



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

EVALUACE ŠKOLY

SEBEROVÁ ALENA



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, SRPEN 2013

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	<u>PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.</u>

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Evaluace školy
Autor: Seberová Alena

Studijní opora k inovovanému předmětu: Autoevaluace ve školské praxi
(KPA/EVAL)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: Göbelová Taťána
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Obsah

Úvod	6
1. Pojmy evaluace a autoevaluace v pedagogické teorii a praxi.....	8
2. Typy evaluace.....	27
3. Model dobré školy a pojetí kvality v evaluačních procesech	54
4. Model dobré školy a evaluace založená na kritériích a indikátorech	74
5. Autoevaluace školy	102
Závěr	141

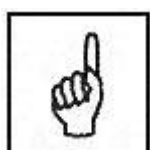
Vysvětlivky k používaným symbolům



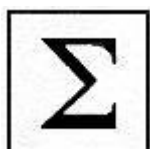
Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použita ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Vážení studenti,

text, který vám předkládáme ke studiu je věnován uvedení do problematiky (auto)evaluačních procesů školy, problematiky, která je v současném českém školství horlivě diskutována. Postupující decentralizace školského systému a posilování pedagogické autonomie učitelů s sebou nese nové možnosti rozvoje kvality institucionálního vzdělávání, jež respektuje individuální potřeby, možnosti a zájmy každého jednotlivého žáka a studenta a otevírá tak cestu k jejich vnitřní motivaci k celoživotnímu učení a životě ve společnosti vědění. Autoevaluace tyto možnosti může posilovat, pokud si učitelé uvědomí její význam, budou ochotni dále se vzdělávat, avšak bude-li jim poskytnuta komplexní systémová podpora kvalitního dalšího vzdělávání, odborné pomoci a supervize a v neposlední řadě také pomoc materiální a finanční. Procesy atuoevaluace mohou učitelům pomoci rozpoznat a identifikovat slabá místa a problémové oblasti, které je třeba měnit, posilovat silné stránky a dále je rozvíjet, umožňuje otevřeně řešit konflikty a budovat školu jako partnerskou instituci založenou na důvěře a vzájemném respektu.

Bylo naší snahou zpracovat tematiku předloženého studijního textu tak, aby vás uvedla do celkově složité a stále nové problematiky, pomohla vám porozumět odborné pedagogické terminologii, teoretickým zdrojům a na příkladech zobrazila možnou reálnou podobu evaluace ve školské praxi.

Po prostudování textu budete znát:

- základní a kontextově související pojmy vážící se k problematice pedagogické evaluace;
- významy těchto pojmů, úlohu, jež sehrávají v pedagogické teorii a praxi; pozitiva i potenciální rizika, s nimiž se mohou učitelé při realizaci evaluačních procesů ve školské praxi setkat;

- specifické charakteristiky jednotlivých pojmů; vzájemné odlišnosti i problematiku jejich obsahové nejasnosti;
- principy a pravidla tvorby a realizace autoevaluačního projektu školy; fáze, v nichž mohou tyto procesy probíhat;
- náměty i konkrétní postupy přípravy autoevaluace na příkladu posuzování kvality spolupráce rodiny a školy.

Budete schopni:

- obsahově vymezit a vysvětlit základní a kontextově blízké pojmy vážící se k problematice pedagogické evaluace;
- argumentovat významy těchto pojmů, diskutovat jejich úlohu, jež mohou sehrávat ve školské praxi, aplikovat na konkrétních příkladech možná pozitiva i potenciální rizika s procesy (auto)evaluace spojená;
- poukázat na obsahovou nejasnost u vybraných pojmů v legislativních dokumentech a vybraných odborných zdrojích;
- formulovat zásady autoevaluačního procesu školy, přípravy a realizace celého projektu; popsat jeho jednotlivé fáze;
- navrhnout, diskutovat a argumentovat vlastní náměty řešení vybraných úloh přípravné fáze autoevaluace školy na příkladu posuzování kvality spolupráce rodiny a školy.

1. Pojmy evaluace a autoevaluace v pedagogické teorii a praxi

V této kapitole se dozvíte:

- jak je v pedagogické teorii definován pojem evaluace;
- které atributy pedagogickou evaluaci charakterizují;
- důvody, proč není možné volně zaměňovat evaluaci s hodnocením, které specifické znaky tyto procesy vymezují a vzájemně odlišují.

Budete schopni:

- obsahově vymezit pojem pedagogická evaluace, určit její charakteristické znaky;
- vysvětlit, čím se odlišují procesy evaluace a hodnocení, vybrat a komparovat jejich specifické znaky.

Klíčová slova kapitoly:

Evaluace; autoevaluace; hodnocení; kritéria evaluace; formální evaluace; informální evaluace.

Pojmy evaluace a autoevaluace jsou v posledních několika letech v centru diskusí jak teoretiků pedagogiky, tak učitelských praktiků. Dalo by se říci, že se oba pojmy skloňují ve všech pádech, navíc se pro samotné školy stala z „možnosti“ „povinnost“ a k již tak novému a odborně náročnému procesu tvorby školního kurikula přibyly opět zcela nové a možná ještě odborně náročnější úkoly spojené s autoevaluací. Ona odborná náročnost se však v případě těchto procesů navíc komplikuje jistou nevyjasněností obsahového významu a realizačních procedur evaluace, autoevaluace. Jak souvisí s hodnocením, s kontrolou a tradiční rolí školské inspekce? Proč je tolik zdůrazňován její význam a jakou úlohu sehrává v rozvoji školy a kvalitě jejího

života? A co se konkrétního očekává od samotných učitelů a vedení školy? V následujícím textu se pokusíme vyjasnit tyto otázky, a to nejen pohledem čistě pedagogickým, ale rovněž terminologií dalších sociálních disciplín.

Evaluate (evaluation) je systematický proces cíleně zaměřený na určování a posuzování hodnoty a dopadu programů, institucí, politik, procesů, intervencí nebo služeb a jejich účastníků. Klíčovým záměrem evaluace je tvorba doporučení nebo změny. Systematické shromažďování, analýza a interpretace relevantních dat a informací probíhá při evaluaci podle předem určených kritérií a za účelem dalšího rozhodování při ovlivňování a posilování kvality a efektivity posuzovaných objektů.

V přímém překladu z angličtiny je podstatou evaluace *určení hodnoty, ocenění*. Původ termínu můžeme hledat také v latině, kde sloveso *valere* označuje charakteristiky jak *být silný, mít platnost, závažnost*. S tak jednoduchým příměrem však nemůžeme vystačit a navíc se zde objevuje nebezpečí, že budeme zjednodušeně chápat evaluaci jako hodnocení, což je zavádějící jak pro školskou praxi, tak pro pedagogickou vědu, kde si pojem evaluace také teprve hledá své místo. Podívejme se pro lepší porozumění na vybrané definice a přístupy.

Autoři Pedagogického slovníku (1998) vychází z pojetí J. Průchy (1996), který pohledem vědecké terminologie přisuzuje *evaluaci* (evaluation) obecný význam hodnocení, tj. *„zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy, ...vzdělávacích procesů, vzdělávacích projektů, vzdělávacích výsledků a učebnic, ... má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro strategie plánování jejího rozvoje“* (s. 164). Tzv. *evaluace školy* (school evaluation; school-based evaluation) je v daném slovníku zařazena pod heslem *efektivnost škol* (school effectivity, popř. school effectiveness) a autoři zde diskutují problematiku posouditelnosti výstupů školní edukace a tzv. přidanou hodnotu ve vzdělávání a jak ji posuzovat např. pomocí identifikace faktorů efektivnosti jednotlivých škol.

Podle *Americké asociace pro evaluaci* (American Evaluation Association - AEA)¹ zahrnuje obsah tohoto pojmu procesy posouzení / hodnocení (assessing)

¹ AEA je profilována jako mezinárodní profesní asociace evaluátorů zaměřující se na aplikaci a výzkum evaluačních procesů a technologií v jednotlivých formách evaluace (např. program

silných a slabých stránek programů, politických přístupů, osob, procesů, produktů a organizací s cílem zlepšování jejich účinnosti (effectiveness). Evaluace je zde blíže specifikována jako proces systematického shromažďování a analýzy dat potřebných k rozhodování a k procesům zajišťujícím naplňování kvalit jednotlivých programů tj. vizí a hodnot, procesů, očekávaných výstupů včetně důkazů, personálního zajištění apod. V případě evaluace ve vzdělávání (evaluation in education) deklarují odborníci AEA možnosti evaluace např. v identifikaci efektů programu, v pomoci zaměstnancům a dalším zainteresovaným odkrývat dopady programu (impact) v podobě osvojených znalostí (knowledge) a postojů (attitudes).

„Evaluace je orientována na aktivitu (action oriented). Je vedena se záměrem determinovat hodnotu (value) nebo dopad (impact) politiky, programu, praxe, intervence nebo služby, je vedena z pohledu tvorby doporučení nebo změny“ (Clarke, 1999, In: Smutek, 2005, s. 9).

M. Scrivendefinuje evaluaci jako *„proces určování podstaty (merit), významu (worth) a hodnoty (value) věcí, přičemž evaluace je produktem těchto procesů.... Evaluátor musí být schopen činit hodnotící soudy spíše, než věci měřit nebo určovat, zda bylo dosaženo očekávaných cílů...“*(in Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 369)².

Ve svých východiscích je evaluace *metodologickým systémem* sociálních věd, systémem teorií a metodologickým přístupem, jehož aplikované, akční zaměření intervenuje do *reálné praxe pomáhajících profesí* a dotýká se všech jejich aspektů. V případě učitelské profese a školního vzdělávání od vzdělávacích soustav, vzdělávacích programů, škol, učitele a jeho vyučování až po žáky, procesy i výsledky jejich učení. Spojujícím článkem je snaha *popsat, vysvětlit a postihnout hodnotu, kvalitu a efektivitu* všech probíhajících jevů a procesů za účelem kompetentních a zodpovědných *rozhodnutí*, která ve svém důsledku dopadají na všechny *účastníky* (stakeholders)³. Evaluační aktivity

evaluation, personel evaluation). Dostupné na <http://www.eval.org>; popř. In: Rossi, Lipsey, Freeman, 2004; Stufflebeam, Shinkfield, 2007.

² Blíže se problematice hodnotových konstruktů ve vzdělávání věnují T.G

³ Pojem *stakeholders*, často zmiňovaný v souvislosti s evaluací, překládáme českým ekvivalentem *účastníci*. V oblasti školní edukace se primárně jedná o všechny přímé i nepřímé aktéry podílející se v různé intenzitě a v různých rolích na realizaci programu a na životě školy a jsou potenciálními příjemci evaluačních zjištění. Primárně se jedná se o žáky, jejich rodiče, učitele a vedení školy. Zahrnují však rovněž další zainteresované subjekty, jako např. zástupce zřizovatelů školy, školské rady, inspekčních orgánů, komunity části města či obce, kde škola

jsou vedeny *intencionálně, systematicky, řízeně a objektivně* (z více perspektiv) pomocí systému různých *kvantitativních i kvalitativních procedur* (strategií, metod a technik) s cílem *systematicky shromažďovat, analyzovat a vyhodnocovat* relevantní data nesoucí *informace a znalosti*.

I přes skutečnost, že se v souvislosti s definováním pojmu evaluace často uvádí atribut *hodnocení* (assessment) či vyhodnocování, nepovažujeme za vhodné oba pojmy volně zaměňovat. Podívejme se nyní blíže na vybrané nuance v obsazích obou pojmů.

Hodnocení je komplexní činnost přisuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům. Činnost vyjadřující hodnotové postoje v podobě hodnotících soudů. Hodnocení vychází ze subjektivních nebo objektivních hodnot, nároků, požadavků a očekávání jako kritérií kvality. V psychologickém významu je hodnocení popisováno jako proces určování psychologických charakteristik nebo klasifikace jevů, které nelze exaktně měřit a předpokládá hodnotitelovo subjektivní zabarvení (Hartl, Hartlová 2000).

Podle L. Tondla (1999, s. 41) můžeme u hodnocení rozlišit pět základních prvků: *subjekt hodnocení* vyjadřující autora hodnotících činností a soudů; *předmět hodnocení* v podobě vybraných jevů nebo procesů; *cílovou orientaci* hodnocení, která umožňuje splnit účel a funkce hodnocení; *soustavu hodnot nebo využitých kritérií*, jež jsou při hodnocení respektovány a tvoří vztahový rámec hodnotících soudů; *vlastní hodnocení* v němž se dané hodnoty a kritéria reálně uplatňují v samotném procesu hodnocení.

Běžné hodnocení má podobu jakéhokoli vyjadřování hodnotových postojů, je každodenní činností porovnávání, rozlišování a vybírání podle subjektivních kritérií (Tondl, 1999, Slavík, 1999). Nevyžaduje specifické odborné znalosti, na rozdíl od hodnocení kvalifikovaného či kompetentního, ke kterému patří rovněž hodnocení školní nebo pedagogické.

I přes to, že hodnotící činnosti realizované ve školním prostředí a v pedagogických situacích nejsou samoučelné a sledují určitou cílovou

působí, média apod. Účastníci jsou všichni ti, kdo mají zájem, ať finanční nebo jiný, na službách a profesních činnostech dané organizace. Jednotliví účastníci a zainteresované strany nemají v evaluaci stejné postavení a stejné role a rovněž výsledky evaluace na ně mohou mít rozdílný dopad v podobě konsekvencí.

orientaci, není možné pojmy hodnocení a evaluace substituovat. Zásadní rozdíly jsou uvedeny v následující tabulce.

Tab. 1 Hodnocení vs. evaluace (McBride, 1995; Fischer, Schratz, 1997; Rýdl a kol. 1998; Nezvalová, Kunčarová 2006)

Hodnocení	Evaluace
Kritéria: subjektivní, nemusí být explicitně vymezena; indikátory výkonu nejsou stanoveny a nejsou sdíleny školní komunitou	Kritéria: vymezena explicitně a sdílena; jsou jasně formulovány cíle, indikátory kvality výkonu, hodnotící kritéria
Proces/plán hodnocení: není jasně stanoven, neplánovaný, nepravidelný, neřízený, nekontrolovaný	Proces/evaluační plán: jasně stanoven podle cílů, strukturovaný s předem danými úkoly a zodpovědnostmi, plánovaný, řízený, kontrolovaný
Metody: nejsou předem stanoveny, nekonzistentní, bez kontroly validity a reliability, nahodilý sběr dat, základem jsou náhodné zkušenosti, analýza dat probíhá bez stanovených kritérií	Metody: jsou jasně určeny zdroje dat, které jsou cíleně sbírány a analyzovány podle daných kritérií, provádí se triangulace metod s kontrolou jejich validity a reliability
Závěry: subjektivní, spočívají na dojmech a míněních, nejsou dokumentovány, nevypracovává se závěrečná zpráva, inovace jsou navrhovány nahodile a bez systematické implementace	Závěry: relativně objektivní, vychází z široké databáze různorodých hledisek, jsou dokumentovány v závěrečné zprávě, jsou navrhovány a systematicky zaváděny inovace

Rovněž v zahraničních, anglicky psaných publikacích můžeme najít termíny assessment a evaluation ve významech českého ekvivalentu hodnocení, jak je uvedeno výše v tabulce. Termín assessment je účelově vztahován k procesu získávání informací jako podkladů k vyjadřování hodnotících soudů, zjišťování, ověřování vědomostí a dovedností metodami např. ústního či písemného zkoušení, testování apod. Evaluation je potom formou vyjádření hodnotícího soudu, posouzení dosažené úrovně kvality, určení známky apod.

V českém pedagogickém kontextu se však ustaluje obsah pojmu školní nebo pedagogické hodnocení ve významu assessment a preferováno je jeho využívání zejména v kontextu běžné školní praxe. Naproti tomu je termín evaluace (evaluation) významem svého obsahu centrován spíše k systematickému, řízenému a kontrolovanému zjišťování a posuzování komplexních systémů vstupů, procesů a produktů programů, personálu a institucí za účelem strategického rozhodování o dalším průběhu jejich fungování.

I přes uvedenou terminologickou nejasnost spojující užívání pojmů evaluace a hodnocení a jistá rizika spojená s volným zaměřováním zejména jejich významů a profesních nároků na jejich realizaci, můžeme poukázat na dvě formy evaluace, jež se vztahují k určité přísnošti v dodržování evaluačních pravidel. Evaluační teorie a metodologie sociálních věd, včetně pedagogických, definují evaluaci, jako „*systematickou aplikaci výzkumných procedur sociálních věd v procesech hodnocení konceptualizace, designu, implementace a prospěšnosti ...*“ programů, projektů, jejich hodnot, procesů, účastníků, výstupů, ... (Rossi, Lipsey, Freeman, 2004, s. 232), „...*disciplinované zkoumání s využitím výzkumných procedur ke sběru a analýze informací o obsahu, struktuře a výsledcích programů, projektů, naplánovaných intervencí*“ (Smutek, 2005, s. 9). V tomto významovém porozumění vedoucí k dodržování jistých výzkumných principů je v sociálních disciplínách ustálen typ tzv. **formální evaluace** (formal evaluation), kterou vykonávají zpravidla profesionální evaluátoři. Naproti tomu shovívavost k subjektivnímu pohledu s charakterem *hodnocení* a tvorbě individuálního designu evaluace, ovšem se zachováním účelů, pro které je realizována, je popisován typ tzv. **informální / neformální evaluace** (informal evaluation). Odborníci však upozorňují na jistá rizika tohoto druhého přístupu. „*Jednotlivé kroky informální evaluace jsou nesystematické, postrádají přísnošt a jsou postaveny na zkreslených pohledech...poskytují slabou, nedostatečnou základnu pro přesvědčivá rozhodnutí, a validitu postrádají jak zjištění, tak závěry a doporučení. S informální evaluací si můžeme vystačit pouze v těch případech a za tu cenu, když ponese následky jejich konsekvencí*“ (Stufflebeam, Shinkfield 2007, s. 27-28).

Výše uvedená citace jasně vypovídá o povaze problémů, které můžeme řešit pomocí informální evaluace i rizicích, jež přijímáme, pokud je zapotřebí dělat zásadní rozhodnutí, jejichž důsledky nesou všichni účastníci žijící v organizaci jménem škola. Je-li zapotřebí skládat účty, dokazovat úroveň a kvalitu všech procesů a výstupů školního vzdělávání, má-li být škola „učící se organizací“ a učitelé reprezentanti „profese učitelství“, budeme muset přijmout jistý rámec pravidel, avšak současně školám a učitelům poskytnout teoretické, metodologické a procesuální know-how tohoto rámce.

Kontrolní otázky a úkoly

Pokuste se vlastními slovy charakterizovat evaluaci. V čem se odlišuje od hodnocení?



Korespondenční úkol

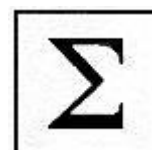
Vyjmenujte specifické znaky evaluace, čím se ve školské praxi odlišuje od hodnocení?



Shrnutí kapitoly

Evaluace je systematický proces cíleně zaměřený na určování a posuzování hodnoty a dopadu programů, institucí, politik, procesů, intervencí nebo služeb a jejich účastníků. Klíčovým záměrem evaluace je tvorba doporučení nebo změny. Systematické shromažďování, analýza a interpretace relevantních dat a informací probíhá při evaluaci podle předem určených kritérií a za účelem dalšího rozhodování při ovlivňování a posilování kvality a efektivity posuzovaných objektů.

Ve svých východiscích je evaluace metodologickým systémem sociálních věd, systémem teorií a metodologickým přístupem, jehož aplikované, akční zaměření intervenuje do reálné praxe pomáhajících profesí a dotýká se všech jejich aspektů. V případě učitelské profese a školního vzdělávání od



vzdělávacích soustav, vzdělávacích programů, škol, učitele a jeho vyučování až po žáky, procesy i výsledky jejich učení. Spojujícím článkem je snaha popsat, vysvětlit a postihnout hodnotu, kvalitu a efektivitu všech probíhajících jevů a procesů za účelem kompetentních a zodpovědných rozhodnutí, která ve svém důsledku dopadají na všechny účastníky. Evaluační aktivity jsou vedeny intencionálně, systematicky, řízeně a objektivně (z více perspektiv) pomocí systému různých kvantitativních i kvalitativních procedur (strategií, metod a technik) s cílem systematicky shromažďovat, analyzovat a vyhodnocovat relevantní data nesoucí informace a znalosti.

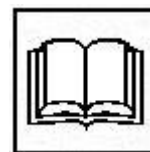
I přes skutečnost, že se v souvislosti s definováním pojmu evaluace často uvádí atribut hodnocení (assessment) či vyhodnocování, nepovažujeme za vhodné oba pojmy volně zaměňovat. Hodnocení je komplexní činnost přisuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům. Činnost vyjadřující hodnotové postoje v podobě hodnotících soudů. Hodnocení vychází ze subjektivních nebo objektivních hodnot, nároků, požadavků a očekávání jako kritérií kvality. V psychologickém významu je hodnocení popisováno jako proces určování psychologických charakteristik nebo klasifikace jevů, které nelze exaktně měřit a předpokládá hodnotitelovo subjektivní zabarvení (Hartl, Hartlová 2000).

Běžné hodnocení má podobu jakéhokoli vyjadřování hodnotových postojů, je každodenní činností porovnávání, rozlišování a vybírání podle subjektivních kritérií (Tondl, 1999, Slavík, 1999). Nevyžaduje specifické odborné znalosti, na rozdíl od hodnocení kvalifikovaného či kompetentního, ke kterému patří rovněž hodnocení školní nebo pedagogické.

I přes to, že hodnotící činnosti realizované ve školním prostředí a v pedagogických situacích nejsou samoúčelné a sledují určitou cílovou orientaci, není možné pojmy hodnocení a evaluace substituovat.

Citovaná a doporučená literatura

1. ABDAL-HAGG, I. ERIC as resource for the teacher Researcher. ERIC digest. In <<http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>>.
2. AIRASIAN, P., W., ABRAMS, L., M. Classroom Student Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. International Handbook of Educational Evaluation, part two. P. 533-



548. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
3. BABIAKOVÁ, S. 2008 (a). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. In *Manažment školy v praxi*. Bratislava: IURA EDITION, 2008, č. 89, s. 20–22. ISSN 1336-9849.
 4. BABIAKOVÁ, S. 2008 (b). Profesionálny rozvoj učiteľov ako súčasť hodnotenia kvality školy. In Bolková, G. *Pedagogická evaluace' 08 Socialia 2008*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
 5. BACÍK, F. Otázky řízení školství v evropském kontextu. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 26–36.
 6. BARSAGA, E. B. *School-based evaluation: a theoretical approach*. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
 7. BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. Praha: Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.
 8. BENNETT, J. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group, 2003. ISBN 0826464785.
 9. BORICH, H. D.; MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instruction*. Addison : Wesley, 1977.
 10. BOWEN, G. L.; ROSE, R. A.; WARE, W. B. Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. In *Children and schools*, vol. 29, no. 4, 2007.
 11. BRADNOVÁ, H. (ed.). *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993.
 12. BRIDGHOUSE, T.; WOODS, D. *How to Improve Your School*. London: Routledge, 1999.
 13. BURKE, P. *Společnost vědění*. Praha: Karolinum, 2007.
 14. CABANOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v přípravě učitelův primární školy a diagnostické kompetencie učitelů. In *Pedagogická evaluace a Socialia*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
 15. COLLINSON, V.; COOK, T. F. *Organizational Learning*. London: Sage Publications Ltd., 2007.
 16. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In *Applied Linguistic*, 1993, vol. 14., no 2.

-
17. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, s. 374. ISBN 80-246-0139-7.
 18. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
 19. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
 20. EBBUTT, D. *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. In Burgess, R. G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
 21. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. In *TIQL – Working Paper*, no. 1, Cambridge: Institute of Education, 1981.
 22. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2008. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
 23. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie škol v Evropě, politická a realizační opatření*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2007. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
 24. FARRELL, T. *Reflective Teaching. The principles and practices*. Dostupný z WWW: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>.
 25. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University, 2000.
 26. FISCHER, A. W.; SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997.
 27. FOSTER, P.; GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. In *British Journal of Educational Studies*, 2000, vol. 48, no. 3, s. 215–230. ISSN 0007-1005.
 28. GALL, M. D. *Handbook of Evaluating Selecting Curriculum Materials*. Boston: Aley and Bacon INC, 1981.

29. GARCÍA-SELLERS, M. J.; JACOBS, F.; KAPUSCIK, J. L.; MISTRY, J.; RUTSCH, C. *Applied research in early childhood methods. Hungary: Step by step Early Childhood Faculty Seminar, 1998.*
30. GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990–91, č. 8, s. 170–172.
31. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
32. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
33. GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
34. GUTKNECHT-GMEINER, M. *Evropská metodika pro Peer Review pro počáteční odborné vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
35. HANESOVÁ, D. *Výskumy o učiteľoch a profesionalizácii učiteľského povolania*. In bibliografia KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M (eds.). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii*. In Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-814-0.
36. HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press, 2003. ISBN 0-8077-4359-3.
37. HAUNSER M. a kol. *Škola pro 21. století*. Praha, Usnesení vlády č. 1276/2008, 2008.
38. HAWKINS, K. B.; McINTYRE, D.; McLAUGHLIN, C. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2004.
39. HAWKINS, K. B.; McLAUGHLIN, C.; TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2005.
40. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
41. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
42. HUSÁROVÁ, A., FILIPCZYK, M. Brožura o evaluaci. Praha: Aspra 2008.

-
43. CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc: UP, 1995.
 44. CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: UP, 1991.
 45. JAKOBSEN, L.; MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. a kol. *Serena aneb Autoevaluace škol Evropy*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 2006. ISBN 80-902614-8-5.
 46. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. s.51-68.
 47. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
 48. JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
 49. JOHNSON, J. B., ONWUEGBUZIE, Antony J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, no. 7, pp. 14–26.
 50. KASÁČOVÁ, B. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
 51. KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
 52. KEMMIS, S. *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research*. In *Educational Policy Analysis Archives*, 1993, vol. 1, no 1. ISSN 1068-2341.
 53. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
 54. KORTHAGEN, F. A. J. Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. In *Journal of Teacher Education*, 1995, 36.
 55. KUČERA, M. Školní etnografie, přehled problematiky. In *Studia pedagogica*, 8, Praha, UK 1992.
 56. KUČERA, S. (ed.). „Co se v mládí naučíš...“. Zpráva z terénního výzkumu. In *Pražská skupina školní etnografie*. Praha: ÚPPV, 1992.

57. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. TEACHER RESEARCH. From design to implementation. New York: Open University Press, 2004. ISBN 0335210643.
58. LEITWOOD, K.; LOUIS, K. S. *Organizational learning in schools*. New York: Taylor & Francis, 1998.
59. LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008.
60. MACBEATH, J.; McGLYNN. *Self-evaluation. What's in it for schools?*. New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-27742-6.
61. MALČÍK, M. Řízení kvality škol a autoevaluace školy. In *Proceedings Efficiency and Responsibility in Education*, Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-1938-7.
62. MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
63. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
64. Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>.
65. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
66. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
67. McBRIDE, R. Úvod do kvalitativního výzkumu. In *Průvodce pro učitele*. Liberec: PdF TU, 1995. ISBN 80-7083-183-9.
68. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., McINTYRE, D. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
69. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.
70. McMILLAN, J. H.; WERGIN, J. F. *Understanding and Evaluating Educational Research*. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.

-
71. McNIFF, J. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers. 2002. Dostupný z WWW: <<http://www.jeanmcniff.com/>>.
 72. McNIFF, WHITEHEAD, J. Action Research: Living Theory. London: Sage Publications, 2006. ISBN 10-1-4129-0855-8.
 73. McTAGGART, R. Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*. 41 (3), 168–187.
 74. MECHLOVÁ, E. a kol. *Vlastní hodnocení školy – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.
 75. MOHR, M. The Teacher as Researcher. In *The Quarterly*, 1980, vol. 3., no. 1.
 76. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
 77. MOJŽÍŠKOVÁ, J.; OPEKAROVÁ, O. Diagnostická činnost v práci učitele. In *Školní pedagogika*, Praha: UK, 1993.
 78. NEVO, D. (ed.). *School – based evaluation: an international perspective*. Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 0-7623-0861-3.
 79. NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. Dostupné na <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.
 80. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita*. Nový Jičín: KVIC, 2004, nepublikováno.
 81. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
 82. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
 83. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-197-8.
 84. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy*. In *Klíč k vyhodnocení ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-245-1.
 85. O'BRIEN, R. *An Overview of the Methodological Approach of Action research*. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies, 1998.
 86. OECD/CERI. *Školy pod lupou*. OECD, 1995. ISBN 80-211-0239-X.

87. PARSONS, S. *Teacher research*. Dostupný z WWW:
<http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/1997>>.
88. PEARLMAN, M., TANNENBAUM, R. Teacher Evaluation practices in the Accountability Era. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*. P. 609–642. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
89. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
90. PERERA, W. J. Teacher performance management as a method of school evaluation in Sri Lanka. In GRAUWE, A., NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
91. PETERSON, K. D.; PETERSON, C. A. *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2006. ISBN 14-129-1483-3.
92. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
93. POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
94. PORUBSKÝ, Š., Učiteľ diskurz žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: PdF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.
95. PRESKILL, H. The Evaluation Profession as a Sustainable learning Community. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*, p. 361–372. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
96. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*, vol. 48, no. 1, s. 1–10, 2000. ISSN 0007-1005.
97. PRŮCHA, J. *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha: ÚŠI, 1989.
98. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
99. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum v zahraničí*. Praha: ÚŠI, 1990.

-
100. PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
101. REMR, J. Možnosti a limity využití principu meta-evaluace ve společensko-vědním výzkumu. Praha: FSV UK 2009.
102. ROBERTSON, J. The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action research*, 8, 2, 307–326.
103. ROCHEX, J. Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelů. In *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 239–244.
104. ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation. A Systematic Approach. seventh edition.* London: SAGE Publications, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.
105. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre, 2001.
106. RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole.* Praha : Agentura Strom, 1996.
107. RÝDL, K. a kol. Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. 108. Praha: Strom 1998. ISBN 80-86106-04-7
109. SANDERS, J., R., DAVIDSON, E., J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 807–826. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
110. SANDRETTO, S. *Action Research for Social Justice.* Crown: Teaching and Learning Research Initiative, 2007.
111. SEBEROVÁ, A. Evaluation as the means of initiation of changes. *The new educational review.* 2005, roč. 5, s. 51–68. ISSN 1732-6729.
112. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
113. SEBEROVÁ, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelství výzkum? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu.* Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.

114. SEBEROVÁ, A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en république tchèque. *Recherche et Formation*. 2008, roč. 2008, sv. 59, s. 59–74. ISSN 0988-1824.
115. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
116. SEEBAUER, R. *Basic reflections for planning, carrying out and evaluating scientific studies in the framework of dissertations*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
117. SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5. SENGE, P. a kol. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
118. SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2007.
119. SCHNEIDER, J. M.; VERDUGO, R. R. School Quality, Safe Schools: An Empirical Analysis. In *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, vol. 3, no. 1. Dostupný z WWW:
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/VerdugoScheider.pdf>
120. SCHÖN, A. D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
121. SCHRATZ, M. (ed). *Changes in Teacher and trainer competences*. ATTE- RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
122. SCHRATZ, M. (ed). *What is a „European teachers“*. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
123. SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.
124. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

-
125. SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2, str. 587–593.
126. SMITH, M. K. Action research. 2001, 2007. Dostupný z WWW: <www.infed.org/research/b-actres.htm>.
127. SMUTEK, M. *Evaluaace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-811-7.
128. SPRING, J. *American education*. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
129. STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and techniques*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
130. STRINGER, E., T. Action research: a handbook for practitioners. London: Sage 1996.
131. STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7765-8.
132. STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 775-805. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
133. TONDL, L. Hodnocení as hodnoty. Praha: Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
134. ŠEĎOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
135. ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči?. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385–389.
136. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
137. VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry*, 1977, 6., s. 205–228.

138. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: PdF UJP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
139. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
140. VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, 2004.
141. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1., 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
142. WALTEROVÁ, E. *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: 1995.
143. WEISS, E. M.; WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, vol. 2, no. 2, 2001, s. 125–154. ISSN 1462-3943.
144. WILE, J.; ZISI, A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001, roč. 1, č. 4, s. 9–12.
145. ZÁVADA, J., ŠEBKOVÁ, H., MUNSTEROVÁ, E. Benchmarking v hodnocení vysokých škol. Dostupné na:
http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf

2. Typy evaluace

Po prostudování textu budete znát:

- které základní typy pedagogické evaluace rozlišujeme;
- jaká specifika má evaluace externí a interní, kdy hovoříme o autoevaluaci; jaké jsou výhody a nevýhody obou typů procesů
- jak souvisí kontextově blízké pojmy autonomie školy a školního managementu s evaluací externí a interní;
- jak se proměňuje role školní inspekce, zavádíme-li do škol procesy evaluace a autoevaluace;
- objasnit rozdíly mezi externí a interní evaluací, vysvětlit, čím se tyto procesy odlišují, jaké jsou jejich výhody a možná rizika;
- diskutovat úlohu pedagogické autonomie školy a školního managementu v procesech externí a interní evaluace;
- diskutovat žádoucí proměny rolí školní inspekce v evaluačních procesech
- vyjádřit vlastními slovy problémy se srozumitelností souvisejících legislativních dokumentů v oblasti evaluace a autoevaluace školy, jejího vlastního hodnocení.

Budete schopni:

- jakou úlohu sehrávají v procesech (auto)evaluace její předměty;
- přístupy vybraných odborníků ke kategorizaci předmětů pedagogické evaluace;
- vysvětlit obsah a význam pojmu předmět pedagogické evaluace;
- srovnat vybrané přístupy ke kategorizaci předmětů pedagogické evaluace;

- argumentovat výběr předmětů autoevaluace vztahující se k profesním činnostem učitele.

Co je předmětem evaluace, kdy probíhá a kým je realizována

Z definic evaluace, pomocí kterých jsme v úvodu této kapitoly nastínili její klíčové aspekty, rovněž vyplývají všechny **předměty nebo oblasti** (object of evaluation) v podobě vybraných edukačních jevů a procesů, které mají být evaluovány. Dostáváme se tímto k prvnímu kritériu, podle kterého můžeme vymezit typy evaluace. Nutno poznamenat, že každý uvedený typ, který je dále stručně charakterizován, je zejména v zahraniční odborné literatuře samostatně a svébytně zpracován, má svá jak teoretická, tak metodologická a zejména procedurální zázemí v příslušných sociálních disciplínách. V doméně pedagogické a se vztahem ke školské praxi bychom mohli vydělit tyto specifické formy jako typy evaluace:

- *Evaluace vzdělávacího programu* (program evaluation / educational program evaluation) v oblasti pomáhajících profesí a sociální péče (Rossi, Lipsey, Freeman, 2004; Stufflebeam, Shinkfield, 2007)
- *Evaluace vyučování* – vyučovacích a mimovyučovacích procesů (process evaluation / teaching evaluation / evaluation of teaching) (process evaluation – Stufflebeam, 2003)
- *Evaluace žáka* (student evaluation); *evaluace žákova učení* (learning evaluation / evaluation of learning outcomes) (Mislevy, Wilson, Kadyie, Chudowsky, 2003; Airasian, Abrams, 2003)
- *Evaluace učitele / ředitele* (personal evaluation / teacher evaluation / leadership evaluation) (Peterson, Peterson, 2006; Pearlman, Tannenbaum, 2003)
- *Evaluace školy* (organization evaluation / school evaluation / school-based evaluation) (Stufflebeam, 2003; Sanders, Davidson, 2003)

Evaluace programu (program evaluation) je systematický a řízený proces posuzování hodnot, významů, kvality, efektivity a vlivů programu. Programem se myslí systém plánovaných aktivit tvořící funkční celek a sledující společný

cíl a může mít podobu různých typů edukačních akcí jako např. školní vzdělávací program, vyučovací hodina, výukový blok, výukový projekt nebo integrovaný tematický celek. Klíčový význam má evaluace programu v rozhodovacích procesech o budoucnosti programu. Formulována jsou korektivní opatření a doporučení k modifikacím. Součástí evaluace programu jsou dílčí procedury, jež patří k formálně ustáleným termínům v podobě odlišných dimenzí evaluace jako úrovní, v nichž je program plánován a realizován. (American Evaluation Association; Stufflebeam, Shinkfield, 2007). Jedná se o tzv. *evaluaci vstupů* (input evaluation), tzv. *evaluaci procesu* (process evaluation), *evaluaci výsledků/výstupů* (outcome evaluation) a *evaluaci dopadů* (impact evaluation). Systém vztahů mezi vstupy, procesy, výstupy a dopady tvoří tzv. **logický model**, který je zakotven v tzv. **teorii programu**. Předmětem evaluace mohou být všechny nebo jen vybrané části logického modelu.

Evaluace vstupů (input evaluation) je procesem systematického a řízeného posuzování vnitřní konzistence programu, jeho vazby na účely, pro které je vytvořen, problémy, jež má řešit, potřeby účastníků, jež mají být respektovány. Je posuzován soulad mezi potřebami účastníků a jednotlivými cíli, shoda mezi cíli a strategiemi jejich realizace (aktivitami a činnostmi). Souvisí s vyhodnocením navržených strategií a pracovních plánů, což umožňuje následné zdokonalování, modifikace či vyloučení nevyhovujících postupů a přístupů, tvořit detailní podobu plánů apod. Vstupy jsou rovněž tvořeny všemi typy zdrojů – lidskými, materiálními i finančními, jež mají chod programu zabezpečit. Otázka této dimenze zní: *Jak a pomocí kterých podmínek a zdrojů identifikované potřeby účastníků nejlépe naplňovat?* Evaluaci vstupů předchází ve vybraných teoriích programu (Stufflebeam, 2003; Sanders, Davidson, 2003) ještě tzv. **evaluace kontextu**, jež zahrnuje hodnocení potřeb, problémů a příležitostí, které jsou relevantní v daném prostředí školy. Pomáhá uživatelům evaluace definovat a vyhodnocovat záměry a cíle programu a následně posuzovat, zda se zaměřené potřeby reálně dotýkaly žáků a mají své opodstatnění v daných kurikulárních programech, kursech a vyučování. Evaluace kontextu je provázena otázkami: *Jaké jsou potřeby žáků, popř. dalších příjemců školních vzdělávacích služeb? Jaké cíle jsou ve školním vzdělávacím programu zakotveny?*

Evaluace vstupů a kontextu se váže rovněž na tzv. evaluaci ex ante, která je popsána níže.

Evaluace procesu (process evaluation) je zaměřena na posuzování rozsahu implementace programu, a to podle předem daných kritérií. Předmětem vyhodnocení jsou pokroky v naplňování cílů programu, kvalita / vhodnost / adekvátnost vybraných strategií a dílčí dosažené výsledky. Monitorovány, dokumentovány a vyhodnocovány jsou všechny související činnosti a aktivity, prostřednictvím kterých je akční plán programu naplňován, včetně materiálových dokumentů. Otázky této evaluační dimenze jsou: *V jakém rozsahu se nám daří plán implementovat a naplňovat tím jeho záměry a cíle?* Evaluace procesu se váže rovněž na tzv. *evaluaci on going* a *evaluaci formativní*, které jsou níže charakterizovány.

Evaluace výsledků / výstupů (input evaluation) identifikuje a vyhodnocuje krátkodobé a střednědobé očekávané i neplánované výstupy. Pokud je jeden z cílů programu nastaven na osvojování určitého druhu schopností, je potřeba prokázat, že si je žáci úspěšně osvojili, popř. zda-li jsou prokazatelné pozitivní změny v chování žáků, jejich znalostech, postojích apod. Evaluace výsledků posuzuje prokazatelnou míru naplnění zamýšlených cílů programu. Tento aspekt evaluace umožňuje posoudit naplňování potřeb žáků a dalších příjemců vzdělávacích služeb, zaznamenat úroveň školní úspěšnosti a rovněž dává zpětnou vazbu o nutnosti upravit vynaložené úsilí. Otázky kladené v této dimenzi evaluace jsou: *Čeho jsme dosáhli a k jakým výsledkům jsem došli? Jaký mají význam ve vazbách na plánované, očekávané výstupy a zjištěné potřeby žáků?* Evaluace výsledků / výstupů se váže na další formu evaluace, tzv. evaluaci ex post a evaluaci sumativní.

Evaluace dopadů (impact evaluation) zkoumá dlouhodobý vliv programu na chování a jednání účastníků a prostředí (např. psychosociální klima apod.). Právě s ohledem na význam vazby mezi výsledky a cíli programu, je často poukazováno na „*potřebu jasně definovaných cílů evaluovaného programu a navíc ještě existenci kritérií úspěchu a neúspěchu*“ (Palumba, Sharp, 1980 In Smutek , 2005, s. 32).

Další přístup k rozlišení aspektů programu, které je zapotřebí evaluovat, je uvedeno v následujícím schématu.

Schéma: Dimenze evaluace programu podle P. H. Rossi, M. W. Lipsey a H. E. Freeman (2004, s. 80)

Na *proces implementace programu* je rovněž zaměřen jeden z dalších, obecně využívaných typů evaluace, tzv. **formativní evaluace** (formative evaluation). M. Scriven a R. Stake (In: Stufflebeam, Shinkfield, 2007) poukazují na její zacílenost k samotným praktikům, realizátorům programu (insiders) ve snaze poskytnout jim v procesech implementace, vývoje a zlepšování pomáhající zpětnou vazbu v identifikaci silných a slabých stránek a možnostech změny. Naproti tomu tzv. **sumativní evaluace** (summative evaluation) sleduje detailněji *celkové efekty*, jež program přináší, v podobě výsledků a dopadů. Zásadní vliv mají závěry tohoto typu evaluace na *rozhodovací procesy* vážící se na modifikaci, popř. zrušení daného programu⁴.

Rozlišení typu formativní a sumativní evaluace se přímo váže na kritérium času, tedy kdy je evaluace realizována. Má však nepřímou vazbu na předměty evaluace, což je důvodem, proč jsou dané typy uvedeny v jedné podkapitole. Postavení formativní a sumativní evaluace do kontextu předmětů evaluace však není zcela vyjasněné a můžeme se setkat rovněž se zavádějícími charakteristikami. M. Smutek (2005) například poukazuje na problematické substituování typů *evaluace procesu* a *formativní evaluace*, neboť rovněž monitorování průběhu realizace programu může být součástí hodnocení jeho výsledných efektů a dopadu – jádro *evaluace sumativní* - a naopak. V ideálních možnostech se doporučuje kombinace obou forem, poněvadž ve výsledku se nejedná pouze o informace, že program nenaplnil svá očekávání a nedospěl k proklamovaným cílům, ale zjištění *proč* se tak stalo, které chyby či nedostatky bylo možné identifikovat v průběhu jeho realizace a jaký měly nebo mohly mít dopad na průběžnou modifikaci realizovaných procesů a jejich případnou úspěšnost.

⁴ M. Scrivenovi je přisuzováno autorství tohoto primárního dělení evaluace na formativní a sumativní typ, které navrhl ve vztahu k evaluaci vzdělávacích programů (educational curriculum). (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

Zohledníme-li aspekt času, tedy kdy evaluační procesy probíhají, můžeme se setkat také s dalšími typy evaluace.

Evaluace ex ante (ex ante evaluation) neboli *předběžná evaluace* zpravidla probíhá před začátkem realizace programu, služby nebo intervence. Předmětem posouzení je vnitřní konzistence programu, jeho vazby na účely, pro které je vytvořen, problémy, jež má řešit, potřeby účastníků, jež mají být respektovány. Je posuzován soulad mezi potřebami účastníků a jednotlivými cíli, shoda mezi cíli a strategiemi jejich realizace (aktivitami a činnostmi). Posuzovány jsou rovněž vstupy v podobě lidských, materiálních a finančních zdrojů.

Evaluace on going (on going evaluation) neboli *průběžná evaluace* (někdy také mid-term neboli střednědobá evaluace) je prováděna v realizačním období programu, služby nebo intervence, v průběhu jeho implementace. Předmětem vyhodnocení jsou pokroky v naplňování cílů programu, kvalita, vhodnost a adekvátnost vybraných strategií a dílčí dosažené výsledky. Posuzována je rovněž kvalita řízení personální, organizační, materiální a finanční s cílem ji zefektivnit. Zavedený název průběžné evaluace je *foramtivní evaluace*, která je popsána výše. Využívána bývá rovněž *evaluace ad hoc* jako součást průběžné evaluace, a to v případě zjištění odchylek od cílů a plánů programu nebo potřeby jeho modifikace.

Evaluace ex post (ex post evaluation) neboli *následná evaluace* je využívána po skončení realizace programu, služby nebo intervence. Předmětem vyhodnocení je reálný stav naplnění dílčích hlavních a specifických cílů, dosažené výsledky a očekávané výstupy. Rovněž je posuzováno, zda byly respektovány a naplněny potřeby účastníků jaké dlouhodobější dopady měla realizace programu na účastníky a prostředí. Posuzována je rovněž kvalita využitých zdrojů. Formulována jsou korektivní opatření, doporučení k modifikacím programu a slouží k dalšímu rozhodování o jeho budoucnosti. Následná evaluace je vedena otázkami: *Co se stalo? Proč se to stalo? Jak to mohlo být realizováno lépe?* Zavedený název následné evaluace je *sumativní evaluace*.

Evaluace procesů, výsledků a dopadů mají aplikační vazbu na v pedagogice využívané procesy evaluace učitele, vyučovacích a mimovyučovacích aktivit (teacher evaluation / teaching evaluation) a žáka, průběh a výsledky jeho vzdělávání, učení (learning evaluation / evaluation of learning outcomes).

V tomto kontextu je pro školskou praxi inspirativní rozlišení dimenzí evaluace na programovou evaluaci zaměřující se na všechny aspekty programů tak, jak je popsáno výše a tzv. *single-system evaluaci*, která je realizována prakticky v jejich vlastní praxi, v rámci níž je podrobována systematické reflexi kvalita a efektivita implementovaných strategií a intervencí ve vazbě na individuální dopady pro konkrétního žáka nebo školní třídu (Smutek, 2005).

Pokud bychom se alespoň stručně podívali na charakteristiky **evaluace učitele**, nenašli bychom žádné zásadní proměny principů, v nichž se pohybují významy a procesy evaluací jiných oblastí. Primárně se evaluace učitele zaměřuje na systematické posuzování kvalifikace (qualification) a výkonu (performance), v relacích k udržitelnosti rozvoje a možností dané instituce, profese nebo programu (Stufflebeam, Shinkfield, 2007). Tzv. **personální evaluaci** (personnel evaluation) nazývají D. L. Stufflebeam a A. J. Shinkfield (2007, s. 115) výstižným příměrem „*duch v programové evaluaci*“, poněvadž zpravidla účastníky mírně řečeno znervózňuje. Vždy se může objevit riziko, že se budou učitelé obávat připisování příčin neúspěšných výsledků evaluace jejich nevyhovujícím kompetencím a nedostatečné kvalitě výkonu a ve svém důsledku tak mohou mít zásadní vliv na jejich profesní satisfakci, výkon profese i stabilitu zaměstnání. Autoři v tomto kontextu zdůrazňují nutnost zaměřit se komplexně na všechny aspekty programu, nejen výhradně na učitele a jejich výkon. Rovněž K. D. Peterson, C.A. Petersonov (2006) a S. Babiaková (2008) poukazují na důležitost včlenit učitele do centra evaluačních procesů ve snaze posílit přijetí výsledků a doporučení včetně následné snahy implementovat změny a rozvíjet „dobrou praxi“. Jádrem efektivní evaluace učitele vidí v možnostech zdokonalovat kvalitu a hodnoty edukace, zvyšovat vysokou kvalifikovanost učitelů a prosazovat vysokou úroveň akademického standardu (high academic standards).

Evaluace žáka (student evaluation), popř. **evaluace žákova učení** (learning evaluation / evaluation of learning outcomes) se vztahuje prakticky ke všem výše popsaným oblastem → *evaluace programu*. Doména vstupů je v případě žáka zaměřena na zjišťování osobnostních, vývojových a sociokulturních charakteristik. Oblast procesu dále na efektivitu využívání a rozvíjení stylů učení žáků ve vazbách na respektování podmínek učení (včetně např. kvality

psychosociálního klimatu školní třídy) a podnětnosti edukačního prostředí ve všech dílčích aspektech. V centru pozornosti jsou rovněž jak subjektivní, tak objektivní dimenze školní úspěšnosti a vývoj školního výkonu žáků. Výstupy se vztahují k žákem osvojeným úrovním klíčových kompetencí a očekávaným výstupům jednotlivých vzdělávacích oblastí ve vybraných etapách školní docházky. Posuzované výstupy se musí vždy explicitně vztahovat k jasně deklarovaným výchovným a vzdělávacím cílům v rovinách kognitivní, afektivní a psychomotorické a ke specifikovaným úrovním klíčových kompetencí a očekávaných výstupů jako východiskům školních vzdělávacích programů.

Evaluace školy (school evaluation / school – based evaluation) je posledním a neméně důležitým typem evaluace, které můžeme charakterizovat v doméně školské praxe. Ve své podstatě zahrnuje všechny oblasti evaluace programu včetně evaluace účastníků školního života.

Kdo je evaluátorem

Probíhající kurikulární reforma přináší školám nové možnosti spojené s novými povinnostmi. Školy se mohou samostatně profilovat vlastními vzdělávacími programy a nově nabytá autonomie přináší požadavky a iniciuje potřeby reflektovat a systematicky posuzovat kvalitu všech profesních činností. Evaluace je z tohoto pohledu podmínka nebo též cena, kterou musí škola za svou autonomii zaplatit. A zde je důležité se ptát, kdo nese zodpovědnost za péči o úroveň vzdělávání ve školách a kdo je kompetentní tuto úroveň posuzovat a hodnotit. Podle charakteru hodnotících procesů a zejména podle pohledu vnitřního nebo vnějšího rozlišujeme tzv. **evaluaci externí** (external evaluation) a **evaluaci interní** (internal evaluation), která je častěji nazývána **autoevaluací** (self-evaluation). Dostáváme se tímto k dalšímu rozlišovacímu kritériu pro určování typů evaluace. Pokusme se blíže popsat rozdíly, a to v širším kontextu.

Vedle více zakotvených typů evaluace externí a interní rozlišují P. H. Rossi, M. W. Lipsey a H.E. Freeman (2004) ještě další typy evaluace, a to v relacích k rolím a odpovídající míře participace a zodpovědnosti zúčastněných aktérů. Tzv. **nezávislá evaluace** (independent evaluation) spočívá v primární zodpovědnosti evaluátorů za přípravu, samotný proces i diseminaci výsledků

evaluace. Podle autorů se v tomto případě může jednat např. o evaluační výzkum, jehož výsledky mají sloužit dané vědní disciplíně a nikoli k rozhodování o budoucí životnosti programu či instituce. Využíván může být tento typ rovněž jako jistá iniciativa případných sponzorů, vládních či nevládních institucí, vyloučen není ani vliv členů nebo partnerů dané organizace. Tzv. **participační nebo kooperativní evaluace** (participatory or collaborative evaluation) je organizována jako týmový projekt evaluátorů, vybraných členů a partnerů dané organizace. Klíčový význam má tento typ zejména pro danou organizaci, její vývoj a dopady na všechny zúčastněné, jejichž potřeby je nutné zohledňovat jako východiska i cíle evaluace. Tzv. **posilující evaluace** (empowerment evaluation) je postavena na posilující autonomii členů a partnerů organizace, intenzivnější spoluúčasti, zájmu, iniciativy, prosazování a autonomii v rozhodování. Evaluátoři se zde stávají více poradci a facilitátory evaluace respektující zájmy a potřeby pracovníků i způsoby nakládání s výsledky včetně implementace doporučených změn. Typ participační a posilující evaluace je ve své podstatě typem v české školské praxi i pedagogické terminologii více zavedeným – typem *autoevaluace*. V jistém zjednodušení by se dalo říci, že postup od *nezávislé* k *participační* až posilující evaluaci je cestou od externí evaluace po interní evaluaci, a to s výraznými prvky *autoevaluace*. Tyto vazby a klíčové obsahy a významy dalších forem evaluace je však zapotřebí blíže vysvětlit.

Rozdíl mezi *externí evaluací* a *interní evaluací* (external evaluation and internal evaluation) zpravidla není dán zájmy, které jsou evaluací sledovány, ale zodpovědnými organizacemi jako jejími zadavateli. Zadavateli externí evaluace může být samotná škola a činí tak nezávisle na legislativních požadavcích, s cílem řešit monitorované problémy či prosadit zavedené inovace. Stejně tak politickým záměrem mohou být povinnosti školy realizovat evaluaci interní. Rovněž výběr předmětů evaluace, představa o žádoucí kvalitě a systému indikátorů, rozhodování o volbě evaluačních metod a technik, procesech implementace doporučených změn nejsou podmínkou určení formy evaluace, pokud se týká typu externí či interní evaluace. Více, než forma evaluace zde sehrává význam „**role**“ **evaluátora** spočívající v míře jeho nezávislosti na evaluované organizaci.

V případě *externí evaluace* je evaluátor nezávislým, objektivním posuzovatelem. Zpravidla je delegován vládou, popř. sponzory či zřizovateli školy. Jejich pozice v dané organizaci je spíše krátkodobá, evaluační šetření se omezuje na dílčí, jednorázové aktivity. Účast *interního evaluátora* může mít charakter plného pracovního úvazku, avšak zásadnější je jeho dlouhodobý, zúčastněný pobyt v evaluovaném prostředí. Není však vyloučeno, že i tuto formu evaluace zadává stát a jejím explicitním cílem je provádět kontrolu a dohled. Spíše se však předpokládá, že iniciátorem tohoto záměru je samotná škola a interním evaluátorem je nezávislý odborník z poradenského centra (plnící úlohu supervizora) nebo evaluátor „amatér“ z řad učitelů nebo vedení školy. Nevylučuje se však ani vzájemná kombinace pozic, rolí a „zdrojů“ evaluátorů (Stufflebeam, Shinkfield, 2007; Smutek, 2005).

Zdá se, že klíčový význam nabývají *formy interní a externí evaluace* až s přihlédnutím k míře participace a zúčastněnosti všech jejich možných příjemců, a tedy k *formám nezávislé evaluace, participační evaluace a posilující evaluace*. V následující tabulce jsou u těchto jednotlivých typů evaluace a jejich možných kombinací uvedeny vedle zadavatele, realizátora a jeho role i potenciální konsekvence v podobě dopadů evaluace.

Aktivity *České školní inspekce* odpovídají procesům *nezávislé, externí evaluace* a zadavatelem služeb je stát, jehož reprezentanti rovněž formulují očekávaný *standard kvality*, jehož naplňování je evaluací posuzováno. Naproti tomu služby nabízející nevládní poradenská, metodicko-evaluační centra by se vázaly k určitým formám evaluace jednak podle míry participace účastníků a partnerů školy a jednak podle míry interiorizace do života školy. Pokusme se shrnout možnosti a rizika spojená s interní a externí rolí evaluátorů.

Možnosti externí, nezávislé evaluace:

- nabízí „nový“ pohled a nezávislé postoje
- umožňuje identifikovat problémy, jež si účastníci školního života (ředitelé, učitelé, žáci) neuvědomují díky „provozní nebo rutinní slepotě“
- umožňuje objektivní posouzení sledovaných jevů nezávislými odborníky zvenku
- nabízí kritický přístup

- umožňuje srovnávat závěry realizovaného šetření mezi více školami (na krajské nebo státní úrovni)
- nabízí znalosti profesionálního evaluátora, zajišťuje korektní průběh evaluace, včetně etických principů

Rizika externí, nezávislé evaluace:

- zpravidla se jedná o krátkodobý a jednorázový proces bez možnosti hlubšího nahlédnutí vývoje evaluovaných jevů a příčin v podobě různých intervenujících proměnných
- nemusí se podařit identifikovat a řešit „skutečné“ problémy školy
- snížená vnímavost vůči zavedeným vnitřním hodnotám a normám chování organizace včetně „rozdělení moci“ a přístupu k informacím
- učitelé a vedení školy se nemusí identifikovat s výsledky evaluace včetně zvnějšku navržených korektivních opatření

Možnosti interní, participační nebo posilující evaluace:

- umožňuje vzhled do zavedené kultury školy, systému hodnot a pravidel chování a jednání, rozložení sil a vlivu
- sleduje zájmy organizace, umožňuje zaměřit pozornost na problémy, které aktéři školního života vnímají jako podstatné
- umožňuje posoudit sledované jevy pohledem z více perspektiv všech zúčastněných a partnerů školy, identifikovat příčiny problémů a dohodnout postupy nápravy
- vytváří prostor k větší zodpovědnosti za implementaci doporučených změn

Rizika interní, participační nebo posilující evaluace:

- objektivita a nezávislost může být narušena „provozní slepotou“ a zainteresaností, včetně rizika sledování vlastních zájmů
- obava z kritiky, osobní vazby a případné osobní zájmy mohou komplikovat konsensus v dohodování principů, průběhu i výsledků evaluace, včetně návrhů změn, hrozí riziko „kolapsu“ psychosociálního klimatu školy, sboru učitelů a vedení

- neumožňuje srovnávat závěry realizovaného šetření mezi více školami (na krajské nebo státní úrovni)

V počátcích rozvoje evaluační disciplíny se více počítalo s úlohou evaluátora jako objektivního hodnotitele, jež nemá přímé vazby na program ani organizaci, nesleduje jejich názory, zájmy a potřeby. Stále častěji je dnes prosazována forma *participační, kooperativní* evaluace, kde jsou role i zodpovědnosti vyrovnány ve snaze posilovat implementovatelnost navržených a žádoucích změn a přispívat tím k hlavnímu smyslu evaluace – zodpovědnosti, a to prostřednictvím rozvoje a učení všech pracovníků v organizaci i jejich partnerů (Smutek, 2005; Stufflebeam, Shinkfield, 2007). Pro českou evaluační praxi to přinejmenším znamená podívat se novou optikou na úlohu České školní inspekce a možnosti její proměny a stejně tak posoudit zákonem danou povinnost škol realizovat tzv. vlastní hodnocení školy.

Proměna rolí školní inspekce

Role školní inspekce nabývá v přístupu k evaluaci jako prostředku změny a kvalitativního růstu pomocí systematické a konstruktivně kritické zpětné vazby zcela novou dimenzi. Již není státním kontrolním dozorem, nýbrž *poradním orgánem* disponujícím zkušenými odborníky na evaluační procesy, jež respektují specifika každé konkrétní školy, kterou poznávají prostřednictvím dlouhodobé spolupráce, vzájemné informovanosti a permanentního dialogu.

Již v roce 1996 upozorňoval K. Rýdl na žádoucí potřebu vytvořit podpůrnou poradenskou, profesní a nejlépe nestátní instituci, která by například v podobě „komory“ mohla fungovat jako samostatné správní zařízení, jehož školní i mimoškolní členy volí jednotlivé školy, a která sama podléhá evaluaci.

W. A. Fischer spolu s M. Schratzem (1997) preferují změnu inspekce na organizační poradenskou službu, která „...*přispívá ke kontinuitě na škole, ..., kterou podporuje v rámci úsilí o autonomii, pomáhá jí najít vlastní profil a osvědčit se v nových společenských podmínkách, ..., poněvadž zastává názor, že... typické pracovní procesy ve škole nelze standardizovat a nelze je zahrnout do hierarchického systému příkaz – poslušnost a ... poněvadž je přesvědčena, že... stane-li se průběh jejich práce rutinou, a ... dojde-li k úzkostlivé fixaci na pokyny a předpisy, ..., znamená to potom smrt jakéhokoliv kvalitního pedagogického působení na škole*“ (s. 121).

Tab. 2 Proměna rolí školní inspekce (Fischer, Schratz, 1997, s. 121)

Role školní inspekce	Dosavadní	Nové
Role	dozor	rozvojové poradenství
Paradigma	kontrola	evaluace
Cíl	posudek na učitele	zajištění kvality
Činnost	hospitovat-kontrolovat	radit-podporovat
Kritérium	legislativa jako norma	škola jako organizační jednotka
Referenční bod	vně	uvnitř
Způsob postupu	cílené návštěvy školy	pozdávka k plánovaným termínům porad
Perspektiva	krátkodobá	středně až dlouhodobá
Metody	návštěva výuky, pohovor s jednotlivci	porada týmu
Přístup	izolovaný	systemový
Vztah	vztah nedůvěry	vztah důvěry

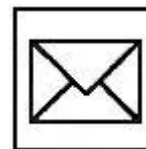
Kontrolní otázky a úkoly

Vyjmenujte a charakterizujte základní typy evaluace. Vysvětlete klíčové role školní inspekce v procesech zajišťování a kontroly kvality školního vzdělávání.

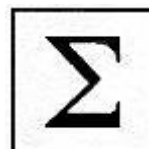


Korespondenční úkol

Jaký je váš názor na význam autoevaluace, pozitiva, která může přinášet do života školy (učitelům, žákům, rodičům)? Pokuste se vyjít z vlastní pedagogické zkušenosti a argumentovat své názory.



Shrnutí kapitoly



Evaluace programu (program evaluation) je systematický a řízený proces posuzování hodnot, významů, kvality, efektivity a vlivů programu. Programem se myslí systém plánovaných aktivit tvořící funkční celek a sledující společný cíl a může mít podobu různých typů edukačních akcí jako např. školní vzdělávací program, vyučovací hodina, výukový blok, výukový projekt nebo integrovaný tematický celek. Klíčový význam má evaluace programu v rozhodovacích procesech o budoucnosti programu. Formulována jsou korektivní opatření a doporučení k modifikacím. Součástí evaluace programu jsou dílčí procedury, jež patří k formálně ustáleným termínům v podobě odlišných dimenzí evaluace jako úrovní, v nichž je program plánován a realizován

Evaluace vstupů (input evaluation) je procesem systematického a řízeného posuzování vnitřní konzistence programu, jeho vazby na účely, pro které je vytvořen, problémy, jež má řešit, potřeby účastníků, jež mají být respektovány. Je posuzován soulad mezi potřebami účastníků a jednotlivými cíli, shoda mezi cíli a strategiemi jejich realizace (aktivitami a činnostmi).

Evaluace procesu (process evaluation) je zaměřena na posuzování rozsahu implementace programu, a to podle předem daných kritérií. Předmětem vyhodnocení jsou pokroky v naplňování cílů programu, kvalita / vhodnost / adekvátnost vybraných strategií a dílčí dosažené výsledky. Monitorovány, dokumentovány a vyhodnocovány jsou všechny související činnosti a aktivity, prostřednictvím kterých je akční plán programu naplňován, včetně materiálových dokumentů.

Evaluace výsledků posuzuje prokazatelnou míru naplnění zamýšlených cílů programu. Tento aspekt evaluace umožňuje posoudit naplňování potřeb žáků a dalších příjemců vzdělávacích služeb, zaznamenat úroveň školní úspěšnosti a rovněž dává zpětnou vazbu o nutnosti uzpůsobit vynaložené úsilí.

Evaluace dopadů (impact evaluation) zkoumá dlouhodobý vliv programu na chování a jednání účastníků a prostředí (např. psychosociální klima apod.). Právě s ohledem na význam vazby mezi výsledky a cíli programu, je často poukazováno na „*potřebu jasně definovaných cílů evaluovaného programu a*

navíc ještě existenci kritérií úspěchu a neúspěchu“ (Palumba, Sharp, 1980 In Smutek , 2005, s. 32).

Evaluace ex ante (ex ante evaluation) neboli předběžná evaluace zpravidla probíhá před začátkem realizace programu, služby nebo intervence. Předmětem posouzení je vnitřní konzistence programu, jeho vazby na účely, pro které je vytvořen, problémy, jež má řešit, potřeby účastníků, jež mají být respektovány. Je posuzován soulad mezi potřebami účastníků a jednotlivými cíli, shoda mezi cíli a strategiemi jejich realizace (aktivitami a činnostmi). Posuzovány jsou rovněž vstupy v podobě lidských, materiálních a finančních zdrojů.

Evaluace on going (on going evaluation) neboli průběžná evaluace (někdy také mid-term neboli střednědobá evaluace) je prováděna v realizačním období programu, služby nebo intervence, v průběhu jeho implementace. Předmětem vyhodnocení jsou pokroky v naplňování cílů programu, kvalita, vhodnost a adekvátnost vybraných strategií a dílčí dosažené výsledky. Posuzována je rovněž kvalita řízení personální, organizační, materiální a finanční s cílem ji zefektivnit. Zavedený název průběžné evaluace je formativní evaluace.

Evaluace ex post (ex post evaluation) neboli následná evaluace je využívána po skončení realizace programu, služby nebo intervence. Předmětem vyhodnocení je reálný stav naplnění dílčích hlavních a specifických cílů, dosažené výsledky a očekávané výstupy. Rovněž je posuzováno, zda byly respektovány a naplněny potřeby účastníků jaké dlouhodobější dopady měla realizace programu na účastníky a prostředí. Posuzována je rovněž kvalita využitých zdrojů. Formulována jsou korektivní opatření, doporučení k modifikacím programu a slouží k dalšímu rozhodování o jeho budoucnosti. Zavedený název následné evaluace je sumativní evaluace.

Evaluace žáka (student evaluation), popř. evaluace žákova učení (learning evaluation / evaluation of learning outcomes) se vztahuje prakticky ke všem výše popsaným oblastem evaluace programu. Doména vstupů je v případě žáka zaměřena na zjišťování osobnostních, vývojových a sociokulturních charakteristik. Oblast procesu dále na efektivitu využívání a rozvíjení stylů učení žáků ve vazbách na respektování podmínek učení (včetně např. kvality psychosociálního klimatu školní třídy) a podnětnosti edukačního prostředí ve všech dílčích aspektech. V centru pozornosti jsou rovněž jak subjektivní, tak objektivní dimenze školní úspěšnosti a vývoj školního výkonu žáků. Výstupy

se vztahují k žákem osvojeným úrovním klíčových kompetencí a očekávaným výstupům jednotlivých vzdělávacích oblastí ve vybraných etapách školní docházky. Posuzované výstupy se musí vždy explicitně vztahovat k jasně deklarovaným výchovným a vzdělávacím cílům v rovinách kognitivní, afektivní a psychomotorické a ke specifikovaným úrovním klíčových kompetencí a očekávaných výstupů jako východiskům školních vzdělávacích programů.

Evaluace školy (school evaluation / school – based evaluation) je posledním a neméně důležitým typem evaluace, které můžeme charakterizovat v doméně školské praxe. Ve své podstatě zahrnuje všechny oblasti evaluace programu včetně evaluace účastníků školního života.

Podle charakteru hodnotících procesů a zejména podle pohledu vnitřního nebo vnějšího rozlišujeme tzv. evaluaci externí (external evaluation) a evaluaci interní (internal evaluation), která je častěji nazývána autoevaluací (self-evaluation).

Rozdíl mezi externí evaluací a interní evaluací (external evaluation and internal evaluation) zpravidla není dán zájmy, které jsou evaluací sledovány, ale zodpovědnými organizacemi jako jejími zadavateli. Zadavateli externí evaluace může být samotná škola a činí tak nezávisle na legislativních požadavcích, s cílem řešit monitorované problémy či prosadit zavedené inovace. Stejně tak politickým záměrem mohou být povinnosti školy realizovat evaluaci interní. Rovněž výběr předmětů evaluace, představa o žádoucí kvalitě a systému indikátorů, rozhodování o volbě evaluačních metod a technik, procesech implementace doporučených změn nejsou podmínkou určení formy evaluace, pokud se týká typu externí či interní evaluace.

Citovaná a doporučená literatura

1. ABDAL-HAGG, I. ERIC as resource for the teacher Researcher. ERIC digest. In <<http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>>.
2. AIRASIAN, P., W., ABRAMS, L., M. Classroom Student Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A.



- International Handbook of Educational Evaluation, part two. P. 533-548. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
3. BABIAKOVÁ, S. 2008 (a). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. In *Manažment školy v praxi*. Bratislava: IURA EDITION, 2008, č. 89, s. 20–22. ISSN 1336-9849.
 4. BABIAKOVÁ, S. 2008 (b). Profesionálny rozvoj učiteľov ako súčasť hodnotenia kvality školy. In Bolková, G. *Pedagogická evaluace' 08 Socialia 2008*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
 5. BACÍK, F. Otázky řízení školství v evropském kontextu. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 26–36.
 6. BARSAGA, E. B. *School-based evaluation: a theoretical approach*. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
 7. BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. Praha: Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.
 8. BENNETT, J. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group, 2003. ISBN 0826464785.
 9. BORICH, H. D.; MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instruction*. Addison : Wesley, 1977.
 10. BOWEN, G. L.; ROSE, R. A.; WARE, W. B. Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. In *Children and schools*, vol. 29, no. 4, 2007.
 11. BRADNOVÁ, H. (ed.). *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993.
 12. BRIDGHOUSE, T.; WOODS, D. *How to Improve Your School*. London: Routledge, 1999.
 13. BURKE, P. *Společnost vědění*. Praha: Karolinum, 2007.
 14. CABANOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v přípravě učitelův primární školy a diagnostické kompetencie učitelů. In *Pedagogická evaluace a Sociálie*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
 15. COLLINSON, V.; COOK, T. F. *Organizational Learning*. London: Sage Publications Ltd., 2007.

16. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In *Applied Linguistic*, 1993, vol. 14., no 2.
17. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, s. 374. ISBN 80-246-0139-7.
18. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
19. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
20. EBBUTT, D. *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. In Burgess, R. G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
21. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. In *TIQL – Working Paper*, no. 1, Cambridge: Institute of Education, 1981.
22. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2008. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
23. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie škol v Evropě, politická a realizační opatření*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2007. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
24. FARRELL, T. *Reflective Teaching. The principles and practices*. Dostupný z WWW: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>.
25. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University, 2000.
26. FISCHER, A. W.; SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997.
27. FOSTER, P.; GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. In *British Journal of Educational Studies*, 2000, vol. 48, no. 3, s. 215–230. ISSN 0007-1005.

-
28. GALL, M. D. *Handbook of Evaluating Selecting Curriculum Materials*. Boston: Aley and Bacon INC, 1981.
 29. GARCÍA-SELLERS, M. J.; JACOBS, F.; KAPUSCIK, J. L.; MISTRY, J.; RUTSCH, C. *Applied research in early childhood methods*. Hungary: *Step by step Early Childhood Faculty Seminar*, 1998.
 30. GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990–91, č. 8, s. 170–172.
 31. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
 32. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
 33. GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
 34. GUTKNECHT-GMEINER, M. *Evropská metodika pro Peer Review pro počáteční odborné vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
 35. HANESOVÁ, D. *Výskumy o učiteľoch a profesionalizácii učiteľského povolania*. In bibliografia KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M (eds.). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii*. In Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-814-0.
 36. HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press, 2003. ISBN 0-8077-4359-3.
 37. HAUNSER M. a kol. *Škola pro 21. století*. Praha, Usnesení vlády č. 1276/2008, 2008.
 38. HAWKINS, K. B.; McINTYRE, D.; McLAUGHLIN, C. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2004.
 39. HAWKINS, K. B.; McLAUGHLIN, C.; TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2005.
 40. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
 41. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

42. HUSÁROVÁ, A., FILIPCZYK, M. Brožura o evaluaci. Praha: Aspra 2008.
43. CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc: UP, 1995.
44. CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: UP, 1991.
45. JAKOBSEN, L.; MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. a kol. *Serena aneb Autoevaluace škol Evropy*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 2006. ISBN 80-902614-8-5.
46. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. s.51-68.
47. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
48. JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
49. JOHNSON, J. B., ONWUEGBUZIE, Antony J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, no. 7, pp. 14–26.
50. KASÁČOVÁ, B. *Reflexivna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
51. KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
52. KEMMIS, S. *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research*. In *Educational Policy Analysis Archives*, 1993, vol. 1, no 1. ISSN 1068-2341.
53. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
54. KORTHAGEN, F. A. J. Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. In *Journal of Teacher Education*, 1995, 36.
55. KUČERA, M. Školní etnografie, přehled problematiky. In *Studia pedagogica*, 8, Praha, UK 1992.

-
56. KUČERA, S. (ed.). „Co se v mládí naučíš...“. Zpráva z terénního výzkumu. In *Pražská skupina školní etnografie*. Praha: ÚPPV, 1992.
57. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. TEACHER RESEARCH. From design to implementation. New York: Open University Press, 2004. ISBN 0335210643.
58. LEITWOOD, K.; LOUIS, K. S. *Organizational learning in schools*. New York: Taylor & Francis, 1998.
59. LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008.
60. MACBEATH, J.; McGLYNN. *Self-evaluation. What's in it for schools?*. New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-27742-6.
61. MALČÍK, M. Řízení kvality škol a autoevaluace školy. In *Proceedings Efficiency and Responsibility in Education*, Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-1938-7.
62. MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
63. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
64. Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>.
65. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
66. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
67. McBRIDE, R. Úvod do kvalitativního výzkumu. In *Průvodce pro učitele*. Liberec: PdF TU, 1995. ISBN 80-7083-183-9.
68. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., McINTYRE, D. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
69. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.

70. McMILLAN, J. H.; WERGIN, J. F. *Understanding and Evaluating Educational Research*. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
71. McNIFF, J. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers. 2002. Dostupný z WWW: <<http://www.jeanmcniff.com/>>.
72. McNIFF, WHITEHEAD, J. *Action Research: Living Theory*. London: Sage Publications, 2006. ISBN 10-1-4129-0855-8.
73. McTAGGART, R. Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*. 41 (3), 168–187.
74. MECHLOVÁ, E. a kol. *Vlastní hodnocení školy – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.
75. MOHR, M. The Teacher as Researcher. In *The Quarterly*, 1980, vol. 3., no. 1.
76. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
77. MOJŽÍŠKOVÁ, J.; OPEKAROVÁ, O. Diagnostická činnost v práci učitele. In *Školní pedagogika*, Praha: UK, 1993.
78. NEVO, D. (ed.). *School – based evaluation: an international perspective*. Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 0-7623-0861-3.
79. NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. Dostupné na <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.
80. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita*. Nový Jičín: KVIC, 2004, nepublikováno.
81. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
82. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
83. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-197-8.
84. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy*. In *Klíč k vyhodnocení ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-245-1.
85. O'BRIEN, R. *An Overview of the Methodological Approach of Action*

-
- research*. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies, 1998.
86. OECD/CERI. *Školy pod lupou*. OECD, 1995. ISBN 80-211-0239-X.
87. PARSONS, S. *Teacher research*. Dostupný z WWW: <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/1997>>.
88. PEARLMAN, M., TANNENBAUM, R. Teacher Evaluation practices in the Accountability Era. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two. P. 609–642. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
89. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
90. PERERA, W. J. Teacher performance management as a method of school evaluation in Sri Lanka. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
91. PETERSON, K. D.; PETERSON, C. A. *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2006. ISBN 14-129-1483-3.
92. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
93. POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
94. PORUBSKÝ, Š., Učitel diskurz žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: PdF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.
95. PRESKILL, H. The Evaluation Profession as a Sustainable learning Community. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 361–372. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
96. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*, vol. 48, no. 1, s. 1–10, 2000. ISSN 0007-1005.
97. PRŮCHA, J. *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha: ÚŠI, 1989.

98. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
99. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum v zahraničí*. Praha: ÚŠI, 1990.
100. PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
101. REMR, J. Možnosti a limity využití principu meta-evaluace ve společensko-vědním výzkumu. Praha: FSV UK 2009.
102. ROBERTSON, J. The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action research*, 8, 2, 307–326.
103. ROCHEX, J. Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelů. In *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 239–244.
104. ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation. A Systematic Approach. seventh edition*. London: SAGE Publications, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.
105. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre, 2001.
106. RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha : Agentura Strom, 1996.
107. RÝDL, K. a kol. Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. 108. Praha: Strom 1998. ISBN 80-86106-04-7
109. SANDERS, J., R., DAVIDSON, E., J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 807–826. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
110. SANDRETTO, S. *Action Research for Social Justice*. Crown: Teaching and Learning Research Initiative, 2007.
111. SEBEROVÁ, A. Evaluation as the means of initiation of changes. *The new educational review*. 2005, roč. 5, s. 51–68. ISSN 1732-6729.
112. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
113. SEBEROVÁ, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelství výzkum? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického*

- výzkumu. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
114. SEBEROVÁ, A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en république tchèque. *Recherche et Formation*. 2008, roč. 2008, sv. 59, s. 59–74. ISSN 0988-1824.
115. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
116. SEEBAUER, R. *Basic reflections for planning, carrying out and evaluating scientific studies in the framework of dissertations*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
117. SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5. SENGE, P. a kol. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
118. SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2007.
119. SCHNEIDER, J. M.; VERDUGO, R. R. School Quality, Safe Schools: An Empirical Analysis. In *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, vol. 3, no. 1. Dostupný z WWW: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/VerdugoScheider.pdf
120. SCHÖN, A. D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
121. SCHRATZ, M. (ed). *Changes in Teacher and trainer competences. ATTE- RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers*. 2005 (nepublikováno).
122. SCHRATZ, M. (ed). *What is a „European teachers“*. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
123. SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.

124. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
125. SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2, str. 587–593.
126. SMITH, M. K. Action research. 2001, 2007. Dostupný z WWW: <www.infed.org/research/b-actres.htm>.
127. SMUTEK, M. *Evaluaace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-811-7.
128. SPRING, J. *American education*. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
129. STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and techniques*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
130. STRINGER, E., T. Action research: a handbook for practitioners. London: Sage 1996.
131. STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7765-8.
132. STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 775-805. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
133. TONDL, L. Hodnocení as hodnoty. Praha: Filosofía, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
134. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
135. ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči?. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385–389.
136. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

-
137. VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry*, 1977, 6., s. 205–228.
138. VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: PdF UJP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
139. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
140. VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, 2004.
141. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1., 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
142. WALTEROVÁ, E. *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: 1995.
143. WEISS, E. M.; WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, vol. 2, no. 2, 2001, s. 125–154. ISSN 1462-3943.
144. WILE, J.; ZISI, A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001, roč. 1, č. 4, s. 9–12.
145. ZÁVADA, J., ŠEBKOVÁ, H., MUNSTEROVÁ, E. Benchmarking v hodnocení vysokých škol. Dostupné na:
http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf

3. Model dobré školy a pojetí kvality v evaluačních procesech

Po prostudování textu budete znát:

- jaký význam sehrávají v evaluačních procesech obsahy pojmů kvalita a efektivita;
- charakteristiky pojmů kvalita a efektivita;
- jaká jsou obsahová specifika pojmů indikátor a kritérium kvality; úlohu, kterou sehrávají při definování kvality pedagogických jevů jako předmětů evaluace

Budete schopni:

- objasnit význam pojmů kvalita a efektivita, úlohu, kterou sehrávají v evaluačních procesech;
- porovnat specifika pojmů kvalita a efektivita;
- porovnat specifika pojmů efektivita a efience;
- diskutovat obsahové a významové rozdíly pojmů indikátor a kritérium

Klíčová slova:

Kvalita; efektivita; efience; indikátor kvalita; kritérium kvality.

V zásadě je možné se shodnout na významech, které s sebou nese úsilí posuzovat celkovou kvalitu školy, všech výchovných a vzdělávacích služeb, jež zprostředkovává a tím v klíčovém významu pečuje o kulturní dědictví národa i osobnostní vývoj žáků a studentů. Již méně jednoznačná je však shoda na kritériích, která tuto kvalitu reprezentují, jejich výběr, důležitost a konkrétní, jasně a srozumitelně formulovaná znění. Jednou z mnoha otázek zůstává, zda-li kvalita školy a učitele může zásadně ovlivnit kvalitu učení se žáka, jeho výsledky a následné uplatnění v životě, když zohledníme význam rozličného sociokulturního zázemí rodin jednotlivých žáků nebo jejich

osobnostní a vývojová specifika. Snaha o vytvoření univerzálního modelu dobré školy je však komplikována také minimálně dalším faktorem, jistým úhlem pohledu neboli otázkou „*kvalita pro koho*“? Jak specifikovat žádoucí a očekávanou úroveň optikou žáka, rodiče, učitele, ředitele, inspektora, zřizovatele, sponzora? Je nutné vytvářet sedm modelů kvality nebo se konečně shodnout na tolik chybějícím standardu kvalitní školy, kvalitního školního vzdělávání, výchovy? Zohledňovat aspekty pouze ekonomické nebo výkonnostní v podobě žáky dosažených teoretických znalostí? Nebo respektovat rovněž individuální specifika každé jednotlivé školy včetně obtížně uchopitelných, sociálně klimatických jevů v podobě např. prožívané spokojenosti a bezpečí? A které další faktory navíc sehrávají roli v tak složité strukturovaných procesech, v nichž se institucionální edukace odehrává?

Výzkumy kvality a efektivity škol provedené v posledních desetiletích v mnoha evropských zemích a USA nabízí jistý „maják“ ve spletité síti rozličných, více či méně zaručených indikátorů kvality dobré školy. Studie odborníků OECE /CERI (1995) poukazují na výzkumné šetření, jež proběhlo u 2000 londýnských žáků mladšího školního věku, kteří pocházeli z různorodých sociokulturních společenských vrstev. Výsledky ukázaly, že potenciální vliv rodinného zázemí na úroveň školních výsledků je nižší, než prokazatelná kvalita a efektivita jednotlivých škol, která byla shrnuta do dvanácti klíčových rysů: *výrazné vedení školy* (ve vztahu k učitelskému sboru); *vysoká participace učitelů na přípravě obsahu a organizaci výuky*; *kvalita přípravy a organizace vyučování*; *silná pracovní atmosféra školy*; *intenzivní komunikace učitelů s žáky* (s orientací na jednotlivce, skupiny žáků i celou školní třídu); *participace rodičů na životě školy*; *pozitivní psychosociální klima a demokratický vyučovací styl* zdůrazňující pochvaly a posilování žádoucího chování nad kritikou a tresty.

Rovněž výzkumy efektivity školy v 90. letech v USA ukázaly v komparativních analýzách jejich výsledků kontext jistých společných indikátorů kvality (Verdugo a Schneider, 2005):

- produktivní školní klima a kultura podporující význam a důležitost učení, vysoká očekávání školní úspěšnosti žáků, vysoká očekávání kvality učitelů a orientace na řešení problémů

- silné vedení školy s orientací na vzdělávací programy, s permanentní snahou učitelů zdokonalovat vzdělávací výsledky
- zaměřenost na rozvíjení klíčových učebních schopností žáků prostřednictvím kurikula vycházejícího z jasně deklarovaných cílů
- obohacené učení a zaměřenost na skupinovou, kooperativní práci žáků pomáhající zefektivnit výuku a potřebnou variabilitu jednotlivých lekcí
- všechny čas školního dne je využíván k učení
- učební proces je oboustranně pozitivně přijímaný a je podrobně monitorován
- spolupracující prostředí, jehož disciplína je stálá a konzistentní
- pozitivní vazby mezi školou a partnerskou komunitou

V současné době se již opouští u nás tradiční přesvědčení, že to jsou právě vzdělávací výsledky žáků, které mohou být jediným podstatným ukazatelem kvality práce školy. Zastává se poněkud *komplexnější pojetí kvality* a definují se soubory vlastností, které charakterizují kvalitní či dobrou školu (Nezvalové, 2004; Nezvalová, Kunčarová, 2004 ; Vašutová, 2002; Průcha, 1996; Schratz, 1997; OECD, 1996; Kaleja, 2013).

Všestranněji poznat a hlouběji porozumět velmi složitému a komplexnímu celku školy je předpokladem pro odhalení, pojmenování a řešení problémů, které se v tak složitém živoucím systému vyskytují. V systému, jež připomíná „*živý organismus, v němž každý prvek zaručuje jeho zdravý stav a jeho změna zasahuje do fungování celku*“ (Walterová, 1994, s. 8). Podívejme se nyní blíže na terminologické vyjasnění kontextově významných pojmů *kvalita, efektivita a efience, indikátory a kritéria*.

Kvalita a efektivita

Klíčovým specifíkem evaluačních procesů se s ohledem na již uvedené definice a charakteristiky jeví jejich vázanost na jasně definovanou hodnotu jako *kvalitu a efektivitu* každého konkrétního jevu a procesu coby potenciálního předmětu evaluace. Charakteristika *kritérií* kvality a *indikátorů* jako znaků či ukazatelů těchto kritérií je považována za hlavní podmínku úspěšné realizace evaluačních šetření.

Zjednodušeně se hodnocení definuje jako posuzování kvality. Hodnotíme-li určitý pedagogický jev, zjišťujeme, zda a popř. v jaké míře splňuje kritéria a indikátory, které jsou určující k tomu, aby daný jev mohl být označen přívlastkem „kvalitní“. **Kvalita** daného jevu je potom souborem jeho vlastností mající pro nás vysokou, žádoucí hodnotu. Evaluujeme-li jistý pedagogický jev, hodnotíme, zda-li se přiblížil či přímo dosáhl daného vzoru, dané kvality. „*Evaluační aktivity v oblasti vzdělávání jsou vždy vázány na poměrování s nějakými hodnotami, vzory, ideály, ..., nastal čas k důkladnému objasňování toho, co chceme chápat jako žádoucí hodnoty vzdělávání – dnes a pro budoucnost. Bez toho objasnění a přijetí hodnot by sebedokonaleji evaluační procedury zůstaly jen technickými instrumenty*“ (Průcha, 1996, s. 152).

Chceme-li hodnotit zkoumaný pedagogický jev s ohledem na jeho kvalitu, musíme jasně a jednoznačně tuto žádoucí kvalitu definovat, určit kritéria této kvality, včetně indikátorů, jež ukazují míru naplnění kritéria. Takto definovaná *kvalita* tím nabývá podoby žádoucí, optimální úrovně, jistého stupně dokonalosti, čímž se stává normativní kategorií, se kterou je zkoumaný jev porovnáván.

Dalším diskutovaným pojmem je vedle kvality rovněž **efektivita / efektivnost a efience**. Podívejme se blíže na obsahové nuance. Encyklopedický slovník (1993) definuje *efektivnost* jako účinnost neboli poměr mezi přínosem nějaké činnosti a náklady na ni vynaloženými, a to včetně množství vynaložené práce. Pojmy efektivity a efektivnosti s sebou přináší další dimenzi v definování kritérií kvality, které nemohou být postaveny pouze na vztahu plánovaných cílů a dosahovaných výsledků - tzv. **rezultativní efektivnost**, nýbrž je rovněž potřebné zohlednit také prostředky, které byly pro dosažení výsledků vynaloženy - tzv. **procesuální efektivnost** (Průcha, 1996; Fischer, Schratz, 1997). V teorii efektivnosti je potom kvalita definována jako obecný pojem, ve kterém je propojena efektivnost rezultativní, vyjadřující naplnění plánovaných cílů a tzv. **efience** (efficiency), českým ekvivalentem **výkonnost** neboli **efektivnost procesuální**, vyjadřující prostředky vynaložené v procesu při dosahování cílů. Vzájemný významový vztah obou pojmů efience a efektivita můžeme vysvětlit pomocí výroku *od orientace na činnost k orientaci na cíl*. Fischer a Schratz (1997) porovnávají významové obsahy obou pojmů následovně.

Úloha kritérií a indikátorů v definování kvality a efektivity

Pojmy kritérium a indikátor mají, i přes svou zdánlivě obsahově jasnou a jednoduchou definovatelnost, nejasné vymezení ve vazbách k pojmům kvalita, efektivita a eficeince.

Kritérium můžeme definovat jako měřítko (knižně sudidlo), pomocí kterého někoho nebo něco posuzujeme nebo též znak, podle něhož něco rozlišujeme. Znak objektu, podle kterého je tento objekt následně posuzován, se tímto stává kritériem – měřítkem. Jedná se tedy o měřítko pro srovnání či hledisko posuzování. Podle Slavíka (1999) je kritérium „název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, anebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen“ (s. 41). Zásadní pro účelnost hodnotících kritérií je podle Slavíka jejich výběr a jistá detailní analýza v podobě maximální možné míry jejich konkretizace. Obecné, komplexnější kritérium má širší dosah a ke svému naplnění vyžaduje zpravidla obtížnější a dlouhodobější horizont. Konkrétní kritérium potom může mít úlohu určité dílčí úrovně či předstupně. Míru konkrétnosti kritérií Slavík uvádí na příkladu tvořivosti jako jisté schopnosti vyššího řádu, v níž mají komplementární postavení dílčí schopnosti jako jeho **ukazatele**: originalita, pružnost myšlení, plynulost představ (Hartl, Hartlová, 2000) apod. Podívejme se blíže na Slavíkem uvedený příklad v podobě níže uvedeného schématu (1999, s. 52).

Obr. 1 Konkretizace kritéria pomocí ukazatelů



Uvedeným pojmem *ukazatel* se dostáváme k druhému, komplementárnímu pojmu *indikátor*, jehož význam i praktické použití je u evaluace školy ne zcela vyjasněné.

Indikátor, v prostém překladu znak či ukazatel, můžeme charakterizovat jako měřitelnou formu posuzovaných jevů a procesů, očekávaných výsledků. Indikátor coby ukazatel označuje určitý stav nebo též viditelný jev indikující obtížně pozorovatelné jevy. Z uvedeného vyplývá, že indikátor nebo soubor indikátorů představuje konkretizaci kritéria, a tyto se tímto stávají znaky pro splnění kritéria. *„Když skrze kritéria hledíme na hodnocenou věc, očekáváme, že při tom spatříme na dané věci určité její podrobnější rysy, vlastnosti, procesy okolnosti, díky nimž celá věc funguje dobře. ... Těmto podrobnostem, které při hodnocení hledáme, se říká indikátory splnění kritéria. Stejně jako se dohadujeme a rozhodujeme o výběru kritérií pro hodnocení nějaké práce, musíme vybrat a dohodnout i indikátory, které v práci budou důkazem o tom, že kritérium bylo splněno, tedy „z čeho se to pozná?““* (Hausenblas, 2003, s.1-2). Konkrétní příklad uvádí Hausenblas (2003, s. 2) z oblasti dovednosti využívat přímé a nepřímé citace při psaní autorského textu.

Tab. 3 Indikátory kritérií

Kritérium A	...žák vhodně, správně a úplně cituje
1. indikátor kritéria A	...žák uvádí úplný název dokumentu
2. indikátor kritéria A	...žák cituje z druhotných pramenů, v nichž hledal

3. indikátor kritéria A	...výpisky a citace obsahově souvisejí s úlohou a smyslem dokumentu
-------------------------	---

Podobně také N. Robinson (2006) vymezuje v oblasti managementu udržitelného rozvoje kritérium (criterion) jako kategorii stavu nebo procesu, jež tvoří systém indikátorů (indicator), které jsou periodicky monitorovány pro účely vyhodnocování žádoucích změn. Indikátor je podle Robinsona kritériem „druhého řádu“, jež zvyšuje význam kritéria. Indikátory jsou jistými zprostředkovateli informací získanými měřeními, které díky tomu mohou být správně interpretovány, a to ve vazbě k významovému kontextu daného kritéria.

Pojmy *kritérium* a *indikátor* tímto ve své podstatě plní stejnou funkci. Stávají se podmínkou i měřítkem umožňující nám posoudit – vyhodnotit, zda-li, případně v jaké míře daný posuzovaný jev určitou vlastnost má nebo ne. Indikátor je v tomto případě konkrétní podoba obecnějšího kritéria. Jedním z rozdílů, které můžeme číst v dílech autorů věnujících se evaluaci, je ve své podstatě preference ve volbě pojmů – pouze pojem kritérium (např. Slavík 1999; dokumenty k evaluaci EURYDICE 2005, 2006), pouze pojem indikátor (popř. Husárové a Filipczyk, 2008), popř. kritérium pro označení znaku/vlastnosti kvality obecnějšího charakteru a následně pojem indikátor jako konkrétní, dílčí znaky/vlastnosti obecnějšího kritéria (např. Hausenblas, 2003; the Danisch Evaluation Institute).

Ať již hovoříme o evaluaci založené na indikátorech (indicator based evaluation) nebo evaluaci založené na kritériích (criterion based evaluation) můžeme konstatovat, že oba konstrukty:

- mají bezprostřední vztah ke kvalitě odpovídajících posuzovaných a hodnocených procesů, činností či programů
- musí být definovány jasně, konkrétně a srozumitelně, tak, aby byla možná jejich posouditelnost, případně měřitelnost a kontrolovatelnost pro potencionální zlepšení kvality
- jsou-li správně zvoleny, umožňuje přiřazení kvantitativní nebo kvalitativní škály, jež vyjadřuje stupně kvality naplnění daného kritéria, indikátoru; *„kritérium svou polaritou usnadňuje odpověď na otázku, co je třeba zlepšit,*

a do jaké míry je to třeba zlepšit, aby práce dosáhla svého cíle“ (Slavík 1999, s. 44); „díky použití indikátorů je možné měřit, posuzovat a vyhodnocovat složité jevy a opatření. Indikátory nás informují o tom zda-li jsme učinili pokrok směrem k našim cílům či nikoliv“ (Husárová, Filipczyk 2008, s. 13).

Jasně, konkrétně a srozumitelně charakterizovaná a posouditelná kritéria a indikátory nám umožňují vyhodnotit posuzované předměty evaluace hned v několika rovinách. Pomáhají v signifikantním definování očekávaného stavu, žádoucí kvality, k níž směřujeme a současně nás informují, zda-li jsme k očekávanému cíli dospěli, jaký pokrok máme za sebou a co je potřeba změnit. Indikátor kvality je současně východiskem evaluace i vztahovým rámcem, k němuž dílčí i závěrečné výsledky evaluace vážeme.

Uvedené analýzy jednoznačně ukazují, jak je žádoucí respektovat evaluaci jako proces, jehož cílem je popsat a vysvětlit zkoumané edukační jevy, poznat a posoudit jejich kvalitu a efektivitu a v neposlední řadě navrhnout opatření, kterými se tyto hodnoty mohou zvyšovat. Jasně definovaná kvalita zkoumaných jevů, jasně vymezená kritéria a indikátory této kvality pro jejich posuzování se musí stát východiskem pro jakékoli šetření evaluačního typu.

Kontrolní otázky a úkoly

Definujte pojmy kvalita a efektivita. Charakterizujte konstrukt kvalita školy. Po pište shody a rozdíly v obsazích pojmů kritérium a indikátor.

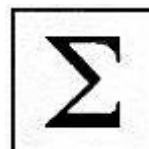


Korespondenční úkol

Uveďte konkrétní příklad kritérií a indikátorů jako konkrétních a posouditelných ukazatelů kvality školy.



Shrnutí kapitoly



Klíčovým specifíkem evaluačních procesů se s ohledem na již uvedené definice a charakteristiky jeví jejich vázanost na jasně definovanou hodnotu jako *kvalitu a efektivitu* každého konkrétního jevu a procesu coby potenciálního předmětu evaluace. Charakteristika *kritérií* kvality a *indikátorů* jako znaků či ukazatelů těchto kritérií je považována za hlavní podmínku úspěšné realizace evaluačních šetření.

Zjednodušeně se hodnocení definuje jako posuzování kvality. Hodnotíme-li určitý pedagogický jev, zjišťujeme, zda a popř. v jaké míře splňuje kritéria a indikátory, které jsou určující k tomu, aby daný jev mohl být označen přívlastkem „kvalitní“. Kvalita daného jevu je potom souborem jeho vlastností mající pro nás vysokou, žádoucí hodnotu. Evaluujeme-li jistý pedagogický jev, hodnotíme, zda-li se přiblížil či přímo dosáhl daného vzoru, dané kvality.

Chceme-li hodnotit zkoumaný pedagogický jev s ohledem na jeho kvalitu, musíme jasně a jednoznačně tuto žádoucí kvalitu definovat, určit kritéria této kvality, včetně indikátorů, jež ukazují míru naplnění kritéria. Takto definovaná *kvalita* tím nabývá podoby žádoucí, optimální úrovně, jistého stupně dokonalosti, čímž se stává normativní kategorií, se kterou je zkoumaný jev porovnáván.

Pojmy kritérium a indikátor mají, i přes svou zdánlivě obsahově jasnou a jednoduchou definovatelnost, nejasné vymezení ve vazbách k pojmům kvalita, efektivita a eficeience.

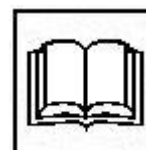
Kritérium můžeme definovat jako měřítko (knižně sudidlo), pomocí kterého někoho nebo něco posuzujeme nebo též znak, podle něhož něco rozlišujeme. Znak objektu, podle kterého je tento objekt následně posuzován, se tímto stává kritériem – měřítkem. Jedná se tedy o měřítko pro srovnání či hledisko posuzování. Indikátor, v prostém překladu znak či ukazatel, můžeme charakterizovat jako měřitelnou formu posuzovaných jevů a procesů, očekávaných výsledků. Indikátor coby ukazatel označuje určitý stav nebo též viditelný jev indikující obtížně pozorovatelné jevy. Z uvedeného vyplývá, že indikátor nebo soubor indikátorů představuje konkretizaci kritéria, a tyto se tímto stávají znaky pro splnění kritéria.

Jasně, konkrétně a srozumitelně charakterizovaná a posouditelná kritéria a indikátory nám umožňují vyhodnotit posuzované předměty evaluace hned v několika rovinách. Pomáhají v signifikantním definování očekávaného stavu, žádoucí kvality, k níž směřujeme a současně nás informují, zda-li jsme k očekávanému cíli dospěli, jaký pokrok máme za sebou a co je potřeba změnit. Indikátor kvality je současně východiskem evaluace i vztahovým rámcem, k němuž dílčí i závěrečné výsledky evaluace vážeme.

Uvedené analýzy jednoznačně ukazují, jak je žádoucí respektovat evaluaci jako proces, jehož cílem je popsat a vysvětlit zkoumané edukační jevy, poznat a posoudit jejich kvalitu a efektivitu a v neposlední řadě navrhnout opatření, kterými se tyto hodnoty mohou zvyšovat. Jasně definovaná kvalita zkoumaných jevů, jasně vymezená kritéria a indikátory této kvality pro jejich posuzování se musí stát východiskem pro jakékoli šetření evaluačního typu.

Citovaná a doporučená literatura

1. ABDAL-HAGG, I. ERIC as resource for the teacher Researcher. ERIC digest. In <<http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>>.
2. AIRASIAN, P., W., ABRAMS, L., M. Classroom Student Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. International Handbook of Educational Evaluation, part two. P. 533-548. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
3. BABIAKOVÁ, S. 2008 (a). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. In *Manažmentškoly v praxi*. Bratislava: IURA EDITION, 2008, č. 89, s. 20–22. ISSN 1336-9849.
4. BABIAKOVÁ, S. 2008 (b). Profesionálny rozvoj učiteľov ako súčasť hodnotenia kvality školy. In Bolková, G. *Pedagogická evaluace '08 Socialia 2008*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
5. BACÍK, F. Otázky řízení školství v evropském kontextu. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 26–36.



6. BARSAGA, E. B. *School-based evaluation: a theoretical approach*. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
7. BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. Praha: Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.
8. BENNETT, J. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group, 2003. ISBN 0826464785.
9. BORICH, H. D.; MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instruction*. Addison : Wesley, 1977.
10. BOWEN, G. L.; ROSE, R. A.; WARE, W. B. Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. In *Children and schools*, vol. 29, no. 4, 2007.
11. BRADNOVÁ, H. (ed.). *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993.
12. BRIDGHOUSE, T.; WOODS, D. *How to Improve Your School*. London: Routledge, 1999.
13. BURKE, P. *Společnost vědění*. Praha: Karolinum, 2007.
14. CABANOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v přípravě učitel'ov primárnej školy a diagnostické kompetencie učiteľa. In *Pedagogická evaluace a Sociália*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
15. COLLINSON, V.; COOK, T. F. *Organizational Learning*. London: Sage Publications Ltd., 2007.
16. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In *Applied Linguistic*, 1993, vol. 14., no 2.
17. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, s. 374. ISBN 80-246-0139-7.
18. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
19. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
20. EBBUTT, D. *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. In Burgess, R. G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.

21. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. In *TIQL – Working Paper*, no. 1, Cambridge: Institute of Education, 1981.
22. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2008. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
23. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie škol v Evropě, politická a realizační opatření*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2007. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
24. FARRELL, T. *Reflective Teaching. The principles and practices*. Dostupný z WWW: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>.
25. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University, 2000.
26. FISCHER, A. W.; SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997.
27. FOSTER, P.; GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. In *British Journal of Educational Studies*, 2000, vol. 48, no. 3, s. 215–230. ISSN 0007-1005.
28. GALL, M. D. *Handbook of Evaluating Selecting Curriculum Materials*. Boston: Aley and Bacon INC, 1981.
29. GARCÍA-SELLERS, M. J.; JACOBS, F.; KAPUSCIK, J. L.; MISTRY, J.; RUTSCH, C. *Applied research in early childhood methods. Hungary: Step by step Early Childhood Faculty Seminar*, 1998.
30. GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990–91, č. 8, s. 170–172.
31. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
32. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
33. GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.

34. GUTKNECHT-GMEINER, M. *Evropská metodika pro Peer Review pro počáteční odborné vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
35. HANESOVÁ, D. *Výskumy o učitel'och a profesionalizácii učiteľského povolania*. In bibliografia KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M (eds.). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii*. In Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-814-0.
36. HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press, 2003. ISBN 0-8077-4359-3.
37. HAUNSER M. a kol. *Škola pro 21. století*. Praha, Usnesení vlády č. 1276/2008, 2008.
38. HAWKINS, K. B.; McINTYRE, D.; McLAUGHLIN, C. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2004.
39. HAWKINS, K. B.; McLAUGHLIN, C.; TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2005.
40. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
41. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
42. HUSÁROVÁ, A., FILIPCZYK, M. Brožura o evaluaci. Praha: Aspra 2008.
43. CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc: UP, 1995.
44. CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: UP, 1991.
45. JAKOBSEN, L.; MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. a kol. *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 2006. ISBN 80-902614-8-5.
46. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. s.51-68.

-
47. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
48. JANOŮŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
49. JOHNSON, J. B., ONWUEGBUZIE, Antony J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, no. 7, pp. 14–26.
50. KASÁČOVÁ, B. *Reflexivna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
51. KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
52. KEMMIS, S. *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research*. In *Educational Policy Analysis Archives*, 1993, vol. 1, no 1. ISSN 1068-2341.
53. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
54. KORTHAGEN, F. A. J. *Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands*. In *Journal of Teacher Education*, 1995, 36.
55. KUČERA, M. *Školní etnografie, přehled problematiky*. In *Studia pedagogica*, 8, Praha, UK 1992.
56. KUČERA, S. (ed.). „Co se v mládí naučíš...“. Zpráva z terénního výzkumu. In *Pražská skupina školní etnografie*. Praha: ÚPPV, 1992.
57. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *TEACHER RESEARCH. From design to implementation*. New York: Open University Press, 2004. ISBN 0335210643.
58. LEITWOOD, K.; LOUIS, K. S. *Organizational learning in schools*. New York: Taylor & Francis, 1998.
59. LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008.
60. MACBEATH, J.; McGLYNN. *Self-evaluation. What's in it for schools?*. New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-27742-6.
61. MALČÍK, M. *Řízení kvality škol a autoevaluace školy*. In *Proceedings Efficiency and Responsibility in Education*, Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-1938-7.

62. MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
63. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
64. Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>.
65. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
66. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
67. McBRIDE, R. Úvod do kvalitativního výzkumu. In *Průvodce pro učitele*. Liberec: PdF TU, 1995. ISBN 80-7083-183-9.
68. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., McINTYRE, D. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
69. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.
70. McMILLAN, J. H.; WERGIN, J. F. *Understanding and Evaluating Educational Research*. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
71. McNIFF, J. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers. 2002. Dostupný z WWW: <<http://www.jeanmcniff.com/>>.
72. McNIFF, WHITEHEAD, J. *Action Research: Living Theory*. London: Sage Publications, 2006. ISBN 10-1-4129-0855-8.
73. McTAGGART, R. Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*. 41 (3), 168–187.
74. MECHLOVÁ, E. a kol. *Vlastní hodnocení školy – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.
75. MOHR, M. The Teacher as Researcher. In *The Quarterly*, 1980, vol. 3., no. 1.
76. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.

-
77. MOJŽÍŠKOVÁ, J.; OPEKAROVÁ, O. Diagnostická činnost v práci učitele. In *Školní pedagogika*, Praha: UK, 1993.
78. NEVO, D. (ed.). *School – based evaluation: an international perspective*. Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 0-7623-0861-3.
79. NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. Dostupné na <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.
80. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita*. Nový Jičín: KVIC, 2004, nepublikováno.
81. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
82. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
83. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-197-8.
84. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy*. In *Klíč k vyhodnocení ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-245-1.
85. O'BRIEN, R. *An Overview of the Methodological Approach of Action research*. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies, 1998.
86. OECD/CERI. *Školy pod lupou*. OECD, 1995. ISBN 80-211-0239-X.
87. PARSONS, S. *Teacher research*. Dostupný z WWW: <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/1997>>.
88. PEARLMAN, M., TANNENBAUM, R. Teacher Evaluation practices in the Accountability Era. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two. P. 609–642. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
89. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
90. PERERA, W. J. Teacher performance management as a method of school evaluation in Sri Lanka. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.

91. PETERSON, K. D.; PETERSON, C. A. *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2006. ISBN 14-129-1483-3.
92. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
93. POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
94. PORUBSKÝ, Š., Učitel diskurz žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: PdF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.
95. PRESKILL, H. The Evaluation Profession as a Sustainable learning Community. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 361–372. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
96. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*, vol. 48, no. 1, s. 1–10, 2000. ISSN 0007-1005.
97. PRŮCHA, J. *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha: ÚŠI, 1989.
98. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
99. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum v zahraničí*. Praha: ÚŠI, 1990.
100. PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
101. REMR, J. Možnosti a limity využití principu meta-evaluace ve společensko-vědním výzkumu. Praha: FSV UK 2009.
102. ROBERTSON, J. The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action research*, 8, 2, 307–326.
103. ROCHEX, J. Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelů. In *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 239–244.
104. ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation. A Systematic Approach. seventh edition*. London: SAGE Publications, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.

-
105. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre, 2001.
106. RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha : Agentura Strom, 1996.
107. RÝDL, K. a kol. Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. 108. Praha: Strom 1998. ISBN 80-86106-04-7
109. SANDERS, J., R., DAVIDSON, E., J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. International Handbook of Educational Evaluation, part two, p. 807–826. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
110. SANDRETTO, S. *Action Research for Social Justice*. Crown: Teaching and Learning Research Initiative, 2007.
111. SEBEROVÁ, A. Evaluation as the means of initiation of changes. *The new educational review*. 2005, roč. 5, s. 51–68. ISSN 1732-6729.
112. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
113. SEBEROVÁ, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelství výzkum? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
114. SEBEROVÁ, A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en république tchèque. *Recherche et Formation*. 2008, roč. 2008, sv. 59, s. 59–74. ISSN 0988-1824.
115. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
116. SEEBAUER, R. *Basic reflections for planning, carrying out and evaluating scientific studies in the framework of dissertations*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
117. SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5. SENGE, P. a kol. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators*,

- Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
118. SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2007.
119. SCHNEIDER, J. M.; VERDUGO, R. R. School Quality, Safe Schools: An Empirical Analysis. In *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, vol. 3, no. 1. Dostupný z WWW:
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/VerdugoScheider.pdf>
120. SCHÖN, A. D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
121. SCHRATZ, M. (ed). *Changes in Teacher and trainer competences. ATTE- RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers*. 2005 (nepublikováno).
122. SCHRATZ, M. (ed). *What id a „European teachers“*. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
123. SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.
124. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178- 262-9.
125. SLAVÍK, J. *Hodnocení a klasifikace žáků a studentů*. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2, str. 587–593.
126. SMITH, M. K. *Action research*. 2001, 2007. Dostupný z WWW:
<www.infed.org/research/b-actres.htm>.
127. SMUTEK, M. *Evaluae sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-811-7.
128. SPRING, J. *American education*. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07- 060551-3.
129. STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and techniques*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
130. STRINGER, E., T. *Action research: a handbook for practitioners*. London: Sage 1996.

-
131. STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7765-8.
132. STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*, p. 775-805. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
133. TONDL, L. *Hodnocení as hodnoty*. Praha: Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
134. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
135. ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči?. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385–389.
136. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
137. VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry*, 1977, 6., s. 205–228.
138. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: PdF UJP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
139. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
140. VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, 2004.
141. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1., 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
142. WALTEROVÁ, E. *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: 1995.
143. WEISS, E. M.; WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, vol. 2, no. 2, 2001, s. 125–154. ISSN 1462-3943.

144. WILE, J.; ZISI, A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001, roč. 1, č. 4, s. 9–12.

145. ZÁVADA, J., ŠEBKOVÁ, H., MUNSTEROVÁ, E. Benchmarking v hodnocení vysokých škol. Dostupné na:
http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf

4. Model dobré školy a evaluace založená na kritériích a indikátorech

Po prostudování textu budete znát:

- vybrané přístupy k charakteristikám dobré, kvalitní školy;
- jak mohou být specifikovány indikátory kvality u vybraných předmětů pedagogické evaluace, kritéria pro jejich posuzování;

Budete schopni:

- vysvětlit pojetí dobré, kvalitní školy;
- popsat vybrané přístupy ke specifikacím indikátorů kvality u vybraných předmětů pedagogické evaluace;
- diskutovat a argumentovat vlastní názory na indikátory kvality u vybraných předmětů pedagogické evaluace;
- navrhnout vlastní indikátory kvality dobré, kvalitní školy.

Klíčová slova

Dobrá škola; kvalitní škola; indikátory kvality; kritéria kvality.

Model „dobré“ školy

Je mnoho způsobu a perspektiv umožňujících vnímat a popisovat ve vzájemných vazbách život školy a všech jednotlivých procesů, jež tvoří součást školní výchovy a vzdělávání. Jako autoři této publikace v žádném případě neaspírujeme na vytvoření jistého univerzálně přijatelného modelu. Naši snahou je uchopit složitost tohoto problému v určitém výchozím schématu, jež by umožňoval přemýšlení a diskusi nad důležitostmi a významem jednotlivých aspektů a vytvoření jistého záchytného bodu, jež se může stát pomocí autoevaluuujícím se školám.

Námi navržený model školy je tvořen dílčími aspekty, v nichž se odráží veškerá školní realita. Jednotlivé aspekty je žádoucí reflektovat jako relevantní proměnné ovlivňující celkovou kvalitu práce školy a je možné je strukturovat do šesti základních, vzájemně prostupných **rovin kulturní, sociální, kurikulární, organizační a správní**. Všechny tyto roviny ve výsledku umocňuje dimenze **evaluační**, poněvadž všechny aspekty dílčích rovin se mohou stát potenciálními předměty evaluace a autoevaluace školy.

Následující schéma modelu školy znázorňuje systém komplementarity a prostupnosti jednotlivých rovin. Jádrem modelu je **žák**, jeho individuální, osobnostně a vývojově specifické charakteristiky i podmínky jeho **učení** jako klíčového procesu vzdělávání. **Učitel a vyučovací proces** vytváří spolu s žákem a jeho učením komplementární spojení, v rámci kterého se realizuje **školní kurikulum** se všemi plánovanými záměry, cíli a obsahy. **Správní a organizační rovina školy**, v jejímž časoprostoru je plánována, realizována vyhodnocována **rovina kurikulární**, je primárně zastoupena aspektem **školního managementu**. Takto pojaté sociální společenství žáků, učitelů, vedení školy a dalších pedagogických a nepedagogických pracovníků a partnerů školy je v celistvosti a výchozích principech ukotveno v **rovině sociální**, obsahující zejména aspekty **psychosociálního klimatu** jako kvality mezilidských vztahů, prožívané bezpečí a spokojenost. Navíc je ale utvářeno a vedeno v jistém smyslu hlubšími, deklarovanými i zvnitřněnými principy hodnot, jež naplňují prostor výchozí báze - **roviny kulturní**.

Indikátory kvality vybraných předmětů pedagogické evaluace v jednotlivých rovinách života školy

Každá rovina je nejprve stručně charakterizována a následně doplněna o soubor indikátorů (ukazatelů), podle nichž je možno kvalitu dané roviny posuzovat.

Kulturní a sociální rovina školy

Ve významu sociologickém můžeme charakterizovat kulturu jako systém hodnot, postojů, norem, způsobů chování, tradic, rituálů a artefaktů sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných v určité sociální skupině (Hrdý, Soukup, Nováková, 1994). Také škola jako sociální společenství lidí bývá nazývána *kulturou nebo národem svého druhu* (Kučera, 1994; Pýchová, 1993), kde všichni její aktéři spoluvytváří nepsaná pravidla chování založená na zvnitřněných hodnotách, normách a postojích. Takto pojímaná kultura se stává „*vzorcem základních a rozhodujících představ, které určitá skupina našla či vytvořila, objevila a rozvinula, v rámci nichž se naučila zvládat problémy vnější adaptace a vnitřní integrace, a které se tak osvědčily, že jsou chápány jako všeobecně platné*“ (Bedrnová, Nový, 1994, s. 16).

Základní roviny školní kultury spočívají v několika fenoménech projevujících se v celkovém pohledu na svět a v přístupu k životu jednotlivých členů školního prostředí, a to zejména učitelů, rodičů a vedení školy, pokud se všichni společně aktivně a zúčastněně podílejí na jejím životě. Jedná se zejména o tyto fenomény:

- *Vztah k ostatnímu, okolnímu světu* – pociťovaná a prožívaná jistota či nebezpečí, potřeba možnosti a příležitosti rozvoje.
- *Představa o povaze člověka, o příčinách a pohnutkách jeho myšlení, chování a jednání* – transformace této představy do ostatních účastníků, aktivita a tvořivost jako přirozenost člověka oproti pasivitě a převažující přizpůsobivosti, pohodlí a nezodpovědnost proti iniciativnosti a ochotě převzít zodpovědnost.
- *Představa o povaze mezilidských vztahů* – představa konkurence nebo kooperace, osobní, vzájemné otevřenosti a sdílnosti oproti uzavřenosti a tabuizování, upřednostňování individuálních či týmových úspěchů.

- *Představa o pravdě* – co je pravidlem pro rozhodování o dobrém a pravdivém, chybném a nepravdivém, priorita autority nebo tradice, intuice nebo reality (Bedrnová, Nový, 1994).

Všechny jmenované fenomény jsou velice latentní a pro vnějšího pozorovatele prakticky neviditelné. Jsou však východiskem pro sociální normy a standardy jednání, které jsou již částečně zřetelné a do zcela viditelné a pozorovatelné roviny se dostávají prostřednictvím systému symbolů, kterými jsou řeč, akty formálního i neformálního společenského styku, rituály, obřady apod.

Ne každá kultura sociálního prostředí působí poznatelně jednotně a harmonicky. Její síla nebo naopak slabost je závislá na míře zakotvenosti uznávaných hodnot a postojů u jednotlivých členů, tedy jejich míře identifikace s danou kulturou, její rozšířenosti do všech aktů jednání a rozhodování, a to v každém okamžiku, a v neposlední řadě na důslednosti, se kterou je jasně a srozumitelně dávana všem najevo. Až v okamžiku, kdy se kultura stává nedílnou součástí každodennosti všech jejich účastníků, můžeme hovořit o její síle, která se bezpochyby projeví u dosahování společně sdílených vizí a cílů (Kučera, 1994; Pýchová, 1993).

Školu nemůžeme vnímat pouze jako místo, kde se naplňují cíle vzdělávání, kde se žáci učí. Škola je především lidským společenstvím, kde se rozvíjí osobnost každého jedince prostřednictvím sociálních zkušeností, které otevírají přirozený prostor k formování sociálních vztahů i schopností komunikovat a kooperovat. *Socializační funkce školy* (Klapilová, 1996; Walterová 2004) nemůže být naplněna pouze v každodenních interpersonálních vztazích, ale musí se stát nezbytnou podmínkou efektivní výuky, v níž vstupuje učitel se svými žáky do dialogu a dává jim tímto prostor k autentickému a přirozenému projevu.

Ve kvalitě psychosociálního klimatu školy, školních tříd i učitelského sboru se projektují aspekty kultury, projevy chování i prožívání každého aktéra i účastníka školního života. Aspekty jako sounáležitost, otevřenost, respekt, pomoc, prožívané bezpečí a spokojenost utváří kvalitu komunikace a spolupráce jako báze, v níž se realizuje kurikulum a komplementární procesy učení a vyučování.

Kulturní a sociální rovina školy: „Škola jako kultura svého druhu, pospolitost a vztahová síť“

Charakteristika, probíhající proces a jevy: představy, přístupy, hodnoty, postoje, pravidla, normy chování a jednání, symbolické prvky - účely a hodnoty, rituály a ceremonie, historie a příběhy, architektura a artefakty, pojetí žáka, pojetí výchovy a vzdělávání – smyslu, cílů, významů, pojetí učitelské profese, kvalita sociálního prostředí, mezilidských vztahů, komunikace, spolupráce, kolegiálnita, pomoc, partnerství, sdílení, soudržnost; škola jako demokratické společenství (otevřené partnerství), školní klima, třídní klima, vyučovací klima, partnerství rodiny a školy, spolupráce s ostatními sociálními partnery školy

Soubor indikátorů kvality

Kultura, étos, vize školy

- Srozumitelnost vize a její demokratické přijetí všemi aktéry - učiteli a vedením školy, žáky, popř. jejich rodiči, nepedagogickými pracovníky.
- Explicitně formulované a respektované hodnoty, cíle a strategie jejich naplňování.
- Těsnost formálního a neformálního hodnotového systému, vysoká míra sdílení společných hodnot.
- Schopnost a ochota lidí ve škole sjednotit se na vlastních pravidlech fungování školy.
- Ochota pracovat a podílet se na naplňování společné představy o podobě školy.
- Vysoká míra shody v názorech na kvalitu fungování školy (ve všech úrovních).
- Vysoká míra identifikace aktérů a partnerů s vizí školy, loajalita.
- Sdílená odpovědnost, absence frakcí (paktů), nepřátelství, nenávisti, rivality, nevraživosti, bezradnosti, surovosti, nezodpovědnosti, rovnostářství, nespokojenosti (u všech aktérů školního života).
- Autenticita školy.

- Vyjasněné pojetí žáka, jeho individuality a vnitřních potencialit, smyslu výchovy a vzdělávání v duchu humanistických principů.
- Respekt k potřebám všech aktérů – žáků a jejich rodičů, učitelů, vedení školy i nepedagogických pracovníků.
- Vzájemný respekt a podpora pracovníků školy, důvěra v profesionalitu.
- Angažovanost, vědomé a záměrné posilování školní identity všemi aktéry - celoškolské projekty, slavnosti školy, oslavy, rituály, symboly školy.

Klima školy

- Pozitivní psychosociální klima školy, tříd i učitelského sboru, založené na důvěře, bezpečí, vzájemné úctě a toleranci, pomoci. Absence strachu a pocitu ohrožení.
- Přímé a rovné vztahy mezi učiteli, učiteli a vedením, učiteli a žáky, rodiči.
- Partnerská, otevřená a na důvěře postavená komunikace mezi všemi aktéry a partnery školy.
- Spolupráce učitelů, práce v týmu.
- Uznání autority bez pocitu strachu.
- Jasná pravidla života ve školních třídách.
- Snaha o potlačení nudy, agresivity, rušení a násilí.

Spolupráce s rodiči

- proaktivní vytváření atmosféry respektu, tolerance a partnerství, vytváření vztahu otevřenosti a důvěry
 - pravidelné a komplexní podávání informací rodičům o dění ve škole, školní úspěšnosti žáka
 - rozličné formy spolupráce formálního i neformálního charakteru
 - aktivní zapojení rodičů do života školy (organizace školních akcí, rodičovské kluby, angažované zapojení ve Radě školy apod.)
 - podpora rodičů v pomoci učení jejich dětí

Spolupráce s dalšími sociálními partnery

- pravidelné a komplexní podávání informací o dění ve škole, naplňování proklamované vize a očekávaných výsledků
 - aktivní zapojení sociálních partnerů do života školy
 - spolupráce s úřady práce a zaměstnaneckými agenturami
 - monitorování a analýza potřeb regionálního trhu práce a možností
 - podpora úspěšnosti v přestupu na vyšší stupeň školy (nižší sekundární na vyšší sekundární a následně terciární), popř. uplatnění absolventů na trhu práce
 - spolupráce školské rady a vedení školy

Kurikulární rovina školy

Kurikulární rovina zastřešuje všechny domény kurikula zastoupené výchozími otázkami koho, proč, co, jak a s jakými očekávanými a hodnocenými výsledky vzdělávat. V komplexním pojetí musíme zohlednit jednak všechny formy kurikula, a to *projektové (programové, plánované, zamýšlené), procesuální (realizované) a hodnocené (osvojené)* a jednak aktéry primárně se podílející na jejich tvorbě, realizaci i reflexi, tedy osobnost žáka, procesy učení a vzdělávání a osobnost učitele a procesy vyučování. Všechny roviny kurikula je potřeba chápat ve vzájemných vztazích a navíc s vědomím, že na jejich tvorbě, zavádění i hodnocení by se měli podílet všichni aktéři školního života. V námi navrženém modelu jsme aspekty kurikulární roviny v konkrétních indikátorech specifikovali pro osobnost žáka a procesy učení⁵, učitele a procesy vyučování a školní vzdělávací program⁶.

Kurikulární rovina školy: „Škola jako vzdělávací instituce - dům učení“

Charakteristika; probíhající procesy a jevy: osobnost žáka, specifika osobnostně-vývojová, genderová, sociální a kulturní; učení, specifika podmínek a učebních stylů; osobnost učitele, profesní kompetence učitele;

⁵ Blíže k problematice osobnostně – sociálního modelu ve školním vzdělávání např. Porubský (2007).

⁶ V kurikulárních teoriích není kurikulum postihováno pouze v tzv. *formální* podobě, kterou jsme výše popsali ve výchozích otázkách, nýbrž také v podobě *neformální a skryté*. Zatímco neformální kurikulum postihuje všechny mimotřídní a mimoškolní aktivity, na kterých se ale podílí aktéři školního prostředí, skryté kurikulum zahrnuje obtížně postižitelné jevy ve škole jako sociální klima, kvalitu vzájemných vztahů, umocněné a sdílené hodnoty, normy a postoje, tedy aspekty vztahující se k vzájemně prostoupeným úrovním kulturní a sociální.

vyučování – příprava, realizace a reflexe; výuka jako systém učení a vyučování; edukační proces; školní vzdělávací program – vzdělávací cíle, klíčové kompetence a očekávané výstupy, obsah vzdělávání – vzdělávací oblasti a průřezová témata, hodnocení výsledků vzdělávání

Osobnost žáka, procesy učení a vzdělávání

- Respekt k individuálním, osobnostně-vývojovým, kulturním a sociálním potřebám a zájmům dětí, nadání, stylům učení, tempu práce.
- Podpora spravedlivého přístupu a vytváření rovných příležitosti pro každého žáka.
- Proaktivní vytváření atmosféry respektu, tolerance a partnerství.
- Nepřítomnost ohrožení - fyzického, psychického i sociálního.
- Demokraticky vytvořená a respektovaná pravidla školního života, transparentní systém odměn a sankcí. Posilování vnitřní kázně žáků a v jejich respektování. Důslednost v jejich dodržování.
- Rozvíjení třídní komunity, sounáležitost a loajalita žáků.
- Eliminace rušivého chování a konfliktů, jejich konstruktivní řešení.
- Demokratické zapojení žáků do správy a organizace školy, koordinované fungování žakovského parlamentu.
- Důvěra v úspěch žáka a podpora a vytváření podmínek k jeho dosažení.
- Vývoj a posilování důvěry dítěte ve vlastní schopnosti, důraz na motivující hodnocení a sebehodnocení žáků.
- Rozvíjení příležitostí k aktivnímu zapojení žáků a spolupráci.
- odpovědnost žáků za své učení, domácí příprava žáků, důraz na vnitřní motivaci žákova učení
- podpora kritického a samostatného myšlení
- důraz na svobodný, autentický projev dítěte i jeho vlastní odpovědnost
- orientace na vyšší úrovně myšlení, prožívání, socializace a morálně-volního usuzování (vývojově dané zóny nejbližšího vývoje)

- Přiměřenost učebních nároků na žáka v oblasti intelektuální, afektivní i psychomotorické. Smysluplnost a možnost výběru učebních činností.
- Komplexnost a stálost získaných znalostí (teoretických a i praktických), využití naučeného v životní praxi.
- Pozitivní vztah žáků ke škole, školní třídě, vyučování apod.
- Nízká propadavost žáků a úspěšnost v přechodu na vyšší školu.
- Další výsledky vzdělávání jako umístění v odborných soutěžích a v olympiádách, v soutěžích zaměřených na praktické a odborné dovednosti žáků, sportovních soutěžích.

Školní vzdělávací program

- Školní vzdělávací program (ŠVP) odpovídá požadavkům RVP a respektuje ve všech oblastech cílů, obsahů a očekávaných výstupů potřeby a zájmy všech žáků.
- Cíle ŠVP odpovídají deklarované vizi školy.
- Na tvorbě ŠVP se podílí tým učitelů a vedení školy, zástupci žáků a rodičů. Všichni aktéři školy jsou s ŠVP podrobně seznámeni.
- ŠVP je pravidelně modifikován podle potřeb a zájmů žáků a učitelů.
- Cíle ŠVP jsou formulovány jasně, srozumitelně, konkrétně a kontrolovatelně. Jsou formulovány v oblastech kognitivní, afektivní i psychomotorické. Cíle sledují naplňování klíčových kompetencí. Cíle ŠVP jsou formulovány pro předepsané stupně vzdělávání.
- Vzdělávací obsah odpovídá učivu vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Je logicky strukturován, posílen je akcent integrace učiva – mezipředmětové vztahy.
- Očekávané výstupy respektují vzdělávací obsah i cíle (včetně klíčových kompetencí) a jsou formulovány pro předepsané stupně vzdělávání. Umožněny jsou modifikace s respektem ke individuálním vzdělávacím potřebám a zájmům všech žáků.
- Ve všech oblastech ŠVP je zohledněn přechod žáků na vyšší stupeň vzdělávání dané školy.

- Učební plány respektují časové dotace dané RVP. V rámci možností variability učebního plánu jsou posíleny vzdělávací a učební aktivity ve vztahu k potřebám a zájmům žáků.
- Učební plány jsou zpracovány s respektem k principům komplexnosti, posloupnosti, návaznosti, integrace poznání a přiměřenosti.
- Výchovně-vzdělávací strategie jsou v ŠVP zpracovány s ohledem na principy aktivity, spoluúčasti, komunikace a spolupráce žáků, problémové a činnostní učení.
- Hodnocení žáků při naplňování cílů a očekávaných výstupů je plánováno s respektem k principům individuální vztahové normy (posuzován je vývoj žáka s ohledem na jeho individuální učební a vzdělávací možnosti a potřeby), objektivitu, spravedlnosti a okamžité zpětné vazby. Posilována je funkce motivační a konativní vedle diagnostické a informační. Plánovány jsou rozličné typy hodnocení (bezděčné, záměrné, formativní, sumativní), metody (didaktické testy, eseje a vyprávění, ústní zkoušení, analýzy produktů skupinových učebních činností) a formy hodnocení (klasifikace, bodové hodnocení, slovní hodnocení ústní a písemné). Kritéria hodnocení jsou jasně a srozumitelně stanovená a známá všem žákům i jejich rodičům.
- ŠVP obsahuje individuální vzdělávací plány pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané a talentované (s respektem k oblasti nadání).
- ŠVP obsahuje konkrétní formy pomoci žákům v případě učebních a vzdělávacích obtíží.
- ŠVP obsahuje nabídku konkrétních forem mimoškolních, volnočasových aktivit pro žáky.

Osobnost učitele a vyučování

- Učitelé respektují a naplňují principy profesní etiky.
- Učitelé disponují klíčovými profesními kompetencemi jako systémů znalostí teoretických i praktických, postojů a hodnot, v rovinách

osobnostní, pedagogicko - psychologická, předmětově-oborová, didaktická a psychodidaktická, diagnostická, reflektivní a evaluační.

- Principy profesní etiky a profesních kompetencí jsou učiteli naplňovány ve fázích plánování, realizace a řízení a reflexe vyučování a v oblasti profesního rozvoje.
- V učitelském sboru panuje shoda v názorech a postojích k vykonávání profesních povinností. Učitelé přistupují k výkonu profese s vnitřní motivací a proaktivně .
- Učitelé respektují a při realizaci všech profesních činností naplňují všechny zásady uvedené v oblasti osobnosti žáka, procesy učení a vzdělávání a v oblasti kultura školy a klima.

Ve fázi **plánování vyučování** učitelé zohledňují tyto principy:

- Učební cíle jsou po žáky formulovány jasně, srozumitelně, konkrétně a kontrolovatelně. Jsou formulovány v oblastech kognitivní, afektivní i psychomotorické. Jsou formulovány s respektem k individuálním učebním a profesním potřebám žáků. Cíle sledují naplňování klíčových kompetencí.
- Na formulaci učebních cílů se aktivně podílí ve spolupráci s učiteli také žáci a jejich rodiče. Učitel zohledňuje úroveň žákem dosažených vědomostí, schopností, dovedností a zkušeností.
- Výběr témat učiva odpovídá vzdělávacímu obsahu ŠVP (ve vztahu k učivu vzdělávacích oblastí a průřezových témat. Témata učiva jsou logicky strukturována, posílen je akcent integrace učiva – mezipředmětové vztahy. Ve výběru učiva učitelé respektují principy komplexnosti, posloupnosti, návaznosti, integrace poznání a přiměřenosti.
- Očekávané výstupy respektují vzdělávací obsah i cíle (včetně klíčových kompetencí) a jsou s respektem ke individuálním vzdělávacím potřebám a zájmům jednotlivých žáků.
- Výběr a formulace učebních činností (učebních úloh) umožňují naplňovat učební cíle a očekávané výstupy.

- Při výběru výchovně-vzdělávací strategie učitelé zohledňují principy aktivity, spoluúčasti, komunikace a spolupráce žáků, problémové a činnostní učení.
- Materiálně-didaktické prostředky jsou vybírány s ohledem na naplňování učebních cílů a očekávané výstupy a učivo. Učitelé ve výběru zohledňují jejich variabilitu, funkčnost, osobnostně-vývojová specifika žáků, jejich potřeby a zájmy.
- Hodnocení žáků při naplňování cílů a očekávaných výstupů je plánováno s respektem k principům individuální vztahové normy (posuzován je vývoj žáka s ohledem na jeho individuální učební a vzdělávací možnosti a potřeby), objektivitu, spravedlnosti a okamžité zpětné vazby. Posilována je funkce motivační a konativní vedle diagnostické a informační. Plánovány jsou rozličné typy hodnocení (bezděčné, záměrné, formativní, sumativní), metody (didaktické testy, eseje a vyprávění, ústní zkoušení, analýzy produktů skupinových učebních činností) a formy hodnocení (portfolia žáků, klasifikace, bodové hodnocení, slovní hodnocení ústní a písemné). Kritéria hodnocení jsou jasně a srozumitelně stanovená a známá všem žákům i jejich rodičům.
- Učitelé respektují a podle aktuálních potřeb modifikují individuální vzdělávací plány pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané a talentované (s respektem k oblasti nadání).

Ve fázi **realizace vyučování** učitelé zohledňují tyto principy:

- Využívá funkční prostředky k rozvíjení motivace a aktivizace žáka k učení a k realizaci učebních činností.
- Formuluje instrukce a zadávání učebních činností jasně a srozumitelně.
- Respektuje individuální učební potřeby žáků v rovině pozornosti, času a dalších aktuálních specifik.
- S ohledem na aktuální motivaci, aktivizaci a pozornost žáků variabilně přistupuje k zařazení učebních činností, výběru výukových metod, organizačních forem. Zohledňuje rovněž principy spoluúčasti, komunikace a spolupráce žáků, problémové a činnostní učení.

- Organizace a řízení vyučování má plynulý průběh, učitel podle aktuálních potřeb žáků modifikuje původní plán vyučování.
- Učitelé průběžně při vyučování monitorují úroveň pozornosti a aktivity žáků, eliminují jakékoli projevy rušivého chování, jimž předchází podporou pozitivních vzorů chování.
- Pro realizaci učebních činností učitel využívá rozličné formy individualizace a diferenciacce žáků.
- Vyučování je soustředěno výhradně na učební činnosti žáků. Pouze v případě výjimečnosti aktuální pedagogické situace (výchovné problémy apod.) je pozornost zaměřena na její řešení.
- Učitelé při vyučování vytváří facilitující prostředí. Žáci jsou průběžně podporováni a povzbuzováni učitelem v plnění učebních činností. Pomoc a prosociální chování je podporováno také mezi žáky navzájem. Soutěživost je podporována pouze v takové míře, která zohlední individuální potřeby žáků a nenaruší vývoj jejich sebevědomí.
- Hodnocení školní úspěšnosti provádí učitel při vyučování průběžně, poskytuje žákům okamžitou zpětnou vazbu s akcentem na motivaci a aktivizaci žáka.
- Při hodnocení žáků učitel respektuje principy individuální vztahové normy objektivity, spravedlnosti. Učitel využívá rozličné typy, metody a formy hodnocení. Kritéria hodnocení jsou jasně a srozumitelně stanovená a známá všem žákům i jejich rodičům. Posilována je dovednost vzájemného hodnocení a sebehodnocení žáků.

Ve fázi **reflexe vyučování a všech profesních činností** učitelé zohledňují tyto principy:

- Učitelé provádí pravidelně a systematicky sebereflexi vlastního vyučování, reálnou úroveň naplňování profesních kompetencí a úroveň naplňování všech výše uvedených indikátorů kvality v jednotlivých oblastech.
- K sebereflexi učitelé využívají rozličné metody a formy (sebeopozorování, vzájemné pozorování s kolegy, příp. zástupci vedení školy, rozhovory a diskuse s kolegy, časové snímky, deníky, rozhovory s žáky, rodiči žáků, dotazníky pro žáky, rodiče, portfolio učitele apod.).

- Na základě výsledků sebereflexe učitele plánují konkrétní korektivní opatření i další profesní rozvoj, studium, školení, hospitace u kolegů apod.

Poradensko – výchovná činnost

- spolupráce školy s pedagogicko - psychologickou poradnou a speciálním pedagogickým centrem
- prevence sociálně-patologických jevů (vytváření pozitivního psychosociálního klimatu, kurzy, školení, besedy, exkurze)
- informace a poradenství k volbě povolání a přípravě na další studium
- spolupráce s úřady práce, zástupci škol vyššího stupně vzdělávání a zástupci potenciálních zaměstnavatelů

Správní a organizační rovina školy

Organizační systém se nevztahuje pouze k technickým aspektům, nýbrž ovlivňuje také sociální fenomény fungování školy. Uvažujeme-li například o potřebě změny kultury školního prostředí, musíme se zamýšlet také nad jejím organizačním systémem.

Organizační struktura je mechanismem, který slouží ke koordinaci a řízení aktivit členů organizace. Představuje tedy způsob, jakým škola deleguje úkoly naplňující poslání školy mezi skupiny pracovníků i jednotlivce, přičemž se snaží tyto aktivity koordinovat, kontrolovat a řídit. Organizační systém školy – její strukturální úroveň, jde ruku v ruce s jeho správou, kontrolou a řízením, tedy s tzv. *správní rovinou školy*.

Humanisticky orientované teorie řízení vycházejí z předpokladu, že na úspěch fungování organizace a výkonnost pracovníků má přímý vliv charakter sociálních vztahů a pracovní spokojenost každého jednotlivce založená na naplňování individuálních potřeb. Dalším předpokladem je hrdost na svou pracovní skupinu, pocit sounáležitosti a vnitřní odpovědnosti.

K základním principům popsaného, tzv. *organického* typu organizace patří:

- Princip decentralizace moci, založený na přímém podílu každého člena skupiny na rozhodovacích procesech a řízení.

- Princip lidského faktoru, založeného na toleranci, respektu, otevřenosti, důvěry a partnerství (Světlík, 1996; Bělohávek, 1996; Tyson, Jackson, 1997).

Správní a organizační rovina školy: „Škola a její vedení“

Charakteristika, probíhající proces a jevy: Vedení řízení a správa školy, plánování, organizace školy, hodnocení

Systémový přístup ke zlepšování kvality

- průběžná autoevaluace na základě jasných kritérií

Participativní styl řízení

- rozložení řídicích funkcí
- tvorba týmů, delegování pravomocí a odpovědnosti
- podpora spolupráce učitelů, učitelů a vedení
- podpora svobodného prostoru pro kreativitu učitelů a žáků
- sdílené plánování a vedení ke změně
- důvěra ve vedení školy

Transparentní požadavky na kvalitu učitele

- vypracovaná personální strategie
- systematický výběr učitelů
- jasná kritéria hodnocení učitelů

Vypracovaný program profesionálního rozvoje učitelského sboru

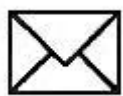
- vysoké nároky na výkon žáků, učitelů, nepedagogických zaměstnanců školy a rodičů (který nesmí být dosahován pod tlakem)
- jasná představa o procesech, které vedou k naplňování cílů
- permanentní aktivita ve formě nabídky akcí a aktivit
- podpora kritické a konstruktivní atmosféry činnosti
- informovanost (u všech aktérů, na všech úrovních)
- pracovní podmínky, fyzické prostředí školy (umístění, veškeré vybavení a jeho funkční využívání)

Určit všechny vlastnosti a přívlastky, které má mít kvalitní škola je v současné době nadmíru obtížné. Společnost neustále podléhá novým sociálně kulturním, politickým a ekonomickým změnám, rozvoj v technologiích a ve vědě s sebou přináší stále větší množství snáze dostupných informací, stále větší „možnosti“ člověka. Můžeme stále dokonaleji komunikovat se zaoceánskými zeměmi a zároveň se nedokážeme dorozumět s lidmi kolem nás. Jaký je úkol školy v současné společnosti? Která z kvalit je pro školu ta klíčová, o kterou má především usilovat, a která jí pomůže připravit dnešní děti na zítřejší problémy? „Škola musí více než dosud připravovat žáky pro neznámý zítřek, o němž se nepíše ani v učebním plánu ani se k němu ve škole nemůže nikdo vyjádřit z vlastní zkušenosti. ... Proto předpoklad pro úspěch školní výchovné práce netkví v určitých rysech nýbrž ve schopnostech být stále připraven na nové podmínky a přitom si ponechat vlastní identitu a dále ji rozvíjet“ (Fischer, Schratz, 1997, s. 121).



Kontrolní otázky a úkoly

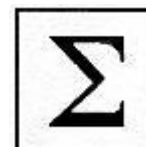
Pokuste se vysvětlit vaše vlastní pojetí dobré, kvalitní školy.



Korespondenční úkol

Vyberte jednu úroveň života školy a navrhnete konkrétní kritéria a indikátory kvality.

Shrnutí kapitoly



Je mnoho způsobu a perspektiv umožňujících vnímat a popisovat ve vzájemných vazbách život školy a všech jednotlivých procesů, jež tvoří součást školní výchovy a vzdělávání. Námi navržený model školy je tvořen dílčími aspekty, v nichž se odráží veškerá školní realita. Jednotlivé aspekty je žádoucí reflektovat jako relevantní proměnné ovlivňující celkovou kvalitu práce školy a

je možné je strukturovat do šesti základních, vzájemně prostupných rovin kulturní, sociální, kurikulární, organizační a správní. Všechny tyto roviny ve výsledku umocňuje dimenze evaluační, poněvadž všechny aspekty dílčích rovin se mohou stát potenciálními předměty evaluace a autoevaluace školy. Jádrem modelu je žák, jeho individuální, osobnostně a vývojově specifické charakteristiky i podmínky jeho učení jako klíčového procesu vzdělávání. Učitel a vyučovací proces vytváří spolu s žákem a jeho učením komplementární spojení, v rámci kterého se realizuje školní kurikulum se všemi plánovanými záměry, cíli a obsahy. Správní a organizační rovina školy, v jejímž časoprostoru je plánována, realizována vyhodnocována rovina kurikulární, je primárně zastoupena aspektem školního managementu. Takto pojaté sociální společenství žáků, učitelů, vedení školy a dalších pedagogických a nepedagogických pracovníků a partnerů školy je v celistvosti a výchozích principech ukotveno v rovině sociální, obsahující zejména aspekty psychosociálního klimatu jako kvality mezilidských vztahů, prožívané bezpečí a spokojenost. Navíc je ale utvářeno a vedeno v jistém smyslu hlubšími, deklarovanými i zvnitřněnými principy hodnot, jež naplňují prostor výchozí báze - roviny kulturní.

Určit všechny vlastnosti a přívlastky, které má mít kvalitní škola je v současné době nadmíru obtížné. Společnost neustále podléhá novým sociálně kulturním, politickým a ekonomickým změnám, rozvoj v technologiích a ve vědě s sebou přináší stále větší množství snáze dostupných informací, stále větší „možnosti“ člověka. Můžeme stále dokonaleji komunikovat se zaoceánskými zeměmi a zároveň se nedokážeme dorozumět s lidmi kolem nás. Jaký je úkol školy v současné společnosti? Která z kvalit je pro školu ta klíčová, o kterou má především usilovat, a která jí pomůže připravit dnešní děti na zítřejší problémy? *„Škola musí více než dosud připravovat žáky pro neznámý zítřek, o němž se nepíše ani v učebním plánu ani se k němu ve škole nemůže nikdo vyjádřit z vlastní zkušenosti. ... Proto předpoklad pro úspěch školní výchovné práce netkví v určitých rysech nýbrž ve schopnostech být stále připraven na nové podmínky a přitom si ponechat vlastní identitu a dále ji rozvíjet“* (Fischer, Schratz, 1997, s. 121).

Citovaná a doporučená literatura



1. ABDAL-HAGG, I. ERIC as resource for the teacher Researcher. ERIC digest. In <<http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>>.
2. AIRASIAN, P., W., ABRAMS, L., M. Classroom Student Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. International Handbook of Educational Evaluation, part two. P. 533-548. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
3. BABIAKOVÁ, S. 2008 (a). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. In *Manažmentškoly v praxi*. Bratislava: IURA EDITION, 2008, č. 89, s. 20–22. ISSN 1336-9849.
4. BABIAKOVÁ, S. 2008 (b). Profesionálny rozvoj učiteľov ako súčasť hodnotenia kvality školy. In Bolková, G. *Pedagogická evaluace '08 Socialia 2008*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
5. BACÍK, F. Otázky řízení školství v evropském kontextu. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 26–36.
6. BARSAGA, E. B. *School-based evaluation: a theoretical approach*. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. School evaluation for quality improvement. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
7. BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. Praha: Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.
8. BENNETT, J. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group, 2003. ISBN 0826464785.
9. BORICH, H. D.; MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instruction*. Addison : Wesley, 1977.
10. BOWEN, G. L.; ROSE, R. A.; WARE, W. B. Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. In *Children and schools*, vol. 29, no. 4, 2007.
11. BRADNOVÁ, H. (ed.). *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993.
12. BRIDGHOUSE, T.; WOODS, D. *How to Improve Your School*. London: Routledge, 1999.
13. BURKE, P. *Společnost vědění*. Praha: Karolinum, 2007.

14. CABANOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v přípravě učitel'ov primárnej školy a diagnostické kompetencie učiteľa. In *Pedagogická evaluace a Sociália*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
15. COLLINSON, V.; COOK, T. F. *Organizational Learning*. London: Sage Publications Ltd., 2007.
16. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In *Applied Linguistic*, 1993, vol. 14., no 2.
17. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, s. 374. ISBN 80-246-0139-7.
18. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
19. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
20. EBBUTT, D. *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. In Burgess, R. G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
21. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. In *TIQL – Working Paper*, no. 1, Cambridge: Institute of Education, 1981.
22. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2008. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
23. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie škol v Evropě, politická a realizační opatření*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2007. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
24. FARRELL, T. *Reflective Teaching. The principles and practices*. Dostupný z WWW: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>.
25. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University, 2000.

-
26. FISCHER, A. W.; SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997.
 27. FOSTER, P.; GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. In *British Journal of Educational Studies*, 2000, vol. 48, no. 3, s. 215–230. ISSN 0007-1005.
 28. GALL, M. D. *Handbook of Evaluating Selecting Curriculum Materials*. Boston: Aley and Bacon INC, 1981.
 29. GARCÍA-SELLERS, M. J.; JACOBS, F.; KAPUSCIK, J. L.; MISTRY, J.; RUTSCH, C. *Applied research in early childhood methods. Hungary: Step by step Early Childhood Faculty Seminar*, 1998.
 30. GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990–91, č. 8, s. 170–172.
 31. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
 32. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
 33. GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
 34. GUTKNECHT-GMEINER, M. *Evropská metodika pro Peer Review pro počáteční odborné vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
 35. HANESOVÁ, D. *Výskumy o učitel'och a profesionalizácii učiteľ'ského povolania*. In bibliografia KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M (eds.). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii*. In Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-814-0.
 36. HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press, 2003. ISBN 0-8077-4359-3.
 37. HAUNSER M. a kol. *Škola pro 21. století*. Praha, Usnesení vlády č. 1276/2008, 2008.
 38. HAWKINS, K. B.; McINTYRE, D.; McLAUGHLIN, C. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2004.

39. HAWKINS, K. B.; McLAUGHLIN, C.; TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2005.
40. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
41. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
42. HUSÁROVÁ, A., FILIPCZYK, M. Brožura o evaluaci. Praha: Aspra 2008.
43. CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc: UP, 1995.
44. CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: UP, 1991.
45. JAKOBSEN, L.; MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. a kol. *Serena aneb Autoevaluace škol Evropy*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 2006. ISBN 80-902614-8-5.
46. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. s.51-68.
47. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
48. JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
49. JOHNSON, J. B., ONWUEGBUZIE, Antony J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, no. 7, pp. 14–26.
50. KASÁČOVÁ, B. *Reflexivna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
51. KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
52. KEMMIS, S. *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research*. In *Educational Policy Analysis Archives*, 1993, vol. 1, no 1. ISSN 1068-2341.

-
53. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
54. KORTHAGEN, F. A. J. Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. In *Journal of Teacher Education*, 1995, 36.
55. KUČERA, M. Školní etnografie, přehled problematiky. In *Studia pedagogica*, 8, Praha, UK 1992.
56. KUČERA, S. (ed.). „Co se v mládí naučíš...“. Zpráva z terénního výzkumu. In *Pražská skupina školní etnografie*. Praha: ÚPPV, 1992.
57. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *TEACHER RESEARCH. From design to implementation*. New York: Open University Press, 2004. ISBN 0335210643.
58. LEITWOOD, K.; LOUIS, K. S. *Organizational learning in schools*. New York: Taylor & Francis, 1998.
59. LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008.
60. MACBEATH, J.; McGLYNN. *Self-evaluation. What's in it for schools?*. New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-27742-6.
61. MALČÍK, M. Řízení kvality škol a autoevaluace školy. In *Proceedings Efficiency and Responsibility in Education*, Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-1938-7.
62. MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
63. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
64. Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>.
65. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
66. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
67. McBRIDE, R. Úvod do kvalitativního výzkumu. In *Průvodce pro učitele*. Liberec: PdF TU, 1995. ISBN 80-7083-183-9.
68. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., McINTYRE, D. Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the

- Literature. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
69. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.
70. McMILLAN, J. H.; WERGIN, J. F. *Understanding and Evaluating Educational Research*. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
71. McNIFF, J. *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. 2002. Dostupný z WWW: <<http://www.jeanmcniff.com/>>.
72. McNIFF, WHITEHEAD, J. *Action Research: Living Theory*. London: Sage Publications, 2006. ISBN 10-1-4129-0855-8.
73. McTAGGART, R. *Principles for Participatory Action Research*. *Adult Education Quarterly*. 41 (3), 168–187.
74. MECHLOVÁ, E. a kol. *Vlastní hodnocení školy – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.
75. MOHR, M. *The Teacher as Researcher*. In *The Quarterly*, 1980, vol. 3., no. 1.
76. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
77. MOJŽÍŠKOVÁ, J.; OPEKAROVÁ, O. *Diagnostická činnost v práci učitele*. In *Školní pedagogika*, Praha: UK, 1993.
78. NEVO, D. (ed.). *School – based evaluation: an international perspective*. Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 0-7623-0861-3.
79. NEZVALOVÁ, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. Dostupné na <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.
80. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita*. Nový Jičín: KVIC, 2004, nepublikováno.
81. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
82. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
83. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-197-8.

-
84. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy*. In *Klíč k vyhodnocení ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-245-1.
85. O'BRIEN, R. *An Overview of the Methodological Approach of Action research*. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies, 1998.
86. OECD/CERI. *Školy pod lupou*. OECD, 1995. ISBN 80-211-0239-X.
87. PARSONS, S. *Teacher research*. Dostupný z WWW: <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/1997>>.
88. PEARLMAN, M., TANNENBAUM, R. Teacher Evaluation practices in the Accountability Era. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two. P. 609–642. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
89. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
90. PERERA, W. J. Teacher performance management as a method of school evaluation in Sri Lanka. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
91. PETERSON, K. D.; PETERSON, C. A. *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2006. ISBN 14-129-1483-3.
92. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
93. POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
94. PORUBSKÝ, Š., Učiteľ diskurz žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: PdF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.
95. PRESKILL, H. The Evaluation Profession as a Sustainable learning Community. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 361–372. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.

96. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*, vol. 48, no. 1, s. 1–10, 2000. ISSN 0007-1005.
97. PRŮCHA, J. *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha: ÚŠI, 1989.
98. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
99. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum v zahraničí*. Praha: ÚŠI, 1990.
100. PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
101. REMR, J. Možnosti a limity využití principu meta-evaluace ve společensko-vědním výzkumu. Praha: FSV UK 2009.
102. ROBERTSON, J. The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action research*, 8, 2, 307–326.
103. ROCHEX, J. Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelů. In *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 239–244.
104. ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation. A Systematic Approach. seventh edition*. London: SAGE Publications, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.
105. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre, 2001.
106. RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha : Agentura Strom, 1996.
107. RÝDL, K. a kol. Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. Praha: Strom 1998. ISBN 80-86106-04-7
108. SANDERS, J., R., DAVIDSON, E., J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 807–826. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
110. SANDRETTO, S. *Action Research for Social Justice*. Crown: Teaching and Learning Research Initiative, 2007.
111. SEBEROVÁ, A. Evaluation as the means of initiation of changes. *The new educational review*. 2005, roč. 5, s. 51–68. ISSN 1732-6729.

-
112. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
113. SEBEROVÁ, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelství výzkum? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
114. SEBEROVÁ, A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en république tchèque. *Recherche et Formation*. 2008, roč. 2008, sv. 59, s. 59–74. ISSN 0988-1824.
115. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
116. SEEBAUER, R. *Basic reflections for planning, carrying out and evaluating scientific studies in the framework of dissertations*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
117. SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5. SENGE, P. a kol. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
118. SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2007.
119. SCHNEIDER, J. M.; VERDUGO, R. R. School Quality, Safe Schools: An Empirical Analysis. In *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, vol. 3, no. 1. Dostupný z WWW: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/VerdugoScheider.pdf>
120. SCHÖN, A. D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
121. SCHRATZ, M. (ed). *Changes in Teacher and trainer competences*. ATTE- RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).

122. SCHRATZ, M. (ed). What is a „European teachers“. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
123. SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.
124. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
125. SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2, str. 587–593.
126. SMITH, M. K. Action research. 2001, 2007. Dostupný z WWW: <www.infed.org/research/b-actres.htm>.
127. SMUTEK, M. *Evaluaace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-811-7.
128. SPRING, J. *American education*. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
129. STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and techniques*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
130. STRINGER, E., T. Action research: a handbook for practitioners. London: Sage 1996.
131. STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7765-8.
132. STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 775-805. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
133. TONDL, L. *Hodnocení as hodnoty*. Praha: Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
134. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

-
135. ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči?. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385–389.
136. ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
137. VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry*, 1977, 6., s. 205–228.
138. VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: PdF UJP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
139. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
140. VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, 2004.
141. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1., 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
142. WALTEROVÁ, E. *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: 1995.
143. WEISS, E. M.; WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, vol. 2, no. 2, 2001, s. 125–154. ISSN 1462-3943.
144. WILE, J.; ZISI, A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001, roč. 1, č. 4, s. 9–12.
145. ZÁVADA, J., ŠEBKOVÁ, H., MUNSTEROVÁ, E. Benchmarking v hodnocení vysokých škol. Dostupné na:
http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf

5. Autoevaluace školy

Po prostudování textu budete znát:

- zopakujete si a hlouběji promyslíte význam a klíčové cíle autoevaluace školy;
- zásady, které je zapotřebí respektovat při tvorbě a realizaci autoevaluace školy;
- seznámíte se z vybraným modelem autoevaluace školy, s postupem tvorby designu autoevaluace
- poznáte doporučené fáze a dílčí kroky, ve kterých autoevaluace školy může probíhat;

Budete schopni:

- formulovat argumenty pozitivních stránek a potenciálních rizik autoevaluace školy;
- charakterizovat vybraný model autoevaluace školy; popsat a vysvětlit zásady tvorby evaluačního designu a jednotlivé fáze a kroky v nichž autoevaluační procesy probíhají;

Klíčová slova

Autoevaluace školy; etika autoevaluace; model autoevaluace školy; design autoevaluace; fáze a kroky autoevaluace.

Představa o *evaluaci jako procesu kontroly a posuzování* je, dá se říci, přetrváváním tradiční zkušenosti učitelů, kteří jsou sami spolu se svými žáky objektem kontroly a dohledu školních inspektorů diktujících si kritéria i postupy hodnocení a posuzování. Zcela novou dimenzi a významy však přináší pojetí evaluace jako *procesu sebereflexe* sehrávající klíčovou úlohu v rozhodovacích procesech, v predikci a plánování dalšího rozvoje. Autoevaluace vychází z vnitřní potřeby a snahy *účastníků* (stakeholders) školního života - žáků, učitelů, vedení školy i partnerů - prověřovat vědění o

vlastní práci a vlastní škole, toto vědění systematicky rozšiřovat a podílet se tak přímo na rozvoji kvality školního života, a to na všech jeho úrovních a ve všech dílčích aspektech. Pod pojmem **autoevaluace** (autoevaluation / self-evaluation⁷) „*chápeme hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu školy. ... Autoevaluaci je možné v tomto smyslu chápat jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce školy jako celku i jednotlivých vyučujících, jako užitečný prostředek k možnému rozpoznání silných a slabých stránek státem garantovaného a školou realizovaného vzdělávacího programu. Autoevaluace tak poskytuje zpětnou vazbu o úrovni a kvalitě dosahovaných výsledků vzdělávání, resp. očekávaných cílových stavů*“ (Rýdl a kol., 1998, s. 18).

Zásadní poslání a možnosti, jež autoevaluace školám přináší, můžeme shrnout do několika výroků:

- Umožňuje postihnout specifika každé jednotlivé školy a poznat její skutečné možnosti, rizika i příležitosti k růstu a žádoucí změně, poněvadž nesleduje ničí specifické zájmy a cíle, než samotné školy a jejich aktérů.
- Dává příležitost konstruktivním změnám a efektivnímu učení, poněvadž zprostředkovává kritický pohled vlastníma očima. Usnadňuje rozhodování, posiluje otevřenost a důvěru všech pracovníků školy a umožňuje tím vytvářet pozitivní pracovní kulturu.
- Umožňují školám být autonomními institucemi schopnými nést odpovědnost a skládat účty z vlastní iniciativy a z vlastní potřeby reflektovat kvalitu a nutnosti změn v poskytovaných službách.
- Umožňují školám být demokratickými institucemi, kde jsou rozhodovací pravomoci rovnoměrně rozloženy a vychází z konsensu všech zúčastněných poněvadž učitelé i vedení školy jsou objektem (předmětem) i subjektem (vykonavatelem) autoevaluace, mají v ní rovnocenné postavení.
- Umožňují školám být učícími se organizacemi, v nichž jsou jednotlivci sami za sebe i ve vzájemných vazbách subjektem i objektem systematické zpětné vazby umožňující reálně vidět úspěchy i neúspěchy vlastní práce.

⁷ Blíže k terminologickým nejasnostem In: Vašátková, 2006.

- Umožňují školám profilovat se svou jedinečností a současně ubezpečit partnery, že kvalita poskytovaného vzdělávání odpovídá očekávanému standardu.
- Umožňuje škole stát se otevřenou a respektovanou výchovně vzdělávací institucí s jasnými představami smyslu své existence
- Umožňují rozvíjet profesní satisfakci učitelů a tím i důvěru v možnosti spolupodílet se na kvalitě života žáků a žáků.
- Umožňují rozvíjet profesionalitu učitelství a tím i její prestiž.

Klíčovými principy a současně podmínkami úspěchu autoevaluace je jistá *zvnitřněná potřeba, přesvědčení a důvěra*. *Zvnitřněná potřeba* být autorem své práce i autorem vlastní kritiky. *Přesvědčení* o důležitosti a smyslu permanentního učení jako podmínky zachování a rozvíjení kvality a *důvěry* ve vlastní profesionalitu, že jsem jako učitel schopen tomuto všemu dostát i přes nedostatečnou vnější podporu.

„Ideální organizace bude sebeevaluuující. Bude soustavně monitorovat své vlastní aktivity a snažit se determinovat, zda-li pokrývá své cíle. Když evaluace naznačí, že je žádoucí změna v cílech nebo celých programech, budou tyto závěry rozhodovateli brány vážně, ...zavedou potřebné změny, nebudou mít žádné vedlejší zájmy na prodlužování současných nevyhovujících aktivit. Namísto toho budou vytrvale prosazovat nové alternativy, s cílem dosáhnout posledních zamýšlených výsledků“ (Wildavsky, 1980, v Smutek 2005, s. 114).

U autoevalčních procesů se upozorňuje na jistý *konflikt zájmů* jejich realizátorů. Jsou vtaženi do své práce a musí být připraveni ji i radikálně proměnit. Jsou zainteresováni na procesech vlastního hodnocení, musí si však zachovat potřebnou objektivitu umožňující vidět problémy reálně. Musí vyvažovat subjektivní pohledy s objektivně danou povinností. Prosazování vlastních zájmů musí být nahrazeno zájmy žáků, partnerů i celé organizace (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

Každá škola jako vzdělávací instituce je kulturou svého druhu, originálním a jedinečným společenstvím lidí podílejících se, každý svým dílem, na úrovni a kvalitě jejího života. Místní specifické podmínky, v nichž se škola nachází, osobnostní a profesní profily učitelů a ředitelů, sociokulturní a osobnostní

charakteristiky žáků a jejich rodičů více či méně ovlivňují výsledky práce školy i specifické problémy, s nimiž se potýká, a které vyžadují specifické způsoby řešení. (McBride, 1995; OECD/CERI, 1995; Fischer, Schratz, 1997; Rýdl a kol. 1998; Nezvalová, 2004; MACBeath (ed.), 2006; Donaldson (ed.), 2006)

Autoevaluace vytváří prostor k uvědomění si vlastní situace i k nalezení cesty jejího řešení, „dává možnost podívat se na sebe vlastníma očima s vědomím všech problémů a vlivů, které vnější pozorovatel nemusí ani postihnout. ... Její hlavní smysl spočívá v možnosti postihnout specifika školy a příležitosti zhodnotit její skutečné možnosti“ (Rýdl a kol. 1998, s. 21- 22).

I přes skutečnost, že různé formy evaluace mohou sledovat různé cíle, nemusí být nutně protichůdné. Naopak, měly by se vzájemně doplňovat, poněvadž sledují společný cíl: zkvalitňovat státem – školou poskytovanou výchovu a vzdělávání. Výsledky autoevaluace mohou být využity k tvorbě výchozí koncepce evaluace externí, která rovněž může recipročně vyvolat potřebu učitelů a vedení školy realizovat interní evaluační šetření. Stejně tak odborníci školní inspekce mohou spoluvytvářet tým pro plánování a realizaci autoevaluačního projektu školy a aktéři školního života diskutovat otázky externí evaluace. Evaluační standard však může vytvořit výchozí společný rámec umožňující sladit záměry, principy a i očekávané výsledky. J. MacBeath a kol (2006) zcela výstižně pojmenoval tři východiska, jež musí být zodpovězena, máme-li očekávat naplnění deklarovaných přínosů autoevaluačních procesů. 1. Kdo (co) definuje kritéria kvality? 2. Kdo zná příslušná data? 3. Jaké budou důsledky? Dají se bezesporu zobecnit ke všem formám autoevaluace. Pokud školy a učitelé nebudou znát odpovědi na tyto otázky, ztěží přijmou jakýkoli standard (ať už evaluační či přímo profesní vztahující se k učitelství), stěží se vyhnou obavám z kontroly a stěží poskytnou objektivní a otevřený pohled do „černé skříňky“ vlastního vyučování.

Model autoevaluace školy

J.R. Sanders a E. J. Davidson (2003) z Evaluačního centra Western Michigan Univerzity v USA zpracovali model evaluace školy na principech výše již popsaného modelu CIPP D. Stufflebeama. Charakterizovali v něm posloupnost jedenácti dílčích kroků, v nichž proces evaluace na škole probíhá. Jádro tohoto

procesu tvoří *komponenty školy* v podobě všech jevů a procesů jako předmětů, oblastí evaluace, a to v propojenosti na čtyři klíčové *hodnoty*, kterými jsou *užitečnost / prospěšnost, proveditelnost, korektnost a preciznost*. V kontextu výchozích zvnitřněných hodnot dále podle autorů provází celý proces posloupnosti evaluačních kroků integrované a permanentně probíhající procesy *zapojení všech účastníků (stakeholders), neustálé hodnocení, komunikace a metaevaluace*. Níže uvedené schéma názorně ukazuje vazby komponent školy, jádrových hodnot a doprovázejících procesů na posloupnost jednotlivých evaluačních kroků. V tomto pojetí můžeme hovořit o **modelu evaluace školy**, poněvadž vystihuje obraz struktury evaluace s jasně vymezenými vztahy.

Design autoevaluace

Model evaluace je jistým vztahovým rámcem, obrazem systému vztahů a funkcí, na který aplikujeme plán postupu v podobě designu evaluace. Pokud je design evaluace zpracován pro konkrétní školu a pro konkrétní účely, můžeme hovořit o **evaluačním projektu školy**. Při jeho zpracování je však zapotřebí dodržet všechny doporučené kroky tak, jak je uvedeno u designu evaluace.

Autoevaluační aktivity nejsou pro školu snadnou a krátkodobou záležitostí, jejíž přípravou a realizací může být pověřen pouze jeden z učitelů. Aby mohla autoevaluace přinést škole očekávané výsledky a naplnit tak svůj význam a klíčové cíle, musí se stát součástí pracovní kultury školy, součástí školního života každého jejího člena. Přesvědčení všech učitelů i vedení školy o důležitosti autoevaluace je ale pouze jedna z mnoha zásad, jejíž dodržení může zaručit hladký průběh celého procesu. Pro autoevaluaci je důležité, aby byla pochopena, přijímána a realizována jako *účastnický a kooperativně orientovaný proces* s obsahovými i personálními spojitostmi.

Detailní návrh postupu v podobě komplexního systému úkolů, které jsou plánovány před realizací evaluačního procesu, nazýváme designem evaluace (evaluation design). Jedná se o kontinuální proces, komplexní a otevřený systém, který je zapotřebí průběžně komunikovat a podle potřeby aktualizovat. Základem pro tvorbu *evaluačního designu* je několik výchozích otázek týkající se významu a cílů, jež evaluace nebo autoevaluace sleduje, dopadu, který může mít na všechny účastníky a strategie, která bude pro přípravu, realizaci a

diseminaci výsledků evaluace zvolena. Tyto tři aspekty je vhodné dále specifikovat do konkrétních kroků, které design evaluace obsahuje.

Design evaluace (upraveno podle D. Stufflebeam, 2003)

Východiska evaluace: Určení uživatelů evaluace, účastníků a dalších zainteresovaných osob.

Kdo bude příjemcem výsledků evaluace? Na které účastníky budou mít výsledky evaluace dopad?

Identifikace účelů, záměrů a cílů evaluace (zodpovědnost a skládání účtů, rozvoj kvality programu, intervence, instituce apod.)

Co od evaluace očekáváme? Proč a s jakými záměry a cíli je evaluace prováděna?

Určení předmětů, oblastí evaluace

Co bude evaluováno? Které objekty předměty, oblasti budou podrobeny evaluaci?

Volba typu evaluace (např. evaluace vstupů a kontextu, evaluace procesu, evaluace výstupů a evaluace dopadů)

Který typ evaluace popř. jejich kombinace nejvíce odpovídá vybraným objektům / předmětům / oblastem evaluace?

Určení hodnot a kritérií kvality, standardů (hodnoty deklarované školou nebo národní školskou politikou, kritéria kvality daná národním nebo profesním standardem, ČŠI, profesní asociací apod.)

Které hodnoty budeme při evaluaci respektovat? Kterými kritérii kvality se budeme řídit? Z jakých zdrojů budou využity? Kdo je bude formulovat?

Určení principů spolehlivé evaluace (užitečnost, proveditelnost, korektnost, pečlivost)

Které principy budeme při evaluaci dodržovat? Které standardy „dobré“ evaluace budou respektovány?

Výběr evaluátorů, evaluačního týmu

Kdo bude evaluátor? Jaké bude mít pravomoci a zodpovědnosti? Které role budou určeny členům evaluačního týmu?

Alokace zdrojů (časových, organizačních, materiálních, finančních)

Jaké typy zdrojů budou potřebné? Jaké jsou možnosti jejich zajištění?

Určení potenciálních překážek a rizik

Jaké obtíže můžeme při realizaci evaluace očekávat? Jaká preventivní opatření můžeme zajistit?

Plán realizace evaluace

Výběr výchozí obecné evaluační strategie (z metodologického hlediska volba kvalitativních nebo kvantitativním metod, jejich kombinace, průzkum, případová studie, terénní experiment apod.)

Které metody a techniky sběru dat použijeme vzhledem k předmětu, oblasti evaluace a vybranému typu evaluace? Kdo, jak a s jakými dovednostmi bude provádět sběr dat, jejich analýzu a interpretaci? Jak mohou být tyto dovednosti rozvíjeny?

Tvorba časového rozvrhu

Kdy budou realizovány jednotlivé evaluační procedury? Jakou časovou náročnost pro jejich realizaci můžeme plánovat?

Sběr dat a informací (rozhodování o zdrojích dat, výběru respondentů, získávání souhlasu se sběrem informací)

Jak a kdy budou potřebná data sbírána? Z jakých zdrojů? Souhlasy kterých účastníků bude potřeba zajistit?

Organizace informací (třídění dat, kódování)

Pomocí kterých metod budou sebraná data organizována, tříděna, kódována?

Analýza dat (výběr metod analýzy dat ve vztahu k jejich povaze kvantitativní, kvalitativní)

Jak budou sebraná data analyzována? Jaká bude použita forma tabulace a grafického zpracování?

Interpretace zjištění

Jak budou interpretována výsledná zjištění? Perspektiva kterých účastníků, partnerů a příjemců evaluace bude využita?

Plán prezentace výsledků evaluace***Projektování a návrh závěrečné zprávy***

Jakou formu bude mít závěrečná zpráva? Kdo se bude podílet na její tvorbě?

Kdo a v jakých fázích ji bude schvalovat?

Diseminace zjištění prezentovaných v závěrečné zprávě

Jak, komu, kdy a jakou formou budou evaluační zjištění prezentována a šířena?

Využití výsledků evaluace

Které doplňující aktivity mohou přispět k využití výsledků evaluace? V jak širokém kontextu mohou být výsledky evaluace dále využívány?

Zajištění preventivních opatření při zpochybnění výsledků evaluace

Jaké obtíže můžeme očekávat při zveřejňování výsledků evaluace? Kdo je výsledky evaluace potenciálně ohrožen? Jaká preventivní opatření můžeme zajistit?

Zajištění pravidelné aktualizace evaluačního designu

Jak bude probíhat průběžné a pravidelné posuzování vhodnosti navrženého evaluačního designu? Která průběžná zjištění budou posuzována, jak a kým?

Zajištění metaevaluace

Kým, kdy a jak bude posuzována kvalita uskutečněné evaluace? Která kritéria kvality evaluace budou respektována?

Design evaluace je popisem plánovaného postupu, systémem otázek, které musíme odpovědět, chceme-li s autoevaluací vůbec začít. Design evaluace pomáhá jasně a konkrétně určit, které kroky je potřeba plánovat, realizovat a opět evaluovat. Podrobněji se budeme jednotlivých evaluačním procedurám věnovat v následující kapitole.

Fáze a kroky autoevaluačního procesu

Procesy evaluace a autoevaluace jsou v zásadě tvořeny systematicky uspořádanými, v posloupnosti probíhajícími a cyklicky se opakujícími fázemi, jež tvoří dílčí kroky jako evaluační procedury. I přes to, že bude proces autoevaluace v každé škole probíhat individuálně a budou respektovány specifické podmínky a požadavky, mohou se učitelé těmito doporučenými fázemi a kroky nechat inspirovat, poněvadž umožňují lépe porozumět autoevaluaci jako systémovému, plánovitému a řízenému procesu.

Jednotlivé kroky jako evaluační procedury uvedené ve schématu modelu evaluace školy J.R. Sanderse a E. J. Davidson (2003) budeme v této kapitole

blíže charakterizovat, a to v širším kontextu fází, v nichž probíhají: **přípravné, realizační a metaevaluační**.

Přípravná fáze autoevaluace školy

Přípravná fáze je ve své podstatě fází zpracování designu autoevaluace školy. Prvotní potřeba školy, učitelů i vedení reflektovat a hodnotit kvalitu své práce i její výsledky je první nutná podmínka umožňující spustit mechanismy autoevaluace. V tomto vstupním startovacím korku vymezují Sanders a Davidson (2003) první krok v podobě *ujasnění, které procesy školního života je žádoucí evaluovat*. Ujasnění, zda se jedná o identifikované problémy nebo nejasnosti či potřeba ověření nebo potvrzení žádoucího stavu, očekávané kvality. Rozhodování o jejich výběru může vycházet z analýzy silných a slabých stránek školy, analýzy potřeb všech jejich aktérů, žáků, pracovníků, aktuálních problémů, které jsou společně diskutovány apod. V tomto okamžiku se začíná odvíjet úvodní fáze celého procesu, fáze motivační, kterou můžeme charakterizovat pomocí tří základních aspektů: **potřeby, pohyb a síla** (Schratz 1997).

Dimenze potřeby je zdrojem prvotních hnacích a inspirativních impulsů vytvářejících činné a tvůrčí prostředí náročným autoevaluačním procesům. Podmínkou však jsou *potřeby vnitřní*, které jsou sdíleny především pracovníky školy, a které nepřichází v podobě příkazů „shora“ v podobě pokynů ministerstva, školní inspekce apod.

Dimenze pohybu je rovněž charakterizována dvěma směry „shora“ a „zdola“, jež charakterizují směr pohybu změny. Na rozdíl od dimenze potřeby jsou u pohybu důležité *oba směry*. Tzv. profesní a provozní slepota může bez objektivního a nezúčastněného pohledu lidí přicházejících zvenku znamenat brzdu efektivních změn. Rutinní a každodenní práce jistým způsobem omezuje citlivost ve vnímání vznikajících problémů, které může odhalit a iniciovat jejich nápravu právě vnější pozorovatel (externí odborník).

Třetí dimenzi, *dimenzi síly*, charakterizuje Fischer a Schratz (1997, s. 93) jako druh tlaku, který zapříčiní a uvede do pohybu autoevaluační procesy. Také dimenze síly má dva směry, charakterizované přívlastky „táhnout“ neboli „přýč od...“, „*který je založen na tom, že se vyhýbáme bolesti nebo utíkáme z nesnesitelné situace*“ a „tlačit“ neboli „směřování k...“, kdy „*usilujeme o*

něco, po čem toužíme, co nemáme, ale co bychom rádi měli“ . Oba způsoby myšlení jsou pro úspěch autoevaluace ve škole důležité a teprve v kombinaci zaručují potenciální účinek rozvojetvorných iniciativ.

K podmínkám *potřeby, pohybu a síly* musí hned v úvodní fázi přibýt podmínka další, neméně důležitá, kterou charakterizuje výrok „*nebýt sám*“. Jak již bylo napsáno, je autoevaluace procesem účastnickým a kooperačním, vyžadujícím aktivní spoluúčast co možná největšího počtu všech pracovníků školy, a proto je zapotřebí respektovat následující zásady: nepracovat sám a nepodnikat žádné další kroky bez zajištění podpory z řad všech účastníků i uživatelů evaluace.

Sanders a Davidson (2003) specifikují v této fázi v pořadí druhý krok jako potřebu jasně definovat, „*kdo bude uživatelem výsledků evaluace a jak je možné tyto uživatele při evaluaci využít*“ (s. 815). Zejména procesy autoevaluace vyžadují velmi precizní rozvahu nad těmito otázkami, poněvadž se jedná o profesní aktivity v ideálním případě dobrovolné a účastnické, v nichž jsou respektovány potřeby a očekávání všech zúčastněných. Nemusí se však jednat o proces zcela uzavřený do intimity učitelů a vedení školy. Přínosné a rovněž objektivizující výsledky mohou zajistit všichni účastníci z řad žáků, jejich rodičů a rovněž např. zástupci zřizovatelů nebo školní inspekce. V tomto případě však ne v tradiční roli dohlížitelů a soudců, avšak ve zcela novém světle jistých advokátů jako zastánců školy, poněvadž možnost nahlédnout do jinak uzavřené „černé skříňky“ umožňuje optiku hodnocení a roli posuzovatelů proměňovat.

Otevřenost a transparentní komunikace včetně precizní informovanosti se v úvodu stává vhodným prostředkem motivace a získávání dalších příznivců a účastníků evaluace, kteří mohou zároveň stát u zrodu *pracovní, koordinační či evaluační skupiny*. Nazýváme ji např. **evaluační tým**. Ten plní úlohu *koordinátora autoevaluace* a dohlíží nad přípravou i průběhem celého procesu. Sehrává důležitou roli a její členové musí být vybíráni s rozvahou. Při vzniku takového týmu musí být ujasněno, kteří učitelé jsou ochotní a vhodní vzít v něm účast a jakou pozici zde má sehrát vedení školy, event. další zájemci např. z řad rodičů.

Evaluační tým není jedinou skupinou lidí, která autoevaluaci ve škole připravuje a realizuje. Aby mohla pro svou práci stále získávat další zájemce a

pochopení ostatních kolegů, musí budít důvěru a přesvědčení, že se jedná o opravdový zájem konstruktivně řešit problémy ve prospěch celé školy.

Nevznikne-li mezi evaluačním týmem a ostatními školními partnery vztah vzájemné důvěry a podpory, nemůže dojít k efektivní komunikaci, která skupině přináší kvalitní zdroje informací, pro evaluaci nepostradatelné. Evaluační tým se nemůže stát ostrovem, jež se dorozumívá se svým okolím přes moře nedorozumění (Adair 1994). Sanders a Davidson (2003) formulují tento požadavek do třetího kroku – *zajistit spolupracující vztahy mezi všemi účastníky evaluace*.

Je-li práce evaluačního týmu dostatečně transparentní, ulehčí si průběžné zajišťování konsensu mezi všemi partnery v podstatných rozhodovacích procesech. Permanentní osvěta a podmínka konsensu jsou zásady týkající se *etiky autoevaluace*. Můžeme je formulovat do následujících bodů :

- pracovat týmově, zajistit konsensus všech partnerů;
- pravidelně podávat zprávy o průběhu autoevaluace, zveřejňovat kritéria hodnocení, použité metody a formy, zdroje informací apod.;
- před zjišťováním jakýchkoliv údajů si vyžádat povolení;
- zacházet s údaji zodpovědně, respektovat nároky na důvěrnost;
- nechat evaluovat také sám sebe.

Období hledání, ujasňování postojů a názorů společného postupu jsou charakteristické aspekty **přípravné fáze autoevaluace**. V přípravném období se formuje globální náhled na celý proces. Ujasňují a vymezují se jeho záměry a cíle, postupy, kompetence a odpovědnost jednotlivých řešitelů, formulují se základní pravidla realizace.

Řád do úvodního chaosu může vnést právě efektivně fungující evaluační tým, jehož členové mají možnost, v rámci již získané důvěry, koordinovat a usměrňovat prvotní aktivity.

Každá tým, má-li pracovat kvalitně a efektivně, nemůže být tvořen mnoha členy, zejména jedná-li se o skupinu koordinační a řídicí. Pro realizaci autoevaluace škola potřebuje širší skupinu odborníků a zainteresovaných partnerů s potřebnými profesními znalostmi. Evaluační tým se může o tyto externí odborníky v podobě konzultantů nebo kritických přátel v průběhu

přípravy i realizace autoevaluace rozšiřovat. Pro jeho fungování platí stejné podmínky jako pro výchozí evaluační tým, tj. otevřená a na vzájemné důvěře postavená spolupráce všech členů týmu a ostatních pracovníků školy, respektování konsensu v řešení klíčových úkolů apod.

Formulace cílů autoevaluace

Formulace **cílů autoevaluace** tvoří zásadní východisko ovlivňující průběh celého procesu i kvalitu a využitelnost jeho výsledků. Členové evaluačního týmu by měli dojít ke konsensu minimálně v těchto otázkách a zásadách: Co od autoevaluace očekáváme? Jakého cíle (záměru) chceme dosáhnout? V jakém časovém horizontu?

Zásady pro formulaci cílů autoevaluace tvoří smysluplnost, jasnost, srozumitelnost, jednoznačnost, kontrolovatelnost (měřitelnost, posouditelnost) a přiměřenost (reálná dosažitelnost). Konkrétní cíle mohou mít podobu otázek nebo úkolů s jasně vymezenými odpovědnostmi a termíny. S cíli autoevaluace bezprostředně souvisí jasné a srozumitelné vymezení očekávané kvality vybraných předmětů autoevaluace jako oblastí školního života (jevů a procesů pedagogické reality), jež budou v ohnisku šetření. Jak již bylo uvedeno, rozhodování o jejich výběru může vycházet z analýzy silných a slabých stránek školy, analýzy potřeb všech jejich pracovníků, aktuálních problémů, které jsou společně diskutovány.

Podobně také Sanders a Davidson (2003) ve svém modelu autoevaluace školy doporučují v této fázi čtvrtý krok, a to *jasně definovat kritéria pro každý jednotlivý předmět evaluace* jako aspekt školy a školního života, který je objektem posuzování. Nezůstávají však pouze u doporučení a nabízí evaluátorům baterie navržených kritérií pro všechny jednotlivé komponenty. Seznam kritérií a indikátorů kvality „dobré“ školy je uveden také v kapitole výše. Může sloužit k využití nebo alespoň k inspiraci pro tvorbu vlastního návrhu a identifikování individuálního pojetí kvality tak, jak jej reflektují sami účastníci autoevaluace, což je opět jistý ideální stav, ke kterému by škola a její aktéři měli dospět, poněvadž zvyšuje dopady autoevaluace v podobě přijetí výsledků a návrhů korektivních opatření a tedy zvnitřnění potřeby žádoucí změny a její realizace.

Metody a techniky evaluace

Jedním z dalších důležitých kroků přípravné fáze autoevaluace je výběr *metod* a modifikace, popř. tvorba evaluačních *technik*, jež budou sloužit k sběru dat a informací a k jejich následné analýze.

Evaluátor se neobejde bez důkladného seznámení s **metodologií** (ve významu učení o metodách) daného oboru. Odborníci většinou vymezují její pole v širším kontextu a řadí k němu všechny stránky výzkumné práce (kam evaluace zajisté patří) a celý systém procedur, jež provází výzkumníka - evaluátora při volbě cílů a předmětů evaluace, metodiky sběru dat, jejich analýze a interpretaci včetně formulování závěrů a dalších otevřených otázek pro následné šetření.

Výzkumné metody /metody evaluace jsou charakterizovány jako obecné metodologické postupy, systematického získávání a zpracovávání údajů vedoucí k objasnění zkoumané problematiky. Rozhodování o volbě metod závisí na formulaci výzkumného problému – cílů a předmětů, oblastí evaluace a povaze sledovaných jevů. Badatel musí znát charakter získaných dat pro účelné rozhodování o statistických nebo interpretačních procedurách, pomocí kterých budou zpracovány. **Výzkumná technika / evaluační technika** sice nemá zcela precizní obsahové vymezení ve vztahu k výzkumné metodě, avšak zpravidla je definována jako dílčí operační nástroj pomocí něhož se konkrétně realizuje záměr vymezený zvolenou metodou (Pelikán 1998). Výzkumná technika je konkrétní, k jasné vymezenému problému a cílům výzkumu vytvořený instrument. Např. pokud chceme k měření psychosociálního klimatu použít *metodu* dotazníku, můžeme využít konkrétní standardizovanou *techniku* s názvem „Naše třída“ (My Class Inventory autorů B.J. Fräsera a D.L. Fishera v českém překladu J. Laška J. Mareše, 1991). P. Hartl aj. Hartlová (2000) definují techniku jako způsob či prostředek, pomocí kterého můžeme dojít k určitému cíli, např. získání nových poznatků. Názorně metaforicky vymezují rozdíl mezi metodou a technikou následovně: „*zatímco metoda je cesta vedoucí k cíli, technika představuje určitý dopravní prostředek, jímž se lze k cíli dostat*“ (s. 598)⁸.

⁸ Slovenští odborníci na problematiku metodologie pedagogiky používají pro termín technika, avšak ve slovenském jazyce, synonymum *nástroj* (Švec a kol., 1998).

V našem textu budeme používat termíny metoda a technika. Termín *nástroj* prozatím není v oblasti evaluace jednoznačně obsahově ustálen. Z metodologického hlediska však považujeme za žádoucí používat pojem nástroj ekvivalentně k pojmu *technika* tak, jak je vysvětleno výše.

Můžeme najít vícero přístupů ke klasifikaci výzkumných a tedy i evaluačních metod. Není však našim záměrem ani tématem této publikace věnovat se jejich podrobné komparativní analýze. Využijeme třídění J. Pelikána (1998) a pouze jednoduchým výčtem a charakteristikou se pokusíme poukázat na širokou škálu výběru, jenž badateli - evaluátorovi umožňuje poznat zkoumané jevy všestranněji a komplexněji. Má-li však evaluátor zúročit tyto možnosti, musí každou jednotlivou metodu důkladně poznat a kriticky zvažovat případný postup jejího použití.

První soubor explorativních metod analyzuje výpovědi respondenta o sobě. Patří k nim dotazník, anketa, autobiografie, interview a beseda.

Druhý soubor je zaměřen na jevy posouditelné respondenty nebo experty, a to přímým nebo nepřímým způsobem. K *ratingovým metodám* patří *posuzovací stupnice (škály)* a expertní šetření jako metody přímého vyjádření; Q-metodologie jako metoda nepřímého vyjádření.

Psychosémantické metody se pokouší proniknout hlouběji do různé úrovně vědomí sledovaných jedinců a J. Pelikán k nim řadí techniky komponentové analýzy, slovních asociací, repertoárových mřížek a sémantický diferenciál. Proniknout hlouběji do prožívání a myšlení jednotlivých osob umožňují rovněž *projektivní metody a techniky*.

Obsahová analýza produktů a pramenů zahrnuje analýzu osobní dokumentace, školské a školní dokumentace a školních ukazatelů jako produktů žakových činností.

Metody pokoušející se kvantifikovat znaky posuzovaných jevů a procesů obsahují různé typy testů (inteligence, osobnosti, psychomotorické), didaktické testy, sociometrické techniky a techniky zkoumající preferenční postoje.

Behaviorální metody se opírají o pozorovatelné jevy, kontext situačních proměnných, v nichž se odehrávají, včetně vzájemných interakcí. Patří zde řízené *pozorování* a interakční analýza.

Experimentální metody umožňují manipulovat intervenujícími proměnnými, a to jak v přirozeném tak uměle vytvořeném prostředí a řadí se k nim laboratorní, simulační terénní a formující experiment.

Samostatnou kategorií zohledňující *kvalitativní metody* řadí J. Pelikán k etnografickému výzkumu a jsou zejména využitelné v procesech autoevaluace. Zde mohou mít své místo jednak specifické metody jako např. *reflektivní deník, životní programy sociálních skupin (školy, vzdělávací instituce, rodiny); terénní záznamy u volného, nestrukturovaného pozorování, tvorba metafor, rozhovor s „kritickým přítelem“ nebo ohniskové skupiny*. Můžeme zde rovněž zařadit určité typy metod, které již byly jmenovány, jako např. *zúčastněné, participativní pozorování; psaní autobiografií či životních příběhů; polostrukturované nebo volné interview; narativní rozhovor; terénní, kvalitativní experiment*.

Důležitou součástí rozhodování o volbě adekvátních evaluačních metod je rovněž využití možnosti *tvorby konkrétní techniky*. Ta je profesně i časově náročná a celou proceduru musí doprovázet řada důležitých podmiňujících kroků. Ty se váží zejména k pravidlu standardizace a zajištění potřebné validity a reliability (srov. Kerlinger, 1972; Janoušek, 1986; Disman, 1993; Pelikán, 1998; Gavora, 2000; Seebauer, 2003; Maňák, Švec, 2005). Inspirativní může být rovněž využití již existující techniky, kterou je možné pro autoevaluační účely modifikovat.

Při výběru metodologie evaluace je doporučováno využívat kombinací jak kvantitativních tak kvalitativních metod a technik. Hovoříme o tzv. **smíšené evaluaci**, popř. smíšené metodologii evaluace (mixed – method evaluation) nebo smíšené metodologii designu evaluace (mixed - method evaluation design). Smíšené přístupy v evaluaci umožňují vyvažovat rizika jednostranného využívání kvantitativních či kvalitativních metod. Napomáhají zachytit komplexní, holistickou povahu evaluované reality a možnost jí porozumět pohledem jednotlivých účastníků, pohledem rozličných dat z rozličných zdrojů. Kombinace metod slouží k zajištění hloubky, rozsahu a spolehlivosti výsledných zjištění, což napomáhá posilovat užitečnost evaluace. Průkopníkem smíšené metodologie v evaluaci byl R. Tyler (1932 In Stufflebeam, Shinkfield, 2007). Východiska smíšené evaluace však musíme

hledat v metodologii sociálních věd, kde se smíšené výzkumné strategie (mixed methods research) dlouhodobě využívají. Zastánci této kombinované strategie vychází z tzv. teze kompatibility, tedy předpokladu, že kvantitativní a kvalitativní metody je možné souběžně využít v jednom výzkumném šetření. Výjimkou však nejsou ani kritikové smíšených přístupů prosazující výhradně čistě kvantitativní či kvalitativní metodologii.

Jsou to právě evaluační výzkumy, v nichž jsou smíšené strategie často využívány. Svým aplikovaným, na intervenci do reálné praxe zaměřeným charakterem umožňují detailně a z více perspektiv zkoumat řešený problém ve snaze mu porozumět a navrhnout přijatelné postupy jeho řešení. A právě tyto možnosti smíšená evaluace nabízí.

Ve smíšené metodologii rozlišujeme dva přístupy (Hendl, 2005; Johnson, Onwuegbuzie, 2004). Tzv. *přístup na základě smíšeného modelu* (mixed-model designs) uplatňující kombinace kvantitativních a kvalitativních technik uvnitř jednotlivých fází nebo mezi / napříč fázemi výzkumného šetření, evaluačního procesu (ve fázích: formulace cílů evaluace, sběr dat, analýza a interpretace dat). A tzv. *přístup na základě smíšených metod* (mixed-method designs) kde jsou kvantitativní a kvalitativní techniky používány odděleně a samostatně v jednotlivých fázích výzkumu (kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu). Fáze interpretace dat probíhá již komplementárně.

J. C. Green a kol. (1989, In Hendl, 2005) popsal pět základních účelů, k nimž se využívají smíšené přístupy v evaluačních studiích:

1. triangulace – sblížování a potvrzování výsledků, posilování platnosti a užitečnosti dat získaných pomocí různých metod (min. tří) nebo výzkumných designů
2. komplementarita - pomocí různých metod postihnout více aspektů sledovaného jevu a tím lépe porozumět výsledkům
3. sekvenčnost – výsledky vzešlé z využití jedné metody umožňuje rozhodovat o použití další metody
4. iniciace – předcházení nebo odhalování paradoxů a rozporů ve výsledcích, získání protichůdných informací; umožňuje redefinování / přerámování evaluačních cílů a otázek

5. expanze – obohacení evaluační studie postihnutím širšího kontextu sledovaného problému a zkoumaných jevů prostřednictvím použití různých metod pro různé aspekty zkoumání

Pro využití smíšené evaluace je klíčová znalost jak kvantitativní, tak kvalitativní metodologie, schopnost rozhodnout, které informace je potřeba získat a zda mají kvantitativní či kvalitativní charakter, což předurčuje volbu konkrétních metod. Evaluátor musí zajistit všechny dostupné relevantní informace, proto musí být otevřený ve výběru metod. Jedná se o komplementární přístup, vzájemně se doplňující a tedy umožňující lépe zodpovědět položené otázky, sledované cíle, které jsou východiskem dobré evaluace a rovněž východiskem pro volbu metod a technik. Podle J.B. Johnsona a A.J. Onwuegbuzie (2004) není cílem smíšeného výzkumu hledání potvrzení, ale spíše rozšíření vlastního porozumění, což je žádoucí, očekávaný dopad evaluačních procesů.

Realizační fáze autoevaluace školy

Realizační fáze se částečně obsahově překrývá s fází přípravnou. V etapě realizace evaluátoři reflektují aktuální stav školy, a konkretizují problémové oblasti, kroky a postupy, provádí se první sběry dat umožňující objektivně formulovat pojetí kvality dané předmětové oblasti apod. Úsilí se rovněž soustřeďuje na přednostně vybraný, dílčí, jasně konkretizovaný problém a na způsob jeho uchopení a reflektování prostřednictvím zvolené evaluační metody. Realizační fáze je charakteristická svou flexibilitou k aktuálním situacím a nečekaným problémům, které vyžadují korektivní zásahy do původně navrženého designu. Součástí této fáze je rovněž sběr a shromažďování relevantních dat a informací, jejich následná analýza, interpretace a vyhodnocování. V průběhu vyhodnocování dat mohou probíhat doplňková šetření s participací dalších, např. externích odborníků.

Sanders a Davidson (2003) formulují v této etapě v pořadí pátý krok jako *shromažďování informací o vybraných aktivitách a výstupech*, a to účelně, ve vazbě na formulovaná kritéria kvality vybraných předmětů evaluace. Autoři upozorňují na význam kritického přístupu umožňující zachovat alespoň možnou míru objektivitu a důležitost rozhodnout o povaze zjišťovaných dat a tedy adekvátnímu výběru kvantitativních či kvalitativních metod. V šestém

kroku je pozornost zaměřena na *zohledňování a průběžné vyhodnocování faktorů prostředí* jako možných intervenujících proměnných v posuzovaných aktivitách a výstupech. „*Jednotlivé části školy ani škola jako celek nežijí ve vakuu. Lokální i národní politika, materiální, finanční i lidské zdroje, kulturní, historické i demografické aspekty ovlivňují průběh všech procesů a aktivit školního života stejně jako jeho výstupy a tuto individualitu je potřeb při vyhodnocování získaných údajů zohlednit*“ (s. 818).

Vypracování souhrnných zjištění řadí Sanders a Davidson k sedmému kroku svého evaluačního modelu školy. Doporučují vyhodnotit výsledky ke každému dílčímu systému kritérií a jasně pojmenovat zda-li a jak byla daná kritéria naplněna. V návaznosti osmým je krok – *zohlednit v interpretacích zjištěných dat a informací perspektivu všech jednotlivých účastníků*. Jak uvádí autoři „*byla by chyba očekávat, že budou informace hovořit samy za sebe*“ (s. 819). Vedení školy, učitelé, žáci, jejich rodiče, zástupci zřizovatelů a školní inspekce. Minimálně šest úhlů pohledu a šest rozdílných názorů na vyhodnocení kvality evaluaovaných procesů a stavů. Zpětně se můžeme podívat na úvodní přípravnou fázi a doporučenou zásadu ujasnit si účely autoevaluace i účastníky, pro které jsou výsledky autoevaluace zásadní a závazné a ty následně zohlednit také v interpretacích, závěrech a doporučeních. *Neustálou formativní zpětnou vazbu* sice Sanders a Davidson řadí k devátému kroku, poukazují však na její důležitost prakticky v celém průběhu autoevaluačního procesu. Pravidelné setkávání evaluačního týmu, informační schůzky, krátké prezentace k průběhu a dílčím výsledkům, modifikacím apod. vedené otevřenou konstruktivní komunikací se všemi zainteresovanými účastníky mohou účelům formativní zpětné vazby efektivně napomáhat.

Krok desátý a jedenáctý formulují Sanders a Davidson jako *tvorbu závěrečné autoevaluační zprávy*. Zpracovávání závěrečné autoevaluační zprávy otevírá se prostor pro zhodnocení celého autoevaluačního procesu, od jeho přípravy v podobě designu, k procesu i zhodnocení výsledků, očekávaných i zcela neplánovaných. Prostřednictvím závěrečné zprávy mohou evaluátoři podat ucelené informace o všech zjištěných faktech a výsledcích jednotlivých šetření, o nově reflektovaných problémech vhodných k řešení. Výsledná zpráva může doporučovat kroky a postupy vedoucí ke zkvalitnění a zefektivnění fungování školy, čímž se může stát inspirací k přípravě korekcí školního vzdělávacího

programu. Závěrečná autoevaluační zpráva však proces evaluace neuzavírá. Naopak, otevírá prostor k *rozvoji školy a možnosti přijmout zodpovědnost* (jedenáctý, završující krok modelu), což znamená přijmout a respektovat výsledná zjištění a implementovat navržená korektivní opatření. Realizace korektivních opatření může následně vyvolat potřebu dalších evaluačních aktivit, pomocí nichž mohou učitelé znovu systematicky reflektovat a hodnotit účinnost výsledků předcházející autoevaluace, navržených a implementovaných změn. Tím se může naplňovat princip učení vedoucí k žádoucím kvalitativním změnám. Proces autoevaluace se ve své podstatě završuje plánováním následující autoevaluace. Zdánlivě srozumitelný výrok však s sebou nese zásadní podmínku pro jeho reálné uskutečnění. Tou podmínkou je kvalita realizovaného evaluačního procesu, včetně kvality výsledků a dopadů, jež účastníkům přinesla. Nastává metaevaluační fáze.

Metaevaluační fáze autoevaluace školy

Metaevaluace (metaevaluation) je definována jako evaluace evaluace, skupin evaluací nebo evaluátorů. Jedná se o proces systematického, řízeného a kontrolovaného posuzování kvality procesů a výsledků provedených evaluací podle jasně daných kritérií. Cíle a významy metaevaluace můžeme charakterizovat ve třech rovinách. Prvním se metaevaluace váže na zajištění kvality, platnosti a korektnosti primární evaluace a tedy zodpovězení otázky, zda byly při evaluaci respektovány klíčové principy a dosažené výsledky mohou být považovány za relevantní, dostatečně validní a reliabilní (dimenze praktická). S touto první dimenzí souvisí také zaměření metaevaluace na samotné evaluátory, kteří se tímto stávají předmětem evaluace jako ostatní subjekty. Snahou je v tomto případě eliminovat subjektivitu evaluačních zjištění a sledovat dodržování etických a profesních principů. Druhým cílem metaevaluace je pomocí monitorování jejího průběhu a výsledků zkoumat „dobrou praxi“ evaluace a stanovit evaluační standard (dimenze profesní, profese evaluace). Třetí dimenze cílů a významů spočívá v sumarizaci výsledků monotematicky zaměřených primárních evaluací ve snaze zobecnit výsledná zjištění a navrhovat intervence do evaluované praxe (dimenze výzkumná).

Ve všech dimenzích cílů a významů tvoří podstatu metaevaluace snaha ověřit kvalitu dat, která se evaluací shromažďují a vyhodnocují. Výsledná zjištění primárně ovlivňují dopady evaluace, rozhodovací procesy vážící se na budoucnost všech účastníků. V samotném jádru je metaevaluace procesem prověřování kvality zjišťovaných a získaných dat, která slouží vybraným třem výše uvedeným cílům. Kritéria kvality dat, která mohou být metaevaluací vyhodnocována, modifikoval J. Remr (2009, s 4) z původního zdroje Eurostat 2003. Parametry jako dílčí hodnoty dat jsou v tabulce charakterizovány popisem.

Tabulka 4: Dimenze kvality dat (Eurostat, 2003, upraveno Remr, 2009, s. 4)

Parametr	Popis parametru
relevance	do jaké míry jsou data využitelná
přesnost	do jaké míry jsou data bez chyb a věcně správná
včasnost	do jaké míry jsou data aktualizována a jsou dostupná dle potřeby zadavatele
dosažitelnost	do jaké míry lze data snadno získat
porovnatelnost	do jaké míry data umožňují srovnání (mezi případy i v čase)
koherence	do jaké míry jsou data udržována v identickém formátu
úplnost	do jaké míry jsou data kompletní

Metaevaluace může probíhat ve všech formách stejně jako primární evaluace. Podle M. Scrivena, který zavedl termín metaevaluace pro oblast pedagogické evaluace v dokumentu Educational Product Report (1969 In Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 651), by měla být „každá evaluace platná, přičemž by tato platnost měla být zajištěna posílena prostřednictvím formativní metaevaluace a verifikována nebo zamítnuta prostřednictvím jedné nebo více obhájitelných sumativních metaevaluací“.

Metaevaluace nese potenciality v předcházení rizikům spojených s nevyhovující profesionalitou evaluátorů, s podceňováním požadavků na odbornou korektnost a základní principy evaluace. Umožňuje předcházet ztrátě objektivity a nezávislosti sledováním jiných, než profesních zájmů, nízké validitě výsledných zjištění, nepřijetí navrhovaných změn i rizikům nežádoucích konsekvencí v podobě nepřijatelných dopadů či zpochybňování kvality primární evaluace. Z těchto důvodů je v posledních desetiletích vedeno úsilí odborníků standardizovat metaevaluační postupy (Stufflebeam, 1974, 2003, 2005).

Jednou z forem zajištění kvality autoevaluace je závěrečná autoevaluační zpráva. Je v jistém významu dokladem legitimizujícím výsledky autoevaluace, doporučení změny a korektivní opatření. Stává se zásadním dokumentem, proto se mu budeme blíže věnovat v samostatné podkapitole.

Autoevaluační zpráva – požadavky na kvalitu a hodnocení

Autoevaluační zpráva školy tvoří klíčovou součást jakéhokoli evaluačního procesu. Stává se jistým završením celého snažení, jehož kvalitu je zapotřebí prezentovat. Význam evaluační zprávy není žádoucí zlehčovat, poněvadž je ve své podstatě jediným dokladem pro partnery či externí posuzovatele, kteří se neúčastní celého procesu. Forma zpracování může být předem určena a může být i autorským dílem evaluátorů. V případě národních legislativních požadavků, které blíže formu ani obsah písemné zprávy Vlastního hodnocení školy neurčují, je výsledný produkt v rukou učitelů a vedení školy. V zásadě je důležité rozhodnout, komu je zpráva určena. Pro účely tzv. *primárního šíření výsledků* (primary dissemination) (Rossi, Freeman, 1993 In: Smutek 2005) se zpracovává detailní verze se všemi důkazy a podklady v podobě analyzovaných dokumentů, sebraných dotazníků či pozorovacích archů. Podrobně mohou být popsány postupy implementace změn včetně termínů a zodpovědných osob. Zpráva může mít podobu písemnou, jako alternativy či jako doplnění mohou být využity videozáznamy, filmové prezentace apod. Tzv. *sekundární šíření výsledků* (secondary dissemination) zohledňuje přizpůsobení zprávy specifickým požadavkům a potřebám partnerů školy nebo

externím zadavatelům. V tomto případě je nutné zohlednit jak předepsanou formu závěrečné zprávy, je-li zadána, avšak zejména skutečnost, že tito externí příjemci neznají specifika kultury i reálného života dané školy. Proto by měl být obsah zprávy stylisticky i sémanticky přizpůsoben tak, aby umožňoval nejen posoudit konkrétní data jako důkazy evaluačních zjištění, ale zprostředkoval nezávislému posuzovateli porozumění jedinečnosti školní reality, jejíž kvalita je reflektována.

Níže v tabulce je uveden *Návrh techniky kvalitativní obsahové analýzy autoevaluační zprávy*, jehož prostřednictvím se školy mohou výše popsaným principům přiblížit.

Technika kvalitativní obsahové analýzy autoevaluační zprávy

I. kategorie: forma písemné zprávy (PZ)

1. logika struktury PZ: vyjadřuje vnitřní konzistenci obsahu, uspořádání jednotlivých částí/kapitol v smysluplném, logicky uspořádaném sledu
2. přehlednost PZ: snadná orientace ve struktuře a zpracování PZ
3. účelnost a poutavost grafického zpracování: ve smyslu usnadňujícího čtení a porozumění obsahu

II. kategorie: obsah písemné zprávy

1. *věcnost a srozumitelnost písemného zpracování*: obsah písemné zprávy prezentuje klíčové údaje a výsledky věcně (stručně a jasně) a srozumitelně (čitelně a s možností porozumění pro nezávislého hodnotitele)
2. *obsahová validita /účelnost písemného zpracování*: vyjadřuje, zda-li obsah PZ odpovídá zadání a tematickému/problémovému účelu
3. *obsahová vyváženost PZ*: PZ obsahuje všechny hodnocené oblasti, jejichž zpracování je obsahově rovnoměrně vyvážené; hodnotí se rovněž argumentace pro výběr oblastí a podoblastí (např. SWOT analýzy a další techniky analýzy potřeb organizace apod.)

4. *odborná úroveň použitého jazyka*: vyjadřuje jazykovou úroveň písemného zpracování s ohledem na oborovou odbornost až k tendenci využívat „jazyk praxe“

III. kategorie: metodologie autoevaluačního procesu a jeho zachycení v PZ

1. *KDO* tvořil autoevaluační tým a podílel se na tvorbě PZ
2. *CÍLE* autoevaluace pro danou organizaci ve vztahu k jejímu rozvoji (formulace cílů autoevaluace, jejich konkrétnost, jasnost a srozumitelnost)
3. *INDIKÁTORŮ A KRITÉRIÍ* kvality jevů posuzovaných oblastí a podoblastí (hodnotí se forma tvorby indikátorů a kritérií, od samostatnosti až po plné využití metodiky MEC)
4. *METODY A TECHNIKY* autoevaluace (posuzuje se volba, popř. tvorba technik/nástrojů ve vztahu k jejich validitě (pro hodnocenou podoblast: vyjadřuje platnost techniky, zda-li odpovídá účelu a obsahu posuzovaného jevu); hodnocena je rovněž odbornost, věcnost a srozumitelnost charakteristiky dané techniky/nástroje, způsob administrace a vyhodnocení získaných dat)
5. *FORMA zpracování výsledků*: posuzují se tři kvalitativní úrovně
 - a. *forma dokumentu MEC*: výsledky autoevaluace jsou omezeny na pouhý výběr formulací z metodiky MEC
 - b. *popisná forma*: výsledky autoevaluace jsou omezeny na pouhý popis daného, popř. dlouhodobého stavu v jednotlivých oblastech a podoblastech
 - c. *analytická forma*: výsledky autoevaluace jsou rozebírány a vysvětlovány ve vztahu k možným příčinám daného stavu (kauzální atribuce), vysvětlovány jsou „víceúhelným“ objektivním pohledem
 - d. *hodnotící forma*: výsledky autoevaluace jsou souběžně s jejich analýzou opatřeny hodnotícím soudem, jež zachycuje projevy kvality a jejího stavu u posuzovaných jevů

6. *formulace KOREKTIVNÍCH OPATŘENÍ*: je posuzováno, zda jsou formulována korektivní opatření u všech posuzovaných podoblastí; zda jsou formulovány smysluplně a jsou realizovatelná



Kontrolní otázky a úkoly

Popište základní premisy autoevaluačního procesu školy. Charakterizujte desin evaluace a vyjmenujte jeho jednotlivé fáze.



Korespondenční úkoly

Formulujte cíle autoevaluace, jejímž předmětem je posouzení kvality spolupráce rodiny a školy. (Cíle je možné specifikovat ve formě otázek.)

Řešení úlohy

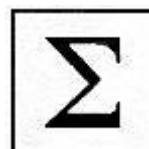
- Posoudit kvalitu spolupráce rodiny a školy na základní škole 007 v Horní Lhotě a na základě výsledků výzkumu koncipovat postupy podporující a posilující kvalitu partnerské kooperace.
- Zjistit subjektivní pojetí kvality spolupráce rodiny a školy u učitelů, žáků a rodičů.
- Na základě analýzy subjektivního pojetí definovat kvalitu spolupráce rodiny a školy; určit indikátory této kvality; navrhnout kritéria na základě kterých bude kvalita spolupráce rodiny a školy hodnocena
- Zjistit názory rodičů a učitelů na kvalitu spolupráce rodiny a školy, kterou jednak očekávají (preferovaný stav) a jednak aktuálně reflektují (aktuální stav).
- Popsat, jaké konkrétní formy spolupráce s rodiči škola nabízí, zaznamenat jejich četnost a návštěvnost
- Zjistit, které formy spolupráce jsou rodiči a učiteli preferovány jako kontakty podporující partnerský kooperativní vztah a zda-li jsou hodnoceny jako smysluplné

Podle potřeby a zájmu aktérů autoevaluace mohou být dílčí cíle ještě dále doplněny např. takto:

- Zjistit názory rodičů a učitelů na **úlohu základní školy** ve výchově a vzdělávání dětí.
- Zjistit názory rodičů, zda-li úlohy, které škola plní, odpovídají jejím představám.
- Zjistit **preferenci zájmů** rodičů (situace ve škole, situace ve třídě, prospěch dítěte apod.)
- Zjistit očekávání rodičů o jejich **informovanosti** školou (Kolegiem učitelů), učitelem a zda-li se tato očekávání naplňují
- Zjistit názory učitelů na poskytování informací rodičům, zda-li je považují za dostatečné z hlediska objemu, objektivitu i celistvosti náhledu na osobnostní a vývojové charakteristiky dítěte
- Zjistit názory rodičů a učitelů na **otevřenost a přístupnost školy**.
- Zjistit názory rodičů a učitelů na významnost **školních a třídních forem spolupráce**, návštěvnost těchto akcí, četnost konání (na úrovni školy, třídy)

Shrnutí kapitoly

Autoevaluace vychází z vnitřní potřeby a snahy účastníků školního života - žáků, učitelů, vedení školy i partnerů - prověřovat vědění o vlastní práci a vlastní škole, toto vědění systematicky rozšiřovat a podílet se tak přímo na rozvoji kvality školního života, a to na všech jeho úrovních a ve všech dílčích aspektech. Umožňuje postihnout specifika každé jednotlivé školy a poznat její skutečné možnosti, rizika i příležitosti k růstu a žádoucí změně, poněvadž nesleduje ničí specifické zájmy a cíle, než samotné školy a jejich aktérů. Dává příležitost konstruktivním změnám a efektivnímu učení, poněvadž zprostředkovává kritický pohled vlastníma očima. Umožňují školám být autonomními institucemi schopnými nést odpovědnost a skládat účty z vlastní iniciativy a z vlastní potřeby reflektovat kvalitu a nutnosti změn v poskytovaných službách. Umožňují školám být demokratickými institucemi,



kde jsou rozhodovací pravomoci rovnoměrně rozloženy a vychází z konsensu všech zúčastněných. Umožňují školám být učícími se organizacemi, v nichž jsou jednotlivci sami za sebe i ve vzájemných vazbách subjektem i objektem systematické zpětné vazby umožňující reálně vidět úspěchy i neúspěchy vlastní práce. Umožňují školám profilovat se svou jedinečností a současně ubezpečit partnery, že kvalita poskytovaného vzdělávání odpovídá očekávanému standardu. Umožňuje škole stát se otevřenou a respektovanou výchovně vzdělávací institucí s jasnými představami smyslu své existence

Autoevaluační aktivity nejsou pro školu snadnou a krátkodobou záležitostí, jejíž přípravou a realizací může být pověřen pouze jeden z učitelů. Aby mohla autoevaluace přinést škole očekávané výsledky a naplnit tak svůj význam a klíčové cíle, musí se stát součástí pracovní kultury školy, součástí školního života každého jejího člena. Pro autoevaluaci je důležité, aby byla pochopena, přijímána a realizována jako *účastnický a kooperativně orientovaný proces* s obsahovými i personálními spojitostmi. Detailní návrh postupu v podobě komplexního systému úkolů, které jsou plánovány před realizací evaluačního procesu, nazýváme designem evaluace (evaluation design). Jedná se o kontinuální proces, komplexní a otevřený systém, který je zapotřebí průběžně komunikovat a podle potřeby aktualizovat.

Procesy evaluace a autoevaluace jsou v zásadě tvořeny systematicky uspořádanými, v posloupnosti probíhajícími a cyklicky se opakujícími fázemi, jež tvoří dílčí kroky jako evaluační procedury. I přes to, že bude proces autoevaluace v každé škole probíhat individuálně a budou respektovány specifické podmínky a požadavky, mohou se učitelé těmito doporučenými fázemi a kroky nechat inspirovat, poněvadž umožňují lépe porozumět autoevaluaci jako systémovému, plánovitému a řízenému procesu.

Jednotlivé kroky jako evaluační procedury uvedené ve schématu modelu evaluace školy J.R. Sanderse a E. J. Davidson (2003) budeme v této kapitole blíže charakterizovat, a to v širším kontextu fází, v nichž probíhají: přípravné, realizační a metaevaluační.

Přípravná fáze je ve své podstatě fází zpracování designu autoevaluace školy. Prvotní potřeba školy, učitelů i vedení reflektovat a hodnotit kvalitu své práce i její výsledky je první nutná podmínka umožňující spustit mechanismy autoevaluace.

Formulace cílů autoevaluace tvoří zásadní východisko ovlivňující průběh celého procesu i kvalitu a využitelnost jeho výsledků. Členové evaluačního týmu by měli dojít ke konsensu minimálně v těchto otázkách a zásadách: Co od autoevaluace očekáváme? Jakého cíle (záměru) chceme dosáhnout? V jakém časovém horizontu? Zásady pro formulaci cílů autoevaluace tvoří smysluplnost, jasnost, srozumitelnost, jednoznačnost, kontrolovatelnost (měřitelnost, posouditelnost) a přiměřenost (reálná dosažitelnost).

Jedním z dalších důležitých kroků přípravné fáze autoevaluace je výběr *metod* a modifikace, popř. tvorba evaluačních *technik*, jež budou sloužit k sběru dat a informací a k jejich následné analýze.

Evalúátor se neobejde bez důkladného seznámení s metodologií (ve významu učení o metodách) daného oboru. Odborníci většinou vymezují její pole v širším kontextu a řadí k němu všechny stránky výzkumné práce (kam evaluace zajisté patří) a celý systém procedur, jež provází výzkumníka - evalúátora při volbě cílů a předmětů evaluace, metodiky sběru dat, jejich analýze a interpretaci včetně formulování závěrů a dalších otevřených otázek pro následné šetření.

Výzkumné metody /metody evaluace jsou charakterizovány jako obecné metodologické postupy, systematického získávání a zpracovávání údajů vedoucí k objasnění zkoumané problematiky. Rozhodování o volbě metod závisí na formulaci výzkumného problému – cílů a předmětů, oblastí evaluace a povaze sledovaných jevů.

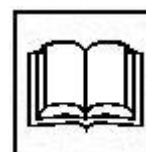
Realizační fáze se částečně obsahově překrývá s fází přípravnou. V etapě realizace evalúátoři reflektují aktuální stav školy, a konkretizují problémové oblasti, kroky a postupy, provádí se první sběry dat umožňující objektivně formulovat pojetí kvality dané předmětové oblasti apod. Úsilí se rovněž soustřeďuje na přednostně vybraný, dílčí, jasně konkretizovaný problém a na způsob jeho uchopení a reflektování prostřednictvím zvolené evaluační metody. Realizační fáze je charakteristická svou flexibilitou k aktuálním situacím a nečekaným problémům, které vyžadují korektivní zásahy do původně navržené designu. Součástí této fáze je rovněž sběr a shromažďování relevantních dat a informací, jejich následná analýza, interpretace a vyhodnocování. V průběhu vyhodnocování dat mohou probíhat doplňková šetření s participací dalších, např. externích odborníků.

Metaevaluace (metaevaluation) je definována jako evaluace evaluace, skupin evaluací nebo evaluátorů. Jedná se o proces systematického, řízeného a kontrolovaného posuzování kvality procesů a výsledků provedených evaluací podle jasně daných kritérií. Cíle a významy metaevaluace můžeme charakterizovat ve třech rovinách. Prvním se metaevaluace váže na zajištění kvality, platnosti a korektnosti primární evaluace a tedy zodpovězení otázky, zda byly při evaluaci respektovány klíčové principy a dosažené výsledky mohou být považovány za relevantní, dostatečně validní a reliabilní (dimenze praktická). S touto první dimenzí souvisí také zaměření metaevaluace na samotné evaluátory, kteří se tímto stávají předmětem evaluace jako ostatní subjekty. Snahou je v tomto případě eliminovat subjektivitu evaluačních zjištění a sledovat dodržování etických a profesních principů. Druhým cílem metaevaluace je pomocí monitorování jejího průběhu a výsledků zkoumat „dobrou praxi“ evaluace a stanovit evaluační standard (dimenze profesní, profese evaluace). Třetí dimenze cílů a významů spočívá v sumarizaci výsledků monotematicky zaměřených primárních evaluací ve snaze zobecnit výsledná zjištění a navrhovat intervence do evaluované praxe (dimenze výzkumná).

Autoevaluační zpráva školy tvoří klíčovou součást jakéhokoli evaluačního procesu. Stává se jistým završením celého snažení, jehož kvalitu je zapotřebí prezentovat. Význam evaluační zprávy není žádoucí zlehčovat, poněvadž je ve své podstatě jediným dokladem pro partnery či externí posuzovatele, kteří se neúčastní celého procesu. Forma zpracování může být předem určena a může být i autorským dílem evaluátorů. V případě národních legislativních požadavků, které blíže formu ani obsah písemné zprávy Vlastního hodnocení školy neurčují, je výsledný produkt v rukou učitelů a vedení školy. V zásadě je důležité rozhodnout, komu je zpráva určena.

Citovaná a doporučená literatura

1. ABDAL-HAGG, I. ERIC as resource for the teacher Researcher. ERIC digest. In <<http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>>.
2. AIRASIAN, P., W., ABRAMS, L., M. Classroom Student Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A.



- International Handbook of Educational Evaluation, part two. P. 533-548. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
3. BABIAKOVÁ, S. 2008 (a). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. In *Manažment školy v praxi*. Bratislava: IURA EDITION, 2008, č. 89, s. 20–22. ISSN 1336-9849.
 4. BABIAKOVÁ, S. 2008 (b). Profesionálny rozvoj učiteľov ako súčasť hodnotenia kvality školy. In Bolková, G. *Pedagogická evaluace '08 Socialia 2008*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
 5. BACÍK, F. Otázky řízení školství v evropském kontextu. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 26–36.
 6. BARSAGA, E. B. *School-based evaluation: a theoretical approach*. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
 7. BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. Praha: Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.
 8. BENNETT, J. *Evaluation: A Multi-method Evaluation*. Continuum International Publishing Group, 2003. ISBN 0826464785.
 9. BORICH, H. D.; MADDEN, S. K. *Evaluating Classroom Instruction*. Addison : Wesley, 1977.
 10. BOWEN, G. L.; ROSE, R. A.; WARE, W. B. Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. In *Children and schools*, vol. 29, no. 4, 2007.
 11. BRADNOVÁ, H. (ed.). *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993.
 12. BRIDGHOUSE, T.; WOODS, D. *How to Improve Your School*. London: Routledge, 1999.
 13. BURKE, P. *Společnost vědění*. Praha: Karolinum, 2007.
 14. CABANOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v přípravě učitelův primární školy a diagnostické kompetencie učitelů. In *Pedagogická evaluace a Socialia*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-655-0.
 15. COLLINSON, V.; COOK, T. F. *Organizational Learning*. London: Sage Publications Ltd., 2007.

16. CROOKES, G. Action research for second language teachers – going beyond teacher research. In *Applied Linguistic*, 1993, vol. 14., no 2.
17. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, s. 374. ISBN 80-246-0139-7.
18. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
19. DONALDSON, G. (ed.). *Quality Management in Education – Self-Evaluation for Quality Improvement*. Livingston: HMIE, 2006. ISBN 80-7053-1087-6.
20. EBBUTT, D. *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. In Burgess, R. G. (Ed.) *Issues in Educational research qualitative methods*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985.
21. ELLIOTT, J. Action – research: A framework for self-evaluation in schools. In *TIQL – Working Paper*, no. 1, Cambridge: Institute of Education, 1981.
22. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2008. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
23. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Autonomie škol v Evropě, politická a realizační opatření*. Brusel: Evropské oddělení Eurydice, 2007. Český překlad – Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2009.
24. FARRELL, T. *Reflective Teaching. The principles and practices*. Dostupný z WWW: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>.
25. FERRANCE, E. Action research. Themes in Education. Northeast and Islands regional Educational Laboratory. Brown University, 2000.
26. FISCHER, A. W.; SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997.
27. FOSTER, P.; GOMM, R.; HAMMERSLEY, M. Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. In *British Journal of Educational Studies*, 2000, vol. 48, no. 3, s. 215–230. ISSN 0007-1005.

28. GALL, M. D. *Handbook of Evaluating Selecting Curriculum Materials*. Boston: Aley and Bacon INC, 1981.
29. GARCÍA-SELLERS, M. J.; JACOBS, F.; KAPUSCIK, J. L.; MISTRY, J.; RUTSCH, C. *Applied research in early childhood methods. Hungary: Step by step Early Childhood Faculty Seminar*, 1998.
30. GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990–91, č. 8, s. 170–172.
31. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
32. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
33. GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.
34. GUTKNECHT-GMEINER, M. *Evropská metodika pro Peer Review pro počáteční odborné vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
35. HANESOVÁ, D. *Výskumy o učiteľoch a profesionalizácii učiteľského povolania*. In bibliografia KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M (eds.). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii*. In Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-814-0.
36. HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press, 2003. ISBN 0-8077-4359-3.
37. HAUNSER M. a kol. *Škola pro 21. století*. Praha, Usnesení vlády č. 1276/2008, 2008.
38. HAWKINS, K. B.; McINTYRE, D.; McLAUGHLIN, C. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2004.
39. HAWKINS, K. B.; McLAUGHLIN, C.; TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2005.
40. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
41. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

-
42. HUSÁROVÁ, A., FILIPCZYK, M. Brožura o evaluaci. Praha: Aspra 2008.
 43. CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc: UP, 1995.
 44. CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: UP, 1991.
 45. JAKOBSEN, L.; MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. a kol. *Serena aneb Autoevaluace škol Evropy*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 2006. ISBN 80-902614-8-5.
 46. JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. s.51-68.
 47. JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
 48. JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
 49. JOHNSON, J. B., ONWUEGBUZIE, Antony J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, no. 7, pp. 14–26.
 50. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 124 s. ISBN 978-80-7464-233-3.
 51. KASÁČOVÁ, B. *Reflexivna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2005. ISBN 80-8083-046-0.
 52. KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation, part two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
 53. KEMMIS, S. *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy research*. In *Educational Policy Analysis Archives*, 1993, vol. 1, no 1. ISSN 1068-2341.
 54. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
 55. KORTHAGEN, F. A. J. *Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands*. In *Journal of Teacher Education*, 1995, 36.

56. KUČERA, M. Školní etnografie, přehled problematiky. In *Studia pedagogica*, 8, Praha, UK 1992.
57. KUČERA, S. (ed.). „Co se v mládí naučíš...“. Zpráva z terénního výzkumu. In *Pražská skupina školní etnografie*. Praha: ÚPPV, 1992.
58. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. TEACHER RESEARCH. From design to implementation. New York: Open University Press, 2004. ISBN 0335210643.
59. LEITWOOD, K.; LOUIS, K. S. *Organizational learning in schools*. New York: Taylor & Francis, 1998.
60. LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008.
61. MACBEATH, J.; McGLYNN. *Self-evaluation. What's in it for schools?*. New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-27742-6.
62. MALČÍK, M. Řízení kvality škol a autoevaluace školy. In *Proceedings Efficiency and Responsibility in Education*, Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-1938-7.
63. MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
64. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
65. Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz>>.
66. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
67. MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
68. McBRIDE, R. Úvod do kvalitativního výzkumu. In *Průvodce pro učitele*. Liberec: PdF TU, 1995. ISBN 80-7083-183-9.
69. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., McINTYRE, D. *Researching Teachers, researching Schools, Researching Networks: A Review of the Literature*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2004.
70. McLAUGHLIN, C., HAWKINS, K. B., TOWNSEND, A. *Practitioner Research and Enquiry in Networked Learning Communities*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. 2005.

-
71. McMILLAN, J. H.; WERGIN, J. F. *Understanding and Evaluating Educational Research*. New Jersey: Columbus, Ohio, Merrill, 1998. ISBN 0-13-193541-0.
72. McNIFF, J. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers. 2002. Dostupný z WWW: <<http://www.jeanmcniff.com/>>.
73. McNIFF, WHITEHEAD, J. *Action Research: Living Theory*. London: Sage Publications, 2006. ISBN 10-1-4129-0855-8.
74. McTAGGART, R. Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*. 41 (3), 168–187.
75. MECHLOVÁ, E. a kol. *Vlastní hodnocení školy – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.
76. MOHR, M. The Teacher as Researcher. In *The Quarterly*, 1980, vol. 3., no. 1.
77. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
78. MOJŽÍŠKOVÁ, J.; OPEKAROVÁ, O. Diagnostická činnost v práci učitele. In *Školní pedagogika*, Praha: UK, 1993.
79. NEVO, D. (ed.). *School – based evaluation: an international perspective*. Oxford: Elsevier Science, 2002. ISBN 0-7623-0861-3.
80. NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. Dostupné na <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.
81. NEZVALOVÁ, D. *Kvalita*. Nový Jičín: KVIC, 2004, nepublikováno.
82. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
83. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-198-6.
84. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy. Hlavní oblasti – soubor ukazatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-197-8.
85. NEZVALOVÁ, D.; KUNČAROVÁ, J. *Vlastní hodnocení školy*. In *Klíč k vyhodnocení ukazatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-245-1.
86. O'BRIEN, R. *An Overview of the Methodological Approach of Action*

- research*. Toronto: University of Toronto, Faculty of Information Studies, 1998.
87. OECD/CERI. *Školy pod lupou*. OECD, 1995. ISBN 80-211-0239-X.
88. PARSONS, S. *Teacher research*. Dostupný z WWW: <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/1997>>.
89. PEARLMAN, M., TANNENBAUM, R. Teacher Evaluation practices in the Accountability Era. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two. P. 609–642. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
90. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
91. PERERA, W. J. Teacher performance management as a method of school evaluation in Sri Lanka. In GRAUWE, A.; NAIDOO, J. *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO, 2004. ISBN 92-803-1273-1.
92. PETERSON, K. D.; PETERSON, C. A. *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2006. ISBN 14-129-1483-3.
93. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
94. POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. ISBN 0-304-33870-2.
95. PORUBSKÝ, Š., Učitel diskurz žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica: PdF UMB 2007. ISBN 978-80-8083-392-3.
96. PRESKILL, H. The Evaluation Profession as a Sustainable learning Community. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 361–372. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
97. PRING, R. Editorial: Educational research. *British Journal of Educational Studies*, vol. 48, no. 1, s. 1–10, 2000. ISSN 0007-1005.
98. PRŮCHA, J. *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha: ÚŠI, 1989.

-
99. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
100. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum v zahraničí*. Praha: ÚŠI, 1990.
101. PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413.
102. REMR, J. Možnosti a limity využití principu meta-evaluace ve společensko-vědním výzkumu. Praha: FSV UK 2009.
103. ROBERTSON, J. The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational Action research*, 8, 2, 307–326.
104. ROCHEX, J. Zavádění „evaluační kultury“ ve Francii z hlediska učitelů. In *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 239–244.
105. ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation. A Systematic Approach. seventh edition*. London: SAGE Publications, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.
106. RUDDUCK, J. Teachers as researchers: the quiet revolution. In DfES and TTA Conference at the Queen Elizabeth II Conference Centre, 2001.
107. RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha : Agentura Strom, 1996.
108. RÝDL, K. a kol. Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. 109. Praha: Strom 1998. ISBN 80-86106-04-7
110. SANDERS, J., R., DAVIDSON, E., J. A Model for School Evaluation. In KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 807–826. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
111. SANDRETTO, S. *Action Research for Social Justice*. Crown: Teaching and Learning Research Initiative, 2007.
112. SEBEROVÁ, A. Evaluation as the means of initiation of changes. *The new educational review*. 2005, roč. 5, s. 51–68. ISSN 1732-6729.
113. SEBEROVÁ, A. Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů. Ostrava: PdF OU 2006. ISBN 80-7368-270-2.
114. SEBEROVÁ, A. Reflektivní vyučování, akční nebo učitelství výzkum? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického*

- výzkumu. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
115. SEBEROVÁ, A. La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants – futurs enseignants en république tchèque. *Recherche et Formation*. 2008, roč. 2008, sv. 59, s. 59–74. ISSN 0988-1824.
116. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
117. SEEBAUER, R. *Basic reflections for planning, carrying out and evaluating scientific studies in the framework of dissertations*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.
118. SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5. SENGE, P. a kol. *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2001.
119. SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2007.
120. SCHNEIDER, J. M.; VERDUGO, R. R. School Quality, Safe Schools: An Empirical Analysis. In *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, vol. 3, no. 1. Dostupný z WWW: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/VerdugoScheider.pdf
121. SCHÖN, A. D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
122. SCHRATZ, M. (ed). *Changes in Teacher and trainer competences. ATTE- RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers*. 2005 (nepublikováno).
123. SCHRATZ, M. (ed). *What is a „European teachers“*. ATTE-RDC19 – Expert group A: Improving the education of teachers and trainers. 2005 (nepublikováno).
124. SCHRATZ, M. *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development*. CIDREE, 1997.

-
125. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
126. SLAVÍK, J. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2, str. 587–593.
127. SMITH, M. K. Action research. 2001, 2007. Dostupný z WWW: <www.infed.org/research/b-actres.htm>.
128. SMUTEK, M. *Evaluaace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-811-7.
129. SPRING, J. *American education*. New York: McGraw-Hill, 1994. ISBN 0-07-060551-3.
130. STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and techniques*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
131. STRINGER, E., T. Action research: a handbook for practitioners. London: Sage 1996.
132. STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation. Theory, Models, and Applications*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2007. ISBN 978-0-7879-7765-8.
133. STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing Evaluation in Schools. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM, D., WINGATE, L., A. *International Handbook of Educational Evaluation*, part two, p. 775-805. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-0849-X.
134. TONDL, L. Hodnocení as hodnoty. Praha: Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
135. ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
136. ŠTECH, S. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči?. In *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 385–389.
137. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

138. VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry*, 1977, 6., s. 205–228.
139. VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: PdF UJP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
140. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
141. VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Praha: Centrum pro sociální a ekonomické strategie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, 2004.
142. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1., 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
143. WALTEROVÁ, E. *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: 1995.
144. WEISS, E. M.; WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, vol. 2, no. 2, 2001, s. 125–154. ISSN 1462-3943.
145. WILE, J.; ZISI, A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001, roč. 1, č. 4, s. 9–12.
146. ZÁVADA, J., ŠEBKOVÁ, H., MUNSTEROVÁ, E. Benchmarking v hodnocení vysokých škol. Dostupné na:
http://www.csvs.cz/projekty/2006_kvalita/publikace/08.pdf

Závěr

Každá škola jako vzdělávací instituce je kulturou svého druhu, originálním a jedinečným společenstvím lidí nesoucích zodpovědnost za kvalitu svého života. Jistá individualita podmínek, v nichž se škola nachází, osobnostní a profesní profily učitelů a ředitelů, sociokulturní a osobnostní charakteristiky žáků a jejich rodičů více či méně ovlivňují výsledky práce školy i specifické problémy s nimiž se potýká, a které vyžadují specifické způsoby řešení. Významy evaluace a autoevaluace pro školskou praxi jsou nemalé, stejně jako důsledky její neodborné realizace pro pedagogický výzkum. Je více než žádoucí, aby rostla kvalita a prestiž učitelské profese, aby naši učitelé byli odborně způsobilí realizovat kvalitní autoevaluační výzkumy ve svých školách, třídách. Umožní jim postihnout individuální zvláštnosti každé jednotlivé školy a poznat její skutečné možnosti, rizika i příležitosti. Otevrou příležitost konstruktivním změnám a efektivnímu učení, poněvadž zprostředkovávají kritický pohled vlastníma očima. Usnadňují rozhodování, posilují otevřenost a důvěru všech aktérů školy a rozvoj pozitivní pracovní kultury a možnosti školy stát se otevřenou a respektovanou výchovně vzdělávací institucí s jasnými představami smyslu své existence – „učící se organizací“. V neposlední řadě vytváří autoevaluační učitelské výzkumy prostor k růstu prestiže učitelství i k zvyšování profesního sebevědomí učitelů, což není v době dnes hodně diskutované „krize“ učitelské profese jistě zanedbatelné.