nepřijatelné. Proces vlastního hodnocení škol dává příležitost postupně měnit navyklá myšlenková schémata. Pokud je tento proces dobře řízen, povede během několika let k žádoucím změnám postojů učitelů, aniž by přitom byli frustrováni.

Není účelem říkat stále dokola: „*To my všechno děláme.*“ Účelné je položit si konkrétní otázky, co si vlastně představujeme pod pojmem podpora žáků, jak ji projevujeme ve vyučování i mimo něj, jak to vnímají žáci, rodiče, jak se to projevuje ve výsledcích, v zájmu o naši školu?

SPOLUPRÁCE S RODIČI

Téma spolupráce s rodiči je odvěké. Faktem je, že hledání rovnováhy mezi odpovědností rodičů žáků za jejich vzdělání, jejich domácí přípravu, chování ve škole i mimo školu asi nikdy nebude zcela vyřešeno. Na druhou stranu je zřejmé, že čím těsnější spolupráci s rodiči se podaří škole navodit, tím je efektivita výchovného působení obou subjektů větší a méně konfliktní. Ideální nebude a být nemůže. Rodiče mají poněkud jiné zájmy než stát. To, co může dělat škola, je hledání rovnováhy. To, jak se jí to daří, je předmětem vlastního hodnocení školy.

VLIV VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ ŠKOLY, ŽÁKŮ, RODIČŮ A DALŠÍCH OSOB VE VZDĚLÁVÁNÍ

Škola je nebo by měla být průsečíkem vztahů v obci. Krátkou zmínku bychom rádi věnovali „dalším osobám“. Zákonodárce nespécifikuje, které další osoby má na mysli. Dalšími osobami budou pravděpodobně další školy a školská zařízení, která nějakým způsobem navazují na činnost školy, která provádí vlastní hodnocení. Mohou to být jak školy mateřské, ze kterých děti do školy přichází, tak školy střední, kam naopak děti ze školy odcházejí, případně víceletá gymnázia, či nějak zaměřené školy, kam přechází část našich žáků. Také se může jednat o základní umělecké školy, které posilují naše esteticko-výchovné působení,

domy dětí a různé zájmové útvary, případně sportovní a turistické oddíly, církve, knihovny a muzea a další organizace a instituce. Ti všichni jsou součástí složitě, lépe či hůře fungující vztahové sítě. Do této oblasti hodnocení patří svým způsobem i zřizovatel, který je důležitou „osobou ve vzdělávání“.

Nezmínili jsme ještě jednu skupinu „osob“. Školy potřebují srovnání a kontakt s odbornou komunitou. Současný systém financování bohužel silně narušil vztahy škol zejména ve větších městech, kde se dostávají do silného konkurenčního boje o žáka a peníze z normativního financování. To velmi narušuje spolupráci a chuť nechat „konkurenci“ nahlížet pod políčku. Řešením je hledání partnerů v takové vzdálenosti, kde nehrozí nebezpečí přímé konkurence, a lze využívat všech ostatních výhod spolupráce. Různé asociace, sítě spolupracujících škol a národní či mezinárodní projekty k tomu poskytují dobré prostředí. Rovněž funkční studium ředitelů a vzdělávací akce dalšího vzdělávání pedagogů jsou prostředím, kde dochází k výměně informací a zkušeností.

VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ

To by měl být jeden z hlavních ukazatelů kvality naší práce. Jen je dobré si připomenout, co se vlastně tímto výrazem míní. Již několikrát jsme zdůraznili, že zákonodárce příliš nespécifikoval jednotlivé oblasti vlastního hodnocení školy. Je tedy do značné míry na nás, který aspekt výsledků vzdělávání zdůrazníme. Výsledkem jsou nepochybně známky na vysvědčení, výsledky přijímacích zkoušek, úspěchy v regionálních, národních i mezinárodních soutěžích, počty žáků opakujících ročník. Bude nám zřejmě nějaký čas trvat, než se naučíme hodnotit také další výsledky vzdělávání, které souvisejí spíše s rozvojem klíčových kompetencí, vnitřní atmosférou školy, kulturní a lidskou úrovní žáků opouštějících naši školu. Důležitým a celkem návodným nástrojem pro tento způsob uvažování o věci je výstupní hodnocení žáka. Jestliže do něj máme napsat, jak žák dosáhl cílů základního vzdělávání, potom bychom se ve vlastním hodnocení školy měli ptát, čím jsme, my učitelé, přispěli k tomu, že žáci jsou takoví, jací jsou. Jaká je naše „přidaná hodnota“?

ŘÍZENÍ ŠKOLY

Škola je podnik svého druhu, ale konec konců je to podnik. Cílem není zisk akcionáře, ale zisk dvou subjektů. Žáka na jedné straně a společnosti na straně druhé. Individuum a občan. Vše ostatní už je jen obvyklá podnikové praxe. Plánování, motivování, kontrola, organizace, hospodaření, bezpečnost, kontakty s veřejností, informační systém, evidence, archivace, delegování, to vše a mnoho dalšího se dá hodnotit. Kvalita řízení ovlivňuje chod školy zásadně.

KVALITA PERSONÁLNÍ PRÁCE

Oblast hodnocení, která je velmi citlivá. Kvalita personální práce není totéž, co kvalita personálu. Nicméně

ně s ní úzce souvisí. Faktem je, že vlastní hodnocení personální práce patří k nejsložitějším částem vlastního hodnocení a z podstaty věci se obrací k vedení školy. Doporučení v této oblasti je hodně naslouchat, důsledně se držet faktů, nemít předsudky a nic si nebrat osobně.

KVALITA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Tato oblast má dva póly, které bychom rádi připomněli. Jednak je to pohled ze strany vedení. Jak vedení školy plánuje DVPP? Má plán personálního rozvoje? Zajistilo dostatek peněz na tuto oblast? Jsou pro DVPP organizační podmínky? Mají učitelé dostatek informací o nabídce akcí? Mohou ovlivnit výběr akcí DVPP? Projevuje se intenzita DVPP v osobním hodnocení pracovníků?

Druhým pohledem je pohled ze strany pedagogů. Vzdělávají se všichni? Vzdělávají se v těch oblastech, kde to odpovídá potřebám školy a jejím prioritám? Využívají nabídky, kterou jim vedení poskytuje?

ÚROVEŇ VÝSLEDKŮ PRÁCE ŠKOLY VZHLEDEM K PODMÍNKÁM A EKONOMICKÝM ZDROJŮM

Tato oblast vlastního hodnocení je vlastně hodnocením přidané hodnoty. Poté, co důkladně zhodnotíme všechny výše uvedené oblasti, bychom měli společně uvažovat o tom, za jakých podmínek jsme dosahovali našich výsledků. Kde jsme měli podmínky podprůměrné a výsledky nadprůměrné a můžeme tak být právem velmi spokojeni s vlastní prací a kde naopak při standardních nebo dokonce nadstandardních podmínkách dosahujeme sotva průměrných výsledků. Tam budeme zřejmě hledat příčiny a navrhopat nápravná opatření. Tato oblast vlastního hodnocení nám dává příležitost i k individualizaci našeho vlastního hodnocení. Co pro jednu školu bude výsledek průměrný, bude v jiných podmínkách vynikající výkon a naopak. Doufáme, že nám to pomůže podobným způsobem nahlížet i na jednotlivé žáky ve třídě.

V příloze 3 naleznete ukázkou střednědobého plánu autoevaluačních činností, který je součástí nástroje OPU2, což je zkratka slov – oblasti, procesy, úrovně, ukazatelé. Ukázkou použití dalších částí tohoto nástroje obsahuje příloha číslo 4. Na základě analýzy způsobů autoevaluace školy a stanovených priorit školy jsou v tabulce Střednědobého plánu autoevaluačních činností stanoveny pro jednotlivé školní roky oblasti, na které se škola soustředí (nejvýše dvě), případně které bude v daném období intenzivněji sledovat (také nejvýše dvě). Nástroj OPU2 je možné dle libosti rozšiřovat na další oblasti. V našem příkladu však pracujeme s minimální variantou. Domníváme se, že v této etapě to bude nejčastější praxe škol.

Další část nástroje OPU2 představovaná Rámcem autoevaluačních činností představuje matici oblastí autoevaluace shodných s předchozím střednědobým plánem a zaměřením autoevaluačních činností, jak je charakterizuje vyhláška č. 15/2005 Sb. Tímto „zma-

pováním“ jsme si utřídili celkové pole do 28 sektorů. To nám umožňuje se strukturovaně zabývat jednotlivými oblastmi a zaměřením ve shodě se stanoveným střednědobým plánem. Zní to hodně složitě, ale mnohé se objasní další ukázkou, která již představuje propojení obou předchozích částí nástroje do konkrétní struktury vlastního hodnocení školy v daném školním roce, jak to po nás požaduje vyhláška č. 15/2005 Sb. ve svém § 9, odstavec (2). Jednoduchá tabulka je dostatečně přehledná a srozumitelná každému.

Zvolené prioritní sektory mohou být poté hodnoceny pomocí nástrojů, které se škole osvědčily v předchozím období. Celý nástroj OPU2 obsahuje pro každý sektor sadu kritérií v podobě výroků se šestistupňovou škálou, na které hodnotitelé zaznamenávají svůj názor na intenzitu, či frekvenci výskytu jednotlivých ukazatelů. Statistickým vyhodnocením sebraných hodnotících listů lze poměrně snadno získat orientační vlastní hodnocení těchto sektorů.

Lze postupovat tak, že nástroj je použit pouze pro zvolené sektory nebo pro všechny sektory a u prioritních sektorů, na které je vlastní hodnocení v daném školním roce soustředěno, se kromě toho použijí ještě další, resp. všechny dostupné nástroje. Jistým mezikrokem je použití nástroje pro oblasti, na které se vlastní hodnocení soustřeďuje, dále na oblasti, které hodláme sledovat, a u prioritních oblastí použít ještě další nástroje. Stejně jako je tomu v případě dotazníku pro analýzu způsobů vlastního hodnocení školy, lze v „ostré verzi“ mazat, měnit či přidávat výroky podle potřeb konkrétní školy.

HARMONOGRAM AUTOEVALUAČNÍCH ČINNOSTÍ

Důležitým předpokladem pro to, aby autoevaluace byla řízeným a předvídatelným procesem, je její rozložení v čase. Stanovení harmonogramu autoevaluačních činností by mělo předcházet rozhodnutí, zda provádět vlastní hodnocení školy za jeden školní rok nebo za dva roky. Doporučení v této věci je, že pokud je škola stabilizovaná, není důvod plynout silami a stačí jednou za dva roky udělat důkladné vlastní hodnocení. V kratším intervalu by případné změny nebyly dostatečně zřetelné. V situaci rychlého vývoje, změn vedení nebo slučování škol je účelné sledovat vývoj v kratším intervalu, tedy každý rok. V tom případě je vhodné soustředit se v jednom roce na jednu nebo jen na několik klíčových oblastí. Harmonogram by měl být společně dohodnut, zveřejněn, průběžně kontrolován a vyhodnocován.

Základními hodnotami v harmonogramu činností je datum, do kterého musí být projednán návrh struktury autoevaluace s pedagogickou radou, a to je konec září příslušného školního roku, a dalším klíčovým a stanoveným datem je 31. říjen následujícího školního roku, kdy nejpozději musí být vlastní hodnocení s pedagogickou radou projednáno. Od těchto základních dat se odvíjejí úkoly, které je třeba zajistit před prvním mezímkem, mezi oběma mezníky a po druhém

klíčovém mezníku.

Základní doporučení by se dala shrnout takto:

- soustředit se na jednu, možná dvě oblasti
- soustředit se na oblasti, které jsou buď v krizi, procesu změny nebo jsou prioritní
- rozložit činnosti do celého roku, nedopustit kumulaci a stres
- delegovat a zapojit celý tým školy
- kontrolovat a řídit proces autoevaluace průběžně
- oceňovat dílčí výsledky a povzbuzovat

Při přípravě harmonogramu autoevaluačních činností nám může pomoci uvědomění si tří základních fází procesu:

- přípravná fáze
- realizace
- interpretace

V přípravné fázi probíhají zejména – formulování vizí, rozhodnutí, projednání a zveřejnění, tvorba harmonogramu, stanovování priorit, příprava pracovníků školy, příprava organizace, materiální a technické zajištění procesu. V realizační fázi, která by měla být nejdelsí, probíhají postupně jednotlivé naplánované činnosti, uplatňují se dohodnuté postupy a nástroje, shromažďují se podklady, které byly získány použitím dohodnutých nástrojů. Celý proces je průběžně řízen a vyhodnocován. Včas jsou prováděny korekce, kterými vedení reaguje na neočekávané vlivy. Interpretací fáze představuje završení celého procesu a její přílišné zkrácení nebo dokonce vypuštění je jedním z vážných rizik a chyb. V této fázi dojde k využití informací, které byly získány ve fázi předchozí.

CÍLE, KRITÉRIA A NÁSTROJE AUTOEVALUACE

Pokud bychom hledali klíčové slovo pro autoevaluaci, bylo by to nejspíše kritérium. Česky je to totéž, co ukazatel. Tedy něco, k čemu vztahujeme naše měření, či pozorování. Stanovovat kritéria je jedním ze základních umění hodnocení, ať již vnějšího nebo vlastního. V technice je to tak jasné, že se o tom ani nemluví, v humanitních vědách je to mnohem složitější. Budova bude zkolaudována, pokud je postavena podle plánu. To znamená, že je tam, kde má být, je tak dlouhá široká a vysoká, jak má být, je postavena z materiálů, které jsou v plánech, má počet místností, který má mít rozměry, které se shodují s plánovanými atd. Jenže my ve škole nestavíme budovy. Cože jsme to vlastně chtěli? Objasnit si vztah mezi cíli, kritérii a nástroji autoevaluace.

Cíle autoevaluace jsou dány jednak právními předpisy a jednak realitou naší konkrétní školy. Cílem naší autoevaluace je popsat, vyhodnotit, vytvořit podmínky pro..., sestavit podklady pro..., uzavřít..., zvýšit kvalitu apod. Cíle autoevaluace bychom měli projednat společně současně s termíny harmonogramu. Od nich se potom odvíjejí kritéria a nástroje. Jsou-li stanoveny cíle, neměli bychom opomenout stanovení kritérií pro jejich splnění.

Příklad:

Cíl – získat názor rodičů na efektivitu a kvalitu jazykového vzdělávání v naší škole.

Kritérium – vrátí-li se nám alespoň 70% dotazníků, provedeme rozhovory na toto téma s 90% všech rodičů v 5. a 9. ročnících. Snadno určíme, zda tohoto cíle bylo, či nebylo dosaženo.

Nástroje autoevaluace jsou více či méně standardizované postupy a metody, kterými shromažďujeme, vyhodnocujeme, případně interpretujeme informace, které v souvislosti s ní získáváme.

Swot analýza a její modifikace

Analýza silných a slabých stránek, příležitostí a ohrožení, je poměrně standardní metodou. Připomínáme ji z toho důvodu, že pravděpodobně byla použita v souvislosti s analytickými činnostmi při tvorbě školního vzdělávacího programu. SWOT analýza je popsána v mnohé literatuře a má mnohé modifikace. Chceme jen připomenout, že jste pravděpodobně mnoho činností souvisejících s autoevaluací prováděli již dříve, pokud jste svůj ŠVP tvořili podle doporučených postupů. To je jistě dobrá zpráva.

Dotazníkové metody

Dotazníky jsou obvyklou a hojně používanou metodou v získávání informací od učitelů, rodičů i žáků. Skýtají tři rizika.

První, že nepoložíme správné otázky, **druhé**, že dotazníky vyhodnotíme nesprávně nebo vůbec nevyhodnotíme, a **třetí**, že výsledky nebudeme umět nebo chtít interpretovat. Ve všech třech případech se jedná o profesní dovednost, kterou nelze pojednat ve formátu tohoto příspěvku a z toho důvodu se jí budeme věnovat samostatně.

Pozorování

Pokud provádíme pozorování v rámci vlastního hodnocení, mělo by se jednat o strukturovanou a formalizovanou činnost. Prakticky to znamená, že bychom měli mít velmi přesně popsáno, co a za jakým účelem chceme pozorovat, a své pozorování zaznamenat do pozorovací archy či jiné formy záznamu. Fotografie či videonahrávka jsou záznamem pozorování svého druhu. Vyslovené autoevaluační smysl má např. videotrénink interakcí. V každém případě platí stejné poznámky jako výše. Bez toho, že pozorování vyhodnotíme, interpretujeme, nemá naše práce s ním valný smysl.

Rozhovory

Rozhovory, které mají přinést informace použitelné při vlastním hodnocení škol, mají své zásady. Bude se jednat o rozhovory s učiteli, rodiči i žáky. Měly by být strukturované, zaznamenané, vedené neohrožujícím způsobem. Zejména při rozhovorech s učiteli, které mají stimulovat jejich vlastní hodnocení, je vhodné v prvních letech spíše více naslouchat a vlastním výroky ze strany vedení ponechat méně prostoru. Teprve časem, po získání zkušeností s tímto typem

rozhovoru, je vhodné poměr v komunikaci více vyvážit.

Rozbory dokumentace

Pokud školu navštíví ČŠI, můžeme si být jisti, že to, co udělá důkladně, bude studium a rozbor naší dokumentace. Vzhledem k tomu, že inspekční metodika je k dispozici na stránkách www.csicr.cz, je dobrou radou udělat si takový vlastní rozbor sami. Možná odhalíme některé nedostatky sami a budeme mít čas k nápravě a možná, že získáme argumenty při diskusi. Hlavním smyslem rozboru dokumentace je však zhodnotit vlastní práci. Vlastně proto ji dokumentujeme, abychom oživilí paměť a v nějakých intervalech se k údajům vrátili a posoudili je v nových souvislostech.

AUTOEVALUACE A ČŠI

Vztah vnějšího hodnocení školy ze strany ČŠI a vlastního hodnocení školy je jasně popsán v legislativě. Vzhledem k novosti problematiky je pochopitelná obava škol z toho, že když do zprávy o vlastním hodnocení školy uvedou i některá negativa, objeví

se i v inspekční zprávě, ačkoli v případě, že uvedena nebudou, je malá pravděpodobnost, že by tato negativa inspekce při svém krátkém pobytu na škole odhalila.

Pokud bychom však akceptovali tento postoj, ztratila by práce s vlastním hodnocením reálný význam. Vlastní hodnocení má vést k zlepšování školy. To, co by ČŠI měla posoudit, je kvalita tohoto hodnocení. To znamená, zda bylo vůbec naplánováno, jak bylo prováděno a jakou odbornou úroveň má zpráva o vlastním hodnocení. Tedy do jaké míry lze očekávat, že bude užitečná pro rozvoj školy. Její vlastní obsah není předmětem hodnocení. ČŠI má své vlastní nástroje, kterými školu hodnotí. Vlastní hodnocení školy je jen jedním z podkladů pro hodnocení školy ČŠI. Inspekční zpráva ČŠI obsahuje hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Zpráva o vlastním hodnocení také. Jsou to tedy dvě misky vah, dvě strany jedné mince. My, kteří tu práci děláme, to vidíme takto.

Tento článek byl převzat z publikace Kafomet z nakladatelství Infra, s. r. o.

PŘÍLOHY:

1 – Analýza způsobů autoevaluace školy

| ANALÝZA ZPŮSOBŮ AUTOEVALUACE ŠKOLY | vždy | často | zřídka | nikdy |
|--|------|-------|--------|-------|
| Soubor ukazatelů | | | | |
| Výroční zpráva je provázána s koncepcí školy | | | | |
| Na tvorbě výroční zprávy se podílí dílčí týmy | | | | |
| Výroční zpráva je projednávána v pedagogické radě | | | | |
| Rada školy schválila výroční zprávu bez připomínek | | | | |
| Zřizovatel nemá k výroční zprávě připomínky | | | | |
| ČŠI nemá k výroční zprávě připomínky | | | | |
| Školní vzdělávací program je vytvářen na základě analýz | | | | |
| Analytické činnosti jsou věcí všech pedagogů školy | | | | |
| Na analytické činnosti při tvorbě ŠVP bylo dost času | | | | |
| Analytické činnosti při tvorbě ŠVP byly dobře plánovány | | | | |
| Analytické činnosti při tvorbě ŠVP byly koordinovány | | | | |
| Závěry analytických činností při tvorbě ŠVP byly využity | | | | |
| Vedení školy pravidelně hospituje ve výuce | | | | |
| Po každé hospitaci probíhá rozbor s hospitovaným | | | | |
| Učitelé mají možnost vzájemných hospitací | | | | |
| Učitelé využívají možnost vzájemných hospitací | | | | |
| Učitelé mají možnost pozvat vedení na hospitaci | | | | |
| Rodiče mohou přijít do výuky a sledovat průběh hodin | | | | |
| Porady a pedagogické rady se konají pravidelně | | | | |
| Na poradách je podporována diskuse k aktuálním věcem | | | | |
| Pracují metodická sdružení a předmětové komise | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Vedení školy absolvovalo vzdělávání v evaluaci | | | | |
| Celý tým školy absolvoval školení v evaluaci | | | | |
| Někdo na škole je specializován na evaluaci | | | | |
| Škola vytváří své vlastní evaluační nástroje | | | | |
| Škola využívá v oblasti evaluace služeb firem | | | | |
| Škola zkouší nové převzaté evaluační nástroje | | | | |
| Škola se účastní srovnávacích testů | | | | |
| Škola zjišťuje názory rodičů na kvalitu své práce | | | | |
| Škola zjišťuje názory žáků na kvalitu své práce | | | | |
| Ve škole aktivně pracuje rada školy | | | | |
| Ve škole aktivně pracuje žákovská samospráva | | | | |
| Třídní učitelé se pravidelně setkávají se svou třídou | | | | |
| Je vytvořen a všem znám plán autoevaluačních činností | | | | |
| Jsou vytvořeny týmy a rozděleny kompetence | | | | |
| Jsou stanoveny priority autoevaluace pro dané období | | | | |
| Jsou vybrány nástroje a provedena instruktáž v použití | | | | |
| Proběhla diskuse o kritériích vlastního hodnocení | | | | |

2 – Nástroj pro orientační posouzení úrovně zajištění kvality (Nástroj hodnocení ITSK)

| Základní úrovně kvality | | | | |
|--|--------|--------------|---------|----------|
| KVALITA ZARUČENA | úroveň | popis úrovně | hladina | poznámky |
| INDIVIDUÁLNĚ | I | | | |
| Zárukou kvality je jednotlivý pedagog, kvalita závisí na jednotlivcích. Ve škole rozhoduje každý sám za sebe, typická je vysoká míra samostatnosti v rozhodování i individuální odpovědnosti za svá rozhodnutí a činnosti bez ohledu na zájmy celku. Typický je individualismus jednotlivců. | I 1 | ojedinele | 1 | |
| | I 2 | často, běžně | 2 | |
| | I 3 | vždy | 3 | |
| TÝMOVĚ | T | | | |
| Zárukou kvality jsou dílčí týmy ve škole (kabinety, metodická sdružení, předmětové komise, neformální skupiny) nebo celá škola pracující jako tým. V rámci těchto týmů probíhá výměna informací, týmy sdílejí zkušenost. Probíhá diskuse o důležitých rozhodnutích. | T 1 | ojedinele | 4 | |
| | T 2 | často, běžně | 5 | |
| | T 3 | vždy | 6 | |
| SYSTÉMOVĚ | S | | | |
| Zárukou kvality je škola jako instituce - systém. Kvalita je řízena na základě dohodnutých, stanovených a dodržovaných mechanismů a pravidel. Jednotliví lidé ve škole jsou součástí systému. Rozhodování probíhá v rámci systému a ve shodě s ním, odpovědnost je v souladu se systémem delegována. | S 1 | ojedinele | 7 | |
| | S 2 | často, běžně | 8 | |
| | S 3 | vždy | 9 | |
| KOMPLEXNĚ | K | | | |
| Zárukou kvality je škola, která systematicky a aktivně sleduje společenský vývoj, potřeby žáků a rodičů ve vzdělávání. Škola je otevřená novým trendům, sdílí zkušenosti s jinými školami, profesními sdruženími, účastní se inovačních procesů, pilotází, národních i mezinárodních projektů a výzkumů. Pracovníci školy publikují své zkušenosti a poznatky v odborném tisku (médiích), působí jako vzdělavatelé ostatních pedagogů. | K 1 | ojedinele | 10 | |
| | K 2 | často, běžně | 11 | |
| | K 3 | vždy | 12 | |













3 – Ukázka střednědobého plánování autoevaluačních činností

| Základní škola | STŘEDNĚDOBÉ PLÁNOVÁNÍ AUTOEVALUAČNÍCH ČINNOSTÍ (NÁSTROJ OPU2) | | | | | |
|--------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | školní rok | | | | | |
| Oblast autoevaluaace | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 |
| Podmínky vzdělávání | | | | | | |
| Průběh vzdělávání | | | | | | |
| Podpora žáků | | | | | | |
| Spolupráce s rodiči | | | | | | |
| Řízení školy | | | | | | |
| Kvalita personální práce, DVPP | | | | | | |
| Úroveň výsledků práce školy | | | | | | |

4a-c – Nástroj pro vlastní hodnocení školy OPU2 – ukázka použití

| Soubor ukazatelů | | sektor S 1 | | | | | | |
|--|---|------------|--------|----------|------|-----------|-------|-------|
| Cíle stanovené v koncepčním záměru školy a ŠVP v oblasti podmínek vzdělávání | | | | | | | | |
| shoda s realitou školy | | | | | | | | |
| číslo | výrok | úplná | značná | částečná | malá | ojedinělá | žádná | nevím |
| 1 | Koncepční záměr školy (KZŠ) se zabývá podmínkami vzdělávání ze všech základních hledisek. | | | | | | | |
| 2 | Všichni pedagogové měli příležitost podílet se na tvorbě koncepčního záměru školy. | | | | | | | |
| 3 | Součástí tvorby ŠVP byla důkladná analýza personálních, hygienických, organizačních a jiných podmínek školy. | | | | | | | |
| 4 | Při stanovování cílů KZŠ v oblasti podmínek vzdělávání byly dostatečně brány v úvahu potřeby učitelů a žáků. | | | | | | | |
| 5 | Cíle KZŠ v oblasti podmínek vzdělávání se týkají v dostatečné míře kvality, funkčnosti a estetičnosti prostředí ve škole. | | | | | | | |
| 6 | Cíle KZŠ vytváří dobré podmínky k optimalizaci sociálních vztahů ve škole na všech úrovních (učitelé - učitelé, učitelé - žáci, žáci - žáci). | | | | | | | |
| 7 | Cíle KZŠ vytvářejí dobré předpoklady pro efektivní vzdělávání žáků. | | | | | | | |

| Základní škola | Nástroj OPU2 Rámec autoevalučních činností - sektory | | | | |
|--------------------------------|--|--|---------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Prioritní oblast | zaměření | cíle stanovené v koncepčním záměru a ŠVP | způsoby plnění cílů školy | silné a slabé stránky, opatření | účinnost přijatých opatření |
| Podmínky vzdělávání | | S 1 | S 2 | S 3 | S 4 |
| Průběh vzdělávání | | S 5 | S 6 | S 7 | S 8 |
| Podpora žáků | | S 9 | S 10 | S 11 | S 12 |
| Spolupráce s rodiči | | S 13 | S 14 | S 15 | S 16 |
| Řízení školy | | S 17 | S 18 | S 19 | S 20 |
| Kvalita personální práce, DVPP | | S 21 | S 22 | S 23 | S 24 |
| Úroveň výsledků práce školy | | S 25 | S 26 | S 27 | S 28 |

| Základní škola | NÁSTROJ OPU2 ZAMĚŘENÍ AUTOEVALUČNÍCH ČINNOSTÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2006/2007 | | | | |
|--------------------------------|---|--|--|--|-----------------------------|
| Prioritní oblast | zameření | cíle stanovené v koncepčním záměru a ŠVP | způsoby plnění cílů školy | silné a slabé stránky, opatření | účinnost přijatých opatření |
| Podmínky vzdělávání |  |  S 1 | |  S 3 | |
| Podpora žáků |  |  S 9 | | | |
| Řízení školy |  | |  S 18 |  S 19 | |
| Kvalita personální práce, DVPP |  |  S 21 |  S 22 |  S 23 | |



Oblast, kterou sledujeme



Oblast, na kterou se soustředujeme

Příloha 5 je uvedena na konci sborníku jako samostatná kapitola.

VLASTNÍ HODNOCENÍ ŠKOLY PROSTŘEDNICTVÍM RÁMCE PRO SEBEHODNOCENÍ PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ

Autor: Zdeněk Brož

Při vlastním hodnocení školy se zaměřujeme na tyto základní oblasti:

- sdílení vize a poslání školy
- kvalita pedagogických pracovníků
- podmínky vzdělávání
- průběh vzdělávání
- výsledky vzdělávání

Pro každou z oblastí používáme jiné hodnotící nástroje. Při hodnocení oblastí **sdílení vize a poslání školy** a **podmínek vzdělávání** nám již několik let velmi pomáhá nástroj nazvaný Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání. S tímto nástrojem, který vznikl adaptací britské předlohy, jsme se seznámili v projektu INCLUSIVE (mezinárodní projekt zaměřený na multikulturní vzdělávání).

Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání nám poskytuje východiska, jak strukturovaně přemýšlet o cílech, které si ve škole klademe, a o míře jejich dosažení v jednotlivých etapách postupné přeměny školy. Za jednu z jeho největších předností považujeme, že nás vede nejen k zamýšlení nad tím, zda se nám to či ono ve škole daří, ale zároveň i v jednotlivých oblastech k plánování a stanovování prostředků, pomocí kterých bychom mohli dosáhnout optimálního stavu.

Prostřednictvím Rámce pro sebehodnocení podmínek vzdělávání posuzujeme činnost školy ze tří hledisek:

- vytváření kultury podporující sebeúctu a zapojení
- princip maximální účasti
- podpora nediskriminující praxe

Pro každé hledisko jsou vytvořeny sady základních výroků a u každého z nich jsou uvedena další tvrzení, která umožňují podrobný a přesný pohled na jednotlivé oblasti podmínek vzdělávání (předpokládáme, že doplňující sady tvrzení u jednotlivých výroků se mohou dále průběžně obměňovat podle získaných zkušeností a vzhledem k maximální smysluplnosti práce s Rámcem pro sebehodnocení podmínek vzdělávání).

Pro snadné a jednoduché doplňování je tabulka Rámce zpracována v programu Excel (viz příloha Rámce Excel). Pro větší přehlednost jsme využili možnosti rozdělit Rámec podle jednotlivých hledisek do tří listů jednoho sešitu Excelu:

- list – část A: vytváření kultury podporující sebeúctu a zapojení

- list – část B: princip maximální účasti
- list – část C: podpora nediskriminující praxe

Základní tabulka Rámce je rozdělena na dva sloupce, které slouží k podrobnějšímu zamýšlení nad jednotlivými tvrzeními. Do levého sloupce, který je nazván *Aktuální stav a jeho zdůvodnění* uvádíme popis aktuálního stavu a skutečnosti, které jej dokládají (jak to víme, podle čeho tak usuzujeme). Do pravého sloupce nazvaného *Prostředky k dosažení optimálního stavu* pak zapisujeme cíle, které bude škola sledovat v dalším období, a také uvádíme prostředky, které použijeme k jejich naplnění.

Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání aktualizujeme a doplňujeme nepravidelně jednou za dva až tři roky. Zabývá se tím vždy širší vedení školy a dalších 5 – 8 zájemců z pedagogického sboru. Do levého sloupce postupně zapisujeme ve všech třech hlediscích k jednotlivým tvrzením takové činnosti a aktivity, na kterých se při společném hodnocení shodneme, že dokládají faktické naplnění popsaného stavu. U každého výroku se zároveň hned snažíme do pravého sloupce uvést, prostřednictvím čeho bychom mohli dosáhnout zlepšení současného stavu.

Vyplněný Rámec je pak východiskem pro plánování dalšího rozvoje školy a úpravy školního vzdělávacího programu. Výstupy získané z Rámce jsou vždy na úvodní pedagogické radě společně probrány se všemi pedagogickými pracovníky, náležitě okomentovány a vysvětleny.

V průběhu školního roku se pak vedení školy (někdy i v širším zastoupení – ředitel, zástupce a obě pedagogicko-organizační vedoucí 1. a 2. stupně, výchovná poradkyně) k Rámcem vrací a kriticky hodnotí, co se podařilo a co ne a eventuálně pozměňuje cíle nebo se pokouší najít jiné prostředky k jejich dosažení. Výstupy z Rámce používáme také při zpracování výroční zprávy o činnosti školy a při přípravě různých prezentací a informačních materiálů o škole (například internetové stránky školy, informační brožura pro rodiče budoucích prvňáčků Jdeme k zápisu). Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání pravděpodobně nebude vyhovovat každému. Ale určitě je zajímavé s ním pracovat, vyzkoušet, do jaké míry by mohl být užitečný, a pak jej případně modifikovat podle potřeb konkrétní školy.

PŘÍLOHA:

| RÁMEC PRO SEBEHODNOCENÍ PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ - ČÁST A | | |
|--|---|---|
| A | VYTVÁŘENÍ KULTURY PODPORUJÍCÍ SEBEÚCTU A ZAPOJENÍ | |
| A1 | Tvorba školního společenství (žáků, pedagogů, ostatních pracovníků školy) | |
| | Aktuální stav a jeho zdůvodnění | Prostředky k dosažení optimálního stavu |
| A1.1 | KAŽDÝ JE VÍTÁN (JSOU VYTVOŘENY PODMÍNKY PRO TO, ABY SE KAŽDÝ MOHL CÍTIT DOBŘE) | |
| 1 | První kontakt, který mají lidé se školou, je přátelský a vřelý | |
| 2 | Rodiče žáků jsou spokojeni s tím, jak se k nim chovají pedagogičtí pracovníci školy | |
| 3 | Rodiče žáků jsou spokojeni s tím, jak se k nim chovají provozní zaměstnanci školy | |
| 4 | Společné prostory vypovídají o všech členech školní komunity | |
| 5 | Žáci mohou spolurozhodovat o vzhledu a zařízeních své třídy | |
| 6 | Žáci vnímají prostředí svých tříd jako prostředí, v němž se cítí dobře | |
| 7 | Žáci, jejich rodiče a pracovníci školy považují tuto školu za svou (jsou na svoji školu hrdí) | |
| A1.2 | ŽÁCI SI NAVZÁJEM POMÁHAJÍ | |
| 1 | Žáci si navzájem nabízejí pomoc | |
| 2 | Všichni žáci rozumějí tomu, že od různých žáků mohou být očekávány různé (maximální) výkony | |
| 3 | Žáci se dokáží zastat spolužáků, kterým někdo křivdí | |
| A1.3 | PRACOVNÍCI ŠKOLY SE VZÁJEMNĚ PODPORUJÍ A POMÁHAJÍ SI | |
| 1 | Všichni zaměstnanci školy spolu jednájí s respektem bez ohledu na své role ve škole | |
| 2 | Do tvorby a vyhodnocování školního vzdělávacího programu jsou zapojeni všichni pedagogičtí pracovníci | |
| 3 | Týmová práce mezi pedagogickými pracovníky slouží jako příklad spolupráce pro žáky | |
| A1.4 | PRACOVNÍCI ŠKOLY A ŽÁCI SE VZÁJEMNĚ RESPEKTUJÍ | |
| 1 | Učitelé se pravidelně zajímají o jméno, jímž chce být žák osloven | |
| 2 | Škola se zajímá, jak jsou žáci ve škole spokojeni, a o jejich názory na to, jak by práce školy mohla být zlepšena | |

| | | |
|------|--|---|
| 3 | Žáci mohou ve škole svobodně a veřejně vyjádřit svůj názor na všechno, co se tam děje | |
| 4 | Názory žáků mají reálný dopad na to, co se ve škole děje | |
| 5 | Žáci vědí, za kým mají ve škole jít, když mají problém | |
| 6 | Žáci mají důvěru v to, že jejich problémy budou účinně řešeny | |
| A1.5 | MEZI SBOREM A RODIČI (ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI) JE PARTNERSKÝ VZTAH | |
| 1 | Existují různé příležitosti, při nichž mohou rodiče diskutovat jak o pokroku svého dítěte, tak o obavách s ním spojených | |
| 2 | Všichni rodiče mají pocit, že jejich děti jsou ve škole respektovány | |
| 3 | Pedagogičtí pracovníci si cení znalost, kterou mají rodiče o svých dětech | |
| 4 | Rodiče jsou spokojeni s tím, jak je škola informuje o tom, co se ve škole stalo, děje nebo chystá | |
| 5 | Rodiče mají pocit, že třídní učitelé berou vážně, když jsou nečím znepokojeni a škola se tím zabývá | |
| A1.6 | SBOR A VEDENÍ ŠKOLY DOBŘE SPOLUPRACUJÍ | |
| 1 | Učitelé jsou spokojeni s prostředím školy | |
| 2 | Pedagogové se na poradách otevřeně vyjadřují k projednávaným otázkám | |
| 3 | Vedení školy věnuje dostatečnou pozornost odpovídajícímu pracovnímu zázemí pro učitele | |
| A1.7 | RADA ŠKOLY A VEDENÍ ŠKOLY DOBŘE SPOLUPRACUJÍ | |
| 1 | Členové školské rady znají vzdělávací program školy | |
| 2 | Činnost školské rady není formální | |
| A2 | HODNOTOVÝ SYSTÉM UZNÁVAJÍCÍ A PODPORUJÍCÍ INKLUZI | |
| | Aktuální stav a jeho zdůvodnění | Prostředky k dosažení optimálního stavu |
| A2.1 | ODE VŠECH ŽÁKŮ SE OČEKÁVÁ DOSAHOVÁNÍ OSOBNÍHO MAXIMA | |
| 1 | Každý žák pocituje, že ve škole, kterou navštěvuje, je možno dosáhnout nejlepších výsledků | |
| 2 | Všichni žáci jsou motivováni - povzbuzováni k tomu, aby předpokládali, že dosáhnou velmi dobrých výsledků | |

| | | |
|------|--|--|
| 3 | Se všemi žáky je zacházeno tak, jako kdyby možnosti jejich výsledků byly neomezené | |
| 4 | Úspěch žáka se hodnotí v porovnání s jeho individuálními možnostmi spíše než v porovnání s ostatními | |
| 5 | Znalosti žáků jsou prověřovány, když jsou žáci připraveni | |
| 6 | Pedagogičtí pracovníci nepoužívají ponižující "nálepkování" žáku označujících jejich nízký výkon | |
| 7 | Pokud mají někteří žáci strach ze selhání, pedagogičtí pracovníci jim ho pomáhají překonat | |
| A2.2 | PEDAGOGICKÝ SBOR, VEDENÍ ŠKOLY, ŽÁCI A RODIČE (ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI) SDÍLEJÍ FILOZOFII INKLUZE (ZAČLENĚNÍ) | |
| 1 | Vytváření pozitivního sociálního klimatu ve škole je považováno za stejně důležité, jako výsledky vzdělávání | |
| 2 | Pedagogové podporují spolupráci všech žáků | |
| 3 | Pedagogové podporují samostatnost žáků | |
| 4 | Rozmanitost je vnímána jako obohacující příležitost podporující učení, ne jako problém | |
| 5 | Na začleňování je nahlíženo jako na nikdy nekončící proces, v němž se zvyšuje aktivní účast všech žáků | |
| A2.3 | VŠICHNI ŽÁCI JSOU STEJNĚ RESPEKTOVÁNI | |
| 1 | Všichni žáci jsou ve škole respektováni stejně, bez ohledu na zaměstnaní nebo postavení rodičů | |
| 2 | Různorodost rodných řečí a různých zázemí žáků je brána jako obohacení školy a společnosti | |
| 3 | Žáci s postižením jsou respektováni stejně jako ti bez postižení | |
| 4 | Žáci, kteří dosahují slabších výsledků, jsou respektováni stejně jako žáci s výbornými výsledky | |
| 5 | Práce žáků jsou prezentovány ve třídách i na školních chodbách | |
| 6 | Ve zprávě o škole a v dalších informacích o škole se vyskytují všichni žáci | |

| | | |
|-------|--|--|
| 7 | Výsledky dívek a chlapců jsou stejně podporovány a oceňovány | |
| A2.4 | PRACOVNÍCI I ŽÁCI JSOU RESPEKTOVÁNI JEDNAK JAKO INDIVIDUALITY, JEDNAK JAKO ČLENOVÉ SKUPIN, KTERÉ PLNÍ URČITOU ROLI | |
| 1 | Ve škole jsou všichni vnímáni současně jako ti, kteří se učí, a ti, kteří vyučují | |
| 2 | Žáci jsou respektováni pro sebe samotné spíše, než podle kvality svých studijních výsledků | |
| A2.5 | PRACOVNÍCI ŠKOLY VYTVÁŘEJÍ PRO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES KAŽDÉHO ŽÁKA OPTIMÁLNÍ PODMÍNKY | |
| 1 | Potíže v učení jsou vnímány jako něco, co může být způsobeno školou | |
| 2 | Pedagogové se vyhýbají tomu, aby stavěli do protikladu žáky se "speciálními potřebami" a ty "normální" | |
| A.2.6 | ŠKOLA SE SNAŽÍ MINIMALIZOVAT JAKÉKOLI DISKRIMINAČNÍ POSTUPY NEBO PROJEVY DISKRIMINACE | |
| 1 | Škola se snaží minimalizovat všechny formy institucionální diskriminace, ať již jsou spojeny s věkem, rasou, společenským postavením, pohlavím, postižením nebo výsledky žáka | |
| 2 | Pedagogičtí pracovníci se vyhýbají tomu, aby přidělovali žákům úkoly stereotypně podle pohlaví - například při rozhodování, kdo má pomoci s občerstvením nebo při technické pomoci | |

RÁMEC PRO SEBEHODNOCENÍ PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ - ČÁST B

| | | |
|-------|--|---|
| B | PRINCIPY MAXIMÁLNÍ ÚČASTI | |
| B1 | Cesta ke škole pro všechny | |
| | Aktuální stav a jeho zdůvodnění | Prostředky k dosažení optimálního stavu |
| B1.1 | VŠICHNI PRACOVNÍCI ŠKOLY MAJÍ STEJNÉ PODMÍNKY PRO PŘIJETÍ I ODBORNÝ RŮST | |
| 1 | Vedení školy usiluje o rovnoměrné zastoupení mužů a žen v pedagogickém sboru | |
| B.1.2 | KAŽDÝ NOVÝ ČLEN SBORU MÁ ZAJIŠTĚNOU PODPORU A POMOC PRO PLNOHODNOTNÉ ZAČLENĚNÍ SE DO ŽIVOTA ŠKOLY | |
| 1 | Každý nový pedagogický pracovník má svého uvádějícího učitele, který mu pomáhá ve všech pracovních oblastech | |
| 2 | Škola dává novému zaměstnanci pocit, že vědomosti a zkušenosti, které do školy přináší, jsou ceněny | |
| 3 | Všem novým pedagogickým pracovníkům jsou o škole, kam nastoupili, poskytnuty informace, které potřebují | |

| | | |
|-------|--|---|
| 4 | Noví pedagogičtí pracovníci jsou dotazováni, jaké další informace potřebují, a jsou jim poskytovány | |
| B.1.3 | ŠKOLA SE SNAŽÍ PŘIJMOUT VŠECHNY ŽÁKY ZE SPÁDOVÉ OBLASTI I DALŠÍ ZÁJEMCE, KTERÍ CHTĚJÍ ŠKOLU NAVŠTĚVOVAT | |
| 1 | Škola se snaží přijmout i žáky, kteří chtějí školu navštěvovat vzhledem k jejímu vzdělávacímu programu | |
| 2 | Po přijetí do školy náleží nový žák ke školnímu společenství stejně samozřejmě, jako ostatní žáci | |
| B.1.4 | BEZBARIÉROVÝ PŘÍSTUP JE SOUČÁSTÍ PLÁNU PRO ZLEPŠENÍ BUDOVY ŠKOLY | |
| 1 | Bezbariérový přístup je součástí plánu pro zlepšení budovy školy | |
| B.1.5 | VŠEM NOVÝM ŽÁKŮM SE POMÁHÁ, ABY SE VE ŠKOLE CÍTILI DOBRĚ A BEZPEČNĚ | |
| 1 | Škola realizuje pro všechny nové žáky uváděcí program | |
| 2 | Škola zjišťuje, jak se noví žáci ve škole cítí | |
| 3 | Noví žáci jsou, pokud je to možné, seznamováni se školou v předstihu před přestupem do ní | |
| B.1.6 | ŠKOLA VYTVÁŘÍ TŘÍDY TAK, ŽE JE ZŘEJMÉ, ŽE RESPEKTUJE STEJNĚ VŠECHNY | |
| 1 | Všechny třídy i žáci mohou spravedlivě využívat školní vybavení | |
| 2 | Všem třídám jsou spravedlivě přidělovány učebny i pedagogičtí pracovníci | |
| 3 | Škola se snaží o co nejrovnoměrnější rozdělení dětí do tříd z hlediska jejich výsledků nebo postižení | |
| 4 | Jsou-li žáci na některé předměty spojováni do skupin podle svých schopností, existují způsoby, jak předcházet ztrátě jejich zájmu a sebedůvěry | |
| 5 | Jsou-li žáci na některé předměty spojováni podle svých schopností, mají rovné příležitosti ke změně skupiny | |
| 6 | Skupiny v jednotlivých třídách jsou pravidelně měněny, aby se podporovala sociální soudržnost | |
| 7 | Volitelné předměty jsou do učebního plánu zařazovány na základě zájmu žáků | |
| B2 | Přijímání a využívání odlišností | |
| | Aktuální stav a jeho zdůvodnění | Prostředky k dosažení optimálního stavu |
| B.2.1 | Všechny formy podpory optimálního rozvoje dítěte jsou koordinovány | |

| | | |
|-------|--|--|
| 1 | Podpora žáků, kteří se setkávají s bariérami v učení a aktivní účasti, je vnímána jako zodpovědnost všech pedagogů | |
| B.2.2 | DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ JIM POMÁHÁ PRACOVAT S ROZMANITOSTÍ ŽÁKŮ | |
| 1 | Všichni pedagogičtí pracovníci se pravidelně vzdělávají (podle potřeb ŠVP) | |
| 2 | Po týmovém vyučování následuje společná reflexe zaměřená na lepší přijetí a využívání odlišností žáků | |
| 3 | Pedagogové sledují vyučovací hodiny, aby je mohli reflektovat z pohledu žáků | |
| 4 | Pedagogové jsou vzděláváni v tom, jak efektivně používat a řídit kooperativní učení | |
| 5 | Pedagogové se učí efektivně spolupracovat ve třídě | |
| 6 | Pedagogové se vzdělávají ve vzájemném vyučování dětí | |
| 7 | Pedagogové se učí jak využívat moderní technologii při výuce (ICT) | |
| 8 | Pedagogové se vzdělávají v podpoře a rozvíjení vnitřní motivace žáků | |
| 9 | Pedagogové se vzdělávají v podpoře a rozvíjení OSV žáků | |
| 10 | Pedagogové se vzdělávají v oblasti rovných příležitostí pro postižené | |
| 11 | Pedagogové se učí, jak čelit šikaně včetně rasismu, diskriminace podle pohlaví a homofóbie | |
| B.2.3 | ZÁSADY PRO PRÁCI SE ŽÁKY SE SVP JSOU INKLUZIVNÍ | |
| 1 | Žáci zařazení do kategorie "žáci se SVP" nejsou vnímáni jako homogenní skupina | |
| 2 | Průběh učení žáků se SVP je příležitostí pro zlepšení zkušeností všech žáků | |
| B.2.4 | Způsob identifikace a vyhodnocování SVP vede k odstraňování bariér v učení i chování a k aktivní účasti všech žáků | |
| 1 | Individuální vzdělávací programy žáků se SVP přispívají k zlepšování jejich učení | |
| B.2.5 | PODPORA ŽÁKŮ, PRO NĚŽ NENÍ ČEŠTINA MATEŘSKÝM JAZYKEM, JE KOORDINOVÁNA S PODPOROU JEJICH UČENÍ JAKO TAKOVÉHO | |
| 1 | Podpora žáků, pro něž není čeština mateřským jazykem, je vnímána jako zodpovědnost všech pedagogů školy | |
| 2 | Také od žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština, jsou očekávány výsledky vysoké úrovně | |

| | | |
|-------|---|--|
| B.2.6 | PRAVIDLA A POSTUPY PRO EMOCIONÁLNÍ A SPIRITUÁLNÍ PODPORU ŽÁKŮ JSOU SPOJENY S ROZVOJEM VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU A POSTUPY PRO PODPORU UČENÍ | |
| 1 | Všichni pedagogové jsou školeni, jak reagovat na signály ztráty zájmu, odcizení a na nekázeň | |
| 2 | Škola se snaží posílit sebedůvěru těch, kteří jí mají málo | |
| 3 | Znalost rodičů a jejich dětí je využívána v překonávání problémů týkajících se ztráty zájmu, odcizení a projevů nekázně těchto žáků | |
| B.2.7 | TLAKY NA DISCIPLINÁRNÍ VYLUČOVÁNÍ JSOU ZMENŠOVÁNY | |
| 1 | Pedagogové, žáci a jejich rodiče se setkají při řešení problému dříve, než se situace vyhroťí | |
| 2 | Je kladen důraz na společné řešení kázeňských problémů a jejich nápravy, ne primárně na potrestání žáka | |
| B.2.8 | BARIÉRY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY JSOU ODSTRAŇOVÁNY | |
| 1 | Spojitosť mezi chozením za školu, šikanou a nedostatečným prostorem pro realizaci žáka ve škole je známa | |
| 2 | Počet neomluvených hodin nemá tendenci se zvyšovat | |
| B.2.9 | ŠIKANA JE MINIMALIZOVÁNA | |
| 1 | Pedagogové, žáci a rodiče jsou dobře informováni o tom, jaké jsou projevy šikany | |
| 2 | Za šikanu je mimo fyzického ublížení považováno také verbální a psychické napadení | |
| 3 | Je vnímáno, že šikana se ve škole může kdykoli objevit - mezi žáky, pedagogickými pracovníky a mezi nimi navzájem | |
| 4 | Škola realizuje program, který přispívá k prevenci a řešení šikany | |
| 5 | Všichni pedagogové a žáci vědí, jaké chování je ve škole přijatelné a jaké není | |
| 6 | Všichni žáci a žákyně vědí, na koho se obrátit, pokud zažijí šikanu nebo se s ní setkají | |
| 7 | Žáci jsou aktivně zapojováni do vytváření strategií pro předcházení a minimalizaci šikany | |

RÁMEC PRO SEBEHODNOCENÍ PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ - ČÁST C

| RÁMEC PRO SEBEHODNOCENÍ PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ - ČÁST C | | |
|--|--|---|
| C | PODPORA NEDISKRIMINUJÍCÍ PRAXE | |
| C1 | Organizace společného učení | |
| | Aktuální stav a jeho zdůvodnění | Prostředky k dosažení optimálního stavu |
| C.1.1 | V PRŮBĚHU VÝCHOVNĚ – VZDĚLÁVACÍHO PROCESU JE RESPEKTOVÁNA ODLIŠNOST KAŽDÉHO ŽÁKA | |
| 1 | Pedagogové nechávají při výuce často žáky objevovat něco nového a “přicházet věcem na kloub” | |
| 2 | V hodinách se využívá rozmanitých zkušeností žáků | |
| 3 | Vyučovací hodiny reflektují rozdílnosti ve znalostech žáků | |
| 4 | Při výuce je zohledněna rozdílná rychlost, se kterou žáci plní úkoly | |
| 5 | Žáci mají při výuce možnost uplatňovat různé styly učení | |
| 6 | Cíle jednotlivých aktivit jsou při výuce jasně stanovovány | |
| 7 | Vyučovací hodiny mohou někdy začínat společnou zkušeností, která může být rozvíjena různými směry | |
| 8 | Do výuky jsou pravidelně zařazovány aktivity, které mohou být vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách a celou třídou | |
| 9 | Ve vyučovacích hodinách se pravidelně vyskytují rozmanité aktivity včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audio-vizuální techniky, praktických činností a informačních technologií | |
| 10 | Školní vzdělávací program umožňuje různé pojetí předmětů a využití různých učebních stylů | |
| 11 | Žákům je umožněno zaznamenávat si svou práci různými způsoby, např. užitím rodného jazyka s překladem, kresbou, fotografií nebo audio záznamem | |
| C.1.2 | VÝCHOVNĚ – VZDĚLÁVACÍ PROCES JE PŘÍSTUPNÝ VŠEM ŽÁKŮM | |
| 1 | Při výuce se využívají jazykové zkušenosti, které žáci získají mimo školu | |
| 2 | Učební pomůcky, učební texty a učebnice reflektují zázemí a zkušenosti různých skupin žáků | |
| 3 | Žáci, pro které není čeština rodným jazykem, mají ve škole příležitost mluvit a psát ve své rodné řeči | |

| | | |
|-------|---|--|
| 4 | Při výuce jsou reflektovány rozdíly ve znalostech a pracovním tempu žáků | |
| 5 | Pedagogové si uvědomují, že rozdíly mezi žáky v hybnosti a šikovnosti jsou přirozené | |
| C.1.3 | VÝCHOVNĚ – VZDĚLÁVACÍ PROCES ROZVÍJÍ CHÁPÁNÍ A RESPEKTOVÁNÍ ODLIŠNOSTÍ | |
| 1 | Žáci jsou motivováni k prozkoumávání názorů a pohledů, lišících se od jejich vlastních | |
| 2 | Žákům jsou poskytovány možnosti, aby mohli pracovat s žáky, kteří jsou od nich rozdílní ve smyslu sociálního zázemí, etnicity, postižení nebo pohlaví | |
| 3 | Nikdo z pedagogů se nedopouští sexisticky, rasisticky, homofobně laděných poznámek, stejně jako poznámek směřujících k postavení nebo postižení dětí, takže jsou pro žáky v tomto ohledu vzorem | |
| 4 | Školní vzdělávací program rozvíjí porozumění rozdílům v oblasti zázemí, kultur, etnik, postižení, sexuální orientace a náboženství | |
| 5 | Žáci se učí o multikulturních vlivech na jazyk a vzdělávací program | |
| 6 | Školní vzdělávací program umožňuje porozumění útlaku určitých skupin v historii | |
| C.1.4 | ŽÁCI SE AKTIVNĚ ANGAŽUJÍ VE SVĚM VLASTNÍM UČENÍ | |
| 1 | Všichni žáci jsou vedeni k tomu, aby byli zodpovědní za své učení | |
| 2 | Při výuce je všem žákům jasně vysvětleno, co se mají naučit | |
| 3 | Vybavení ve třídách, např. třídní knihovničky, vystavené materiály, počítače umožňují samostatné učení žáků | |
| 4 | Žákům je sdělována náplň výuky, aby ti, kteří chtějí, mohli pracovat rychleji | |
| 5 | Žáci mohou samostatně používat knihovnu a zdroje informačních technologií | |
| 6 | Žáci se učí, jak si mají dělat poznámky z výkladu a knih a jak si efektivně organizovat práci | |
| 7 | Žáci se učí, jak mají svou práci prezentovat v mluvené, psané a jiné formě, individuálně nebo ve skupinách | |
| 8 | Po žácích je pravidelně vyžadováno, aby ústně či písemně shrnuli to, co se naučili | |
| 9 | Se žáky se pravidelně konzultuje podpora, kterou potřebují | |

| | | |
|-------|--|--|
| 10 | Se žáky se konzultuje kvalita vyučovacích hodin | |
| 11 | Znalosti a dovedosti, které žáci získali mimo vyučování, jsou v hodinách využívány a ceněny | |
| C.1.5 | ŽÁCI SE UČÍ KOOPERATIVNĚ | |
| 1 | Žáci vnímají nabídnutí a využití pomoci od spolužáků jako běžnou součást průběhu hodiny | |
| 2 | Jsou stanovena pravidla, jak se střídat v přispívání do diskuse, jak naslouchat a jak požadovat bližší vysvětlení jak od ostatních spolužáků, tak od dospělých | |
| 3 | Žáci se učí, jak sestavit společný výstup z různých příspěvků jednotlivců i skupin | |
| 4 | Žáci sdílejí zodpovědnost za pomoc při překonávání problémů, které mají někteří jejich spolužáci při hodinách | |
| 5 | Žáci jsou pravidelně zapojováni do vzájemného hodnocení kvality učení | |
| 6 | Žáci si navzájem pomáhají stanovit bezprostřední cíle svého vzdělávání | |
| C.1.6 | SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ PODPORUJE VÝKON KAŽDÉHO ŽÁKA | |
| 1 | Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat jejich znalosti a dovedosti | |
| 2 | Existují příležitosti pro hodnocení výsledků skupinové práce | |
| 3 | Používané způsoby hodnocení přispívají k rozvoji všech žáků | |
| 4 | Žáci dostávají pravidelně zpětnou vazbu, která jim říká, co se naučili a v čem a jak mohou pokračovat | |
| 5 | Existuje monitorování výsledků podle příslušnosti k různým skupinám (chlapci/dívky, žáci z etnických minorit, žáci postižení), aby konkrétní obtíže mohly být včas rozpoznány a řešeny | |
| C.1.7 | KÁZEŇ VE TŘÍDĚ JE ZALOŽENA NA VZÁJEMNÉM RESPEKTU A DODRŽOVÁNÍ SPOLEČNĚ VYTVOŘENÝCH PRAVIDEL | |
| 1 | Žáci jsou vedeni k sebekázni | |
| 2 | Pedagogové spolupracují při řešení kázeňských problémů žáků a dělí se o zkušenosti a znalosti, které by jim mohly pomoci v jejich překonávání | |
| 3 | Žáci si pomáhají s řešením problémů ve třídách | |

| | | |
|--------|--|--|
| 4 | Žáci jsou pravidelně zapojováni do vytváření pravidel života ve třídách | |
| 5 | Se žáky je konzultováno, jak zpříjemnit atmosféru ve třídách | |
| 6 | Existují jasné postupy, jimiž rozumí jak učitelé, tak žáci, jak reagovat na nevhodné chování | |
| C.1.8 | Učitelé plánují, učí a reflektují svoji práci ve vzájemném partnerství | |
| 1 | Pedagogové spolupracují při přípravě vyučovacích hodin, projektů, výukových seminářů a dalších akcí pro žáky | |
| 2 | Pedagogové učí někdy týmově, např. ve dvojici, při projektech a výukových seminářích | |
| 3 | Pedagogové využívají týmové vyučování vždy jako příležitost ke společné reflexi o učení žáků | |
| 4 | Pedagogové upravují své vyučování v návaznosti na zpětnou vazbu kolegů | |
| 5 | Pedagogové, kteří spolu pracují, poskytují žákům dobrý vzor pro jejich spolupráci | |
| C.1.9 | Učitelé se zajímají o podporu učení a aktivní účasti všech žáků | |
| 1 | Pokud stav žáka nebo skupiny žáků vzbuzuje obavy, řeší pedagogové problém společně | |
| 2 | Při vyučovacích hodinách sledují učitelé pokrok všech žáků | |
| 3 | Všichni žáci cítí, že je s nimi zacházeno spravedlivě | |
| 4 | Existují snahy dívat se na výuku a podporu očima žáků | |
| 5 | Asistenti učitelů jsou zaměřeni na to, aby se aktivní účast vylepšila u všech žáků | |
| 6 | Odstranění bariér v učení a aktivní účasti u jednoho žáka je vnímáno jako příležitost ke zlepšování učení všech žáků | |
| C.1.10 | UČITELÉ I ASISTENTI PRO ŽÁKY SE SVP PODPORUJÍ A ROZVÍJEJÍ AKTIVNÍ UČENÍ KAŽDÉHO ŽÁKA | |
| 1 | Asistenti pro žáky se SVP jsou zapojeni do plánování vzdělávacího programu a jeho vyhodnocování | |
| 2 | Asistenti pro žáky se SVP se snaží o to, aby byli žáci maximálně nezávislí na své přímé podpoře | |
| C.1.11 | Domácí úkol přispívá k učení všech | |

| | | |
|--------|---|---|
| 1 | Domácím úkolem je vždy sledován jasný cíl | |
| 2 | Domácí úkoly jsou zadávány s ohledem na dovednosti a znalosti všech žáků | |
| 3 | Žáci mají příležitosti splnit domácí úkol různými způsoby | |
| 4 | Domácí úkoly rozvíjejí dovednosti a znalosti všech žáků | |
| 5 | Domácí úkoly jsou modifikovány, když se v diskusi projeví, že některé požadavky nemají význam nebo nejsou vhodné pro všechny žáky | |
| 6 | Žáci mají možnosti splnit domácí úkol v prostorách školy, před vyučováním, během polední přestávky nebo během volných hodin | |
| 7 | Domácí úkoly podporují žáky v tom, aby přebírali zodpovědnost za své učení | |
| 8 | Jsou zadávány takové úkoly, aby mohly být splněny bez pomoci rodičů | |
| 9 | Žáci mají při plnění domácího úkolu příležitost ke spolupráci | |
| 10 | Žáci mají u domácího úkolu určitou možnost volby, aby ho mohli plnit na základě svých znalostí a zájmů, které tím rozvíjejí | |
| C.1.12 | KAŽDÝ ŽÁK MÁ MOŽNOST SE NĚJAK ÚČASTNIT AKTIVIT REALIZOVANÝCH V RÁMCI ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU | |
| 1 | Všechny akce školního vzdělávacího programu jsou dostupné všem žákům, bez ohledu na jejich studijní výsledky nebo postižení, zázemí | |
| 2 | Všichni žáci mají možnost, aby se účastnili školních aktivit podle svého zájmu | |
| 3 | Sportovní akce zahrnují aktivity, kterých se může účastnit každý, neohledně na dovednosti nebo postižení | |
| C2 | Využívání lidských zdrojů | |
| | Aktuální stav a jeho zdůvodnění | Prostředky k dosažení optimálního stavu |
| C2.1 | ODBORNÉ A LIDSKÉ KVALITY KAŽDÉHO PRACOVNÍKA JSOU ZNÁMY A PLNĚ VYUŽIVÁNY | |
| 1 | Pedagogové jsou povzbuzováni k tomu, aby využívali všech svých dovedností a znalostí pro rozvoj všech žáků | |
| 2 | Pedagogové jsou podporováni v tom, aby dále rozvíjeli své znalosti a dovednosti | |
| 3 | Pedagogové nabízejí své speciální dovednosti a znalosti jiným | |

| | | |
|-------|--|--|
| 4 | Pro pedagogy existují jak formální, tak neformální možnosti, jak vyřešit starosti týkající se žáků tím, že vzájemně využijí svých expertních znalostí a odborností | |
| 5 | Pedagogové mají možnost učit se z praxe a ze zkušeností svých kolegů z jiných škol | |
| C.2.2 | ODLIŠNOSTI MEZI ŽÁKY JSOU VYUŽÍVÁNY JAKO ZDROJ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ A K VZÁJEMNÉMU OBOHACOVÁNÍ | |
| 1 | Žáci vědí, co všechno se mohou naučit od ostatních spolužáků s odlišným zázemím a rozdílnými zkušenostmi | |
| 2 | Žáci s bohatšími znalostmi nebo dovednostmi učí někdy v určité oblasti ty, kteří v téže oblasti takové znalosti nemají | |
| 3 | Ve škole existují různé příležitosti pro vzájemnou podporu žáků různých věkových kategorií | |
| 4 | Každý žák je vnímán jako osobnost, která může ostatní naučit důležité věci na základě své jedinečnosti, bez ohledu na své výsledky či postižení | |
| 5 | Žáci, kteří překonali určitý problém, předávají své zkušenosti ostatním | |
| C.2.3 | PRACOVNÍCI ŠKOLY VYTVÁŘEJÍ A/NEBO ZPŘÍSTUPŇUJÍ ZDROJE (MATERIÁLY) K PODPŮŘE UČENÍ A AKTIVNÍ ÚČASTI VŠECH ŽÁKŮ, UČITELŮ A RODIČŮ | |
| 1 | Pedagogové vyvíjejí podpůrné učební materiály pro společné a opakované použití | |
| 2 | Pedagogové si navzájem poskytují již vytvořené materiály pro vyučovací hodiny, projekty a výukové semináře | |
| 3 | Různé informační zdroje jsou ve škole dostupné tak, aby podporovaly učení všech | |
| 4 | Počítače jsou zahrnuty do vyučování napříč vzdělávacím programem | |
| 5 | Jako pomůcka vyučování a učení je pedagogy efektivně využíván e-mail a Internet | |
| 6 | Všichni žáci mohou s učiteli komunikovat telefonem a e-mailem | |
| 7 | Všichni žáci mají ve škole možnost přístupu na Internet k plnění školních a domácích úkolů | |
| 8 | Pro žáky s postižením jsou k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály, např. jsou psány velkými písmeny, Braillovým písmem | |

PŘIDANÁ HODNOTA NENÍ JEN TŘEŠNÍČKA NA DORTU

(měření přidané hodnoty: význam a současné možnosti českých škol)

Autor: Pavla Polechová

1. VÝCHODISKA – PROBLÉMY PILOTNÍCH ŠKOL PŘI PLNĚNÍ VYHLÁŠKY Č. 15/2005 SB.

Jedním z výstupů Pilotu Z – systémového projektu financovaného ESF a státním rozpočtem ČR, jehož cílem bylo pilotovat kurikulární reformu, byly tzv. Monitorovací tabulky. Ty měly zaznamenat plnění vyhlášky č. 15/2005¹ pilotními školami a zejména zjistit společné problémy, s nimiž se pilotní školy setkaly a které mohou signalizovat existenci problémů obecnější povahy, resp. pravděpodobný výskyt těchto problémů v širším měřítku.

Monitorovací tabulky obsahovaly šest hlavních oblastí vlastního hodnocení školy tak, jak jsou tyto oblasti uvedeny ve zmíněné vyhlášce. V každé z těchto oblastí pak školy odpovídaly na následující otázky:

- pojetí (vlastní upřesnění) oblasti
- dílčí cíle vlastního hodnocení školy v této oblasti
- kritéria sledování kvality
- nástroje pro sledování naplňování daných kritérií.

Jako nejproblematictější se ukázala šestá oblast vyhlášky – oblast f – úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům. Ze čtrnácti škol, které v jiných oblastech vypověděly poměrně obsáhle a zodpovědně, se k pojetí této oblasti osm škol vůbec nevyjádřilo, šest se nevyjádřilo k cílům sledování kvality v této oblasti, sedm k ukazatelům a k nástrojům. Několik škol odkázalo na výroční zprávu – tj. školy neodpověděly na dané otázky a místo toho sdělily, kde lze relevantní informace k této oblasti nalézt. Ve výpovědích škol oblast f také často dubluje oblast d – výsledky vzdělávání žáků a studentů. Vesměs rozpačité či chybějící odpovědi škol indikují, že oblast f, úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům, je třeba vyjasnit.

Méně výrazný problém, související s předchozím, je skryt také v oblasti a – podmínky ke vzdělávání. Tato oblast se zároveň ukázala jako druhá nejproblematictější (měřeno především absencí odpovědí), i když mezitím, jak se pilotní školy vypořádaly s oblastí f na straně jedné a s oblastmi a – e na straně druhé, je markantní rozdíl. Problém je v samotném slově „podmínky“ – totiž jednak v nejednoznačnosti tohoto slova, jednak v tom, že se „podmínky“ vyskytují zároveň v oblasti a i f. Pod pojmem „podmínky“ se totiž může skrývat jak vnější kontext, který nelze ovlivnit

a tedy hodnotit, tak okolnosti vzdělávání, které škola ovlivnit může a které hodnotit lze. Kontextem je velikost školy, charakteristika spádové oblasti, již škola slouží, složení žáků z hlediska socioekonomického a kulturního zázemí, popř. z jiných hledisek. Okolnosti, které škola ovlivnit může, se týkají vnitřního prostředí školy.

Jak by tedy bylo možné vyhlášku upravit, aby byla školami snáze uchopitelná?

- bod a) – podmínky ke vzdělávání – by byl upřesněn ve smyslu „podmínky, které škola zajišťuje pro vzdělávání svých žáků“, případně by bylo specifikováno, že se jedná o podmínky prostorové, materiální, hygienické, organizační a jiné
- v bodě f) by výraz „k podmínkám“ byl nahrazen výrazem „ke kontextu“

Mohla by oblast f – úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem ke kontextu školy a jejím ekonomickým zdrojům – nahradit oblast d – výsledky vzdělávání žáků a studentů? Pokud by se tak stalo, výsledky práce školy by byly ztotožňovány pouze s absolutními hodnotami průměrných výsledků žáků – budeme jim říkat hrubé výsledky, což by školy motivovalo k tomu, aby se zbavovaly žáků (nebo pro případnou obhajobu jasně označovaly žáky), kteří by jim celkové (hrubé) výsledky mohli zhoršit.

Je žádoucí, aby byla oblast f vyřazena?

Zdá se, že bez této části by výčet oblastí k hodnocení opravdu nebyl úplný. Oblast f totiž po hodnotitelích ze strany školy i pro případnou zpětnou vazbu zvenčí požaduje, aby se zamysleli jednak nad skutečným přínosem školy pro její žáky, jednak nad tím, za jakou cenu tohoto přínosu škola dosahuje, tedy nad efektivitou této práce. Přitom je to (a může to jedině být) právě přínos školy, to, co škola žákům dodá či přidá k jejich již existujícímu vzdělání – tedy přidaná hodnota vzdělávání, nikoli pouhá hodnota hrubých výsledků žáků, co kromě nákladů určuje efektivitu práce školy; k tomu, abychom určili efektivitu, nejprve musíme znát přidanou hodnotu.

Žáci s nějakými znalostmi a dovednostmi do školy již přicházejí a způsobem zápisu, resp. nastavením přijímacího řízení si škola zároveň volí startovní pozici pro své pozdější hrubé výsledky. V krajním případě se může stát, že vybírání žáci mají již na vstupu průměrné znalosti absolventů škol téhož druhu či stejně starých absolventů škol; škola, která by si takto vybrala své

¹ Vyhláška ze 27. 12. 2005, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

žáky či studenty, nemusí dělat nic, aby je dostala nad tento průměr. Za prvé již nad ním vybraní žáci jsou a navíc škola může počítat s tím, že si tito žáci ještě sami své vzdělání doplní.

Poslední věta ukazuje také na úskalí spojené se zjišťováním přidané hodnoty. Dotazy lze sice zjistit kulturní a ekonomické zázemí žáka, ale je prakticky nemožné přesně a jednoznačně oddělit či vystopovat, co skutečně dodala žákovi škola a co veškeré okolní prostředí: náhodně vypůjčená kniha, návštěva muzea, návštěva bratrance ze vzdáleného města nebo země, přitažlivý dokumentární film, který podnítl další zájem. A pak jsou tu i vlivy negativní – problémy v rodině, nemoc, rozvod rodičů. Přesto je pro školu důležité o přidané hodnotě přemýšlet a snažit se o její co nejpřesnější určení.

2. PROČ JE PŘIDANÁ HODNOTA DŮLEŽITÁ

■ Význam přidané hodnoty můžeme shrnout takto:

Na rozdíl od pouhé hodnoty hrubých výsledků určuje přidaná hodnota spolu s výdaji efektivitu vzdělávání. Tato investice se nám může jak vracet, tak i ztrácet: přidaná hodnota může být i záporná, tj. může být „hodnotou ubranou“. V nejjednodušším modelu zjišťování přidané hodnoty to znamená zhruba tolik, že pokrok daného žáka je po vzdělávání v dané škole nižší než průměrný pokrok těch žáků v ostatních školách, kteří měli na počátku sledovaného období stejnou úroveň.

■ Měření přidané hodnoty je ke školám spravedlivé. Škola, která umí efektivně pracovat s rozmanitou populací, si nezhorší hodnocení tím, že vstřícně přijme žáky, jejichž startovní úroveň by na jiných školách ústila v odklad školní docházky nebo ve speciální vzdělávání³. Zároveň si ale takto žáky nemůže nabírat jen pro vstřícný image – musí s nimi umět pracovat. Obdobně si škola nezlepší přidanou hodnotu pouhým výběrem žáků, kteří již s dobrými výsledky či předpoklady přišli – i výsledky těchto dětí se porovnávají s výsledky všech dětí na téže počáteční úrovni v ostatních školách. Jinými slovy – to, na čem záleží (a co se hodnotí i v poměru k investicím), je kvalita práce učitele ve třídě a jeho přínos k individuálnímu vzdělávání „zisku“ každého žáka.

■ Určování přidané hodnoty tedy motivuje k individuálnímu přístupu. Je spravedlivé také k žákům – obrací pozornost k jednotlivci a k tomu, co žáci ve škole získávají. Podporuje tedy rovnost příležitostí, tedy equity (spravedlivost nebo dnes někdy překládáno jako ekvita).

3. JAK SE PŘIDANÁ HODNOTA MĚŘÍ A VYUŽÍVÁ V ZAHRANIČÍ – PŘÍKLAD ANGLIE

3.1 období „ligových tabulek“ – průměrných

hrubých výsledků škol

Posun od tzv. hrubých výsledků k přidané hodnotě (zpravidla více ve vzdělávací politice a pilotních projektech než v médiích) budeme ilustrovat příkladem Anglie. Podobný vývoj se nicméně odehrál a odehrává v mnoha jiných zemích. Povinná školní docházka, po jejíž dobu se děti vzdělávají v zásadě společně, trvá v Anglii od 4 do 16 let. Průměrná kapacita sekundární školy je 980 žáků, primární školy je 240 žáků. Celkem se v Anglii³ vzdělává 8.2 milionu žáků v 17 500 primárních školách⁴ pro děti od 4 do 11 let, a v cca 3 400 sekundárních školách, které vzdělávají děti v pěti ročnících od 11 do 16 let. Tato etapa je ukončena Všeobecným certifikátem školního vzdělávání – GCSE. Některé školy mají i tzv. 6+ ročníky (sixth forms), kde vzdělávají děti po 16. roku věku; osmnáctiletí pak skládají GCSE-úroveň A.

V 90. letech minulého století začaly být publikovány průměrné hrubé výsledky žáků jednotlivých škol, a to hrubé výsledky národních testů na konci prvních tří tzv. klíčových etap – ve věku 7, 11 a 14 let a hrubé výsledky CGSE (viz Příloha: Anglický vzdělávací systém – přehled klíčových etap ukončených testy). Publikování srovnávacích výsledkových listin jednotlivých škol (tabulek hrubých výsledků GCSE a národních testů) bylo dokonce vyžadováno v rodičovské chartě (The Parents' Charter. Department of Education and Science, London: Her Majesty's Stationery Office.). Ukázalo se však, že publikování výsledkových listin (league tables, ligových tabulek, tj. žebříčků škol podle průměru hrubých výsledků jejich žáků, mělo řadu nevýhod:

- politický a mediální tlak na školy a učitele
- kurikulum do značné míry vyladěné k testům až ovládané testy (zejména v angličtině, matematice a přírodovědě či přírodovědných předmětech), neboli omezené na to, co může být či bude testováno
- otevřená lobování ředitelů těch škol, které oficiálně fungovaly jako neselektivní, pro povolení vybrat až dvacet procent žáků tak, aby se pořadí dané školy na výsledkové listině škol zlepšilo; to vedlo k neochotě až k přímému odmítání zápisu prospěchově slabších či potenciálně slabších žáků
- školy se „strategicky“ soustředily na žáky, jejichž hrubé výsledky byly jakýmsi jazyčkem na vahách – opomíjely jak žáky s velmi dobrými hrubými výsledky, tak ty, u nichž bylo zřejmé, že tak jako tak pozici školy neprospějí: to znamená preferování zájmu instituce před zájmy jednotlivých žáků (!)
- ačkoli proklamovaným záměrem této politiky bylo vedle transparentnosti také zodpovídání se za výsledky a zvyšování úrovně vzdělávání, výrazným efektem bylo zvýšení selektivity díky reakci rodičů

³ Vzdělávací systémy Anglie, Skotska, Walesu a Severního Irsku jsou oddělené a mají odlišná pojetí hodnocení.

⁴ Často se primary school nesprávně překládá jako základní škola. Jak je však vidět z věkového vymezení, naše základní škola odpovídá anglické primary (KS12+ KS2 neboli klíčová etapa 1 a klíčová etapa 2) a první části secondary, (KS 3). Viz Příloha: Anglický vzdělávací systém - přehled klíčových etap uzavřených testy.

na tento druh informace a jejich případného stěhování se za školami „v čele ligy“

Praxe publikování výsledkových listin jednotlivých škol byla v Anglii ovšem zahájena (paradoxně) až poté, co již existovaly nejen pilotně otestované první modely výpočtu přidané hodnoty⁵, ale i varování o nespravedlivosti a o sice nezamýšlených, ale očekávatelných negativních dopadech posuzování škol na základě pouhých hrubých výsledků (i varování před vlivem existence testů na to, co se ve škole učí).

Poslední desetiletí je pokračujícím obdobím přechodu od hrubých výsledků k přidané hodnotě a tento proces bude dále pokračovat. Přidaná hodnota je postupně – od teoretiků k praktikům a veřejnosti – chápána jako základní (nikoli jako připojený) indikátor kvality školy. Média se však kdysi tak přitažlivých ligových tabulek těžko vzdávají.

3.2 Modely přidané hodnoty

Modely přidané hodnoty se v Anglii vyvíjely ve dvou hlavních fázích:

1. určování jednoduchých hodnot přidané hodnoty, založených pouze na předchozím výsledku každého žáka
2. určování komplexnějších kontextualizovaných (tj. s kontextem počítajících) hodnot přidané hodnoty, počítající s řadou faktorů, které ovlivňují výsledky žáka.

První skóre přidané hodnoty pro všechny sekundární školy se objevila v roce 2002, následující rok se k nim připojily údaje primárních škol. Jednalo se o hodnoty založené pouze na předchozím výsledku žáka. Metoda porovnává jeden vstupní údaj školy, může pokrýt více klíčových etap. Informace národní úrovně jsou publikovány ve formě map, které ukazují střední hodnotu (medián) výsledků žáků pro hodnotu každého předchozího výsledku. Skóre školy je pak určeno průměrem přidaných hodnot všech žáků, tj. školním průměrem rozdílů mezi výsledkem každého žáka školy a mediánem (prostřední hodnotou) výsledků všech v Anglii studujících žáků téhož ročníku, kteří měli stejný předcházející výsledek jako tento žák.

V roce 2002 se ale také otevřela příležitost znovu přezkoumat možnost využívat nejen předchozího výsledku každého žáka, ale i kontextových informací, především údajů o jeho rodinném zázemí. Bylo to možné díky databázi PLASC (pupil level annual school census) neboli údajům roční statistiky na úrovni žáka⁶ a jejímu propojení s údaji o pokroku

žáků prostřednictvím unikátního systému jejich očíslování⁷. Smyslem je další zpřesnění informací o kvalitě práce, o tom, jak výrazně škola zvedá vzdělanostní úroveň každého dítěte.

Které faktory vysvětlují změnu přidané hodnoty nad rámec předchozího výsledku žáka? V anglickém modelu je to například změna školy žákem v posledních dvou letech, stupeň deprivace oblasti, v níž žák žije, speciální vzdělávací potřeby, příslušnost k některým etnickým skupinám (např. irský tzv. traveller⁸ stejnou měrou jako Rom), přistěhování se uvnitř školního roku, vlastní socioekonomické znevýhodnění (na základě práva na obědy zdarma). Rolí hraje také znevýhodnění na základě pohlaví. Vývoj a zlepšování modelů přidané hodnoty stále probíhá – za spolupráce jak s externími experty, tak se školami a místními úřady.

Výpočty modelů přidané hodnoty jsou nyní v Anglii používány:

- v tabulkách celkových výsledků pro souhrnnou informovanost veřejnosti
- pro zlepšování škol – údaje jsou používány pro vlastní hodnocení škol a stanovování bezprostředních vzdělávacích cílů (žáků)
- jako informace pro školní inspekci, která nyní zpětnou vazbou k vlastnímu hodnocení školy podporuje proces zlepšování škol
- k výběru škol pro různé výzkumné a rozvojové aktivity (například školám s vysokou přidanou hodnotou je financována podpora slabších místních škol)
- k poskytování informací o efektivitě vybraných typů škol nebo iniciativ vzdělávací politiky

Detailní informace, které mají sloužit především školám samotným a které obsahují údaje o jednotlivých žácích, nejsou přístupné veřejnosti. Tyto údaje jsou důvěrné a umožňují přesné vlastní hodnocení a otevřenou komunikaci mezi školou, místní samosprávou a inspekcí.

Co mohou pro zjišťování přidané hodnoty dělat české školy

Příklad Anglie byl zvolen proto, aby ilustroval jak komplexnost problematiky přidané hodnoty, tak její význam a možnosti jejího využití. Na první pohled by se mohlo zdát, že aktuální možnosti českých škol zjišťovat přidanou hodnotu jsou mizivé, ne-li nulové:

- ani anglické školy si nezjišťují přidanou hodnotu samy
- zatím jsou u nás zjišťovány pouze tzv. hrubé výsled-

⁵ První modely přidané hodnoty byly publikovány již v 80. letech, první listiny výsledků škol v GCSE byly publikovány od r. 1992. Vláda připustila, že tyto listiny výsledků mohou být zavádějící, v roce 1995. První výsledkové listiny pro primární školy (s výsledky pro nové testy jedenáctiletých žáků po zavedení Národního kurikula v r. 1988) byly publikovány v r. 1996.

⁶ Údaje podobné úrovně podrobnosti u nás soustředí školní matrika, avšak její propojení s výsledky žáků je z více důvodů nemožné. Tyto důvody nejsou nepřekonatelné – spíše schází porozumění možnostem školní matriky a významu přidané hodnoty jako určující charakteristiky kvality školy. Sbírá se mnoho zbytečných údajů, které jsou nepoužitelné, nebo se sbírají v nepoužitelné formě, zatímco údaje potřebné pro nalezení prostoru pro zlepšování školy se nezaznamenávají.

⁷ U nás by to mohlo být rodné číslo, nebo nějaký jednoznačný přepočtené rodného čísla, jehož podstata by podléhala vhodnému stupni utajení.

⁸ Do skupiny travellerů jsou ve Velké Británii řazeni jak děti kočujících rodičů, tak Romové.

ky – děje se tedy zhruba to, co v Anglii před deseti lety, včetně neopatrného, leč plně očekávatelného postoje médií, který ve svých důsledcích zvyšuje selektivitu již tak selektivního vzdělávacího systému

■ společnosti poskytující školám zpětnou vazbu nezávisle na státu poskytují pouze hrubé výsledky v porovnání s průměrným hrubým výsledkem zúčastněných škol.

Musejí být pro zjišťování přidané hodnoty žáci celostátně testováni?

To neplatilo ani v případě Anglie. První modely přidané hodnoty existovaly ještě před přijetím Národního kurikula v roce 1988. Speciální centrum na Univerzitě v Durhamu provádí od roku 1980 analýzy přidané hodnoty pro stále vzrůstající počet škol a používá k tomu své vlastní testy.

Abychom si odpověděli na otázku, co mohou pro zjišťování přidané hodnoty dělat české školy, vrátíme se k původním úvahám o oblasti f vyhlášky 15/2005. Ptáme se zde na úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání⁹. Pokud budeme podmínky zmiňované vyhláškou interpretovat jako vnější, pro školu neovlivnitelný kontext (a jistě má dobrý smysl ptát se po úrovni výsledků práce školy vzhledem k podmínkám, které škola nemůže ovlivnit), pak k nim patří i vstupní charakteristiky žáků včetně jejich vstupních znalostí a dovedností. To, co se zde hodnotí, je přínos školy k individuálnímu vzdělávacímu „zisku“ každého žáka.

Otázka, kterou si může položit i zodpovědět každá škola, zní, zda škola žákovi stále něco dává, zda jeho současný výkon není v rozporu s jeho výkonem počátečním nebo předchozím, zda způsob, jakým pracuje, některé žáky nebo celé skupiny žáků neznevýhodňuje. To lze zjistit na základě těch údajů o výsledcích vzdělávání, jaké má škola k dispozici, tedy údajů o vlastních výsledcích dané školy, dokonce o vlastních výsledcích třídy.

Škola si sérií testů může vypracovat pořadí žáků, případně jejich rozdělení do decilů¹⁰. Jde o ryze technickou (statistickou) pomůcku pro učitele – tato informace nemá pro žáka nebo rodiče význam; v jiné škole by dopadli jinak. Jak, hned uvidíme, o pořadí mezi žáky nejde, jde o změny v tomto pořadí. Rozdělení žáků v decilech či pořadí v testu bude v různých předmětech různé. Po určité době učitel provede s týmiž žáky v témže předmětu podobný nebo dokonce shodný test a zjistí změny pořadí jednotlivých žáků uvnitř celé skupiny (ročníku). Teoreticky by k žádným změnám pořadí nemělo docházet: nové výsledky žáků jsou nejvýrazněji určeny jejich výsledky předchozími,

takže žádný žák jiného v novém testu nepřeskočí, ani se nepropadne mezi žáky, kteří byli v předchozím testu umístěni níže. V praxi tomu bude samozřejmě jinak a pořadí žáků se pozmění. Ať už však porovnáme pohyb žáka v původním pořadí třídy/ročníku, nebo jeho pohyb mezi decily, pro celou skupinu se součet všech posunů musí vyrovnat, neboli – lidově řečeno „nula od nuly pojde“.

To platí pro výsledky všech žáků v ročníku jako celku. Individuální posuny jsou však pro učitele v případě záporného směru varováním a otázkou (co ovlivnilo propad žáka?), v případě kladného posunu inspirací (co pro daného žáka tak dobře zafungovalo – lze to vyvolat zase s jakými obměnami, s jakou obecnou platností?).

Ještě zajímavější zpětnou vazbou jsou případné posuny skupinové, kterými se prozradí znevýhodnění dané vyučovacími přístupem nebo metodou, zohledňující například především učební styly dívek. Neklamným znamením takového stavu je situace, kdy se chlapci v průběhu učení propadnou do nižšího pořadí nebo nižšího decilu, než v jakém původně začínali (a zcela obdobně pro jiné typy skupin).

Tyto posuny ilustrují následující tabulky. V obou tabulkách máme zaznamenané dvacet žáků rozdělených do dvou skupin A a B. Kromě příslušnosti k A nebo B jsou mezi nimi chlapci i dívky a také lze rozlišit malou skupinku žáků označených X od větší skupiny označené Y¹¹. Příslušnost do některé z uvedených skupin (dívky/chlapci, A/B nebo X/Y) by mohla být vysvětlujícím faktorem nižšího výsledku testu, ukazujícím na společné znevýhodnění.

V obou tabulkách je ve sloupcích zleva doprava uvedeno: pořadové číslo žáka, v dalších šesti sloupcích je hodnota logické proměnné (1 = ano, 0 = ne) pro identifikaci hoch/ dívka; třída A/třída B; skupina X/skupina Y. V Tabulce 1 je v následujícím sloupci uveden decil (pro případ dvaceti žáků je to dvojice), v němž (v níž) se žák nacházel při prvním testování a za touto hodnotou následuje označení dvojice, do níž žáka zařadilo druhé testování.

V tabulce 2 je místo umístění v decilech uvedeno skutečné pořadí žáka/žákyně při prvním a druhém testování.

V obou tabulkách pak následuje vlastní hodnota posunu, daná rozdílem předchozích dvou sloupců. Za tímto sloupcem „posun“ je zopakována šestice sloupců hoch/dívka; třída A/ třída B; skupina X/skupina Y, v jejichž buňkách se objevují hodnoty z levé šestice násobené velikostí posunu. Tzn. hoch ze třídy B a skupiny X má svůj posun-1 zapsán pod identifikací hoch, B a X.

⁹ Vztah k ekonomickým zdrojům nyní pomineme – lze ho řešit až po určení přidané hodnoty.

¹⁰ Statistický pojem, běžně používaný například v testech Kalibro. Decily vzniknou, seřadíme-li výsledky od nejnižšího po nejvyšší a rozdělíme je na deset stejně početných skupin (v případě dvaceti žáků dostaneme deset dvojic). Každý žák se dostane do nějakého decilu. Žák v desátém decilu patří mezi horních deset procent, v prvním decilu naopak mezi nejnižších deset procent. Decily jsou užitečné při větších počtech žáků; je to vlastně hrubá indikace pořadí (nebo pořadí odzadu). Používá se jak úmluvy „čím větší číslo, tím lépe (nejvyšší pořadové číslo decilu je nejlepší – použito zde), tak úmluvy obrácené (čím menší číslo, tím lépe – nejlepší žák má nejméně chyb, žák označený jako první je žák nejlepší).

¹¹ X mohou být například žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština/Y žáci, jejichž mateřským jazykem je čeština. Takovýto rozdělení může být velmi mnoho – viz 3.2 – Modely přidané hodnoty.

Vpravo nahoře jsou skupinové posuny sečteny a povrchní komentář „nula od nuly pojde“ se mění v závažné sdělení. Z první tabulky vidíme, že skupina dívek ztrácí po uplynutí určité vyučovací doby na chlapce celkem čtyři decily, průměrně 0,33 decilu na dívku (k takové situaci může dojít např. při výuce matematiky). Třída B ztrácí na třídu A pět

decilů – ve třídě B tedy děti získávají méně než ve třídě A, jde o průměrný propad 0,5 decilu na jednoho žáka. A konečně skupina X ztrácí v průběhu vyučovacího procesu pět decilů na skupinu Y, což je v průměru 1,25 decilu na žáka. V průměru se každý žák skupiny X propadne minimálně o celý decil!

TABULKA 1: ZMĚNA ZASTOUPENÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ V DECILECH

| počet členů skupiny | | | | | | | | | | 8 | 12 | 10 | 10 | 4 | 16 |
|---|------|-------|---|---|---|---|-------|----|-------|------|-------|------|------|------|------|
| průměrná přidaná/ubraná hodnota člena skupiny | | | | | | | | | | 0,50 | 0,33 | 0,50 | 0,50 | 1,25 | 0,31 |
| celková přidaná/ubraná hodnota skupiny | | | | | | | | | 0 | 4 | -4 | 5 | -5 | -5 | 5 |
| číslo žáka | hoch | dívka | A | B | X | Y | decil | | posun | hoch | dívka | A | B | X | Y |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 | 4 | -1 | -1 | 0 | 0 | -1 | -1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 7 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 5 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 6 | 3 | -3 | 0 | -3 | 0 | -3 | -3 | 0 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 3 | -1 | 0 | -1 | -1 | 0 | -1 | 0 |
| 11 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 13 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 9 | 6 | -3 | 0 | -3 | 0 | -3 | 0 | -3 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 15 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 8 | 7 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 |
| 16 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 9 | 10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 17 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 8 | 9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 18 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 10 | 9 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 |
| 20 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |

Podobné je to s pořadím: skupina dívek ztrácí na chlapce osm (pořadových) bodů, průměrně 0,7 bodu na dívku. Třída B ztrácí na třídu A 10 bodů; v průměru se zde v době mezi oběma testy každé

dítě propadne o jedno místo (v celém ročníku dvacet dětí) níž. Ve skupině X se každé dítě v porovnání se skupinou Y propadne v průměru skoro o tři místa níž.

TABULKA 2: ZMĚNA POŘADÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ

| počet členů skupiny | | | | | | | | | | 8 | 12 | 10 | 10 | 4 | 16 |
|---|------|-------|---|---|---|---|--------|----|-------|------|-------|------|-------|-------|------|
| průměrná přidaná/ubraná hodnota člena skupiny | | | | | | | | | | 1,00 | -0,67 | 1,00 | -1,00 | -2,75 | 0,69 |
| celková přidaná/ubraná hodnota skupiny | | | | | | | | | 0 | 8 | -8 | 10 | -10 | -11 | 11 |
| číslo žáka | hoch | dívka | A | B | X | Y | pořadí | | posun | hoch | dívka | A | B | X | Y |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 9 | 7 | -2 | -2 | 0 | 0 | -2 | -2 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 10 | 9 | -1 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 | 0 |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 7 | 14 | 7 | 7 | 0 | 0 | 7 | 0 | 7 |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 | 10 | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| 9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 11 | 5 | -6 | 0 | -6 | 0 | -6 | -6 | 0 |
| 10 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 8 | 6 | -2 | 0 | -2 | -2 | 0 | -2 | 0 |
| 11 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 12 | 11 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 | 0 | -1 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 13 | 15 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 13 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 17 | 12 | -5 | 0 | -5 | 0 | -5 | 0 | -5 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 14 | 16 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 15 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 16 | 13 | -3 | 0 | -3 | 0 | -3 | 0 | -3 |
| 16 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 18 | 19 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 17 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 15 | 17 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 18 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 19 | 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 19 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 20 | 18 | -2 | 0 | -2 | 0 | -2 | 0 | -2 |
| 20 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 | 8 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 |

Tato jednoduchá metoda, pracující pouze s údaji dané školy, umožní při malém počtu žáků individuální interpretaci posunu každého žáka. U velkých škol umožní sčítání uvnitř většího počtu druhů skupin a oddělené odhady míry znevýhodnění v těchto skupinách. Protože se neopírá o žádné údaje, které by existovaly mimo sledovanou skupinu žáků, nevyžaduje žádný teoretický model; přesto může napovědět, jak škola zvládá heterogenitu žákovské populace. Kterým dětem škola něco dává, u kterých by se nad kvalitou své práce měla hodně zamyslet.

Interpretaci možných překážek očekávaného výkonu doplní diskuse s žákem a rodičem, resp. s žáky a rodiči. Vlastní hodnocení školy tak vede ke zlepšování její práce, k rozvoji školy, k tomu, že škola všem žákům dává víc.

POUŽITÁ LITERATURA:

RAY Andrew: School Value Added Measures in England (článek pro projekt OECD – Rozvoj modelů přidané hodnoty ve vzdělávacích systémech, říjen 2006)
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RW85.pdf>

PŘÍLOHA: ANGLICKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM - PŘEHLED KLÍČOVÝCH ETAP UZAVŘENÝCH TESTY

Základní etapa – Foundation stage (3–5 let)

Tato etapa pokrývá období mateřské školy a tzv. úvodní rok (reception year) primárního vzdělávání. O toto období bylo národní kurikulum rozšířeno v roce 2002. Výsledky dítěte v šesti oblastech vzdělávání vyhodnocuje na konci úvodního období učitel.

Klíčová etapa 1 (5–7 let)

První a druhý ročník primární školy, přičemž vzdělávání žáků je vyhodnoceno na konci 2. roku. Hlavními vyhodnocovanými předměty jsou angličtina, matematika a věda. Od r. 2005 tyto testy slouží pouze ke zpětné vazbě hodnocení učitelů – centrální vyhodnocení neprobíhá.

Klíčová etapa 2 (7–11 let)

Tato etapa je dvakrát delší než klíčová etapa 1, pokrývá období od 3. do 6. ročníku a ukončuje cca v 11 letech primárního vzdělávání dítěte. Na konci období je vzdělávání žáků vyhodnoceno jejich učiteli, žáci jsou testováni v angličtině, matematice a vědě.

Klíčová etapa 3 (11–14 let)

První tři roky sekundárního vzdělávání (7. – 9. ročník), testují se opět výsledky v angličtině, matematice a vědě.

Klíčová etapa 4 (14–16 let)

Tato etapa pokrývá poslední dva roky povinné školní docházky – 10. a 11. ročník, během nichž žáci pracují na škále akademických a odborných kvalifikací, což je vyhodnocováno i průběžně. Většina hodnocení se odehrává na konci 11. ročníku. Kvalifikace jsou udělovány nezávislými orgány. Hlavní kvalifikací je GCSE – Všeobecný certifikát školního vzdělávání, v rámci kterého se nabízí více než čtyřicet akademických předmětů a osm předmětů odborných. Existují i jiné kvalifikace než GCSE. Počet předmětů, z nichž se žák rozhodne vykonat zkoušku, není pevně stanoven; v modelech přidané hodnoty se jako maximální počet uvažuje osm.

Klíčová etapa 5 ('Post-16')

Po dosažení věku 16 let zůstává mnoho žáků v plnohodnotném vzdělávacím procesu a připravuje se na získání akademických či odborných kvalifikací. Hlavní akademickou kvalifikací po dalších dvou letech (tj. v 18 letech) je úroveň A GCSE.

NEBOJME SE VLASTNÍHO HODNOCENÍ

Autor: Pavla Polechová

KONCEPCE

Při koncipování vlastního hodnocení školy si zřejmě nejprve potřebujeme ujasnit, proč ho vlastně provádíme. Abychom se zodpovídali veřejnosti? Abychom naplnili literu zákona? Abychom poskytli podklad pro hodnocení ČŠI (což je také plnění litery zákona)? Abychom zvýšili kvalitu školy? Pokud je naším hlavním motivem důvod poslední, dříve či později se budeme potřebovat zamyslet nad tím, co to tedy vlastně máme zvýšit, na co se máme zaměřit.

V tomto článku se nebudeme zabývat metodami, jak dojdeme k odpovědím na základní otázky typu, co je vlastně kvalita – zda to bude například SWOT analýzou nebo strukturovanou diskusí na poradě pedagogického sboru. Nebudeme se zabývat ani otázkami stability a spolehlivosti získaných údajů či jejich skutečné platnosti (do jaké míry zjišťujeme právě to, co zjišťovat chceme), i když tohoto problému

se nepřímo dotkneme. Spíše si uvědomíme důležité otázky a pokusíme se je přehledně uspořádat. Co je pro kvalitu podstatné? Jsou nejdůležitější výsledky žáků (a máme tedy použít všech prostředků k tomu, abychom je zlepšili – třeba i výběrem slibných žáků a odklonem žáků pro výsledky školy „málo perspektivních“? I tak někteří ředitelé uvažují!). Je to v době transformace společnosti na informační a znalostní společnost vybavenost školy, především vybavenost výpočetní technikou? Jsou to v době zvýšené a zvyšující se migrace a dalších společenských změn vztahy na všech úrovních? Je to v období stárnoucí populace a zvyšující se konkurence uvnitř i mimo EU využití potenciálu každého jedince? Kombinace některých vyjmenovaných ukazatelů? A jsme si jisti tím, co je dáno, co můžeme ovlivnit a co chceme ovlivnit? Je všechno toto ve školním vzdělávacím programu jasně formulováno?

Také zlepšení školního vzdělávacího programu je jedním z legitimních a důležitých cílů vlastního hodnocení školy. Relativní význam oblastí, na které je možné se soustředit, bude vnímán různě, a to mezi školami a dokonce i uvnitř škol. Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy vymezuje vyhláška č. 15/2005. Jsou jimi:

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

U každé oblasti určené vyhláškou si potřebujeme ujasnit:

- co je v té které oblasti cílem
- co určuje kvalitu
- k jakému podstatnému jevu v případě dosahování kvality musí docházet,
- podle čeho lze existenci jevu zjistit, tedy na čem pozorovat
- co je výsledkem operacionalizace
- prostřednictvím jakého nástroje jev sledujeme
- koho se zeptáme
- kdo jsou respondenti
- přesné znění otázky, aby jí respondent rozuměl

Takže například v oblasti řízení školy kvalita personální práce může být cílem, aby učitelé nacházeli v práci pocit užitečnosti a osobního uspokojení. Dochází k tomu, že učitelé jsou ve škole od rána do večera, příp. i v noci a o víkendech.

STRUKTURA

Uvažujeme ve struktuře, v níž jsou ve svislém směru zaznamenány oblasti a – f (ty jsme právě vyjmenovali) a ve vodorovném směru kurzívou uvedené otázky. Strukturu ilustrujeme ve všech otázkách pro jeden zvolený cíl oblasti (c). Druhou ilustrací je závěrečná ukázka.

Pokud je naším cílem, aby škola byla vstřícná ke všem dětem, budou nás zajímat také rozdíly absence mezi skupinami (nejen mezi třídami), resp. rozdíly v průměrných odpovědích rodičů dětí různých skupin (například mezi průměrnou odpovědí rodičů dětí s vynikajícími výsledky a průměrnou odpovědí rodičů dětí se slabými výsledky). Ihned vidíme, že vlastní hodnocení školy jednak vyžaduje a zároveň má i za následek přesné a poctivé přemýšlení o možnostech zlepšování a rozvoje spočívá k rozšiřování hloubky i šířky heterogenity dětské populace, jíž je škola schopna kvalitně sloužit ve smyslu maximalizace vzdělávacích možností každého jednotlivého dítěte.

Kdo zná metodu logického rámce, může si u třetího sloupce představit popis cíle, u pátého objektivně ověřitelné ukazatele, u šestého prostředky ověření.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--|---------|---|--|---|---|----------------------------------|--|
| oblast | | cíl sledování a vyhodnocování v oblasti | k jakému podstatnému jevu v případě dosahování kvality dochází | podle čeho lze jev zjistit, pozorovat (operacionalizace) | prostřednictvím jakého nástroje jev sledujeme | koho se zeptáme (respondenti) | presné znění otázky (u dotazníků, rozhovorů) |
| c | PODPORA | škola je vstřícná | škola děti nestresuje, děti se do ní těší | míra absence (v různých třídách) tvrdý kvantitativní ukazatel | záznam docházky v třídní knize | | |
| dítě se obvykle do školy těší měkký kvantitativní ukazatel míry souhlasu ¹² | | | | zaznamenaný rozhovor | rodič | lze použít doslovné znění otázky | |
| nejčastější asociace se slovem školakvalitativní ukazatel | | | | skupinová diskuze nebo hra | děti | | |
| děti chodí do školy rády | | | | dotazník | dítě | | |
| nevhodná operacionalizace (nezjistíme to, co chceme; je velmi obtížné zeptat se právě na toto a přitom tak, aby otázka nebyla návodná) | | | | | | | |

TECHNICKÉ ŘEŠENÍ

Ke sloupci č. 6 je možné přidat další sloupec s kódem nástroje (každý nástroj, např. prohlídka dokumentace, pozorování, hospitace, dotazník žákům/rodičům/učitelům dostane své písmeno) a pak údaje na listu (v Excelu) seřadit podle tohoto sloupce s kódy. Dostaneme tak pohromadě přehled otázek pro celý dotazník, za ním soubor otázek pro celý rozhovor, všechny otázky, kterým se máme věnovat při hospitaci atd.

Podobně jako v logickém rámci se škola může v této struktuře volně pohybovat a náplň struktury zpřesňovat. Jednotlivé oblasti se tak plní konkrétními otázkami. Pokud jsme začali nesystémově tvorbou jednotlivých nástrojů, např. dotazníku pro rodiče a dalšími dotazníky, lze oblasti k otázkám dotazníku přiřadit dodatečně, zjistit, které okruhy jsou nenaplněné a především, zda byly položeny všechny otázky, které jsou pro kvalitu školy podstatné.

Schéma však nemusí zůstat pouhým záznamem struktury. Ke konkrétním otázkám můžeme v dalším sloupci vyvést sumární údaje z jiných listů. Každému nástroji můžeme totiž věnovat samo-

statný list, v němž zaznamenáme položky (otázky) tohoto nástroje a odpovědi všech respondentů. Na přehledovém listu se strukturou vidíme pak jednotlivé průměrné hodnoty odpovědi získané ze všech nástrojů. Je vhodné zvolit buď jedinou škálu pro všechny otázky, nebo škály snadno na sebe vzájemně převeditelné a na přehledovém listu je sjednotit. Která otázka získala absolutně nejvyšší/nejnižší míru souhlasu? Která otázka uvnitř dané oblasti získala nejvyšší/nejnižší míru souhlasu?

Nacházíme tak oblasti a dílčí okruhy problémů, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit – jak vyhláška požaduje. S vlastním hodnocením pracujeme dál – jednak směrem k návrhům opatření na zlepšení, jednak ke zkvalitňování vyhodnocovacího procesu samotného.

Mezi nástroji týkajícími se otázek ve výřezu není využita analýza dokumentace, prohlídka, pozorování (mimo hospitace), dotazník pro jiné respondenty než rodiče, individuální rozhovor, skupinová diskuse. Ve výřezu je uplatněna pouze hospitace a dotazník pro rodiče. Na škále 1 – 4 hodnotí rodiče otevřenost a vstřícnost školy vysoko.

Následující tabulka ukazuje výřez z přehledového listu vlastního hodnocení konkrétní školy.

| 1 | 2 | 3 | 6 | 8 | | |
|---|----------|---|-----------|-----|--|----------|
| | oblast | CÍL | hospitace | d-r | konkrétní otázky | výsledky |
| a | PODMÍNKY | kvalita vnějšího prostředí školy | | d-r | Myslíte si, že přilehlé okolí školy je dostatečně využito pro potřeby školy? | 2,0 |
| b | PRŮBĚH | podpora dosahování klíčových kompetencí ze strany učitele | h | | Učitel/ka se zajímá o náměty, názory, zkušenosti žáků | 3,2 |
| | | | h | | Učitel/ka zařazuje metody, při kterých docházejí k objevům, řešením a závěrům žáci sami | 3,1 |
| | | | h | | Učitel/ka zadává úkoly způsobem, který umožňuje volbu různých postupů | 2,9 |
| | | | h | | Učitel/ka vede žáky k plánování úkolů, postupů | 2,3 |
| c | PODPORA | otevřenost a vstřícnost školy | | d-r | Můžete jako rodič kdykoliv konzultovat s učitelem záležitosti týkající se Vašeho dítěte? | 3,7 |



PREZENTACE PILOT G

METODICKÝ PORTAL
RVP

Na adrese www.pilotg-gp.cz najdete nové webové stránky, které připravil tým Projektu Pilot G/GP z VÚP Praha ve spolupráci s jednotlivými pilotními školami. Na nich máte možnost sledovat ověřování školních vzdělávacích programů prostřednictvím příkladů dobré praxe.

Naleznete zde:

- **Profil školy**, který vám pomůže lépe pochopit zaměření a specifika ŠVP pilotních gymnázií.
- **Osobní výpověď** tvůrců, jejich postřehy, náměty a dobré rady pro ty, které ještě čeká tvorba ŠVP.
- **Zajímavosti ze ŠVP**, které školám umožňují lépe se profilovat. Týkají se forem vyučování, používaných vyučovacích metod, úpravy vzdělávacího obsahu a přístupu k žákům.
- **Zamýšlení tvůrců** v širších souvislostech nad tím, co jim práce na ŠVP a její výsledky přinesly.
- Průběžné sledování prací na **25 příkladech dobré praxe** jako inspirace a možnost seznámení s metodami, které právě procházejí procesem ověřování.

Tvorba a ověřování pilotních ŠVP ve vybraných gymnáziích

Pilotní gymnázia | Informace o projektu | Partneři projektu

Vítáme Vás na stránkách projektu Pilot G/GP!

Tyto stránky vznikly jako jeden z výstupů projektu a můžete zde najít:

- informace o projektu Pilot G/GP,
- profil a vize jednotlivých pilotních škol,
- ukázky a zajímavosti z konkrétních ŠVP,
- zamýšlení nad různými inovativními příklady k výuce,
- přehled realizace některých jednotlivých škol,
- tzv. příklady dobré praxe, jejichž prostřednictvím můžete sledovat, jak probíhá ověřování školních vzdělávacích programů

Tým projektu Pilot G/GP

© 2007 VÚP v Praze

Home | Kontakt | Mapa stránek

designed by **EFFEMEDIA**



MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Výzkumný ústav
pedagogický
v Praze

DÍLČÍ OBLASTI AUTOEVALUACE – ŽÁCI, KLIMA ŠKOLY, RODIČE

CHCETE ZNÁT VÍCE SVÉ ŽÁKY A JEJICH RODIČE?

CHCETE BYT INFORMOVÁNÍ O TOM, JAK VNÍMAJÍ ŠKOLU ONI?

Autor: Hana Maláčková

Poznáte, jestli ve vaší škole vše funguje nebo je naopak něco v nepořádku? Jsou spokojené děti? Jsou spokojeni rodiče? Podobné otázky trápí občas asi většinu z nás. Jednoduchá odpověď ani recept neexistují. Většina škol si vytváří svůj vlastní evaluační systém, který jí pomáhá na podobné otázky nalézat odpovědi.

V tomto příspěvku bychom se s vámi chtěli podělit o osvědčený způsob, který používá naše speciální základní škola Domino 2 jako jeden z evaluačních nástrojů. Jedná se o dotazníky pro žáky a pro rodiče. Z výsledků dotazníkového šetření sestavujeme grafické přehledy, doprovázené našimi závěry, se kterými poté seznámujeme učitele, žáky a rodiče.

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Dotazníky jsou zadávány většinou na jaře (duben/květen). Jsou součástí evaluace školy, současně slouží k porovnání s výsledky předchozími. Můžeme tak hodnotit, jak se mění vztah učitel-žák, vztah k vedení školy, vnímání klasifikace a klimatu školy apod. Na základě zkušebnosti jsme dospěli k závěru, že nejvýznamnější je právě toto porovnání, na kterém je možné sledovat posun či pokles určitých ukazatelů života školy

DOTAZNÍKY PRO VŠECHNY ROČNÍKY?

Jsme škola pouze s 1. stupněm ZŠ, která se specializuje na žáky se specifickými poruchami učení a LMD. Dotazníky jsme zadávali ve všech ročnících. Po prvním zadání jsme se po dohodě s učiteli i rodiči rozhodli, že dotazníkové šetření nebudeme provádět v prvních dvou ročnících (tedy v 1. a 2. třídě). Důvodem bylo i to, že naši žáci mají i ve druhém ročníku značné problémy nejen s přečtením otázky, ale především s pochopením významu, tedy i s odpovědí, a to i přesto, že otázky dětem čte učitel. Dalším důvodem je podle mého názoru to, že v těchto ročnících bývá důvěra v učitele, školu a spolužáky značná a pokud dítě cítí nějaké ohrožení, nepotřebuje dotazník, aby se učiteli svěřílo.

Dítě vyplňuje dotazník jednoduchým výběrem a zaškrtváním daných možností. Nemohu to posoudit z vlastní zkušenosti, ale domnívám se, že právě

pro 2. stupeň základní školy by tyto dotazníky mohly mít zásadnější význam (samozřejmě po upravení některých otázek či jejich formulací, příp. přidáním či úplnou změnou otázek).

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazníky pro rodiče zadáváme na třídních schůzkách ve 3. čtvrtletí, jsou součástí evaluace školy. Rodiče upozorňujeme na možnost anonymity vyplnění dotazníku (je samozřejmě i možnost nevyplňovat vůbec). Rodiče mají v dotaznících možnost vyjádřit se k činnosti školy, kvalitě výuky, vztahovým otázkám ve škole a dalším problémům.

HODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ, JEJICH ZPRACOVÁNÍ

Dotazníky zpracováváme pro jednotlivé třídy. Jde o podklad pro třídního učitele, který tak má možnost pracovat na vnitřním klimatu své třídy. Pro všechny ročníky připravujeme grafy. Právě ty jsou podkladem pro evaluaci školy a pro zamýšlení vedení školy a pedagogického sboru nad výsledky šetření. Výsledky dotazníkového šetření pro rodiče jsou také podkladovým materiálem pro další práci, především při porovnání s výsledky předchozích let. S těmito výsledky v podobě grafů seznamujeme na dalším setkání rodiče a zároveň jim sdělujeme závěry, které jsme na základě výsledků učinili i s opatřeními, která chceme přijmout.

OTÁZKY V DOTAZNÍCÍCH

Při vytváření dotazníků jsme vycházeli ze situace naší školy:

- z věkového složení
- z prostorových možností
- sociální postavení rodin apod.

Skladbu otázek je třeba přizpůsobit místu, ve kterém se škola nachází. Vedle obecných dotazů je dobré vypracovat otázky specifické pro daný region, věnovat se školním problémům apod. Na tvorbě dotazníků se podílelo širší vedení školy (ředitel, zástupce, ved. vych. ŠD). Pokud jsme zjistili, že některá z otázek v dotazníku pro žáků je nesrozumitelně formulovaná nebo činí žákům potíže, v dalším roce jsme ji upravili, ale ponechali jsme její význam tak, aby byla zachována možnost porovnání.

Podobná šetření mají poměrně dobrou vypovídající schopnost, pokud jsou zadávána s možností zachování anonymity a není z nich vyvozována žádná osobní zodpovědnost (ať už vůči respondentovi nebo vůči učitelé). Dotazníky by měly být jedním z mnoha nástrojů sloužících k hodnocení školy, jejich význam by neměl být přeceňován, ale brán jako jedna z možností, jak posunout školu dopředu, jak zajistit žákům a rodičům vstřícnost, komunikativnost. Z grafů je

možné mnohé vyčíst a mnohé napravit již v počátcích. Nabízí se velká škála možností, jak dotazníky zpracovat, určitě by bylo dobré vypracování otázek zadat třeba školnímu psychologovi či speciálnímu pedagogovi. Možností, jak postupovat, je mnoho, stačí si zvolit a začít.

*Tento článek byl převzat z publikace **Evaluace a diagnostika pro ředitele na ZŠ z Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.***

| DOTAZNÍK PRO ŽÁKY – ZADÁNÍ | | | | |
|---|-------|---------|----|-------|
| chlapec | dívka | datum: | | |
| Ročník, do kterého teď právě chodíte | | | | |
| 1. Ve škole se cítím dobře: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 2. Paní učitelky jsou na nás milé, snaží se nás povzbudit: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 3. Když ve třídě o něčem debatujeme, nebojíme se říct vlastní názor: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 4. Když někomu něco nejde, spolužáci mu ochotně pomohou: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 5. Když něčemu nerozumím, mohu se přihlásit a zeptat: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 6. Paní učitelky zajímá, co si o životě a lidech myslíme: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 7. Paní učitelky mají radost, když se ve třídě někomu něco podaří: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 8. Naše názory na to, co by se ve třídě mělo změnit, berou paní učitelky vážně a dají na náš názor: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 9. Když jsme ve škole s něčím nespokojeni, nebojíme se jít za vedením školy: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 10. Do naší třídy se děti těší: | | | | |
| vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
| 11. Ve třídě jsou děti, které mi ubližují, posmívají se mi, nekomarádí se mnou: | | | | |
| ano | | ne | | |
| 12. Ve třídě je někdo, koho se bojím: | | | | |
| ano | | ne | | |
| proč: | | | | |
| 13. Ve třídě jsem našel nového kamaráda: | | | | |
| ano | | ne | | |
| 14. Ve škole jsou lidé, ze kterých mám obavy: | | | | |
| Školní jídelna | | ano | ne | |
| proč: | | | | |
| Školní družina | | ano | ne | |
| proč: | | | | |
| Učitelé | | ano | ne | |

| | | |
|---|--------------------------|-------------|
| proč: | | |
| | Vedení školy | ano ne |
| proč: | | |
| | Učitelé z vedlejší školy | ano ne |
| proč: | | |
| 15. Klasifikaci považuji za spravedlivou: | | |
| | ano | ne |
| 16. Ve škole mi vadí (rozepiš): | | |
| | | |

DOTAZNÍK PRO RODIČE – ZADÁNÍ

Vážený rodiče,
 máme zájem na tom, aby vaše děti byly spokojené a aby se práce naší školy dále zkvalitňovala. Věříme, že náš zájem je shodný.
 K objektivnímu posouzení činnosti školy a k odstranění případných problémů by mohl pomoci i tento dotazník.
 Z odpovědí vyberte, prosím, takovou, která se podle Vašeho názoru nejvíce blíží skutečnosti, a označte ji (zakroužkováním, podtržením).
 Chcete-li nám sdělit něco navíc, využijte, prosím, další list.
 Dotazník není třeba podepisovat.
 Děkuji.

Ředitel školy

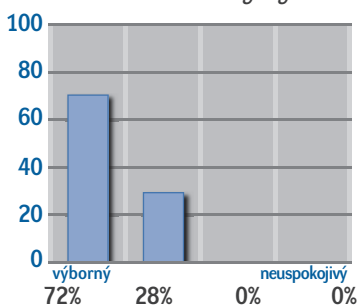
| | | | | |
|--|-------------|---------------------|---------------|----------|
| 1. Jak hodnotíte celkově kvalitu výuky: | | | | |
| výborná | dobrá | s nedostatky | neuspokojivá | |
| 2. Jak hodnotíte vztah vyučujících k žákům: | | | | |
| výborná | dobrá | s nedostatky | neuspokojivá | |
| 3. Jak hodnotíte zacházení s dětmi: | | | | |
| výborná | dobrá | s nedostatky | neuspokojivá | |
| 4. Jaká je pomoc poskytovaná učiteli s problémy dítěte: | | | | |
| výborná | dobrá | s nedostatky | neuspokojivá | |
| 5. Vzbuzuje škola v dítěti zájem o učení a vědění? | | | | |
| ano | málokdy | vůbec ne | | |
| 6. Těší se dítě do školy? | | | | |
| stále | občas | málokdy | vůbec ne | |
| 7. Má dítě obavy ze školního hodnocení? | | | | |
| stále | občas | málokdy | vůbec ne | |
| 8. Jaká je informovanost o dítěti ze strany školy: | | | | |
| včasná | pozdní | objektivní | neseriózní | |
| 9. Jaké je jednání učitele při styku s rodiči? | | | | |
| taktní | málo taktní | s výraznými rozdíly | nevhodné | podnětné |
| 10. Mám pocit, že se mohu na učitele obrátit s případnými problémy: | | | | |
| pokaždé | ne vždy | málokdy | není to možné | |
| 11. Mám pocit, že se mohu na vedení školy obrátit s případnými problémy: | | | | |
| v každém | ne vždy | málokdy | není to možné | |
| 12. Důvěřuji učitelům: | | | | |

| | | | |
|---|-------|--------------|----------|
| bezvýhradně | téměř | méně | vůbec |
| 13. Důvěřuji vedení školy: | | | |
| bezvýhradně | téměř | méně | vůbec |
| 14. Činnost školy je celkově: | | | |
| výborná | dobrá | s nedostatky | špatná |
| 15. Domnívám se, že učitelé jsou nedůslední: | | | |
| stále | občas | málokdy | vůbec ne |
| 16. Myslím si, že škola by měla být důraznější a striktnější ve vyžadování povinností a případně i v postizích: | | | |
| ano | | ne | |
| 17. Dal bych své dítě do této školy znovu: | | | |
| ano – proč: | | | |
| ne – proč: | | | |
| 18. Co nám (rodině, dítěti) tato škola přinesla: | | | |

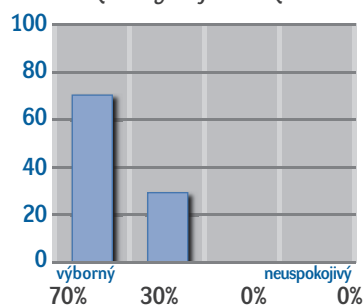
UKÁZKY ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ DO GRAFICKÉ PODOBY

Výsledky dotazníkového šetření – **dotazník pro rodiče**

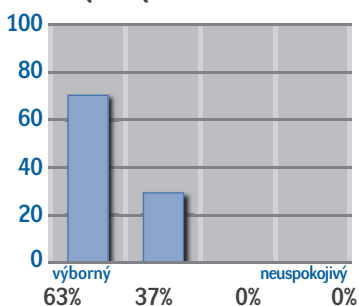
1. Jak hodnotíte celkově kvalitu výuky ve škole?



2. Jak hodnotíte vztah vyučujících k žákům?



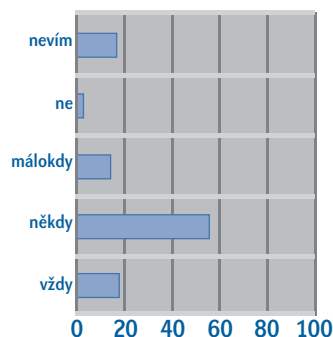
3. Jak hodnotíte zacházení s dětmi?



Výsledky dotazníkového šetření – **dotazník pro žáky 4. třídy**

4. Když někomu něco nejde, spolužáci mu ochotně pomohou.

| | vždy | někdy | málokdy | ne | nevím |
|--------|------|-------|---------|----|-------|
| Řada 1 | 15,2 | 57,1 | 12,5 | 1 | 14,2 |



UKÁZKA ZÁVĚRŮ VÝSLEDKŮ – DOTAZNÍK PRO RODIČE

Z počtu přítomných rodičů odevzdáno vyplněných dotazníků.

Přehled:

1. Rodiče vysoce hodnotí činnost školy, kvalitu výuky a vzbuzování zájmu o učení u dětí (78%)
2. Děti se podle rodičů do školy těší stále ze 42%, občas z 56%, ze školního hodnocení mají strach občas (56%) ...

Závěry:

- Nadprůměrné hodnocení: činnost školy, kvalita výuky, vztah rodič-učitel apod.
 Průměrné hodnocení: klima školy
 Podprůměrné hodnocení: nevyskytlo se

Škola by se měla zaměřit více na budování vztahu učitel-žák, na budování a zlepšování vzájemných vztahů.

Stejným způsobem se zpracovávají závěry při porovnání výsledků minulých let a výsledky jednotlivých tříd.

DOTAZNÍK ŠKOLNÍHO KLIMATU PRO RODIČE

PARENT SCHOOL CLIMATE SURVEY

Cílem tohoto dotazníku je získat přehled o názorech rodičů na klima školy, kterou navštěvují vaše děti. Všechny informace získané z tohoto dotazníku

mají důvěrný charakter a jejich cílem je získat co nejobjektivnější informace. Proto jsou v rámci tohoto průzkumu získávány informace výhradně formou anonymní ankety.

Rádi bychom vás požádali o spolupráci a vyplnění všech následujících otázek dotazníku, které věnují pozornost vašim zkušenostem s činností školy, ve které učíte či působíte v nepedagogické funkci. Již předem vám děkujeme nejen za vaše laskavé pochopení a spolupráci, ale stejně tak i za odpovědný přístup, který při vyplňování jednotlivých položek dotazníku zvolíte. Vhodnou variantu odpovědi začerněte.

| | |
|-------------------------------------|--|
| Vaše dítě je: | <input type="checkbox"/> žák <input type="checkbox"/> žákyně |
| Prospěch vašeho dítěte je převážně: | <input type="checkbox"/> výborný <input type="checkbox"/> chvalitebný <input type="checkbox"/> dobrý <input type="checkbox"/> dostatečný <input type="checkbox"/> nedostatečný |
| Jaký ročník navštěvuje vaše dítě? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (odpovídající ročník zakroužkujte) |
| Nejvyšší dosažené vzdělání otce: | <input type="checkbox"/> základní vzdělání <input type="checkbox"/> vyučený <input type="checkbox"/> středoškolské <input type="checkbox"/> vysokoškolské |
| Nejvyšší dosažené vzdělání matky: | <input type="checkbox"/> základní vzdělání <input type="checkbox"/> vyučená <input type="checkbox"/> středoškolské <input type="checkbox"/> vysokoškolské |

A) RÁDI BYCHOM ZÍSKALI INFORMACE, JAKÝ DOJEM MÁTE ZE ŠKOLY, KTEROU NAVŠTĚVUJE VAŠE DÍTĚ

SVOU ODPOVĚĎ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE

| | | souhlasím | rozhodně souhlasím | nevím | nesouhlasím | rozhodně nesouhlasím |
|-----|--|-----------|--------------------|-------|-------------|----------------------|
| 1. | Naše názory na vyučování se plně shodují s názory většiny učitelů. | | | | | |
| 2. | Máme jasnou představu, jak zlepšit výuku ve třídě, kterou navštěvuje naše dítě. | | | | | |
| 3. | Očekáváme, že škola dobře připraví naše dítě k dalšímu úspěšnému studiu na vysoké škole. | | | | | |
| 4. | Všem žákům je ve škole poskytována stejně kvalitní péče bez ohledu, zda jsou žáci nadaní nebo mají problémy. | | | | | |
| 5. | Naše dítě je ve škole občas kázeňsky potrestáno za něco, čeho se ovšem nedopustilo. | | | | | |
| 6. | Jestliže se s vyučujícími dohodneme na nějakém postupu, nestává se, že by tuto dohodu nerespektovali. | | | | | |
| 7. | Učitelé, kteří učí naše dítě, na něm vidí spíše nedostatky, než přednosti. | | | | | |
| 8. | Vedení školy, kterou navštěvuje naše dítě, většinou respektuje naše názory na výchovu. | | | | | |
| 9. | Žáci mají ve škole většinou problémy, protože jejich rodiče nepřikládají jejich vzdělání příliš velký význam. | | | | | |
| 10. | Při porušování školního řádu jsou přestupky žáků většinou hodnoceny podle stejných pravidel a zvyklostí. | | | | | |
| 11. | Vzdělávací péče o žáky je v dané škole stejně kvalitní, ať se jedná o žáky z bohatých či chudých rodin. | | | | | |
| 12. | Většina učitelů velmi často poukazuje na neukázněnost žáků, aniž by měli snahu tento stav systematicky řešit. | | | | | |
| 13. | Ředitel/ka školy akceptuje návrhy rodičů na zlepšení kvality vzdělávání jako jednu ze základních priorit. | | | | | |
| 14. | Když se žák dostane ve škole do skutečně vážných problémů, je nezbytně nutná aktivní pomoc jeho rodičů. | | | | | |
| 15. | Učitelé, kteří učí naše dítě, většinou respektují naše názory na způsob jeho vzdělávání a výchovy. | | | | | |
| 16. | Když se žák dostane ve škole do nějakých problémů, má v každém případě možnost nejprve vysvětlit, jak se to stalo. | | | | | |
| 17. | Domníváme se, že ve škole je uplatňováno příliš mnoho zákazů a příkazů a daleko méně motivujícího vedení žáků. | | | | | |
| 18. | Myslíme si, že naše dítě by ve škole dosahovalo daleko lepších výsledků, kdyby se jeho spolužáci lépe chovali. | | | | | |
| 19. | Myslíme si, že žáci se špatným chováním pocházejí spíše z rodin, které nevěnují jejich výchově dostatečný zájem. | | | | | |
| 20. | Hodnocení našeho dítěte ve škole považujeme většinou za spravedlivé a objektivní. | | | | | |
| 21. | Učitelé dané školy zpravidla respektují způsob a styl učení jednotlivých žáků a berou na ně při hodnocení ohled. | | | | | |
| 22. | Domníváme se, že našemu dítěti je ve škole zaručena naprostá bezpečnost. | | | | | |
| 23. | Spolupráce s učiteli našeho dítěte je na velmi dobré úrovni, neboť je založena na vzájemném respektu. | | | | | |
| 24. | Jsme spokojeni se školními výsledky, kterých naše dítě ve škole dosahuje. | | | | | |
| 25. | Myslíme si, že přístup učitelů k jednotlivým žákům je naprosto stejný bez ohledu na jejich rodinné zázemí. | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| 26. | Domníváme se, že naše dítě je z různých důvodů a určitým způsobem znevýhodněno oproti ostatním spolužákům. | | | | | |
| 27. | Učitelé našeho dítěte se nám jeví jako málo tolerantní a příliš přísní. | | | | | |
| 28. | Činnost rady školy/sdružení rodičů při zlepšování kvality vyučování v naší škole se nám jeví jako velmi důležitá. | | | | | |
| 29. | Žákům ostatních národností a národnostních menšin je v naší škole věnována stejná pozornost jako ostatním dětem. | | | | | |
| 30. | Jestliže se naše dítě dopustí ve škole nějakého závažného přestupku, jsme o tom okamžitě informováni učiteli. | | | | | |
| 31. | Učitelé nemají příliš velký přehled, v jakých rodinných či sociálních podmínkách žijí někteří jejich žáci. | | | | | |
| 32. | Naše dítě se kamarádí i se spolužáky, kteří jsou jiné národnosti nebo příslušníky národnostní menšiny. | | | | | |
| 33. | Poněkud jiný přístup k našemu dítěti je ze strany učitelů ovlivněn jeho odlišným národnostním původem. | | | | | |
| 34. | Postoje učitelů jsou podle našeho názoru naprosto stejné ke všem žákům bez ohledu na jejich původ a národnost. | | | | | |
| 35. | Je-li to nutné v zájmu dítěte, není problém konzultovat některé otázky s učitelem a zavolat mu do školy či domů. | | | | | |
| 36. | Abychom byli některými učiteli bráni vážně, jsme nuceni v některých případech postupovat spíše konfrontačně. | | | | | |
| 37. | Před přijetím závažnějších výchovných opatření jsou rodiče žáka vždy předběžně informováni vedením školy. | | | | | |
| 38. | Vznesené podněty a stížnosti rodičů adresované zřizovateli školy jsou zpravidla podnětem k řešení vzniklé situace. | | | | | |
| 39. | Ve škole, kterou navštěvuje naše dítě, by měly být více zastoupeny děti jiných národností a národnostních menšin. | | | | | |
| 40. | Učitelé jsou s námi v kontaktu nejen, jestliže má naše dítě ve škole problémy, ale i tehdy když se mu ve škole daří. | | | | | |
| 41. | Jako rodiče jsme velmi často bezradní, jestliže chceme našemu dítěti pomoci se školním učivem. | | | | | |
| 42. | Naše dítě má často strach či obavy z chování některých spolužáků. | | | | | |
| 43. | Jsmo velmi spokojeni se způsobem spolupráce školy, kterou naše dítě navštěvuje. | | | | | |

B) PŘI SVÉ SNAZE O ÚČINNOU SPOLUPRÁCI SE ŠKOLOU SE MNOŽÍ RODIČE SETKÁVAJÍ S ŘADOU NEJRŮZNĚJŠÍCH PŘEKÁŽEK, KTERÉ JIM BRÁNÍ ZAPOJIT SE DO VZDĚLÁVÁNÍ JEJICH DĚTÍ. JAK ČASTO SE VY OSOBNĚ SETKÁVÁTE S NÁSLEDUJÍCÍMI PŘEKÁŽKAMI?

| SVOU ODPOVĚĎ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE | | velmi často | občas | zřídka | nikdy |
|--|--|-------------|-------|--------|-------|
| 44. | Metody výuky některých školních předmětů vyvolávají u žáků spíše odpor k učení, než aby podněcovaly zájem. | | | | |
| 45. | Při osobních setkáních s námi někteří učitelé hovoří více než přezíravě. | | | | |
| 46. | Někteří učitelé nám dávají nepokrytě najevo, že bychom jim neměli mluvit do metod výuky, kterými učí naše dítě. | | | | |
| 47. | S některými učiteli se příliš neshodneme v názorech na to, co je nejlepší pro naše dítě. | | | | |
| 48. | Někteří učitelé nám neposkytují příliš mnoho informací, které by nám pomohly lépe spolupracovat se školou. | | | | |
| 49. | Většina školních aktivit probíhá v době, kdy jsme oba v zaměstnání, a to nám brání v lepší spolupráci se školou. | | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|
| 50. | Vzhledem k nezbytné péči o malé dítě v rodině, jsou naše možnosti spolupráce se školou velmi omezené. | | | | |
| 51. | Z postojů některých učitelů máme pocit, že mimořádná angažovanost rodičů ve škole není příliš vítána. | | | | |
| 52. | Škola nedává příliš mnoho prostoru spolupráci rodičů, kteří by se chtěli v jejím zájmu angažovat. | | | | |
| 53. | Jako rodiče si nejsme příliš jisti, jak máme pomáhat našemu dítěti s učením a s domácími úkoly. | | | | |

D) DO JAKÉ MÍRY SOUHLASÍTE ČI NAOPAK NESOUHLASÍTE S ŘADOU NÁSLEDUJÍCÍCH TVRZENÍ?

| SVOU ODPOVĚĚ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE | | rozhodně souhlasím | rozhodně souhlasím | souhlasím | nevím | nesouhlasím | rozhodně nesouhlasím |
|--|---|--------------------|--------------------|-----------|-------|-------------|----------------------|
| 54. | Ve škole by se mělo daleko častěji hovořit o současných projevech rasismu ve společnosti. | | | | | | |
| 55. | Projevy rasové nesnášenlivosti by neměly být ve škole v žádném případě tolerovány. | | | | | | |
| 56. | Multikulturní výchova je velkým přínosem, z něhož může mít užitek i naše dítě. | | | | | | |
| 57. | Škola by měla vytvářet kvalitní podmínky vzdělávání pro všechny žáky vyrůstající v různých sociálních podmínkách. | | | | | | |
| 58. | Škola by měla usilovat o větší zapojení rodičů do školních aktivit žáků. | | | | | | |
| 59. | Škola by měla usilovat o větší zapojení rodičů do mimoškolních aktivit žáků. | | | | | | |
| 60. | Pro žáky je nesporným přínosem, jestliže škola zaměstnává více učitelů ze zahraničí. | | | | | | |
| 61. | Vedení by mělo vytvářet více příležitostí k dobrovolné práci rodičů na půdě školy. | | | | | | |
| 62. | Učitelé by měli při vyučování brát v úvahu, že žáci pocházejí z velmi různorodých sociálních poměrů. | | | | | | |
| 63. | Učitelé by měli respektovat individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. | | | | | | |
| 64. | Mimořádně nadaní a talentovaní žáci by měli být vzděláváni spolu s ostatními a často i s méně nadanými žáky. | | | | | | |
| 65. | Vysoké procento propadajících žáků romského původu dokumentuje, že základní škola jim nevěnuje vhodnou péči. | | | | | | |
| 66. | Národnostně různorodé složení žáků ve škole je pro děti a jejich vzdělávání nesporným přínosem. | | | | | | |
| 67. | Vedení školy by se mělo snažit snižovat počet propadajících žáků, kteří žijí v horších sociálních podmínkách. | | | | | | |

V ZÁVĚREČNÉ ČÁSTI TOHOTO DOTAZNÍKU SE MŮŽETE VYJÁDŘIT K NĚKTERÝM OTÁZKÁM, U NICHŽ CHCETE PODROBNĚJI VYSVĚTLIT SVÉ NÁZORY NA UVEDENÝ PROBLÉM. NEJPRVE LASKAVĚ UVEĎTE ČÍSLO PŘEDCHOZÍ POLOŽKY EVALUAČNÍHO DOTAZNÍKU A K NĚMU NAPIŠTE SVŮJ VLASTNÍ KOMENTÁŘ.

Položka dotazníku č.

Položka dotazníku č.

Položka dotazníku č.

Rádi bychom Vám poděkovali za vaše názory a podněty ke zlepšení školní atmosféry v naší škole.

Dotazník byl převzat z Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 7 a 8.

DOTAZNÍK ŠKOLNÍHO KLIMATU PRO UČITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL

SCHOOL CLIMATE SURVEY: SCHOOL STAFF VERSION

Cílem tohoto dotazníku je získat přehled o názorech všech pedagogických pracovníků na klima školy, ve které učitelé učí. Všechny informace získané z tohoto

dotazníku mají důvěrný charakter a jejich cílem je získat co nejobjektivnější informace o klimatu školy, ve které působíte. Proto jsou v rámci tohoto průzkumu získávány informace výhradně formou anonymní ankety.

Rádi bychom vás požádali o spolupráci a vyplnění všech následujících otázek dotazníku, které věnují pozornost vašim zkušenostem s činností školy, ve které učíte či působíte v nepedagogické funkci. Již předem vám děkujeme nejen za vaše laskavé pochopení a spolupráci, ale stejně tak i za odpovědný přístup, který při vyplňování jednotlivých položek dotazníku zvolíte. Vhodnou variantu odpovědi začeměte.

| | |
|---|---|
| Pohlaví respondenta: | <input type="checkbox"/> muž <input type="checkbox"/> žena |
| Povolání respondenta: | <input type="checkbox"/> učitel/ka <input type="checkbox"/> vychovatel/ka <input type="checkbox"/> nepedagogický školní pracovník <input type="checkbox"/> asistent/ka učitele |
| Jaká je celková délka vaší pedagogické praxe? | <input type="checkbox"/> méně než 1 rok <input type="checkbox"/> 1 až 4 roky <input type="checkbox"/> 5 až 10 let <input type="checkbox"/> více než 10 let <input type="checkbox"/> ve škole neučím |
| Jaký ročník učíte v tomto školním roce? | <input type="checkbox"/> 1 – 2. ročník ZŠ <input type="checkbox"/> 3 – 5. ročník ZŠ <input type="checkbox"/> 6 – 9. ročník ZŠ |
| Jak dlouho působíte v této škole? | <input type="checkbox"/> méně než 1 rok <input type="checkbox"/> 1 až 2 roky <input type="checkbox"/> 3 až 5 let <input type="checkbox"/> 6 až 10 let <input type="checkbox"/> déle než 10 let |

B) RÁDI BYCHOM ZÍSKALI INFORMACE, JAK SE CÍTÍTE V TÉTO ŠKOLE.

| SVOU ODPOVĚĚ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE | | rozhodně souhlasím | souhlasím | nevím | nesouhlasím | rozhodně nesouhlasím |
|--|--|--------------------|-----------|-------|-------------|----------------------|
| 1. | Moje názory na vyučování se plně shodují s názory většiny členů pedagogického sboru. | | | | | |
| 2. | Při plánování změn bere vedení naší školy v úvahu mé návrhy, názory a stanoviska. | | | | | |
| 3. | Všem žákům naší školy je věnována velmi dobrá péče, bez ohledu na to, zda jsou při učení úspěšní či neúspěšní. | | | | | |
| 4. | Chování některých žáků naší školy je posuzováno příliš striktně a bez dostatečné tolerance. | | | | | |
| 5. | Všechno, co pracovníci naší školy zpravidla slíbí, většinou také splní. | | | | | |
| 6. | Mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky naší školy vládne dobrá atmosféra a spolupráce. | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 7. | Někteří žáci naší školy mají zpravidla problémy, protože jejich rodiče nepovažují jejich vzdělávání za příliš důležité. | | | | | |
| 8. | Jestliže se žáci ve škole dopustí nějakého přestupku, jsou často jejich prohřešky posuzovány velmi odlišně. | | | | | |
| 9. | Ve škole je věnována žákům velmi dobrá péče bez ohledu na to, jaké je sociální postavení jejich rodičů. | | | | | |
| 10. | Reakce učitelů naší školy na prohřešky jejich žáků jsou příliš přehnané a neadekvátně přísné. | | | | | |
| 11. | Jestliže se žák naší školy dostane do nějakých vážných potíží, je daný problém řešen za aktivní účasti jeho rodičů. | | | | | |
| 12. | Pracovníci naší školy se navzájem plně respektují. | | | | | |
| 13. | Naše návrhy na zlepšení provozu a vzdělávací činnosti žáků jsou vedením školy zpravidla akceptovány. | | | | | |
| 14. | Jsem spokojen/a s úrovní spolupráce většiny rodičů mých žáků, které učím. | | | | | |
| 15. | V naší škole je podle mého názoru příliš mnoho zákazů a různých administrativních omezení. | | | | | |
| 16. | Ve škole není možné dobře učit, protože tomu brání velmi špatné chování některých žáků. | | | | | |
| 17. | Většina kolegů respektuje můj pedagogický styl a moje vzdělávací postupy, které uplatňuji ve výuce žáků. | | | | | |
| 18. | Jestliže ředitel/ka školy něco slíbí, zpravidla také svůj slib dodrží. | | | | | |
| 19. | Výukově neúspěšní žáci naší školy obvykle pocházejí z rodin, kde vzdělání není považováno za důležité. | | | | | |
| 20. | Řada učitelů v naší škole potřebuje pomoc a podporu při řešení výchovných problémů jejich žáků. | | | | | |
| 21. | Ředitel/ka školy je schopen/schopna vyslechnout názory všech členů pedagogického sboru. | | | | | |
| 22. | Většina učitelů je schopna respektovat vzdělávací potřeby jednotlivých žáků naší školy. | | | | | |
| 23. | Jestliže se žák dopustí nějaké vážného přestupku proti školnímu řádu, jsou jeho rodiče neprodleně informováni. | | | | | |
| 24. | Učitele naší školy lze považovat za příliš nekompromisní a velmi přísné. | | | | | |
| 25. | Nároky většiny učitelů jsou tak vysoké, jako by očekávali, že většina jejich žáků bude studovat na vysoké škole. | | | | | |
| 26. | Domnívám, že naše škola je bezpečným prostředím nejen pro žáky, ale i pro učitele. | | | | | |
| 27. | Většina učitelů je schopna akceptovat řadu doporučení svých kolegů na zlepšení výuky v naší škole. | | | | | |
| 28. | Zřizovatel naší školy respektuje připomínky a návrhy vedení školy na zlepšení provozu a organizace vzdělávání. | | | | | |
| 29. | Některé učitele naší školy příliš nezajímají sociální vztahy mezi spolužáky v jednotlivých třídách. | | | | | |
| 30. | V naší škole jsou stanovena jasná pravidla školního chování nejen pro žáky, ale i pro učitele. | | | | | |
| 31. | Někteří rodiče žáků reagují na hodnocení svého dítěte či doporučení učitelů konfliktně a konfrontačně. | | | | | |
| 32. | Při vážném přestupku žáka je vedením školy přijato vždy opatření, o kterém jsou rodiče předem informováni. | | | | | |

| C) CO POVAŽUJETE V SOUVISLOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM ŽÁKŮ VAŠÍ ŠKOLY ZA DŮLEŽITÉ A CO NAOPAK ZA MÉNĚ PODSTATNÉ? D) JAK ČASTO SE VĚNUJETE NÁSLEDUJÍCÍM PEDAGOGICKÝM ČINNOSTEM A AKTIVITÁM? | | C | | | | D | | | | |
|---|--|----------------|----------|----------------|--------------------------|-------|---------------------------|-------------|-------------|-----------|
| | | Velmi důležité | Důležité | Občas důležité | Nedůležité / nepodstatné | Nikdy | Občas během školního roku | Každý měsíc | Každý týden | Každý den |
| 33. | Pravidelná kontrola zadaných domácích úkolů u jednotlivých žáků | | | | | | | | | |
| 34. | Nácvik čtenářských dovedností (čtení s porozuměním, práce s textem) | | | | | | | | | |
| 35. | Opakovaně zdůrazňují žákům význam vzdělání v jejich dalším životě | | | | | | | | | |
| 36. | Tematicky zaměřené akce a výlety (muzea, knihovny, pamětihodnosti aj.) | | | | | | | | | |
| 37. | Dobrovolná spolupráce žáků v rámci školy (v knihovně, při doučování aj.) | | | | | | | | | |
| 38. | Společné návštěvy různých sportovních a kulturních akcí | | | | | | | | | |
| 39. | Individuální konzultace s talentovanými či naopak neúspěšnými žáky | | | | | | | | | |
| 40. | Vedení nápravných a doučovacích hodin pro žáky s výukovými problémy | | | | | | | | | |
| 41. | Diskusní setkání s ostatními členy pedagogického sboru o metodách výuky | | | | | | | | | |
| 42. | Diskusní setkání s rodiči věnované otázkám výchovy a vzdělávání žáků | | | | | | | | | |
| 43. | Přímé pozorování žáků v jiných vyučovacích hodinách | | | | | | | | | |
| 44. | Pořádání pravidelných třídnických hodin | | | | | | | | | |
| 45. | Spolupráce na přípravě tematických plánů výuky | | | | | | | | | |
| 46. | Spolupráce na přípravě a vyhodnocování efektivity školního řádu | | | | | | | | | |
| 47. | Účast na mimoškolních aktivitách (soutěžích, sportovních akcích aj.) | | | | | | | | | |
| 48. | (jiná činnost): | | | | | | | | | |
| 49. | (jiná činnost): | | | | | | | | | |
| 50. | (jiná činnost): | | | | | | | | | |

E) POKUSTE SE ODHADNOUT, DO JAKÉ MÍRY SE RODIČE VAŠICH ŽÁKŮ SETKÁVAJÍ S RŮZNÝMI PROBLÉMY, KTERÉ JIM BRÁNÍ V LEPŠÍ VE SPOLUPRÁCI S VAŠÍ ŠKOLOU.

| SVOU ODPOVĚĎ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE | | velmi častý problém | opakující se problém | méně častý problém | v této oblasti nemají problém |
|--|---|---------------------|----------------------|--------------------|-------------------------------|
| 51. | Učitelé nejsou schopni poskytnout rodičům užitečné rady, jak by mohli pomoci svým dětem v učení. | | | | |
| 52. | Učitelé občas hovoří s rodiči povýšeným tónem a chovají se vůči nim nadřazeně. | | | | |
| 53. | Rodiče žáků mají ve škole občas pocit, že není na místě, aby radili učitelům, jak mají přistupovat k jejich dítěti. | | | | |
| 54. | Učitelé a rodiče žáků se často neshodnou v tom, jaký nejlepší přístup je vhodné u dítěte zvolit. | | | | |
| 55. | Škola velmi často neposkytuje rodičům řadu významných informací, které by rodiče měli vědět. | | | | |
| 56. | Rodiče žáků jsou příliš zaměstnaní a považují úspěchy či neúspěchy svého dítěte ve škole za méně podstatné. | | | | |
| 57. | Učitelé zpravidla rodiče příliš nepovzbuzují v jejich snaze o překonávání různých těžkostí jejich dítěte ve škole. | | | | |
| 58. | Rodiče žáků často trpí pocitem, že ve škole nejsou vítáni a že nemají co mluvit do aktivit, které ve škole probíhají. | | | | |
| 59. | Ve škole není příliš mnoho příležitostí, které by umožňovaly rodičům žáků, aby se více zapojili do školních aktivit. | | | | |
| 60. | Rodiče velmi často nejsou schopni svým dětem pomoci ani s domácími úkoly. | | | | |

E) DO JAKÉ MÍRY SOUHLASÍTE ČI NAOPAK NESOUHLASÍTE S ŘADOU NÁSLEDUJÍCÍCH TVRZENÍ?

| SVOU ODPOVĚĚ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE | | rozhodně souhlasím | souhlasím | nevím | nesouhlasím | rozhodně nesouhlasím |
|--|---|--------------------|-----------|-------|-------------|----------------------|
| 61. | Ve škole by se mělo daleko častěji hovořit o současných projevech rasismu ve společnosti. | | | | | |
| 62. | Projevy rasové nesnášenlivosti by neměly být ve škole v žádném případě tolerovány. | | | | | |
| 63. | Škola by měla vytvářet kvalitní podmínky vzdělávání pro všechny žáky vyrůstající v různých sociálních podmínkách. | | | | | |
| 64. | Škola by měla usilovat o větší zapojení rodičů do školních aktivit žáků. | | | | | |
| 65. | Škola by měla usilovat o větší zapojení rodičů do mimoškolních aktivit žáků. | | | | | |
| 66. | Pro žáky je nesporným přínosem, jestliže škola zaměstnává více učitelů ze zahraničí. | | | | | |
| 67. | Vedení by mělo vytvářet více příležitostí k dobrovolné práci rodičů na půdě školy. | | | | | |
| 68. | Učitelé by měli při vyučování brát v úvahu, že žáci pocházejí z velmi různorodých sociálních poměrů. | | | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|
| 69. | Učitelé by měli respektovat individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. | | | | |
| 70. | Mimořádně nadaní a talentovaní žáci by měli být vzděláváni spolu s ostatními a často i s méně nadanými žáky. | | | | |
| 71. | Vysoké procento propadajících žáků romského původu dokumentuje, že základní škola jim nevěnuje vhodnou péči. | | | | |
| 72. | Národnostně různorodé složení žáků ve škole je pro děti a jejich vzdělávací nesporným přínosem. | | | | |
| 73. | Vedení školy by se mělo snažit snižovat počet propadajících žáků, kteří žijí v horších sociálních podmínkách. | | | | |

V ZÁVĚREČNÉ ČÁSTI TOHOTO DOTAZNÍKU SE MŮŽETE VYJÁDRIT K NĚKTERÝM OTÁZKÁM, U NICHŽ CHCETE PODROBNĚJI VYSVĚTLIT SVÉ NÁZORY NA UVEDENÝ PROBLÉM. NEJPRVE LASKAVĚ UVEĎTE ČÍSLO PŘEDCHOZÍ POLOŽKY EVALUAČNÍHO DOTAZNÍKU A K NĚMU NAPIŠTE SVŮJ VLASTNÍ KOMENTÁŘ.

Položka dotazníku č.

Položka dotazníku č.

Položka dotazníku č.

Rádi bychom Vám poděkovali za vaše názory a podněty ke zlepšení školní atmosféry v naší škole.

Dotazník byl převzat z Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 7 a 8.

DOTAZNÍK ŠKOLNÍHO KLIMATU PRO ŽÁKY GYMNÁZIÍ

SCHOOL CLIMATE SURVEY: SECONDARY & HIGHER VOCATIONAL SCHOOL VERSION

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jak se cítíte ve škole, kterou navštěvujete, a jaká je ve vaší škole a třídě pracovní atmosféra. Všechny informace získané z tohoto dotazníku mají důvěrný charakter. V rámci tohoto šetření jsou získávány formou anonymní ankety, ze které vyplývá, že nemusíte uvádět svoje jméno. Nemusíte se proto bát, že by vás nějaká vaše odpověď znevýhodnila. Proto se pokuste na všechny otázky odpovědět co nejpravdivěji. Vhodnou variantu odpovědi začerněte.

| | | | | | |
|------------------------------------|--|---|---|---|---|
| Jsem | <input type="checkbox"/> žák <input type="checkbox"/> žákyně | | | | |
| Můj prospěch ve škole je převážně: | <input type="checkbox"/> výborný <input type="checkbox"/> chvalitebný <input type="checkbox"/> dobrý <input type="checkbox"/> dostatečný <input type="checkbox"/> nedostatečný | | | | |
| Do jakého ročníku chodíte? | Nižší stupeň gymnázií | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Vyšší stupeň gymnázií | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (odpovídající ročník zakroužkujte) | | | | | |

Rádi bychom se dozvěděli, jak se cítíte ve škole. Odpověď na následující otázky nejsou správné nebo špatné, odpovídáte pouze podle toho, jak na vás život ve škole působí. U všech následujících otázek můžete odpovědět tak, že zvolíte jednu ze tří možných odpovědí: souhlasím - nevím - nesouhlasím.

| SVOU ODPOVĚĎ VYZNAČTE KŘÍŽKEM DO JEDNOHO PRAVÉHO SLOUPCE | | souhlasím | nevím | nesouhlasím |
|--|---|-----------|-------|-------------|
| 1. | Jestliže něco řeknu, považuje učitel tuto informaci vždycky za významnou a bere ji vážně. | | | |
| 2. | Občas přijdu za učitelem s nějakým návrhem, který může zlepšit prostředí v naší školní třídě. | | | |

| | | | | |
|-----|--|--|--|--|
| 3. | Všem žákům ve třídě je věnována stejná pozornost, ať se jedná o úspěšné žáky nebo žáky, kterým učení zrovna moc nejde. | | | |
| 4. | Učitelé věnují více pozornosti a času žákům, kteří mají v učení daleko větší problémy než ostatní spolužáci. | | | |
| 5. | Občas se ve škole dostanu do problémů za něco, co jsem neudělal. | | | |
| 6. | Při hodnocení školní práce jsou všichni žáci známkováni stejným způsobem a spravedlivě. | | | |
| 7. | Jestliže učitelé něco slíbí, většinou svůj slib také dodrží. | | | |
| 8. | Učitelé si o mně myslí, že mám ve škole stále samé problémy. | | | |
| 9. | Kdykoli přijdu za některým z mých učitelů, je na mně laskavý a má pro mne porozumění. | | | |
| 10. | Někteří žáci mají ve škole výrazné problémy, protože školu nepovažují za důležitou pro svůj další život. | | | |
| 11. | Občas se stane, že někteří žáci, kteří se dopustí stejného přestupku, jsou hodnoceni naprosto jiným způsobem. | | | |
| 12. | Vždycky si mohu popovídat s některým z učitelů, když mně něco trápí nebo když mi něco ve škole právě nejde. | | | |
| 13. | Učitelé se ke mně chovají laskavě a s porozuměním. | | | |
| 14. | V naší škole je až příliš příkazů a zákazů, co se nesmí nebo nemá dělat. | | | |
| 15. | Když se ve škole dostanu do nějakých problémů, učitel mně nejprve vyslechne a teprve potom rozhodne, jak bude situaci řešit. | | | |
| 16. | Myslím si, že ve škole by se mi dařilo o mnoho lépe, kdyby spolužáci v naší třídě měli lepší chování. | | | |
| 17. | Moji učitelé mi rozumějí a jsou schopni mně pochopit. | | | |
| 18. | Spolužáci, kteří mají ve škole výrazné problémy, jsou většinou z rodin, které nepovažují školu za příliš významnou. | | | |
| 19. | Moji učitelé si většinou myslí, že mám daleko na víc, než jaké jsou moje současné výsledky. | | | |
| 20. | Přestože se mi někdy ve škole příliš nedaří, moji učitelé mně hodnotí spravedlivě. | | | |
| 21. | Spolužáci si o mně myslí, že mám ve škole stále samé problémy. | | | |
| 22. | Naši učitelé jsou příliš přísní. | | | |
| 23. | Ve škole se cítím bezpečně. | | | |
| 24. | Mám dobrý pocit z toho, jak se mi vede ve škole. | | | |
| 25. | Rodiče považují moje školní výsledky za dost důležité a přikládají jim dost velký význam. | | | |
| 26. | Učitelé mně dost dobře nechápou. | | | |
| 27. | Jestliže se ve škole dopustím opravdu vážnějšího přestupku, většinou se třídní učitel spojí s mými rodiči a pozve je k návštěvě školy. | | | |
| 28. | Když se mi ve škole opravdu daří nebo se velmi dobře chovám, učitel o tom informuje rodiče. | | | |
| 29. | Někdy je mi ve škole smutno, protože někteří učitelé mi dávají najevo, že do této školy nepatřím. | | | |
| 30. | Někdy je mi ve škole smutno, protože někteří žáci mi dávají najevo, že do této školy nepatřím. | | | |

Rádi bychom Vám poděkovali za vaše názory a podněty ke zlepšení školní atmosféry v naší škole.

Dotazník byl převzat z Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 7 a 8.

DÍLČÍ OBLASTI AUTOEVALUACE - VEDENÍ ŠKOLY, UČITELÉ

MODEL EXCELENCE EFQM

Autor: Stanislav Michek

Model excellence EFQM vychází z přístupu TQM – Total Quality Management. Při jeho používání je uplatňováno sebehodnocení organizace ve všech oblastech její činnosti. To je členěno do devíti kritérií, podle kterých se procesy a činnosti v organizaci srovnávají s nejuspěšnějšími organizacemi – Best in class (benchmarking).

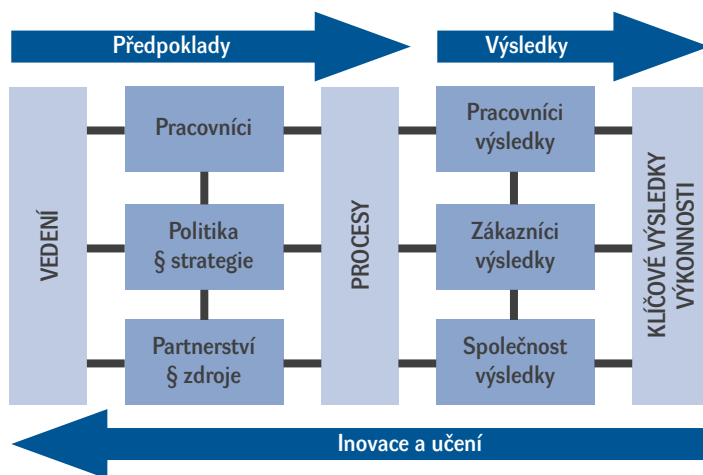
Model EFQM je dynamickým modelem (též analytickým nástrojem), který se zaměřuje na růst školy. Vytváří prostor k jejímu zlepšování a integruje do sebe různé prvky řízení. Přínosem aplikace modelu excellence EFQM je provedení systematické, komplexní analýzy, představující sebehodnocení podle prověřeného modelu. Na základě analýzy si pak škola stanoví potřebné „léčící“ prostředky.

Nezanedbatelným přínosem aplikace uvedeného modelu je otevření dialogu uvnitř školy, zaměře-

ného zejména na otázky strategického řízení, na probíhající procesy, silné a slabé stránky školy, tj. oblasti, na jejichž projednávání není při běžném chodu čas. Sebehodnocením podle modelu excellence EFQM a sepsáním sebehodnotící zprávy si škola otevírá řadu možností k diskusi o kvalitě procesu, rozdílnosti přístupu, k výměně dobré praxe a zkušeností se školami, které pracují podle stejného modelu.

Při aplikaci modelu EFQM škola též zahajuje cestu, na které časem může dosáhnout ocenění Národní cena České republiky za jakost, nebo dokonce Evropská cena jakosti. V České republice model excellence využilo např. gymnázium Postupická v Praze, Obchodní akademie Heroldovy sady v Praze nebo Střední škola sociální Perspektiva a Vyšší odborná škola Dubí III., Pozorka.

STRUKTURA



Model excellence EFQM je rámec založený na devíti kritériích. Ty lze použít pro hodnocení pokroku organizace na její cestě k vynikajícím výsledkům v oblastech výkonnosti, zákazníků, lidských zdrojů. Tzv. „vůdčovství“ je zde hybnou silou pro politiku a strategii, prováděnou konkrétními lidmi, prostřednictvím partnerství, zdrojů a procesu.

Pět kritérií vytváří předpoklady pro dobré výsledky. Jejich měření je obsahem zbývajících čtyř kritérií. Šipky (viz výše uvedené schéma) zdůrazňují dynamickou podstatu modelu. Ukazují, jak inovace a učení pomáhají zlepšovat předpoklady = zdroje, což v důsledcích vede ke zlepšeným výsledkům.

V případě modelu excellence EFQM platí předpoklad,

že škola dosáhne vynikajících výsledků za podmínky maximální spokojenosti externích zákazníků (zejména žáků), spokojenosti vlastních zaměstnanců a při respektování okolí. Musí však také splňovat požadavky, jakými jsou:

- precizní zvládnutí a řízení procesu
- vhodně definované a rozvíjené politiky a strategie
- propracovaný systém řízení všech druhů zdrojů
- budování vztahu – partnerství

1. KRITÉRIUM – VEDENÍ

Je orientováno na to, jak řídicí pracovníci rozvíjejí a podporují naplňování vize a poslání, rozvíjejí hodnoty nutné pro dlouhodobou a stabilní úspěšnost. Dále se zaměřuje na způsoby, kterými jsou tyto hodnoty prostřednictvím vhodných aktivit a chování řídicích pracovníků uváděny do života školy. Rovněž jsou sledovány procesy podporující rozvoj systému managementu v organizaci, rozvoj vztahu se zainteresovanými stranami i vztahu s vlastními zaměstnanci.

Subkritéria:

- vedoucí pracovníci rozvíjejí poslání, vizi, hodnoty a etiku a jsou vzorem kultury výjimečnosti
- vedoucí pracovníci mají osobní zájem o to, aby byl systém managementu organizace rozvíjen, uplatňován a neustále zlepšován
- vedoucí pracovníci, zákazníci (žáci) a sociální partneři (rodiče, zaměstnavatelé, zřizovatel apod.) se vzájemně ovlivňují
- vedoucí pracovníci za spoluúčasti zaměstnanců posilují kulturu výjimečnosti v organizaci
- vedoucí pracovníci identifikují a prosazují organizační změny

2. KRITÉRIUM – POLITIKA & STRATEGIE

Zde se klade důraz na postupy, jak organizace implementuje své poslání a vizi prostřednictvím jasně formulované strategie. Tato strategie je orientovaná na naplňování zájmů a požadavků zainteresovaných stran, které jsou rozpracovány do politiky, plánů, cílů a procesů. Podněty pro rozpracování těchto dokumentů přicházejí z různých zdrojů (od zákazníků, z interních procesů měření výkonnosti, z benchmarkingu apod.).

Subkritéria:

- politika a strategie jsou založeny na současných a budoucích potřebách a očekáváních zainteresovaných stran
- politika a strategie jsou založeny na informacích z měření výkonnosti, z výzkumu, vzdělávání a externích souvisejících činností
- politika a strategie jsou rozvíjeny, přezkoumávány a aktualizovány
- politika a strategie jsou sdělovány a aplikovány prostřednictvím struktury klíčových procesů

3. KRITÉRIUM – PRACOVNÍCI

Je orientované výhradně na řízení a rozvoj lidských zdrojů, včetně takových aktivit, jakými jsou řízení

a rozvoj znalostí a tvořivého potenciálu zaměstnanců, motivace k týmové práci, zmocnění k provádění procesu, komunikace, odměňování, respekt a péče o zaměstnance.

Subkritéria:

- lidské zdroje jsou plánovány, řízeny a zkvalitňovány
- znalosti zaměstnanců a jejich odborné způsobilosti jsou identifikovány a trvale rozvíjeny
- zaměstnanci jsou angažováni na prosperitě organizace a jsou na ně delegovány příslušné pravomoci (zmocňování)
- v organizaci funguje vnitřní dialog
- zaměstnanci jsou odměňováni, respektováni a pečují se o ně

4. KRITÉRIUM – PARTNERSTVÍ & ZDROJE

Je orientováno na to, jak organizace mají plánovat a řídit své vnější vztahy postavené na principu partnerství, jak mají rozvíjet své vnitřní materiálové, hmotné, finanční i informační zdroje v zájmu naplňování politiky a strategie, a také v zájmu efektivního vykonávání procesu.

Subkritéria:

- externí partnerství je řízeno
- finanční prostředky jsou řízeny
- správa budovy, využívání zařízení a materiálu je řízeno
- technologické procesy jsou řízeny
- využívání a tok informací a poznatků jsou řízeny

5. KRITÉRIUM – PROCESY

Zaměřuje se na navrhování, řízení, udržování a zlepšování všech procesů potřebných k naplňování politiky a strategie, uspokojování zákazníků a jiných zainteresovaných stran. Dále se orientuje na zvyšování hodnoty produktů dodávaných zákazníkům. Východiskem je systémový přístup, potřeby kontinuálního zlepšování apod.

Subkritéria:

- procesy jsou systematicky navrhovány a řízeny
- procesy jsou zlepšovány a podle potřeby inovovány, aby v plném rozsahu vyhovovaly zákazníkům a jiným zainteresovaným stranám a přinášely větší efekty
- služby (výrobky) jsou navrhovány a vyvíjeny na základě potřeb a očekávání zákazníků
- služby (výrobky) jsou poskytovány (vyráběny) s patřičným servisem
- vztahy se zákazníky jsou řízeny a rozšiřovány

6. KRITÉRIUM – VÝSLEDKY VZHEDEM K ZÁKAZNÍKOVÍ

Zaměřuje se na hodnocení toho, čeho bylo v organizaci dosaženo s ohledem na potřeby a očekávání zákazníků. Jedním hlediskem je samotný pohled zákazníků na organizaci, druhé představuje naplňování interních ukazatelů výkonnosti organizace. Nedílnou součástí tohoto hodnocení je i loajalita zákazníků, image organizace apod.

Subkritéria:

- zákazníci – výsledky = měřítka vnímání
- zákazníci – výsledky = ukazatele výkonnosti

7. KRITÉRIUM – VÝSLEDKY VZHLEDEM K ZAMĚSTNANCŮM

Tyto výsledky jsou závislé na tom, jakým způsobem byly zvládnuty procesy identifikované v kritériu 3 – Pracovníci. Jedná se zejména o to, čeho bylo dosaženo při zvyšování motivace a spokojenosti zaměstnanců. Opět se berou v úvahu dva pohledy – samotných zaměstnanců a relevantní ukazatelé vnitřní výkonnosti organizace.

Subkritéria:

- pracovníci – výsledky = měřítka vnímání
- pracovníci – výsledky = ukazatele výkonnosti

8. KRITÉRIUM – VÝSLEDKY VZHLEDEM KE SPOLEČNOSTI

Toto kritérium je odrazem principu TQM, které definuje nutnost podílet se na regionálním rozvoji, vstřícnosti k občanům, šetrnosti při využívání neobnovitelných přírodních zdrojů, komunikaci a sdílení informací o výsledcích organizace s okolím. Posuzuje se rovněž rozsah externích ocenění organizace apod.

Subkritéria:

- společnost – výsledky = měřítka vnímání
- společnost – výsledky = ukazatele výkonnosti

9. KRITÉRIUM – KLÍČOVÉ VÝSLEDKY VÝKONNOSTI

Excelentní organizace souhrnně měří klíčové prvky své politiky a strategie. Zjišťují tak dosažené výsledky ve všech zásadních oblastech. Důležité jsou nejenom standardně vykazované finanční výsledky, ale i další efekty – např. v oblasti vědomostní, technologie, dodržování právních a jiných norem apod.

Subkritéria:

- klíčové výstupy výkonnosti
- klíčové ukazatele výkonnosti

POSTUP PŘI ZAVÁDĚNÍ

EFQM umožňuje vytvořit reálnou představu o fungování managementu školy, odhalit její silné stránky a stanovit prioritní oblasti pro zlepšování. Mezi školami podporuje sdílení tzv. „nejlepší praxe“ tím, že poskytuje obecnou strukturu pro vytváření a vzájemné porovnávání sebehodnotících zpráv. Dále umožňuje, aby vyškolení hodnotitelé mohli na základě vytvořených zpráv každoročně posuzovat, čeho škola za rok dosáhla; sama škola se současně může srovnávat s konkurenčními školami. Při aplikaci modelu EFQM je třeba si uvědomit, že jeho zavádění je dlouhodobou záležitostí a výsledky se nedostaví hned.

Na otázku „Jaký metodický postup podle modelu excelence EFQM je pro naši školu tím správným?“

neexistuje jednoznačná odpověď. K dispozici jsou v podstatě 4 metodické postupy (pro zjednodušení v dalším textu „metody“), které lze kombinovat, či použít každý zvlášť:

- dotazník
- hodnotící seminář
- hodnocení metodou formulářů
- simulace udělování ceny

Metoda **dotazníku** spočívá v:

- sestavení dotazníku podle modelu EFQM pro pracovníky školy
- shromáždění a analýza odpovědí – identifikace oblastí s extrémně nízkým či vysokým bodovým ohodnocením
- zjištění příčin extrémního (nízkého/vysokého) bodového hodnocení
- formulace závěrů, na jejich základě sestavení akčního plánu zlepšování školy

Metoda **hodnotícího semináře** spočívá v:

- proškolení vybrané skupiny pracovníků podle modelu excelence EFQM
- shromáždění dat (každý pracovník zajišťuje jedno kritérium)
- realizace sebehodnotícího semináře – diskuse týmu nad kritérii (popsání aktuálního stavu)
- označení silných a slabých stránek školy
- formulace závěrů, na jejich základě sestavení akčního plánu zlepšování školy

Hodnocení **metodou formulářů** spočívá v:

- proškolení vybrané skupiny pracovníků podle modelu excelence EFQM
- shromáždění dat k jednotlivým subkritériím
- dosažení shody pracovního týmu ve všech 32 subkritériích modelu excelence EFQM
- používá se formulář, který hodnotí vždy jedno subkritérium z pohledu jeho silných stránek a oblastí pro jeho zlepšování; zachycuje důkazy, procentuální hodnocení přístupu, aplikaci, hodnocení a přezkoumávání)
- předložení výsledků vedení školy
- formulace závěrů, na jejich základě sestavení akčního plánu zlepšování školy

Simulace udělování ceny spočívá v:

- proškolení vybrané skupiny pracovníků podle modelu excelence EFQM
- shromáždění dat k jednotlivým subkritériím a osobní dotazování pro sepsání sebehodnotící zprávy
- zkompletování sebehodnotící zprávy
- předání zprávy externím hodnotitelům k posouzení
- získání zpětné vazby od externích hodnotitelů
- formulace závěrů, na jejich základě sestavení akčního plánu zlepšování školy

Ukázka 1: Postup sebehodnocení pomocí modelu EFQM

1. Seznámení vedení školy s modelem excelence EFQM
2. Sestavení realizačního týmu vedením školy
3. Školení realizačního týmu pro vytvoření sebehodnotící zprávy
4. Dotazníkové šetření k zjištění spokojenosti pracovníků, spokojenosti studentů a rodičů studentů
5. Sběr podkladů k jednotlivým kritériím jednotlivými členy realizačního týmu
6. Vyhodnocení znalostí realizačního týmu
7. Diskuse nad zpracovanými kritérii
8. Vytvoření celkové sebehodnotící zprávy
9. Vyhodnocení sebehodnotící zprávy externím hodnotitelem
10. Na základě podkladu od externího hodnotitele sestavení akčního plánu zlepšování

Ukázka 2: Postup sebehodnocení pomocí modelu EFQM

1. Seznámení vedení školy s modelem excelence EFQM
2. Vytvoření dotazníku (50 otázek, škála odpovědí: D – dosud nezačato, C – určitý pokrok, B – podstatný pokrok, A – zcela dosaženo) pro zjištění efektivnosti organizace na základě modelu excelence EFQM
3. Provedení dotazníkového šetření u pracovníků školy
4. Bodové vyhodnocení dotazníkového šetření
5. Diskuse širšího vedení školy nad výsledky bodového hodnocení
6. Provedení SWOT analýzy u oblastí pro zlepšení
7. Diskuse širšího vedení školy nad výsledky SWOT analýzy
8. Sestavení celkové sebehodnotící zprávy
9. Na základě sebehodnotící zprávy sestavení akčního plánu zlepšování

Ukázka 3: Motivace školy k sebehodnocení pomocí modelu excelence EFQM

Na jaře roku 2003 se ředitel školy spolu se svojí zástupkyní pokusili o první sebehodnocení s externím konzultantem. Protože bylo jasné, že pohled na tuto problematiku je velmi jednostranný, rozhodli jsme se důkladněji zhodnotit svoji školu a svoji práci. Naše škola se rozhodla pokusit se zhodnotit svoji kvalitu, protože se stále snažíme zlepšovat svou práci. Cílem školy je vychovat studenty, kteří mají konkrétní odborné znalosti a vidí souvislosti mezi jednotlivými předměty. Jakýkoli prostředek k lepšímu a rychlejšímu dosažení tohoto cíle je vhodný. Od tohoto sebehodnocení očekáváme, že nám pomůže jasněji zformulovat konkrétní cíle a kvalitněji řešit problémy.

Ukázka 4: Příklad sebehodnocení při využití subkritéria – Lidské zdroje jsou

Aktivní, schopní lidé jsou členy poradního sboru či předsedy PK – jsou těmi, kteří „táhnou“ školu. Vůči těmto lidem je uplatňována politika: vyjít jim více vstříc při vybavení kabinetu, zajištěním učebních pomůcek, uvolňováním na školení apod.

Při odměňování pracovníků je snaha oddělit činnosti, které se opakují (např. pomocí osobního ohodnocení) od těch, které dělají jednorázově, případně nad rámec své práce (např. pomocí jednorázových šeků = odměn).

Na začátku svého působení před 7 lety chtěl pan ředitel z lidských zdrojů školy dostat maximum. V současnosti však u některých vyučujících naráží na jejich osobní hranice (jedná se o problém výměny, zlepšení atd.). Proto došlo k omezení snahy pana ředitele. Je si vědom toho, že ve škole je procento lidí, kteří nebudou schopni určitých aktivit. Postupně změnil svůj přístup a snaží se vycházet vstříc schopným lidem, a to i platově. Začal oceňovat výkon pracovníků s tím, že funguje i nadále určitá zásluhovost, která se promítá v osobním ohodnocení. U stanovení osobního ohodnocení mladých učitelů si nechává hranici, kam může dojít. Odměny jsou stanovovány za to, kdo co udělá. Ve škole chybí individuální plán pro každého pracovníka, kam by se v průběhu několika let měl „dostat“. Ve škole nefunguje kvalitně institut zavádějícího učitele (nejedná se o systematické vzdělávání a systematický přístup k novým učitelům). Ke zlepšení přístupu a strategie k lidským zdrojům byl použit zatím jen jednou dotazník spokojenosti pracovníků (2002). Každý vyučující má pravidelně každý rok možnost ovlivňovat svůj úvazek (má právo navrhnout jeho změny) a druh vyučovaného předmětu. Je s ním též řešena otázka, čemu se chce věnovat (zdali OA nebo ekonomickému lyceu), do jaké míry chce uplatňovat projektové metody apod. Jednou (v roce 2003)

také proběhlo individuální diskutování s každým vyučujícím o jeho práci – pro časovou zaneprázdněnost ředitele se to však od té doby neopakovalo.

Nábor pracovníků vychází z plánu lidských zdrojů. Podle písemných materiálů nejprve probíhá předvýběr lidí. V něm je důležité osobní doporučení, je dáván dotaz na předchozí pracoviště (nejso např. vybírání učitelé, kteří za posledních 5 let učili v 5 školách) a je zvažována kvalifikovanost zájemce. Výběrové řízení probíhá formou osobního rozhovoru, kterého se za školu účastní nejméně 2 lidé (např. ředitel a předseda příslušné PK).

Při aplikaci modelu EFQM škola též zahajuje cestu, na které časem může dosáhnout ocenění „Národní cena České republiky za jakost“, nebo dokonce „Evropská cena jakosti“.

<http://www.scj-cr.cz/> Sdružení pro Cenu České republiky za jakost

<http://www.npj.cz/> Národní politika podpory jakosti

<http://www.csq.cz/> Česká společnost pro jakost

<http://www.cqs.cz/> Sdružení pro certifikaci systémů jakosti

<http://www.pqm.cz/> proškolení např. ISO, TQM

<http://www.bdo-processes.com/> proškolení např. CAF, TQM a ISO

<http://www.educity.cz/> proškolení např. TQM, ISO, EFQM

POUŽITÁ LITERATURA:

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

http://www.nuov.cz/public/File/prirucka_pro_sebehodnoceni_poskytovatele_OV.pdf

HODNOCENÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ – SYSTÉM KRITÉRIÍ PRO HODNOCENÍ VÝKONU UČITELE

Autor: Zdeněk Brož

Vlastní hodnocení neznamená, že budeme pozorovat svůj obraz tak, abychom spatřili to, co vidět chceme. Znamená to, že se snažíme, aby se:

- prostředky našeho pozorování a měření kvality skutečně zaměřovaly na oblast, kterou chceme pozorovat či otázku, kterou chceme zodpovědět – odpovídaly záměru našeho zjišťování

- zaměřovaly na zvolenou oblast spolehlivě – aby výsledky nezávisely na okolnostech, například na tom, kdo pozorování provádí; změny výsledků v čase jsou pak dány skutečným vývojem a nikoli změněným způsobem našeho pozorování

OBLASTI VLASTNÍHO HODNOCENÍ

Pro školu, která prochází postupnou přeměnou, jsou procesy, které jí umožní reflektovat svoji práci, a tedy si lépe stanovovat vlastní cíle a volit prostředky k jejich naplnění, velmi důležité. Je nezbytné získávat kvalitní zpětnou vazbu nejen o úrovni vědomostí, dovedností žáků, ale také o celkových podmínkách, za kterých vzdělávání probíhá a také o vzájemných vztazích mezi žáky.

Při procesu sebehodnocení školy její vedení společně s ostatními pedagogy systematicky shromažďuje

a analyzuje celou řadu informací a podkladů. Toho pak využívá k posouzení a vyhodnocování jednotlivých hledisek fungování školy v porovnání s očekávaným a ve školním vzdělávacím programu předpokládaným stavem. Na základě tohoto procesu samotného i jeho výsledků je pak možné mnohem lépe vnímat a uvědomovat si žádoucí změny, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity vlastního ŠVP a k jeho případným úpravám nebo třeba k zacílení dalšího vzdělávání jednotlivých pedagogických pracovníků. Při vlastním hodnocení se zaměřujeme na tyto základní oblasti:

- sdílení vize a poslání školy (jakou školou chceme být a jaký žák je naším cílem)
- kvalita pedagogických pracovníků
- podmínky vzdělávání
- průběh vzdělávání
- výsledky vzdělávání

CÍLE A KRITÉRIA VLASTNÍHO HODNOCENÍ

Vlastní hodnocení chápeme jako plánovanou činnost, která má prokazatelný vliv na zlepšování výsledků výchovy a vzdělávání. Stejným cílem hodnocení je posouzení, nakořli jsou cíle stanovené ve školním vzdělávacím programu sdíleny všemi zúčastněnými

a jak dobře jim rozumějí – je jim zcela jasné CO, PROČ a JAK dělají. Pro posouzení celkové kvality a úrovně školy a pro využití těchto informací pro další rozvoj školy potřebujeme získat ve všech sledovaných oblastech objektivní a reálné odpovědi na otázky:

- Jak si vedeme?
- Jak to víme?
- Co s tím uděláme?

VÝZNAM HODNOCENÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Pro efektivní práci školy je důležité vytvářet u pedagogických pracovníků jasné povědomí společných cílů a jejich smyslu. Významné je navození potřeby sdílení zodpovědnosti za trvalé zdokonalování, podpořené systematickou kontrolou všech hledisek pedagogické práce a plánováním jejího dalšího zkvalitňování. Hlavním smyslem profesního hodnocení pedagogů je především prostřednictvím jejich odborného rozvoje soustavně zlepšovat výsledky všech žáků školy. Sebehodnocení pedagogických pracovníků je stejně jako u žáků nejen nedílnou součástí procesu hodnocení, ale je současně jednou z významných kompetencí, kterou by žáci i pedagogové měli získat a používat.

Individuálnímu profesnímu rozvoji každého pedagoga by mělo napomáhat hodnocení, které si učitel provádí sám nebo je hodnocen vedením školy. Pokud by hodnocení pedagogických pracovníků nemělo vliv na jejich profesní a odborný rozvoj, mohlo by se z něj stát jen další „papírování“, které si učitelé a vedení školy odbudou a dál už mu nemusejí věnovat pozornost.

VÝKONNOSTNÍ KRITÉRIA

Použití výkonnostních kritérií může poskytnout objektivní informace o kvalitě a úrovni práce pedagoga, jeho zaujetí pro učení a vyučování a být zároveň východiskem pro plánování jeho dalšího profesního vývoje. Stanovená kritéria umožňují posoudit učitelovu práci v různých oblastech a podle výsledku se pak zaměřit na jejich zlepšování nebo v opačném případě využít kvalitní výsledky pro rozvoj ostatních učitelů školy. Hlavním smyslem hodnocení podle výkonnostních kritérií není získat v konečném součtu maximální počet bodů, ale především si v jednotlivých oblastech uvědomit, jaká úroveň výkonu práce pedagoga je v této škole vnímána jako žádoucí, a naopak jaká úroveň práce je zcela nevyhovující vzhledem k realizaci školního vzdělávacího programu.

Dalším významným důvodem pro zavedení výkonnostních kritérií byla také snaha co nejvíce „zobjektivizovat“ hodnocení pedagogů ve vztahu ke stanovování výše nenárokové složky platu (osobního hodnocení) v oblasti hlavních pedagogických činností.

ZÁKLADNÍ OKRUHY PRO HODNOCENÍ PEDAGOGŮ

I. Vědomosti z oboru

II. Efektivní vedení výchovně vzdělávacího procesu

III. Práce se vztahy ve třídě a rozvíjení sociálních

dovedností žáků – vytváření bezpečného klimatu

IV. Podílení se na životě školy

V. Profesní růst a rozvoj

POSTUP PŘI HODNOCENÍ PEDAGOGŮ

Všichni pedagogičtí pracovníci se s tímto materiálem (případně jeho inovovanou verzí) seznámí na začátku nového školního roku. Na poradě jsou společně probírána kritéria pro průběžná hodnocení pedagogické činnosti učitelů. Hodnocení pedagogů se uskutečňuje v měsíci říjnu. Pedagogové zapíší vlastní hodnocení do záznamového listu (příloha 1). V další části hodnocení pedagoga se uskuteční individuální hodnotící pohovor s vedením školy – rozbor sebehodnocení, hodnocení vedením školy, předložení učitelova portfolia (doklady o absolvování kurzů a školení, přípravě a organizaci projektů, výukových seminářů apod.). Výsledkem rozhovoru je doplnění záznamového listu a návrh opatření pro další období.

ČETNOST HODNOCENÍ

Stálí pedagogičtí pracovníci budou takto hodnoceni za období 2–3 roky. Nový učitel bude hodnocen na začátku druhého roku svého působení ve škole a následně pak ještě ve třetím školním roce.

SLEDOVANÁ KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI

Plánování výuky:

- jsou stanovovány oborové i výchovné cíle
- cíle výuky jsou jasné a odpovídají potřebám žáků a požadavkům školního vzdělávacího programu
- obsah učiva vychází z přirozeného světa žáků, vzdělávací cíle jsou smysluplné
- zvolené činnosti vedou ke splnění stanovených cílů výuky
- používané materiály jsou vhodné pro dosažení vzdělávacích cílů

Učební prostředí – řízení výuky:

- běžné úkony jsou dobře zvládnány, čas je efektivně využíván
- učivo je podáváno věcně správně
- třída i přilehlé prostory jsou optimálně využívány
- vyučující zjišťuje, co žáci o tématu již vědí, vychází z jejich zkušeností
- stanovená pravidla jsou všem jasná a je soustavně a důsledně vyžadováno jejich dodržování
- pokyny vyučujícího jsou jasné, přesné a žákům srozumitelné
- žáci jsou vedeni k formulování otázek a problémů vzhledem k probíranému učivu
- vyučující vede všechny žáky k tomu, aby pracovali s maximálním nasazením
- forma písemného záznamu je funkční a přiměřená
- nekvalitní práce není tolerována

Vnímaný přístup k žákům – komunikace:

- vyučující vnímá a respektuje rozdílné předpoklady a nadání žáků

- vyučující poskytuje všem žákům přiměřený čas pro zvládnutí úkolu (učiva)
- vyučující jedná s žáky autenticky a přirozeně, vztah k žákům je partnerský
- vyučující poskytuje žákům žádoucí vzor kultury jednání
- mluvený projev vyučujícího je zřetelný, srozumitelný, spisovný
- písemný projev vyučujícího je čitelný, přehledný, gramaticky správný

Vnitřní motivace a hodnocení:

- žákům je zřejmá smysluplnost probíraného učiva
- žáci mají dostatek možností si vzájemně radit, pomáhat, diskutovat a spolupracovat
- žákům je poskytována možnost volby – zadávaných úloh, způsobu práce
- pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků jsou vyu

čujícím respektována

- chyba je všemi chápána jako součást učení
- probíhá reflexe vyučovacího procesu
- celková atmosféra třídy příznivě ovlivňuje vzdělávací proces

Uvedená kritéria jsou zapracována do záznamového archu hospitační činnosti (příloha 2) a jsou průběžně sledována nejen při vyučovacích hodinách, ale i při dalších aktivitách a činnostech vyplývajících ze školního vzdělávacího programu.

KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ VÝKONU PEDAGOGA

V každém ze základních okruhů pro hodnocení pedagogů je použita čtyřbodová stupnice. Při hodnocení úrovně výkonu vychází jak učitel při sebehodnocení, tak i jeho hodnotitelé z klíčových slovních vyjádření v každém oddíle. Jednotlivé úrovně výkonu jsou podrobně charakterizovány v tabulkách.

| | |
|-------------------|---|
| nevyhovující 0 | popis zcela nežádoucího stavu úrovně práce |
| dobry 1 | popis přijatelného stavu, dobré úrovně práce |
| velmi dobrý 2 | popis žádoucího stavu, velmi dobré úrovně práce |
| výborný 3 | popis výborné úrovně práce učitele |

I. VĚDOMOSTI Z OBORU

Výborná úroveň práce učitele předpokládá, že pedagog bezpečně rozumí základním pojmům a formám výuky předmětu, který vyučuje. Chápe probíraná témata v širších souvislostech. Dokáže těžit nejen ze svých zkušeností, ale průběžně začleňuje do výuky i nové poznatky svého oboru.

Má základní odborné předpoklady

Učitel má odpovídající znalosti nejen ve svých předmětech, ale i pedagogické a psychologické. Pohotově se orientuje v pojmech a tématech svého oboru a je schopen je uvést do vztahů nebo aplikovat na praktické využití ve škole i mimo školu.

Zná školní vzdělávací program

Důkladně zná a chápe ve všech souvislostech všechny

části školního vzdělávacího programu „Umět a znát, abychom si v životě věděli rady“. Zná i související dokumenty, ze kterých školní vzdělávací program vychází – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílou knihu).

Těží ze zkušeností

Učitel je zkušený odborník, který se zamýšlí nad efektivitou své výuky a hloubkou svých znalostí. Snaží se objektivně reflektovat svoji práci a dokáže při výuce těžit se svých zkušeností a efektivně využívat i zkušenosti svých kolegů. Vyhledává a při své práci smysluplně využívá příklady dobré praxe.

| I. VĚDOMOSTI Z OBORU | |
|----------------------------------|---|
| Má základní odborné předpoklady. | |
| nevyhovující 0 | Učitel zná jen základy ve svém předmětu, často mu dělá potíže předávat ucelené informace žákům. Projevuje jen částečnou znalost některých pojmů a témat svého oboru a jen s obtížemi je vysvětluje. Jeho znalosti z moderní pedagogiky a psychologie jsou nedostatečné. |
| dobry 1 | Učitel zná svůj předmět a dokáže o něm diskutovat. Má dostatečné znalosti o pojmech a tématech svého oboru a většinu z nich umí vysvětlit. Dostatečné jsou i jeho znalosti z moderní pedagogiky a psychologie. |
| velmi dobrý 2 | Učitel je fundovaný ve svém předmětu a dokáže o něm kvalifikovaně diskutovat. Má dostatečně ucelené znalosti pojmů a témat svého oboru a umí je vysvětlit. Dobré jsou i jeho znalosti z moderní pedagogiky a psychologie. |

| | |
|--------------------------------|---|
| výborný 3 | Učitel je fundovaný ve svém předmětu a dokáže o něm kvalifikovaně diskutovat. Má vyčerpávající komplexní znalosti o pojmech a tématech svého oboru a umí je srozumitelně vysvětlit a vztáhnout na život mimo třídu. Velmi dobré jsou i jeho znalosti z moderní pedagogiky a psychologie. |
| Zná školní vzdělávací program. | |
| nevyhovující 0 | Učitel zná školní vzdělávací program jen částečně, orientuje se pouze v oblastech bezprostředně se týkajících jeho výuky. Neorientuje se dostatečně v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. |
| dobry 1 | Zná všechny části školního vzdělávacího programu. Je seznámen s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a má základní přehled o jednotlivých průřezových tématech. |
| velmi dobrý 2 | Zná dobře všechny části školního vzdělávacího programu. Je schopen ho objasňovat a vysvětlovat rodičům i novým kolegům. Orientuje se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a dobře rozumí všem průřezovým tématům. |
| výborný 3 | Zná velmi dobře všechny části školního vzdělávacího programu. Dokáže ho v případě potřeby kvalifikovaně prezentovat na veřejnosti. Velmi dobře zná a orientuje se v souvisejících dokumentech Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Bílé knize. |
| Těží ze zkušeností. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nedokáže nebo nedostatečně těží ze svých zkušeností a při výuce používá převážně málo efektivní metody. Svě učební postupy sleduje a vyhodnocuje jen minimálně. Pokud se jeho učební postupy zlepšují, pak zřejmě jen náhodně. Nedokáže smysluplně využít příkladů dobré praxe. |
| dobry 1 | Učitel převážně dokáže těžit ze svých zkušeností a při výuce používá vhodné metody. Sleduje a hodnotí efektivnost svých učebních postupů a podle potřeby je upravuje. Při své práci jen nepravidelně využívá příkladů dobré praxe. |
| velmi dobrý 2 | Učitel dokáže těžit ze svých zkušeností a má svoji vlastní metodu výuky. Dokáže také těžit ze zkušeností, které získává na základě diskuzí s kolegy. Sleduje a hodnotí efektivnost svých učebních postupů a podle potřeby je upravuje. Svoje metody se snaží zdokonalovat. Využívá příkladů dobré praxe. |
| výborný 3 | Učitel využívá všech svých zkušeností a používá prokazatelně efektivní metody výuky. Těží ze zkušeností, které získává na základě pravidelných vzájemných výměn poznatků s kolegy. Systematicky sleduje a hodnotí efektivnost svých postupů a daří se mu je neustále zdokonalovat. Pravidelně a efektivně při své práci využívá příkladů dobré praxe. |

II. EFEKTIVNÍ VEDENÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Výborná úroveň práce učitele předpokládá velmi dobrou znalost školního vzdělávacího programu, a z toho vyplývající volbu vzdělávacích aktivit tak, aby byly splněny jeho výchovné a vzdělávací cíle a zároveň respektovány individuální potřeby učících se žáků. Ti jsou aktivně zapojováni do výuky při řešení problémů, kritickém myšlení a dalších činnostech, které dávají smysl obsahové náplni jednotlivých předmětů. Při výuce je vytvářena aktivní a přitažlivá studijní atmosféra, důraz je kladen především na vytváření vnitřní motivace žáků. Učitel sleduje jejich pokroky, s rozmyslem a smysluplně jim zadává úlohy, řídí učební aktivity, hodnotí a podává jim zpětnou vazbu o jejich výkonech. Systematicky vede žáky k sebehodnocení.

Plánuje výuku

Učitel dokáže vytyčit smysluplné výchovné a vzdělávací cíle, správně volí a upravuje obsah učiva, dobře plánuje výuku, vybírá a používá materiály vhodné pro dosažení vzdělávacích cílů. Vzájemně propojuje všechny prvky výuky.

Vede výuku

Učitel je schopným manažerem dění ve třídě. Dokáže efektivně vést výuku a usměrňovat chování žáků, účelně využívá prostor třídy, hospodaří s časem, pracuje s materiály a usnadňuje učení.

Vede žáky k aktivnímu přístupu

Učitel má zkušenosti s nejrůznějšími výukovými metodami a umí je používat tak, aby vyhověl potřebám různých žáků. Systematicky sleduje jejich

pokroky a podle potřeby upravuje výuku. Pravidelně a zároveň smysluplně provádí se žáky reflexi a na jejím základě upravuje výuku.

Vede žáky k dosažení osobního maxima

Učitel plně respektuje individuální zvláštnosti každého dítěte a jeho právo na různost a individuální tempo. Pomáhá všem žákům v jejich intelektuálním, osobnostním i morálním rozvoji a umí v nich podporovat osobnostní rysy, které by měl mít každý úspěšný člověk.

Vede žáky k vnitřní motivaci

Učitel vytváří podmínky pro splnění všech předpokladů vnitřní motivace žáků. Vytváří a zprostředkovává smysluplné a autentické učební situace, které žákům poskytují možnost vlastní volby i spolupráce s ostatními a vedou je k přijímání zodpovědnosti. Zvyšuje motivaci žáků využíváním aktivních způsobů učení, probouzí v nich zájem a snahu po dosažení cíle a poskytuje jim soustavnou, přesnou a včasnou zpětnou vazbu.

II. EFEKTIVNÍ VEDENÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

| Plánuje výuku. | |
|---------------------------------------|--|
| nevyhovující 0 | Učitel nestanovuje pravidelně cíle výuky, nebo je špatně definuje. Cíle výuky nevycházejí vstřícně potřebám žáků a požadavkům školního vzdělávacího programu. Vlastní obsah výuky jen částečně zahrnuje vědomosti, dovednosti a postupy důležité pro efektivní učení žáků. |
| dobrý 1 | Učitel stanovuje cíle výuky, které většinou odpovídají potřebám žáků a požadavkům školního vzdělávacího programu. Vlastní obsah učiva většinou zahrnuje vědomosti, dovednosti a postupy důležité pro efektivní učení žáků. |
| velmi dobrý 2 | Učitel dobře stanovuje cíle výuky, které podporují porozumění probíranému učivu a odpovídají potřebám žáků a požadavkům školního vzdělávacího programu. Vlastní obsah učiva zahrnuje vědomosti, dovednosti a postupy důležité pro efektivní učení žáků. Snaží se vzájemně propojovat všechny prvky výuky. |
| výborný 3 | Učitel koncepčně plánuje svoji výuku – cíle výuky jsou jasné a přesně odpovídají potřebám žáka a požadavkům školního vzdělávacího programu. Vlastní obsah učiva vychází z vědomostí, dovedností a postupů důležitých pro efektivní učení žáků. Všechny prvky výuky jsou vzájemně propojeny. |
| Vede výuku. | |
| nevyhovující 0 | Učitel ztrácí při výuce mnoho času běžnými úkony a celkově nehospodáří efektivně s časem. Pokyny vydávané žákům nejsou zcela jasné a jednoznačné. Nedokáže vždy usměrňovat chování žáků. Prostor třídy nevyužívá dostatečně vzhledem k potřebám žáků. |
| dobrý 1 | Učitel zvládá běžné úkony a snaží se hospodařit s časem. Pokyny vydávané žákům jsou většinou jasné a jednoznačné. Většinou dokáže usměrňovat chování všech žáků. Prostor třídy využívá způsobem odpovídajícím potřebám žáků. |
| velmi dobrý 2 | Učitel dobře zvládá běžné úkony a efektivně hospodaří s časem. Pokyny vydávané žákům jsou jasné a jednoznačné. Dokáže usměrňovat chování všech žáků. Prostor třídy využívá způsobem odpovídajícím požadavkům předmětu a potřebám žáků. |
| výborný 3 | Učitel výborně zvládá běžné úkony a skvěle hospodaří s časem. Pokyny vydávané žákům jsou zcela jasné a jednoznačné. Dokáže dobře usměrňovat chování všech žáků. Optimálně využívá nejen prostor třídy (chodba, kabinety) tak, aby maximálně podpořil efektivitu učení. |
| Vede žáky k dosažení osobního maxima. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nedokáže vždy využít potenciál svých žáků a nedaří se mu dostatečně podpořit jejich všestranný rozvoj. Žáci postrádají jeho pravidelnou podporu, ztrácejí zájem o výuku, a proto nevyužívají odpovídajícím způsobem všech příležitostí, které jim škola nabízí. |
| dobrý 1 | Učitel částečně reaguje na individuální předpoklady svých žáků. Snaží se podporovat žáky v jejich všestranném rozvoji. Žáci využívají příležitostí, které jim škola nabízí. Učitel se snaží vytvářet takové výukové prostředí, které umožňuje zapojení všech žáků. Od různých žáků očekává různé (maximální) výkony. |
| velmi dobrý 2 | Učitel reaguje na individuální předpoklady svých žáků a dokáže efektivně využít různé vzdělávací a výchovné postupy. Žáci vnímají podporu ze strany učitele a ztotožňují se s výukou a jejími cíli, přijímají zodpovědnost za svoji práci a snaží se využít příležitostí, které jim škola nabízí. Učitel vytváří takové výukové prostředí, které umožňuje aktivní zapojení všech žáků. |

| | |
|---|--|
| Vede žáky k dosahování osobního maxima. | |
| výborný 3 | Učitel vytváří a používá vzdělávací a výchovné postupy podle individuálních předpokladů jednotlivých žáků. Žáci vnímají silnou podporu z jeho strany, ochotně přijímají zodpovědnost za svoji práci a její kvalitu. Žáci soustavně využívají všech příležitostí, které jim škola nabízí. Učitel pravidelně vytváří takové výukové prostředí, které umožňuje aktivní zapojení všech žáků. |
| Vede žáky k aktivnímu přístupu. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nemá dostatečné pochopení pro individuální učební styly žáků. Nedokáže jim odpovídajícím způsobem přizpůsobovat svoji výuku. Při výuce není vždy nedůsledný, nepožaduje po žácích kvalitní výkon. Nedokáže propojit učivo s reálným životem. Nepoužívá odpovídající nástroje ke sledování pokroků žáků. |
| dobry 1 | Učitel umí používat různé výukové strategie, které vyhovují individuálním potřebám žáků. Při výuce se snaží být důsledný a netolerovat nekvalitní práci a výkon žáků. Snaží se propojovat učivo s reálným životem. Pravidelně používá odpovídající nástroje ke sledování jejich pokroků. |
| velmi dobrý 2 | Učitel soustavně používá různé výukové strategie, které vyhovují individuálním potřebám žáků. Při výuce je důsledný a netoleruje nekvalitní práci a výkon žáků. Propojuje učivo s reálným životem. Pravidelně využívá odpovídající nástroje ke sledování jejich pokroků a umí vhodně upravovat učební proces. |
| výborný 3 | Učitel velmi úspěšně využívá různé učební strategie, které vyhovují individuálním potřebám všech žáků. Při výuce důsledně dbá, aby všichni žáci pracovali s maximálním nasazením. Efektivně využívá své schopnosti sledovat jejich pokroky a podle toho dokáže vhodně přizpůsobovat výuku. |
| Vede žáky k vnitřní motivaci. | |
| nevyhovující 0 | Výuka často postrádá jasný cíl, smysluplnost a zajímavost. Zpětná vazba není soustavná, někdy není zcela přesná nebo přichází příliš pozdě. Učitel neumožňuje aktivní spolupráci mezi žáky, neposkytuje možnost volby zadávaných úloh, učební materiály nepřitahují dostatečně pozornost žáků. |
| dobry 1 | Výuka je většinou smysluplná, aktivní a zajímavá. Zpětná vazba je soustavná a přesná. Učitel se snaží podporovat spolupráci mezi žáky a poskytovat možnost volby zadávaných úloh. Proto žáci projevují zájem o výuku a zadávané úlohy. |
| velmi dobrý 2 | Výuka je smysluplná, aktivní a zajímavá a vyhovuje potřebám většiny žáků. Zpětná vazba je soustavná, přesná a včasná. Učitel podporuje aktivní spolupráci mezi žáky, poskytuje možnost volby zadávaných úloh. Proto se žáci sami zajímají o výuku a zadávané úlohy. |
| výborný 3 | Výuka je smysluplná, aktivní, vyhovuje potřebám všech žáků a je přirozenou součástí jejich života. Zpětná vazba je soustavná, přesná a včasná. Učitel cíleně podporuje aktivní spolupráci mezi žáky, soustavně poskytuje možnost volby zadávaných úloh. Proto se žáci sami aktivně zajímají o výuku a zadávané úlohy. |

III. PRÁCE SE VZTAHY VE TŘÍDĚ A ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ – VYTVOŘENÍ BEZPEČNÉHO KLIMATU

Výborná úroveň práce učitele předpokládá jeho pochopení a ztotožnění se základní filozofií školního vzdělávacího programu. Zná své žáky a respektuje jejich individualitu. Nahlíží na společenství žáků jako na spolupracující tým a chápe jeho pozitivní vliv na rozvoj každého jedince. Při své práci důsledně vytváří bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima, které je základní podmínkou kvalitního učení.

Zná žáky a jejich individualitu

Učitel zná všechny důležité informace nezbytné pro stanovení podmínek efektivního učení každého žáka.

Zná intelektuální potenciál a učební profil každého svého žáka a dokáže přizpůsobit prostředí tak, aby vyhověl rozdílným povahám i postojům a učebním stylům všech žáků.

Vytváří ve třídě spolupracující tým

Učitel vytváří prostředí soudržnosti, vzájemné úcty a důvěry mezi členy skupiny, kteří si dokáží vzájemně naslouchat, mít vyjasněná pravidla, postupy při spolupráci a jsou schopni společně řešit zadaný úkol.

Vede žáky k naplňování pravidel soužití třídy

Učitel společně se žáky vyvozuje pravidla soužití třídy. Stanovování mezí a limitů se uskutečňuje neautoritativními způsoby. Důsledně dbá na dodržování stanovených pravidel všemi žáky.

Respektuje stanovená pravidla hodnocení

Učitel dokáže tvořit různorodé a mnohostranné použitelné metody hodnocení odpovídající obsahu učiva s jasně stanovenými normami a výkonnostními

kritérii. V plném rozsahu respektuje Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků stanovená ve školním vzdělávacím programu „Umět a znát, abychom si v životě věděli rady“.

| III. PRÁCE SE VZTAHY VE TŘÍDĚ A ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ – VYTVÁŘENÍ BEZPEČNÉHO KLIMATU | |
|---|---|
| Zná žáky a jejich individualitu. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nemá ani základní informace o intelektuálním potenciálu svých žáků a jejich studijních výsledcích. Nezná dostatečně jejich rodinné a sociální zázemí. Nedokáže přizpůsobit prostředí tak, aby vyhověl rozdílným povahám i postojům a učebním stylům všech žáků. |
| dobry 1 | Učitel má základní informace o intelektuálním potenciálu svých žáků a jejich studijních výsledcích. Částečně zná jejich rodinné a sociální zázemí. Snaží se přizpůsobit prostředí tak, aby vyhověl rozdílným povahám i postojům a učebním stylům všech žáků. |
| velmi dobrý 2 | Učitel má přehled o intelektuálním potenciálu a komplexních studijních výsledcích svých žáků. Dobře zná jejich rodinné a sociální zázemí. Vnímá a respektuje jejich rozdílné předpoklady a nadání. Vytváří prostředí, které vyhovuje rozdílným povahám i postojům a učebním stylům všech žáků. |
| výborný 3 | Učitel využívá komplexních znalostí o svých žácích k přesnému zacílení výuky. Dobře vnímá a respektuje jejich rozdílné předpoklady a nadání. Dokáže vyhovět jejich potřebám díky znalosti jejich individuálních učebních stylů, rodinného a sociálního zázemí. |
| Vytváří ve třídě spolupracující tým. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nenahlíží na kolektiv třídy jako na spolupracující tým. Vnímá jej jen jako soubor jednotlivců, kteří mají pouze stejný, nikoliv však společný úkol. Nevytváří ve třídě prostředí soudržnosti, vzájemné úcty a důvěry. |
| dobry 1 | Učitel se snaží vytvářet ve třídě spolupracující tým a rozumí jeho významu pro efektivní výuku jednotlivých žáků. Snaží se vést žáky ke spolupráci při společném řešení zadaných úloh. Vede žáky k vzájemnému naslouchání. |
| velmi dobrý 2 | Učitel nahlíží na společenství žáků jako na spolupracující tým a chápe jeho pozitivní vliv na rozvoj každého jedince. Učitel vytváří prostředí soudržnosti, vzájemné úcty a důvěry mezi členy skupiny, kteří si dokáží vzájemně naslouchat, mít vyjasněná pravidla a postupy při spolupráci a dokáží společně řešit zadaný úkol. |
| výborný 3 | Učitel nahlíží na společenství žáků jako na spolupracující tým a chápe jeho pozitivní vliv na rozvoj každého jedince. Učitel vytváří prostředí soudržnosti, vzájemné úcty a důvěry mezi členy skupiny, kteří si dokáží vzájemně naslouchat, mít vyjasněná pravidla, postupy při spolupráci a jsou schopni společně řešit zadaný úkol. |
| Vede žáky k naplňování pravidel soužití třídy. | |
| nevyhovující 0 | Učitel vyvozuje společně se žáky pravidla pro soužití třídy pouze formálně. Stanovování mezí a limitů se většinou uskutečňuje autoritativními a někdy i represivními způsoby. Učitel nepožaduje po žácích důsledně a soustavně dodržování všech stanovených pravidel. |
| dobry 1 | Učitel společně se žáky vyvozuje pravidla soužití třídy. Stanovování mezí a limitů se většinou uskutečňuje neautoritativními a nerepresivními způsoby. Učitel dbá na to, aby společně vytvářená pravidla byla všem žákům jasná a všemi žáky dodržována. |
| velmi dobrý 2 | Učitel společně se žáky vyvozuje pravidla soužití třídy. Stanovování mezí a limitů se uskutečňuje neautoritativními způsoby. Učitel důsledně a soustavně dbá na dodržování stanovených pravidel všemi žáky. Vytváří ve třídě ovzduší důvěry a pravidelně otevírá prostor pro komunikaci. |
| výborný 3 | Učitel společně se žáky vyvozuje pravidla soužití třídy. Stanovování mezí a limitů se zásadně uskutečňuje neautoritativními způsoby. Učitel důsledně a soustavně dbá na dodržování stanovených pravidel všemi žáky. Vytváří ve třídě ovzduší důvěry a pravidelně otevírá prostor pro komunikaci. |

| Respektuje stanovená pravidla pro hodnocení. | |
|--|---|
| nevyhovující 0 | Učitel nerespektuje „Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků“ uvedená ve školním vzdělávacím programu. Nemá dostatečně stanovená hodnotící kritéria a normy vycházející z výukových cílů. O hodnotících kritériích nepodává žákům dostatečné informace. S cílovými pojmy, vědomostmi a dovednostmi žáky před započítím výuky neseznamuje. |
| dobrý 1 | Učitel většinou respektuje „Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků“ uvedená ve školním vzdělávacím programu. Používá hodnotící kritéria a normy vycházející z výukových cílů a žáky o nich informuje. O cílových pojmech, vědomostech a dovednostech informuje žáky jen nepravidelně. |
| velmi dobrý 2 | Učitel respektuje „Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků“ uvedená ve školním vzdělávacím programu. Používá společně stanovená hodnotící kritéria a normy vycházející z výukových cílů a žákům o nich podává dostatek informací. Pravidelně před započítím výuky informuje žáky o cílových pojmech, vědomostech a dovednostech. |
| výborný 3 | Učitel v plném rozsahu respektuje „Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků“ uvedená ve školním vzdělávacím programu. Používaná hodnotící kritéria a normy jsou pevně provázány s výukovými cíli. Soustavně o nich informuje žáky. Učební proces zkvalitňuje i použitím různých druhů hodnocení. |

IV. PODÍLENÍ SE NA ŽIVOTĚ ŠKOLY

Výborná úroveň práce učitele znamená, že je aktivním členem školního společenství, zajímá se o život školy a aktivně se do něj zapojuje. Svým přístupem vytváří a podporuje profesionální učební prostředí založené na vzájemném respektu. Při realizaci školního vzdělávacího programu spolupracuje a efektivně komunikuje s vedením školy, se svými kolegy i ostatními zaměstnanci školy a v neposlední řadě také s rodiči žáků.

Účastní se života školy

Učitel prokazatelně podporuje aktivity související se školním vzdělávacím programem i aktivity jdoucí nad jeho rámec (zvláštní události, sportovní a jiné akce pořádané pro žáky a rodiče). Dokáže kvalifikovaně prezentovat vzdělávací program školy a školu na veřejnosti.

Spolupracuje

Učitel dokáže pozitivně komunikovat a spolupracovat

se svými kolegy a ostatními pracovníky školy ku prospěchu celého školního společenství a je ochoten přispět svými schopnostmi a zkušenostmi ve prospěch ostatních. V plném rozsahu respektuje rozhodnutí a opatření, která byla společně učiněna a přijata.

Efektivně komunikuje

Učitel efektivně komunikuje se všemi kolegy a všemi členy vedení školy. Je schopen při společném rozhodování vyslechnout a respektovat názory ostatních členů pedagogického sboru. Respektuje důvěrnost informací, které ve škole získá. Učitel efektivně komunikuje a spolupracuje s rodiči:

- jako zdroj informací pro zajišťování pravidelné informovanosti
- jako partner, který jim pomáhá se vzděláváním a výchovou jejich dětí
- objasňuje a vysvětluje koncepci školy, aby se s ní rodiče mohli ztotožnit

| IV. PODÍLENÍ SE NA ŽIVOTĚ ŠKOLY | |
|---------------------------------|---|
| Účastní se života školy. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nezná nebo neumí popsat vzdělávací filozofii školy. Téměř se nezapojuje do života školy, nepodílí se na přípravě společných programů, jen minimálně se účastní mimoškolních žákovských akcí a společenských setkání s rodiči. |
| dobrý 1 | Učitel zná a umí popsat vzdělávací filozofii školy a dokáže prezentovat školní vzdělávací program školy rodičům. Snaží se zapojovat se do života školy – nepravidelně se podílí, podle svých možností, na přípravě společných programů. Často podporuje svojí přítomností konání mimoškolních akcí pro žáky a společenských setkání s rodiči. |
| velmi dobrý 2 | Učitel dokáže objasnit vzdělávací filozofii školy a dokáže kvalifikovaně prezentovat školní vzdělávací program školy na veřejnosti. Zapojuje se do života školy – aktivně se podle svých možností podílí na přípravě společných programů školy. Spoluorganizuje mimoškolní akce pro žáky a společenská setkání s rodiči. |

| | |
|-----------------------|---|
| výborný 3 | Učitel dokáže objasnit a zdůvodnit vzdělávací filozofii školy a je jedním z představitelů prezentací jejího školního vzdělávacího programu na veřejnosti. Aktivně se podílí na životě školy – pravidelně a často připravuje společné školní programy. Podílí se na organizaci a aktivně se účastní mimoškolních akcí pro žáky a pravidelných společenských setkání s rodiči. |
| Spolupracuje. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nedostatečně spolupracuje s kolegy a vedením školy. Pouze pasivně se účastní porad, neoficiálních pracovních jednání se téměř nezúčastňuje. Nezapojuje se pravidelně do společné práce na projektech. Nedělí se s ostatními o svoje znalosti a zkušenosti a jen občas využívá dobrých zkušeností svých kolegů. Nedokáže v plném rozsahu respektovat přijatá rozhodnutí. |
| dobry 1 | Učitel se snaží spolupracovat s kolegy a vedením školy. Účastní se porad i neoficiálních pracovních jednání. Spolupracuje na přípravě a realizaci projektů a seminářů. Je schopen se s ostatními podělit o svoje znalosti a zkušenosti. Dokáže využívat dobrých zkušeností svých kolegů. Většinou respektuje přijatá rozhodnutí. |
| velmi dobrý 2 | Učitel dokáže efektivně spolupracovat se všemi kolegy a vedením školy. Aktivně se účastní porad i neoficiálních pracovních jednání. Inicijuje společnou přípravu a realizaci projektů a seminářů. Ochotně se s ostatními podělí o svoje znalosti a zkušenosti. Využívá dobrých zkušeností svých kolegů. Respektuje přijatá rozhodnutí. |
| výborný 3 | Učitel ochotně a efektivně spolupracuje se všemi kolegy a vedením školy. Aktivně se účastní porad, organizuje pracovní setkání k řešení různých problémů. Je jedním z hlavních organizátorů při přípravě a realizaci společných projektů. Využívá dobrých zkušeností svých kolegů a dokáže jim efektivně předávat svoje znalosti a zkušenosti. |
| Efektivně komunikuje. | |
| nevyhovující 0 | Učitel občas nevhodným způsobem nebo neefektivně komunikuje s kolegy případně i s vedením školy. Nedokáže vždy odpovídajícím způsobem jednat s rodiči žáků. Neinformuje je pravidelně a v souladu s předpisy školy. Rodiče ho plně nevnímají jako partnera při vzdělávání a výchově svých dětí. Nedokáže vždy respektovat důvěrnost informací, které ve škole získá. |
| dobry 1 | Učitel se snaží vhodným způsobem komunikovat se všemi kolegy i s vedením školy. Dokáže odpovídajícím způsobem jednat s rodiči žáků. Pravidelně, v souladu s předpisy školy, je informuje a je pro ně dobrým partnerem při vzdělávání a výchově jejich dětí. Dokáže respektovat důvěrnost informací, které ve škole získá. |
| velmi dobrý 2 | Učitel vhodným způsobem a efektivně komunikuje se všemi kolegy i s vedením školy. Dokáže vhodně a přiměřeně jednat s rodiči žáků. Pravidelně, v souladu s předpisy školy, je informuje o výsledcích vzdělávání a výchovy jejich dětí. Rodiče ho vnímají jako užitečného partnera pro vzdělávání a výchovu svých dětí. Zásadně respektuje důvěrnost informací, které ve škole získá. |
| výborný 3 | Učitel vhodně a efektivně komunikuje se všemi kolegy i s vedením školy. Jeho jednání s rodiči je založeno na partnerských vztazích a je vždy vstřícné a efektivní. Snaží se je co nejvíc informovat a často (podle situace) přichází s návrhy a aktivitami podporujícími kvalitní vzdělávání a výchovu jejich dětí. |

V. PROFESNÍ RŮST A ROZVOJ

Výborná úroveň práce předpokládá, že učitel odpovědně a cílevědomě pracuje na svém sebevzdělávání a zdokonalování, aby tím zlepšoval podmínky pro výsledky žáků. Plně využívá nejen všechny nabízené příležitosti, ale i sám vyhledává další možnosti ke svému profesnímu a osobnostnímu rozvoji. Po celou svoji profesní dráhu si uchovává nadšení pro výchovu a učení svých žáků.

Profesně se rozvíjí

Učitel cílevědomě pracuje na svém profesionálním

rozvoji, zlepšuje si vědomosti a dovednosti, zvyšuje efektivitu své práce ve třídě i mimo ni a celkově tak zvyšuje svoji profesní odbornost.

Zůstává aktivní a produktivní

Učitel je aktivním a užitečným členem školního společenství, je pozitivně a konstruktivně motivovaný a chce měnit a rozvíjet sebe i školu, aby naplnil její poslání – co nejkvalitnější výchovu a vzdělávání všech jejích žáků.

V. PROFESNÍ RŮST A ROZVOJ

| Profesní růst. | |
|--------------------------------|--|
| nevyhovující 0 | Učitel nesleduje a nezná základní nové poznatky v oboru a ani odborné publikace. Nedosta- tečně se účastní školení a výukových seminářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nemá jasnou představu o využitelnosti a hodnotě učiva pro žáky, a proto mu dělá potíže rozlišit, co je pro výuku žáků smysluplné. |
| dobry 1 | Učitel průběžně sleduje výzkum a odborné publikace ve svém oboru, snaží se účastnit školení a výukových kurzů a seminářů. Absolvuje programy DVPP, aby si rozšířil znalosti a zlepšil dovednosti. Snaží se pokračovat v sebevzdělávání i nad rámec svých povinností. Umí zhodno- tit učivo z hlediska jeho využitelnosti. Většinou dokáže začlenit do výuky to, co je podstatné a smysluplné. |
| velmi dobrý 2 | Učitel sleduje výzkum a odborné publikace. Dokáže rozpoznat své vzdělávací potřeby a aktivně je naplňovat pravidelnou účastí na školení, výukových kurzech a seminářích, aby si rozšířil své znalosti, zlepšil dovednosti a zvyšoval tak efektivitu výuky a výchovy žáků. Umí zhodnotit učivo z hlediska jeho využitelnosti a hodnoty pro žáky. Dobře začleňuje do výuky to, co je podstatné a smysluplné pro vytváření klíčových kompetencí. |
| výborný 3 | Učitel je spolehlivým zdrojem informací o výzkumu a odborných publikacích v oboru. Jeho účast na školeních a vzdělávacích seminářích je systematická a cílevědomě reflektuje jeho aktuální osobní potřeby i požadavky vyplývající z realizace školního vzdělávacího programu. Svou cílevědomostí a zájmem o DVPP motivuje ostatní. Zapojuje se do dalšího vzdělávání svých kolegů i jako lektor. Odborně hodnotí učivo z hlediska jeho užitečnosti a hodnoty pro žáky. Velmi vhodně využívá to, co je podstatné, rozhodující a smysluplné pro vytváření klíčových kompetencí u žáků. |
| Zůstává aktivní a produktivní. | |
| nevyhovující 0 | Učitel nevyužívá možností být aktivní a produktivní, ačkoli mu je poskytováno dostatek příležitostí. Nejeví snahu přispívat k naplňování cílů školy a nemá zájem rozvíjet se jako člen školního společenství. |
| dobry 1 | Učitel využívá svých možností být aktivní a produktivní. Pravidelně se snaží přispívat k naplňo- vání cílů školy a rozvíjet se jako platný člen pedagogického sboru a celé školní komunity. |
| velmi dobrý 2 | Učitel je dlouhodobě aktivní, produktivní a pravidelně využívá všech možností, jak přispět k naplňování cílů školy a kvalitní realizaci školního vzdělávacího programu. Svým působením a činnostmi je platným členem pedagogického sboru a celé školní komunity. |
| výborný 3 | Učitel je ostatními uznáván pro svoje aktivní a produktivní vystupování. Aktivně vyhledává možnosti, jak přispět k naplňování cílů školy a zkvalitňování školního vzdělávacího programu. Svým působením a činnostmi je platným členem pedagogického sboru a celé školní komunity, který zásadním způsobem pozitivně ovlivňuje kvalitu výchovy a vzdělávání. |

*Zpracování tohoto nástroje na hodnocení pedagogických pracovníků bylo inspirováno dokumentem **Attributes of Exemplary Teaching at Hathaway Brown School**.*

PŘÍLOHA 1

| HODNOTÍCÍ TABULKA | | | |
|---|--------------------|------------------------|-------------------|
| Příjmení a jméno pedagoga: | | | |
| Hodnocené období: | | | |
| | hodnocení pedagoga | hodnocení vedení školy | celkové hodnocení |
| I. vědomostí z oboru | | | |
| Má základní odborné předpoklady | | | |
| Zná školní vzdělávací program | | | |
| Těží ze zkušeností | | | |
| II. Efektivní vedení výchovně vzdělávacího procesu | | | |
| Plánuje výuku | | | |
| Vede výuku | | | |
| Vede žáky k aktivnímu přístupu | | | |
| Vede žáky k dosahování osobního maxima | | | |
| Vede žáky k vnitřní motivaci | | | |
| III. práce se vztahy ve třídě a rozvíjení sociálních dovedností žáků – vytváření bezpečného klimatu | | | |
| Zná žáky a jejich individualitu | | | |
| Vytváří ve třídě spolupracující tým | | | |
| Vede žáky k naplňování pravidel soužití třídy | | | |
| Respektuje stanovená pravidla hodnocení | | | |
| IV. podílení se na životě školy | | | |
| Účastní se života školy | | | |
| Spolupracuje | | | |
| Efektivně komunikuje | | | |
| V. Profesní růst a rozvoj | | | |
| Profesně se rozvíjí | | | |
| Zůstává aktivní a produktivní | | | |
| Celkové doporučené závěry hodnocení | | | |
| Datum hodnocení | | | |
| Hodnocení prováděl/a | | | |
| podpis hodnoceného | | podpis hodnotitelů | |

PŘÍLOHA 2

| ZÁZNAMOVÝ ARCH HOSPITAČNÍ ČINNOSTI | | | |
|--|--|-----------|-------------------|
| Téma hospitace: | | Datum: | |
| Jméno hospitujícího: | | Funkce: | |
| Vyučující: | | Aprobace: | |
| Předmět: | | Třída: | Vyučovací hodina: |
| Téma vyučovací hodiny: | | | |
| výchovně vzdělávací cíle hodiny (jak je formuluje vyučující) | | | |
| | | | |
| Poznámka k úrovni práce s cíli: | | | |
| | | | |

| | | | | |
|---|---------|-----------------------|-------|--------------|
| hygienické a estetické podmínky výuky | | | | |
| | | | | |
| poznámky k průběhu vyučovací hodiny | | | | |
| | | | | |
| sledovaná kritéria pro hodnocení vyučovací hodiny | výborný | velmi dobrý | dobry | nevyhovující |
| Plánování výuky | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Jsou stanovovány oborové i výchovné cíle. | | | | |
| Cíle výuky jsou jasné a odpovídají potřebám žáků a požadavkům ŠVP. | | | | |
| Obsah učiva vychází z přirozeného světa žáků, vzdělávací cíle jsou smysluplné. | | | | |
| Zvolené činnosti vedou ke splnění stanovených cílů výuky. | | | | |
| Používané materiály jsou vhodné pro dosažení vzdělávacích cílů. | | | | |
| Učební prostředí – řízení výuky | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Běžné úkony jsou dobře zvládnány, čas je efektivně využíván. | | | | |
| Učivo je podáváno věcně správně. | | | | |
| Třída i přilehlé prostory jsou optimálně využívány. | | | | |
| Vyučující zjišťuje, co žáci o tématu již vědí, vychází z jejich zkušeností. | | | | |
| Stanovená pravidla jsou všem jasná a je důsledně vyžadováno jejich dodržování. | | | | |
| Pokyny vyučujícího jsou jasné, přesné a žákům srozumitelné. | | | | |
| Žáci jsou vedeni k formulování otázek a problémů vzhledem k probíranému učivu. | | | | |
| Vyučující vede všechny žáky k tomu, aby pracovali s maximálním nasazením. | | | | |
| Forma písemného záznamu je funkční a přiměřená. | | | | |
| Nekvalitní práce není tolerována. | | | | |
| vnímavý přístup k žákům – komunikace | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Vyučující vnímá a respektuje rozdílné předpoklady a nadání žáků. | | | | |
| Vyučující poskytuje všem žákům přiměřený čas pro zvládnutí úkolu (učiva). | | | | |
| Vyučující jedná s žáky autenticky a přirozeně, vztah k žákům je partnerský. | | | | |
| Vyučující poskytuje žákům žádoucí vzor kultury jednání. | | | | |
| Mluvený projev vyučujícího je zřetelný, srozumitelný, spisovný. | | | | |
| Písemný projev vyučujícího je čitelný, přehledný, gramaticky správný. | | | | |
| vnitřní motivace a hodnocení | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Žákům je zřejmá smysluplnost probíraného učiva. | | | | |
| Žáci mají dostatek možností si vzájemně radit, pomáhat, diskutovat a spolupracovat. | | | | |
| Žákům je poskytována možnost volby – zadávaných úloh, způsobu práce. | | | | |
| Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků jsou vyučujícím respektována. | | | | |
| Chyba je všemi chápána jako součást učení. | | | | |
| Je prováděna reflexe vyučovacího procesu. | | | | |
| Celková atmosféra třídy příznivě ovlivňuje vzdělávací proces. | | | | |
| závěry (doporučení, náměty, úkoly) | | | | |
| | | | | |
| Podpis vyučujícího: | | Podpis hospitujícího: | | |

- ALBERT, A.: TQM manažerstvo kvality v škole. Dunajská Streda: Liliium Aurum, 2001.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001.
- BERAN, V.: Jak si udělat školu na míru. Praha: STROM, 1996.
- Česká asociace pedagogického výzkumu: Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. Olomouc: PedF UP 1996.
- EGER, L. a kol.: Strategie rozvoje školy. Plzeň: CECHTUMA, 2002.
- Evaluace a diagnostika. Praha: Raabe, 2005–2007.
- Eurydice: Evaluace škol poskytujících povinné vzdělávání v Evropě. Praha: ÚIV 2004–2005.
- FISCHER, W. A., SCHRATZ, M.: Vedení a rozvoj školy. Brno: Paido, 1997.
- GARSCHA, J. B.: Rozvoj organizace pomocí managementu procesu. Praktická příručka pro rozvoj systému managementu. Praha: Česká společnost pro jakost, 2003.
- Hodnocení pro excelenci. Praktický návod pro úspěšné vypracování, provádění a přezkoumávání strategie sebehodnocení vaší organizace. Přeložila Ivana Petrášová, odborná spolupráce Alexander Huňát. 1. vyd. Praha: Česká společnost pro jakost, 2003.
- HRONÍK, F.: Hodnocení pracovníků. Praha: Grada, 2006.
- HUTYRA, M.: Zkušenosti se zaváděním systému managementu jakosti dle požadavku ISO 9001:2000 na vysoké škole. In Sborník přednášek z mezinárodní konference: Rozmanitostí ke kvalitě. Praha: Česká společnost pro jakost, 2004. s. 133–138.
- Checklist v managementu kvality. Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2005, příloha V, s. 16.
- CHLEBEK, P.: Vlastní hodnocení školy – osobní zkušenost ředitele školy. Plzeň: PC Plzeň, 1999.
- ISO/IWA 2:2003 – Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2004.
- Jak určovat excelenci. První kroky – dotazníkový přístup. Praha: Česká společnost pro jakost, 2004.
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005.
- KYRIACOU, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. 1. vydání. Praha: Portál, 1996.
- MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JAKOBSEN, L.: Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- MICHEK, S.: Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006.
- MICHEK, S.: Vlastní hodnocení školy. Úvodní studie. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2005.
- MICHEK, S.: Zajišťování kvality v odborném vzdělávání. Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2005, příloha V, s. 1–15.
- MICHEK, S.: Základy Společného rámce zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy v Evropě. Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2005, příloha III, s. 1–7.
- Model Excellence EFQM – Verze pro veřejný sektor. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2004.
- NEZVALOVÁ, D.: Jak pojmáme kvalitu a řízení kvality ve vzdělávání. Referát na konferenci Řízení kvality ve vzdělávání. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2001. Dostupné na oldwww.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf.
- NEZVALOVÁ, D.: Pedagogická evaluace ve škole. In: Eger, L. Komunikace školy s veřejností. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2001, s. 52–65.
- NEZVALOVÁ, D.; PRÁŠILOVÁ, M.; EGER, L.: Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy. Plzeň: 2004.
- PETTY, G.: Moderní vyučování, Praha, Portál, 1996.
- POL, M.: Plánování rozvoje školy s použitím specifického systému posuzování práce školy. Brno: FF MU, 2001.
- POLECHOVÁ, P. a kol.: Jak se dělá "Škola pro všechny". Kladno: AISIS, o. s., 2005.
- PRŮCHA, J.: Pedagogická evaluace. 1. vydání. Brno, MU CDV, 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 1. vydání. Praha: Portál, 1995.
- PUCEK, M. a kol.: Aplikační příručka Modelu CAF (Common Assesment Framework) pro samosprávné úřady. 1. vyd. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti, 2006.
- RISE-LOTTE RAVNMARK: Evropská příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání a přípravy. CEDEFOP, 2003.
- ROUPEC, P.: Vedení školy. Autoevaluace. Praha: Raabe, 1997.
- RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M., ROUPEC, P.: Sebehodnocení školy. Praha: Agentura STROM, 1998.
- SCHIMUNEK, F.: Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál, 1994.
- SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Praha: Portál 1999.
- Společný hodnotící rámec (model CAF) – zlepšování organizace pomocí sebehodnocení. Praha: 2005. Dostupné na www.npj.cz/doc/CAF3_cz.pdf.
- Společný rámec zajišťování kvality – CQAF. Pra-

ha: Národní ústav odborného vzdělávání 2005. dostupné na www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_cr&s=62&idclanku=385.

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

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

VAŠŤATKOVÁ, J.: Autoevaluace jako prostředek k trvalému rozvoji školy. Pedagogická orientace, č. 3, 2004.

VAŠŤATKOVÁ, J.: Úvod do autoevaluace školy. Olomouc: UP, 2006.

BENNET, N., GLATTER, R., LAVAŘIC, R.: *Improving Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1994.

BRENT, D.; ELLISON, L.: *School development planning*. Harlow: Longman group, 1992.

CALDWELL, B. Y., SPINKS, Y. M.: *The Self-Managing School*. East Sussex: The Falmer Press, 1991.

MACBEATH, J.: *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge, 1991

MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JAKOBSEN, L.: *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London: Routledge Falmer, 2000.

MACBEATH, J., SUGIMOINE, H.: *Self-evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge Falmer, 2003.

MORTIMORE, P.: *The Road to Improvement: reflections of school effectiveness*. Lisse: Sweets and Zeitlinger, 1998.

MURGATROYD, S.; MORGAN, C.: *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press, 1994.

PREDY, M.: *Managing the Effective School*. London: Paul Chapman Publishing, 1993.

ROGERS, G., BADHAM, L.: *Evaluation in the management cycle*. In: Bennett, N. (ed) *Improving educational management through research and consultancy*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1994.

SALLIS, E.: *Total Quality Management in Education*. London: Kagan Page Limited, 1993.

SENGE, P. M.: *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicholas Brearley, 1994.

STOLL, L., FINK, F.: *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press, 1996.

TORRINGTON, D.; WEIGHTMAN, J.: *The Culture and Ethos of the School*. In PREDY, M.: *Managing The Effective School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1993.

WEST-BURNHAM, J.: *Managing Quality in Schools - a TQM approach*. Harlow: Longman Group Ltd. 1992.

ZÁKON Č. 561/2004 SB. – ŠKOLSKÝ ZÁKON

Výroční zprávy

§ 10

(3) Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zpracovává každoročně výroční zprávu o činnosti školy za školní rok, zasílá ji zřizovateli a zveřejňuje vždy na přístupném místě ve škole. Do výroční zprávy může každý nahlížet a pořizovat si z ní opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet její kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno. Výroční zpráva je tedy veřejná listina.

§ 11

Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, obsah a postup zpracování dlouhodobých záměrů a výročních zpráv podle § 10 odst. 2 a 3 a termíny jejich předkládání a zveřejňování. Tímto předpisem je především vyhláška č. 15/2005 Sb.

Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy

§ 12

(1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.

(2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.

(3) Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce.

(4) Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí ministerstvo ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě.

(5) Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.

Dokumentace škol a školských zařízení

§ 28

(1) Školy a školská zařízení vedou podle povahy své činnosti tuto dokumentaci:

e) výroční zprávy o činnosti školy, zprávy o vlastním hodnocení školy

Ředitel školy a školského zařízení

§ 164

(1) Ředitel školy a školského zařízení:

a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se

poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak

b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3

c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb

d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření

e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje

f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení

§ 168

(1) Školská rada:

a) vyjadřuje se k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování (tudiž také k tomu, jak je zpracována a formulována ta část školního vzdělávacího programu, která se týká autoevaluace školy)

b) schvaluje výroční zprávu o činnosti školy (pro tuto zprávu je autoevaluace východiskem, školská rada schvaluje zprávu, ne východisko)

c) schvaluje školní řád, ve středních a vyšších odborných školách stipendijní řád, a navrhuje jejich změny

d) schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách (která jsou také jednou částí školního vzdělávacího programu a významnou oblastí vlastního hodnocení školy)

e) podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy (pro stanovení koncepčních záměrů školy je autoevaluace jedním ze zásadních východisek)

f) projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok, vyjadřuje se k rozboru hospodaření a navrhuje opatření ke zlepšení hospodaření

g) projednává inspekční zprávy České školní inspekce (autoevaluace slouží jako jeden z podkladů k hodnocení školy Českou školní inspekcí)

h) podává podněty a oznámení řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávajícím státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy

Česká školní inspekce

§ 174

(2) Česká školní inspekce ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku a na

pracovištích osob, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe podle § 65 odst. 2 a § 96 odst. 2 v rámci inspekční činnosti:

a) získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy (jednou z těchto informací je tedy i zpráva o vlastním hodnocení školy, která je součástí povinné dokumentace školy; všimněte si, že cílem je sledovat a hodnotit efektivnost vzdělávací soustavy! Stát se stará, co se děje s jeho investovanými penězi.)

b) zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů (dělá totéž, co bychom měli dělat v rámci vlastního hodnocení, její pohled je však vnější, to, že současně může vzít v úvahu naše vlastní hodnocení jako jedno z východisek, je naší výhodou)

c) zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem (v procesu vlastního hodnocení školy máme příležitost udělat totéž a nečekat, až nás ČŠI upozorní na chyby, kterých jsme se v této věci dopustili)

d) vykonává státní kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb; státní kontrolu vykonává podle zvláštního právního předpisu (také v oblasti dodržování právních předpisů můžeme být při dobré prováděné autoevaluaci „o krok napřed“)

e) vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných podle § 160 až 163 (platí totéž, co již bylo výše řečeno)

(6) Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb vychází Česká školní inspekce ze zásad a cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti dítěte, žáka a studenta a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení. Kritéria hodnocení předkládá ministerstvu ke schválení. Schválená kritéria hodnocení ministerstvo zveřejňuje. (Pokud tedy ČŠI při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vychází ze zásad a cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem, a pokud je výslovně uvedeno, že hlavním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti dítěte, potom bychom měli tyto skutečnosti velmi vážně vzít v úvahu při vlastní autoevaluační činnosti ve všech jejích fázích. Pokud jsme dříve mluvili o kvalitě, zde nalézáme konkrétnější vyjádření tohoto pojmu. Za kvalitní vzdělávání v základní škole je považováno zejména takové, které účinně podporuje rozvoj osobnosti žáka a vede k dosahování cílů základního vzdělávání. Ať budeme číst jakkoli pozorně, nenajdeme zde nic o probraném učivu nebo stránkách učebnic. To jsou neopominutelné prostředky k dosahování kvality.

Nejsou to cíle.)

(12) Výstupem inspekční činnosti je:

a) inspekční zpráva v případě inspekční činnosti podle odstavce 2 písm. b) a c)

b) protokol podle zvláštního právního předpisu 40), 44) v případě inspekční činnosti podle odstavce 2 písm. d) a e)

c) tematická zpráva v případě inspekční činnosti podle odstavce 2 písm. a)

d) výroční zpráva České školní inspekce

(13) Inspekční zpráva obsahuje hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a dále jména, příjmení a podpisy školních inspektorů, kontrolních pracovníků a přizvaných osob. Obsah inspekční zprávy projednají školní inspektoři a kontrolní pracovníci s ředitelem školy nebo školského zařízení. Projednání a převzetí inspekční zprávy potvrdí ředitel školy nebo školského zařízení podpisem. Připomínky k obsahu inspekční zprávy může ředitel školy nebo školského zařízení podat České školní inspekci do 14 dnů po jejím převzetí. Inspekční zprávu společně s připomínkami a stanoviskem České školní inspekce k jejich obsahu zasílá Česká školní inspekce bez zbytečného odkladu zřizovateli a školské radě. Inspekční zpráva včetně připomínek je veřejná a je uložena po dobu 10 let ve škole nebo školském zařízení, jichž se týká, a v příslušném inspektorátu České školní inspekce. (Inspekční zpráva svým obsahem dává dobré směřování naší autoevaluační činnosti v dalším období. Je to objektivizovaný vnější pohled na naši školu a práci.)

(14) Tematickou zprávu vydává Česká školní inspekce na základě shrnutí poznatků získaných z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzy. Tematická zpráva se po jejím zpracování bez zbytečného odkladu zveřejňuje.

(15) Výroční zpráva České školní inspekce obsahuje souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předcházející školní rok a zveřejňuje se každoročně v prosinci.

§ 175

(2) O termínu, způsobu a personálním zajištění inspekční činnosti rozhoduje ústřední školní inspektor nebo jím pověřená osoba. Inspekční činnost vykonávaná na místě je zahájena předložením písemného pověření podle § 174 odst. 7. Školní inspektoři, kontrolní pracovníci a přizvané osoby jsou při výkonu inspekční činnosti oprávněni:

a) zjišťovat ve školách a školských zařízeních a dále na pracovištích osob, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe podle § 65 odst. 2 a § 96 odst. 2, skutečnosti podle § 174 odst. 2

b) pořizovat kopie z dokumentace škol a školských zařízení a používat je jako doklady svých zjištění

(3) Školní inspektoři, kontrolní pracovníci a přizvané osoby jsou povinni:

a) seznámit před zahájením inspekční činnosti ředitele

školy nebo školského zařízení, kde bude provedena inspekční činnost, nebo v případě jeho nepřítomnosti jeho zástupce, s předmětem inspekční činnosti, termínem jejího zahájení a předpokládaným termínem jejího ukončení, s časovým plánem inspekčních činností, se seznamem dokumentace školy nebo školského zařízení, která bude předmětem inspekční činnosti, s požadavky na zajištění inspekční činnosti a s dalšími okolnostmi, které jsou významné z hlediska provedení inspekční činnosti a získání objektivních výsledků

b) předložit při zahájení inspekční činnosti písemné pověření k výkonu inspekční činnosti a prokázat se průkazem školního inspektora, průkazem kontrolního pracovníka nebo občanským průkazem

(4) Osoby, u nichž byla provedena inspekční činnost, jsou povinny přijmout opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti bez zbytečného odkladu, nejpozději ve lhůtě stanovené Českou školní inspekcí. Na základě výsledků inspekční činnosti přijímá zřizovatel bez zbytečného odkladu opatření ve školách a školských zařízeních, které zřizuje.

(5) V případě zjištění nečinnosti školy nebo školského zařízení nebo zjištění závažných nedostatků v činnosti školy nebo školského zařízení, může ústřední školní inspektor předložit orgánu, který vede školský rejstřík, návrh na výmaz školy, školského zařízení nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku.

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

ČÁST TŘETÍ

VÝROČNÍ ZPRÁVA O ČINNOSTI ŠKOLY

§ 7

Obsah a zpracování výroční zprávy o činnosti školy

(1) Výroční zpráva o činnosti školy obsahuje vždy:

- základní údaje o škole (například název, sídlo, charakteristika školy, zřizovatel školy, údaje o vedení školy, adresa pro dálkový přístup, údaje o školské radě)
- přehled oborů vzdělání, které škola vyučuje, a jsou zařazeny ve školském rejstříku
- přehled pracovníků školy
- údaje o přijímacím řízení nebo o zápisu k povinné školní docházce a následném přijetí do školy
- údaje o výsledcích vzdělávání žáků podle cílů stanovených školními vzdělávacími programy a podle poskytnutého stupně vzdělání včetně výsledků závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek a absolutorii
- údaje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- údaje o aktivitách a prezentaci školy na veřejnosti
- údaje o výsledcích inspekční činnosti provedené Českou školní inspekcí
- základní údaje o hospodaření školy

(2) Výroční zpráva o činnosti školy se zpracovává za období předcházejícího školního roku, s výjimkou základních údajů o hospodaření školy, a do 15. října se předkládá školské radě ke schválení. Po schválení

školskou radou zasílá ředitel školy výroční zprávu do 14 dnů zřizovateli a zveřejní ji na přístupném místě ve škole.

ČÁST ČTVRTÁ

VLASTNÍ HODNOCENÍ ŠKOLY

§ 8

Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy

(1) Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti (zaměření na cíle)

b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech (zaměření na procesy při realizaci)

c) oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření (zaměření na evaluaci)

d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení (zaměření na efektivitu)

Prakticky je to jinými slovy popsán cyklus: hodnocení dosaženého stavu – stanovení cílů – realizace procesů vedoucích k jejich dosažení – hodnocení dosaženého stavu – hodnocení efektivitu celého cyklu.

(2) Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:

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

§ 9

Pravidla a termíny vlastního hodnocení školy

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

(2) Návrh struktury vlastního hodnocení školy projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit.

(3) Vlastní hodnocení školy se projedná v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.

Tento článek byl převzat z publikace Kafomet z nakladatelství Infra, s. r. o.