

Národný projekt ŠŠI:

„Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy“

Model sebahodnotenia



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ.



európsky únia

Obsah

Predhovor	5
Namiesto úvodu	8
1 Tri pohľady na sebahodnotenie škôl v zahraničí	13
1.1 Wales – Ako spolupracovať na úsilí školy o zlepšenie jej práce	13
1.1.1 Kontext spolupráce	13
1.1.2 Podpora sebahodnotenia – Ako vyzerá manuál ponúkaný Estynom?	14
1.2 Škótsko – Nová filozofia	19
1.2.1 Kontext zmeny	19
1.2.2 Škótska inakosť	22
1.3 Holandsko – Mohutnosť plurality	26
1.3.1 Kontext transferu	26
1.3.2 Holandské alternatívy	27
2 Podnety pre Slovensko	30
2.1 Vetrík spoza Lamanšského prielivu	30
2.2 Čo si treba zvlášť povšimnúť pri premýšľaní o zahraničných skúsenostiach	30
2.3 Čo si ešte treba povšimnúť doma	33
3 Navrhovaný model sebahodnotenia školy	36
3.1 Vonkajšie hodnotenie	37
3.2 Sebahodnotenie	37
3.2.1 Rozhodnutie o sebahodnotení	40
3.2.2 Rozsah <i>sebahodnotenia</i>	41
3.2.3 Hĺbka a šírka <i>sebahodnotenia</i>	41
3.2.4 Kritický priateľ školy	42
3.2.5 Validizácia sebahodnotenia školy	42
3.3 Základné vyjasnenie zmyslu a cieľa sebahodnotenia školy	44
3.3.1 Výber oblastí sebahodnotenia	45
3.3.2 Určenie hodnotiacich kritérií	45
3.3.3 Identifikácia indikátorov	46
3.3.4 Výber aktivít a rozhodnutia o metódach a nástrojoch	46
4 Prostredie pre sebahodnotenie školy na Slovensku	48
4.1 Riadenie procesu sebahodnotenia na základe pedagogickej analýzy	49
4.1.1 Kompetencie v oblasti hodnotenia škôl	49
4.1.2 Kompetencie riaditeľa v oblasti hodnotenia školy	49
4.1.3 Kompetencie učiteľa v oblasti hodnotenia školy	50
4.2 Manažment školy v procese hodnotenia školy	51
4.2.1 Strategické plánovanie v škole a strategický plán školy	51
4.2.2 Metódy manažmentu	52
4.2.3 Proces mikrohodnotenia, operatívneho riadenia	53
4.2.4 Informačná rola riaditeľa	55

4.3	Edukačný manažment školy a jeho hodnotenie	56
4.3.1	Časové rozvrhnutie plnenia úloh	57
4.3.2	Manažment zmien v škole ako základ pre hodnotenie školy	57
4.3.3	Marketing uplatňovaný v škole	58
4.4	Riadenie procesu sebahodnotenia na základe právnej analýzy	59
5	Spätná väzba z pilotného overovania	66
5.1	Všeobecná analýza vyjadrení zo škôl	66
5.2	Konkrétna analýza – spracovanie odpovedí zo škôl	71
5.2.1	Aké mala Vaša škola predchádzajúce skúsenosti s procesom sebahodnotenia?	71
5.2.2	Aké boli Vaše skúsenosti a poznatky z realizácie procesu sebahodnotenia v škole?	73
5.2.3	Aké odporúčania by ste uviedli pre školy začínajúce so sebahodnotením?	74
5.2.4	Hodnotenie výstupov aktivity 2.2 podľa jednotlivých častí	76
5.2.5	Čo bolo pre Vás v procese sebahodnotenia najzaujímavejšie?	81
5.2.6	Akú reakciu na proces sebahodnotenia ste očakávali?	82
5.2.7	Akú reakciu vyvolala samotná realizácia procesu sebahodnotenia vo Vašej škole?	83
5.2.8	Ktorá z foriem sebahodnotenia (povinná forma sebahodnotenia/dobrovoľná aktivita) je pre Vás prijateľnejšia?	85
5.2.9	Aký je podľa Vás potenciál vplyvu sebahodnotenia na zlepšenie práce školy?	86
5.2.10	Čo je, na základe skúseností z Vašej školy, potrebné pre úspešnú realizáciu procesu sebahodnotenia zo systémového pohľadu?	88
6	Ako na to – odporúčania	90
6.1	Ako na to – Podmienky realizácie	90
6.2	Ako na to – Odporúčania pre decíznu sféru	91
6.3	Ako na to – Odporúčania pre školy	92
6.4	Ako na to – Sedem prvých krokov v kočke	93
	Prílohy	97
	Príloha č. 1 Národné ciele škôl (Wales, Veľká Británia)	97
	Príloha č. 2 Všeobecný inšpekčný rámec (Wales, Veľká Británia)	98
	Príloha č. 3 Princípy efektívneho sebahodnotenia (Wales, Veľká Británia)	100
	Príloha č. 4 Cesta k excelentnosti (Škótsko, Veľká Británia)	101
	Príloha č. 5 Indikátory kvality (Škótsko, Veľká Británia)	102
	Príloha č. 6 Inšpekčný rámec pre sekundárne vzdelávanie (Holandsko)	106
	Príloha č. 7 Dotazník ku spätnej väzbe pre pilotné školy (SR)	109

Predhovor

Nerob nič, čo by v blízkej alebo ďalšej budúcnosti neprinieslo ošoh! Myšlienka (a možno dnes aj určitý filozofický postoj), ktorá sa čoraz častejšie, hlasnejšie a intenzívnejšie ozýva v našej spoločnosti. V súčasnosti sa ňou zaiste riadi množstvo úspešných ľudí, najmä tých, ktorých možno zaradiť do sféry *m a n a ž é r o v*, a teda sem určite možno začleniť aj **riaditeľov škôl a školských zariadení**.

Vytváranie postoja k akejkoľvek ľudskej aktivite je takmer vždy priamo úmerné spokojnosti s odpoveďou na otázku: Čo mi táto aktivita prinesie, čo mi poskytne, čo získam, čím ma obohatí, kam ma posunie...?

Aj preto si musíme rozhodne a hneď na úvod položiť otázky, prečo by sme mali **sebahodnoteniu** venovať pozornosť, prečo by sme ho mali vykonávať a prečo by sme k nemu nemali mať laxný a neosobný postoj.

Aby sme poskytli školskej inšpekcii podklady pre hodnotenie?

Aby sme naplnili literu predpisu?

Aby sme sa zodpovedali verejnosti?

Tieto odpovede sú iste akceptovateľné, ale nemieria na podstatu. Oveľa vyššiu motiváciu zmeniť to podstatné prináša jednoduchá odpoveď:

ABY SME ZLEPŠILI NAŠU ŠKOLU!

Pojem **sebahodnotenie** nie je čosi, čo sa objavilo znenazdajky, v slovenských školách tento pojem rozhodne nie je neznámy. Dobrý riaditeľ a manažment školy sa vždy usilovali o vytvorenie nejakej koncepcie, ktorá by viedla k dosahovaniu žiaducej kvality práce školy. Jej tvorba spravidla vychádzala z poznania situácie, v ktorej sa škola nachádza, zo spolupráce s učiteľmi a ďalšími zamestnancami školy, zohľadňovala názory a možnosti zriaďovateľa a reagovala na požiadavky rodičov. Takáto koncepcia sa spravidla vyhodnocovala a na základe vyhodnotenia sa potom prijímali opatrenia na ďalšie obdobie.

Koncepcná práca teda nie je ani v slovenskom školstve novinka. Prirodzene sa tak vynára otázka, prečo by sa mal zavádzať nový proces, ktorý by ukladal škole ďalšiu administratívnu záťaž, prípadne aj novú povinnosť. Vysvetlenie je prosté. Skôr či neskôr sa každý dobrý učiteľ a každý dobrý riaditeľ musí pozrieť na svoju prácu s odstupom a musí sa zamýšľať nad tým, čo je vlastne potrebné zlepšiť, na čo sa zamerať a ako to docieľiť.

I keď nepoznáme žiadny relevantný výskum vykonaný na Slovensku v poslednej dekáde, o ktorý by sme sa mohli oprieť, nepochybujeme o tom, že veľa škôl prirodzene hľadá odpovede na otázky – *Robíme to, čo máme robiť? Robíme to dobre? Sú s našou prácou spokojní rodičia, zriaďovateľ, inšpekcia...? Sme my sami spokojní so sebou?* Pri získavaní odpovedí využívajú rôzne nástroje, prístupy či spôsoby.

Napriek pomerne širokej škále používaných inštrumentov však nemožno tento izolovaný proces vnímať ako ucelený systém, ktorý by slúžil sebahodnotiacim aktivitám. Najčastejším nedostatkom je nepreviazanie s kritériami, indikátormi, problematická je aj *nárazovosť* ich používania. Toto všetko môže viesť ku skresleným záverom.

Zlepšiť situáciu môžeme len vytvorením systému, ktorý by pomáhal získať spoľahlivé informácie o práci vlastnej školy. Systému, v ktorom nejde o posudzovanie úrovne, či kvality jednotlivcov alebo aktuálne

určených jednotlivostí, ale o vlastné hodnotenie školy ako organizácie a školy ako celku. Hoci to znie jednoducho, ide o náročný proces, pretože *sebahodnotenie je procesom vo vnútri školy a adresátom je opäť škola a ľudia v nej. Sebahodnotenie robíme v prvom rade pre seba* – na rozdiel od iných výstupov, kde sú možnými adresátmi zriaďovateľ, rodičia (obecne verejnosť) či ďalšie orgány verejnej správy.

Štúdium zahraničných modelov sebahodnotenia a ich využívania jednoznačne dokumentuje, že je prakticky nemožné predkladať školám jeden univerzálny postup a spôsob uskutočňovania sebahodnotenia v škole.

Skúmané prístupy vychádzajú z hlavných spoločných myšlienok a princípov, ktoré by ľudia v škole mali prijať za svoje a ktorými by sa mali riadiť. Jednotlivým školám však ponechávajú istú mieru voľnosti.

Všetkým prístupom je však spoločné to, že vždy je základom úsilia jedinec a jeho poctivé úsilie o odhaľovanie slabín a slobodné pomenúvanie problémov a taktiež vytváranie otvoreného priateľského prostredia, v ktorom úprimné sebahodnotenie vedie k hľadaniu ciest pre postupné zlepšovanie sa.

Nepredkladáme vám detailne rozpracovaný model sebahodnotenia. Časové možnosti dané projektom neumožňovali vytvoriť originálny slovenský model sebahodnotenia a asi by ani nebolo vhodné, ako ukazujú skúsenosti zo zahraničia, pokúšať sa o niečo iné ako vysvetlenie princípov a nastavenie východísk pre tých, ktorí sa do sebahodnotenia chcú pustiť a ktorých spoločným úsilím sa možno v budúcnosti vykryštalizuje niečo svojské, čo k medzinárodným skúsenostiam pridá osobitosť, ktorú budeme môcť pokladať za slovenský originálny model.

Zahrančné pokusy s prebráním hotových cudzích modelov sa neosvedčili, rovnako ako tvorba zmiešaných modelov vzniknutých spojením rôznych atraktívnych prvkov z viacerých používaných modelov. Preto našou snahou bolo priblíženie princípov sebahodnotenia a ponúknutie skúseností iných, ktoré Vám môžu byť nápomocné pri hľadaní vlastných ciest, nepochybne vedúcich k rovnakému cieľu. Princípy, na ktorých stavíme,

vychádzajú tak ako v mnohých iných krajinách zo škótskej inovačnej skúsenosti a opierame sa aj o výsledky európskeho projektu EQSE (*Evaluation Quality in School Education* – Hodnotenie kvality

v školskom vzdelávaní). Jeho cieľom bolo nastaviť filozofiu a nástroje sebahodnotenia a z neho vyplývajúci profil sebahodnotenia SEP (*Self Evaluation Profile*) tak, že namiesto mechanickej aplikácie

predložených metód a nástrojov podporuje ich účelnú transformáciu podľa podmienok a potrieb konkrétnej školy. Do popredia nestavia **školu** ako inštitúciu, ale **ako učiacu sa organizáciu**

s dôrazom na procesy, ktoré v škole prebiehajú a majú prebiehať. Dôležitá je tiež skutočnosť, že ide o prístup, ktorý bol aspoň čiastočne overovaný v našom školskom prostredí a priniesol sľubné výsledky v rámci medzinárodného projektu BaB (*Bridges across Boundaries* – Mosty cez hranice).

Tento prístup člení život školy do štyroch základných domén (*výsledky, procesy*

na úrovni triedy, procesy na úrovni školy, vzťahy s okolím), ktoré následne charakterizuje v dvanástich oblastiach.

Umožňuje posudzovať dianie v škole očami žiakov, zamestnancov školy, ale aj rodičov. Zhromaždením a následnou konfrontáciou rôznych názorov vytvára príležitosť získať objektívne informácie o škole, a tak identifikovať javy, ktoré sú pre ňu skutočne dôležité. Kľúčový bol tiež ďalší faktor – dôležitým princípom tohto prístupu, ktorý korešponduje s našimi predstavami, je skutočnosť, že umožňuje jednotlivým školám rozhodovať o tom, čo a ako zaradia do sebahodnotiacich procesov, a že tieto prebiehajú nielen na úrovni školy, ale aj v jednotlivých triedach.

Metaforicky možno tento prístup považovať za *kľúč k otváraniu rôznych zatvorených dverí*¹.

Medzi nimi je aj prekonávanie bariér v komunikácii a úsilie o ďalší rozvoj všetkých aktérov školského života. Práca s týmto **modelom** a **profilom** vytvára obraz o kvalite školy z rôznych uhlov pohľadu a podporuje otvorenú výmenu názorov medzi aktérmi školského života, čím vytvára podpornú klímu pre sebahodnotenie. Správa o sebahodnotení je potom akýmsi vnútorným auditom, ktorý bude tým efektívnejší, čím reálnejšie bude popisovať skutočný stav vecí.

Neprehliadame a nepodceňujeme riziká spojené s procesom sebahodnotenia. V našom prostredí nie je žiaľ bežné vyjadrovať sa o vlastných chybách, či nedostatkoch. Ak však akceptujeme, že sebahodnotenie prispieva k systematickému posudzovaniu práce školy, že výsledky sebahodnotenia slúžia ako spätná väzba ku korekcii vlastnej činnosti a ako východisko pre ďalší rozvoj našej školy, neostáva nám nič iné, iba toto riziko podstúpiť a vydať sa na neľahkú cestu hľadania najefektívnejších spôsobov používania predkladaného modelu. Veď ako povedal klasik – *Cesta vzniká tak, že po nej kráčame*.

¹Sborník příspěvků z *Metodického portálu* www.rvp.cz s. 38 (ISBN 978-80-87000-16-8).

Namiesto úvodu

V rámci realizácie Národného projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy* je cieľom aktivity 2.2 s kódom projektu ITMS: 26140130018 a ITMS: 26110130088 *vypracovanie modelu sebahodnotenia práce škôl a tým zabezpečenie inštitucionálnej kvality škôl vrátane jeho pilotného overenia*.

V popise aktivity sa tento model charakterizuje ako integrálna súčasť

vnútorného kontrolného systému. Výstupom aktivity má byť – **Kompletný model sebahodnotenia práce škôl vrátane inštrukčných materiálov k jeho používaniu a nástrojov na získavanie potrebných údajov**.

V súlade s uvedeným zadaním sa deklarovaný výstup predkladá ako súbor troch monografií:

- a) **PODKLADOVÉ ŠTÚDIE**² slúžia ako zdôvodnený základ vypracovania modelu sebahodnotenia práce škôl (ďalej len MODEL), užívateľského manuálu a metodickéj príručky (ďalej len MANUÁL) k jeho používaniu v praxi podľa cieľov projektu.
- b) **MODEL** je jadrom výstupu projektu. Okrem základných informácií o projekte obsahuje ukážky prístupov k sebahodnoteniu v zahraničí aj s poukázaním na prostredie a podmienky, v ktorých fungujú, a upozorňuje na odlišnosti od aktuálnej situácie u nás. Po stručnej analýze tejto situácie je kľúčovou časťou materiálu navrhovaný model sebahodnotenia. Ďalšou časťou je charakteristika slovenského prostredia (pedagogická aj právna), v ktorom sa má sebahodnotenie realizovať. Súčasťou materiálu sú aj odporúčania pre jednotlivé úrovne riadenia školstva na Slovensku a prepojenie na tretí dokument výstupu.
- c) **MANUÁL** je praktickým návodom na prácu s navrhovaným MODELOM. Ponúka výber kritérií a indikátorov pre proces sebahodnotenia, *odporúča* postup od plánovania cez etapizáciu krokov, voľbu meracích nástrojov, spracovávanie údajov, ich analýzu a interpretáciu až po návrh osnovy záverečnej hodnotiacej správy.

V súlade s popisom, metodológiou a termínom realizácie aktivity boli monografie b) a c) predložené ako **pracovné verzie**, ktoré sa po uskutočnení pilotáže a po vyhodnotení *správ škôl z vykonaného sebahodnotenia* (súčasť výstupu aktivity) dopracovali a skompletizovali na základe vyhodnotenia získaných poznatkov a skúseností. Do finálnej podoby je tak zakomponovaná aj kapitola popisujúca skúsenosti pilotných a ďalších dobrovoľne zapojených škôl, ktoré uskutočnili proces sebahodnotenia v rámci overovania návrhu modelu v reálnom prostredí slovenského školstva. Došlo tiež k úpravám v obsahu a štruktúre MANUÁLU doplnením o časť *Kritériá kvality školy a Modelové podklady – vzory výberu položiek do dotazníkov* vo forme dodatku. Pripomienky z terénu na doplnenie o uvedené časti boli najvýraznejšou požiadavkou k práci s pracovnými verziami v pilotnom procese sebahodnotenia.

²PODKLADOVÉ ŠTÚDIE sú v plnom znení na stránke www.ssiba.sk

Autorský tím odborných zamestnancov z pedagogického prostredia

doc. RNDr. Vladislav Rosa, PhD. (editor)

RNDr. Miloš Novák

Mgr. Ing. Andrej Opálený, PhD.

PaedDr. Mária Škodová, PhD.

PaedDr. Mária Uhreková, PhD.

doc. RNDr. Juraj Vantuch, CSc.

Autorom významne pomáhal tím spolupracovníkov ŠŠI, a to jednak zbieraním a vyhodnocovaním zahraničných materiálov, ako aj pripomienkovaním čiastkových výstupov.

Podakovanie patrí aj všetkým školám, ktoré sa zúčastnili pilotáže.

S prihliadnutím na skutočnosť, že sebahodnotenie nie je v slovenských školách bežne zaužívanou praxou, považujeme za vhodné, aby prvým krokom užívateľov **MODELU** bolo hlbšie oboznámenie sa s tými aspektmi procesu sebahodnotenia, s ktorými sa vo svojej doterajšej praxi nestretli a ktoré ich môžu nasmerovať k efektívnejšej práci s **MODELOM**, ale aj s **MANUÁLOM**. Tento hlbší pohľad môžu nájsť v jednotlivých **podkladových štúdiách**, preto uvádzame ich obsahový prehľad:

Zvolený prístup **M. Nováka**, autora štúdie ***Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností vrátane tvorby inštrukčných a meracích nástrojov merania kvality školy***, ktorá sa zaoberá hodnotením a sebahodnotením školy ako systému, umožňuje aplikovať teoretické východiská na aktuálnu perspektívu ich využitia. Tomu zodpovedá aj poskytnutie spektra techník a nástrojov pre prax.

Takýmto spôsobom spracovaná téma je nevyhnutným základným prameňom a východiskom pre tvorbu projektových produktov.

V štúdiu sú prezentované niektoré používané zahraničné modely – projekt ESSE (*Effective School Self-evaluation* – Efektívne sebahodnotenie škôl), české kroky s významným upozornením na dôležitosť stanovenia obligatórnych oblastí hodnotenia, medzinárodný projekt BaB³ a popis modelu používaného v Holandsku. Podnetný je aj pohľad na vývoj problematiky na Slovensku, a to najmä z hľadiska rozporu medzi vzniknutými koncepčnými dokumentmi a praktickou realizáciou. Vyústením podkladovej štúdie je prezentácia navrhovaného **MODELU**, v ktorom sa uvádzajú východiská, schéma vzťahov, vymedzenie funkcií. Pozornosť sa venuje aj problematike validizácie získaných údajov a ich interpretácii. Štúdia obsahuje aj upozornenie na kroky (legislatívne, organizačné, kompetenčné, obsahové), ktoré sú potrebné na vytvorenie prostredia umožňujúceho realizáciu navrhovaného **MODELU** na Slovensku.

Jedným z významných predpokladov vypracovania kvalitného a funkčného modelu sebahodnotenia práce škôl v SR je dôkladné spoznanie úloh a povinností škôl (ako vzdelávacích inštitúcií) vo vzťahu k vonkajším posudzovateľom i vo vzťahu k vnútorným potrebám. Podkladová štúdia autora **A. Opáleného** ***Analýza (právna aj pedagogická) aktuálneho domáceho prostredia v oblasti hodnotenia škôl***

³BaB (*Bridges across Boundaries – Mosty cez hranice*). Projekt bol realizovaný v rokoch 2004 – 2005 v rámci programu európskej spolupráce Socrates v spolupráci so školami z ôsmich európskych krajín a prepojený bol na projekt *Učiaci sa škola*.

je spracovaním takéhoto prehľadu. Treba poznamenať, že spracovanie tejto témy v našom prostredí dlhodobo absentuje. Štúdia sa zameriava na analýzu všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré môžu slúžiť ako východisko pre pripravovaný model hodnotenia práce škôl, pre vytvorenie kritérií a indikátorov hodnotenia, ale aj pravidiel pre vlastné hodnotenie. V prílohe autor nadväzuje na uvedenú podkladovú štúdiu.

Vychádzajúc z právnej analýzy rozpracúva kľúčové zákony regulujúce fungovanie školského systému do podoby systému indikátorov, pomocou ktorých je možné zhodnotiť nielen mieru plnenia legislatívnej normy, ale aj koncepčných a strategických plánov prezentovaných v školských dokumentoch.

Využíva aj pedagogickú analýzu z podkladovej štúdie na vypracovanie návrhu indikátorov, ktoré by mohli rozšíriť ich ponuku, uvedenú v MANUÁLI k MODELU sebahodnotenia. Tieto indikátory sú síce zamerané najmä na školský manažment, ale autor každý návrh umiestňuje do konkrétnej domény a oblasti sebahodnotenia v súlade s navrhovaným MODELOM, čím výrazne zvyšuje možnosť ich využitia v procese sebahodnotenia.

Kľúčové sú konštatovania, že v našom právnom prostredí neexistuje predpis, ktorý by zaväzoval školu vykonávať sebahodnotenie. Naopak, existuje rad ustanovení ukladajúcich (resp. špecifikujúcich) povinnosti bez jasného cieľa. Tieto navyše – aj keď predikujú niektoré metódy a ciele hodnotenia – neurčujú, čo s dosiahnutými výsledkami. Preto je už len podrobné zmapovanie úloh, povinností, záväzkov, príkazov, ktoré sú predkladané v analyzovaných právnych normách, významným podkladom k získaniu prehľadu o spektre činností, na ktoré by sa mali zamerať (alebo ich aspoň rešpektovať) kritériá, indikátory, ale aj metódy a nástroje hodnotenia v pripravovanom výstupe projektu.

Externé hodnotenie škôl je analyzované vo vzťahu k Štátnej školskej inšpekcii (ďalej ŠŠI), k Národnému ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej NÚCEM), k Najvyššiemu kontrolnému úradu SR (ďalej NKÚ) a k zriaďovateľovi. Interné hodnotenie škôl je uvedené charakteristikou EFQM (*European Foundation for Quality Management* – Model hodnotenia excelentnosti organizácie); 9 oblastí hodnotenia; poukazuje na zmeny v prístupoch. Podnetné je zdôraznenie dôležitosti partnera so skúsenosťami v hodnotení (príklady prešovských škôl).

Najrozsiahlejšia časť štúdie je zameraná na problematiku kompetencií v oblasti hodnotenia (na úrovni riaditeľa školy, vedenia školy, ale aj na úrovni mikroriadenia) a na samotný proces sebahodnotenia (možnosti samohodnotenia, metódy zisťovania/hodnotenia kvality, analýza vnútroškolskej kontroly). Na záver sú uvedené indikátory kvality vzdelávania ako charakteristiky kvalitnej školy, prevzaté zo zahraničných

prameňov (USA, EÚ). Pozornosť je zameraná predovšetkým na oblasť riadenia (manažmentu) kvality.

Pri tejto podkladovej štúdií treba zdôrazniť a vyzdvihnúť nóvum – dôkladnú *inventúru* povinností, úloh, potrieb pri zabezpečovaní kvality školy (spôsoby, systémy, metódy, riadiace akty, postupy jednotlivých aktérov) s množstvom konkrétnych odporúčaní. Tieto môžu poslúžiť realizátorom sebahodnotenia ako bezprostredný *rezervoár* pri voľbe tak kritérií, ako aj indikátorov pri zohľadnení špecifik vlastnej školy.

V podkladovej štúdiu autora **V. Rosu** *Spracovanie teoretických východísk tvorby modelu sebahodnotenia práce škôl* sa pozornosť sústreďuje na niekoľko oblastí. Po stručnom historickom obzretí na problematiku sebahodnotenia škôl sleduje rôzne prístupy a konkrétne vymedzenie pojmu kvalita vzdelávania. Na rôznych úrovniach sa zaoberá otázkami vnímania významu aj ďalších kľúčových pojmov a vzťahov medzi nimi (*kvalita – hodnota – hodnotenie – efektívnosť – pridaná hodnota* a pod.). Ďalej popisuje aspekty ovplyvňujúce kvalitu vzdelávania, teoretické prístupy zisťovania parametrov kvality a plánovania zvyšovania kvality vzdelávacích služieb. Taktiež venuje pozornosť výsledkom medzinárodných analytických štúdií zaoberajúcich sa otázkami hodnotenia, ale aj zabezpečovania a zvyšovania kvality vzdelávania.

Podkladová štúdia *Problematika hodnotenia a sebahodnotenia kvality školy (aktuálne prístupy, metódy, nástroje a pod.)* autorky M. Škodovej začína kľúčovými pojmami *hodnotenie, sebahodnotenie a kvalita*, uvádza rôzne prístupy k ich vnímaniu, ich vývoj, význam, pedagogické využitie a v niektorých prípadoch aj pravidlá použitia (napríklad pri sebahodnotení žiakov).

V ďalšej časti kladie priam sugestívnu otázku – *Aká je kvalitná škola?* a výstižne dokumentuje absenciu modelu s uceleným popisom metód a nástrojov u nás.

Aktuálne prístupy k problematike hodnotenia a sebahodnotenia kvality škôl uvádza vymedzením pojmu *prístup k hodnoteniu* a následne jeho rôznym formám (*externý – interný, kvantitatívny – kvalitatívny*) a možným dôsledkom použitia jednotlivých prístupov. Ďalej popisuje a charakterizuje známe prístupy: TQM (*Total Quality Management* – Komplexné manažérstvo kvality), pilotný projekt MacBeatha a M. Schratza, ISO 9001 (Súbor noriem - štandardy na riadenie kvality), EFQM, CAF (*Common Assesment Framework* – Spoločný rámec hodnotenia kvality). Zaoberá sa metódami a nástrojmi z oblasti riadenia kvality, ktoré sú aplikovateľné v prostredí školy (napr. metódy dotazníkov, rozhovoru, pozorovania, SWOT analýza, štatistické metódy, Paretov či Ishikawov diagram), ale aj ukážkami zo syntetických prác prof. I. Tureka. Spomína aj ďalšie pohľady na problematiku hodnotenia a sebahodnotenia kvality škôl, ktoré sa nachádzajú v prácach slovenských autorov (Pavlov, Blaško, združenie Občan a demokracia).

Štúdia tiež rozpracúva problematiku sebahodnotenia ako súčasť vzdelávacieho procesu školy a v rámci neho úlohu jednotlivých aktérov. Venuje pozornosť i poslaniu, metódam a nástrojom ŠŠI, ktorá uskutočňuje externú evalváciu na Slovensku.

Pre realizátorov sebahodnotenia bude výhodné konfrontovať použiteľnosť popisovaných prístupov vzhľadom na súčasné legislatívne (najmä kompetenčné) prostredie na Slovensku.

Podkladová štúdia autorky M. Uherekovej *Prehľad o deklarovanej vonkajších a vnútorných cieľoch hodnotenia a sebahodnotenia práce škôl* podáva ucelený prehľad o situácii v oblasti hodnotenia a sebahodnotenia škôl v teoretickej aj v praktickej rovine. Popisuje širokú škálu odborných prístupov k problematike stanovovania *cieľov* hodnotenia a sebahodnotenia v prácach domácich aj zahraničných autorov. Podáva tiež ukážky zahraničných prístupov väčšiny štátov EÚ i projektu SICI (*Standing International Conference of Inspectorates* – Stála medzinárodná konferencia školských

inšpektorátov), na ktorom participovalo 14 krajín.

Ako východiskové spracúva autorka *ciele a ich význam*, a to jednak z pohľadu *externého* hodnotenia, kde je dôraz predovšetkým na zmapovanie aktuálneho stavu a plnenie všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania (stručne túto skutočnosť možno charakterizovať ako úsilie *o preukázanie kvality školy*), jednak z pohľadu *interného* hodnotenia, kde sa akcentuje predovšetkým úsilie o zmenu a plnenie konkrétnych cieľov (stručne tento fakt možno charakterizovať ako úsilie *o zlepšenie kvality školy*). Ďalej sa zaoberá kľúčovou odlišnosťou pri určovaní vonkajších a vnútorných cieľov, kritérií a nástrojov. Kým v prvom prípade sú ich *tvorcami* externí evalvátori (v prípade SR konkrétne ministerstvo školstva, školská inšpekcia a zriaďovatelia), v druhom prípade ich stanovenie vychádza z vízie a stratégie konkrétnej školy (t. j. vychádzajú a zohľadňujú jej vlastné podmienky, potreby a možnosti). Z tejto odlišnosti sa odvíjajú rozdiely v metódach (aj v metodológii), najmä v prípade sebahodnotenia škôl a následne aj odlišnosti v metódach (aj v metodológii) empirického použitia v praxi.

J. Vantuch, ktorý je autor podkladovej štúdie *Analýza modelov sebahodnotenia a nástrojov merania kvality školy v troch vybraných krajinách EÚ* vytvorenej na základe autorského zadania *Spracovanie analýzy modelov a nástrojov merania kvality školy v troch vybraných krajinách EÚ a na základe európskych skúseností navrhnúť príklady indikátorov a kritérií na zapracovanie do výstupného modelu a systému*, podáva plastické *príbehy* modelov sebahodnotenia v Škótsku, Walese a Holandsku. Vysvetľuje dôvody tohto výberu, približuje ich skúsenosti so sebahodnotením škôl v rôznych kontextoch a upozorňuje na kontrasty medzi nimi. Charakterizuje kľúčové javy a dokumenty, ktoré rámcujú procesy sebahodnotenia škôl a zdôrazňuje ich význam pre funkčnosť jednotlivých modelov v reálnej praxi. Na príklade **Škótska** hlbšie vysvetľuje príčiny úspechu *škótskeho modelu* a poukazuje na nevyhnutné predpoklady jeho zavedenia i potenciálne zdroje problémov, ktoré vyplývajú zo zavádzania sebahodnotenia. Na príklade **Walesu** ponúka čo najúplnejší pohľad na to, ako sebahodnotenie škôl podporuje štátna správa a samospráva, ale najmä inšpekcia. Na príklade **Holandska** približuje situáciu v krajine s úplne odlišnou inšpekčnou a pedagogickou tradíciou ako vo Veľkej Británii. V závere sa zamýšľa nad možnosťami, ako využiť zahraničné skúsenosti so sebahodnotením škôl, ale najmä nad tým, aké sú podmienky a prekážky navodenia zmien v úsilí o zlepšenie práce škôl na Slovensku.

1 Tri pohľady na sebahodnotenie škôl v zahraničí

Každý rozumný človek sa snaží poučiť zo skúseností iných, prv než sa pustí do riešenia nového problému. Ak sa snaží o riešenie problému inštitúcia, mala by to robiť rovnako. I keď, musíme si priznať, na Slovensku tomu tak vždy nie je. Fiškálny tlak zameraný na napĺňanie tried a programov, bez ohľadu na kvalitu a rozvojový potenciál žiakov, ako aj ignorovanie potreby investovať do skvalitnenia vzdelávacieho prostredia – a z toho rezultujúca slabá produkcia učebných materiálov a pomôcok – prispievajú k poklesu hodnoty vysvedčení a diplomov. Medzinárodné merania hovoria o poklese úrovne vedomostí našich žiakov veľmi výrečne. Upresňujú číselne to, čo učitelia na slovenských školách vedia už dávno – *Kvalita absolventov je príčasto neuspokojujúca a malo by sa s tým niečo robiť.*

Na garantovanie kvality absolventov je možné pozeráť ako na úlohu externého dohľadu na školy, napr. školskou inšpekciou. To je tradičný prístup, ktorý je čitateľovi dôverne známy. Alternatívny prístup vyplýva z presvedčenia, že kvalitu nemožno zariadiť zvonka a už vôbec nie represiou zo strany štátu. Prvou podmienkou cieleného úsilia o zlepšenie práce školy je rozpoznanie problémov, ktoré školu ťažia. Nikto to však neurobí lepšie ako škola sama, a preto je nevyhnutnou zložkou úsilia o kvalitu sústavné sebahodnotenie škôl. Alternatívny prístup je z toho dôvodu založený na podpore vlastného úsilia školy o kvalitný výkon na základe sebahodnotenia.

Prinášame vám pohľad do troch zahraničných vzdelávacích systémov a z troch rozličných uhlov pohľadu sa pokúsime priblížiť ich skúsenosť so sebahodnotením škôl. Na príklade Walesu sa pokúsime ponúknuť čo najucelenejší pohľad na skutočnosť, ako sebahodnotenie škôl podporuje štátna správa a samospráva, a najmä inšpekcia.

Na príklade Škótska sa pokúsime hlbšie vysvetliť príčiny úspechu škótskeho modelu a poukázať na nevyhnutné predpoklady jeho zavedenia, a potenciálne zdroje problémov, ktoré zo zavádzania sebahodnotenia vyplývajú.

Na príklade Holandska chceme ponúknuť inšpiráciu z krajiny, ktorá má úplne odlišnú inšpekčnú a pedagogickú tradíciu ako Veľká Británia.

1.1 Wales – Ako spolupracovať na úsilí školy o zlepšenie jej práce

1.1.1 Kontext spolupráce

Na svojej internetovej stránke⁴ ponúka waleská inšpekcia (**Estyn**) množstvo informácií pre žiakov, rodičov, učiteľov a inšpektorov. Na stránke sú aj materiály na podporu sebahodnotenia škôl, keďže sebahodnotenie je vnímané ako kľúčový faktor spolupráce škôl a inšpekcie na zlepšení výsledkov žiakov. Sebahodnotenie je teda vnímané ako nosný prvok samostatného úsilia školy o zvýšenie účinnosti svojej práce, ale aj vlastnej inšpekcie vykonávanej Estynom (waleskou inšpekciou), ktorá má predsa tiež viesť k tomu istému – zlepšeniu práce školy.

Zodpovedajúci politický dokument SEF⁵ (*School Effectiveness Framework* – Rámec školskej efektívnosti) bol zverejnený vo februári 2008, má 28 strán a jeho súčasťou

⁴Pozri www.estyn.gov.uk.

⁵Pozri <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/091020frameworken.pdf> a tiež špecializovanú stránku www.sefwales.co.uk.

je aj explicitná formulácia siedmich národných cieľov waleského školstva (príloha č. 1 – MODEL – Národné ciele škôl (Wales))⁶. Waleská inšpekcia je orgánom štátneho dohľadu a zároveň i zdrojom nezávislých informácií o výkone škôl.

Inšpekčná správa súhrnne informuje o výsledkoch hodnotenia žiakov v časových radoch, najmä v porovnaní s predchádzajúcim rokom. Uvádzajú sa údaje o tzv. *National Curriculum Assessment* (národnom testovaní) 7-, 11- a 14-ročných žiakov, obvykle pomocou tzv. *Core Subject Indicator* (ukazovateľ výkonu v dôležitých predmetoch), ktorý v súhrne vyjadruje výkonnosť žiakov v predmetoch matematika, prírodné vedy a prvý jazyk (angličtina alebo waleština) uvedením percenta žiakov, ktorí dosiahli požadovanú, vopred stanovenú úroveň. Estyn vykonáva pravidelnú inšpekciu škôl (s plánovanou periódou 6 rokov) na základe inšpekčného rámca CIF⁷ (*Common Inspection Framework*). Na jedinej strane (príloha č. 2 – MODEL – Všeobecný inšpekčný rámec (Wales)) je zhrnuté to, čo sa pokladá z pohľadu štátu a inšpekcie za kľúčové a čo je formulované ako tzv. **indikátory kvality**. Indikátory kvality sa týkajú troch oblastí:

- »»» vzdelávacie výsledky
- »»» zabezpečenie podmienok vzdelávania
- »»» líderstvo a riadenie

Indikátorov kvality je celkom desať a každý z týchto desiatich indikátorov kvality je podrobnejšie charakterizovaný. Celkom by sa inšpekcia a zároveň aj sebahodnotiaci sa subjekt mali zaoberať *30 hľadiskami hodnotenia*. Školy majú pre sebahodnotenie k dispozícii manuál, ktorý je spracovaný osobitne pre potreby užívateľov, teda špeciálne napr. pre sebahodnotenie materských škôl, primárnych škôl (4- až 11-roční žiaci), sekundárnych škôl (11- až 16-roční žiaci, prípadne až 18-roční) a pod. K manuálu je na tej istej internetovej stránke k dispozícii aj usmernenie pre výkon inšpekcie, takže školy sú podrobne informované o inšpekčných postupoch a vidia aj prepojenie medzi **sebahodnotením** a **externým hodnotením**.

Manuál je odporúčanou pomôckou, a nie záväzným dokumentom, keďže vo Walese je sebahodnotenie škôl (na rozdiel od Slovenska) už silne zakorenené⁸. Mnohé školy majú v sebahodnotení vlastnú tradíciu a regióny v podpore škôl pri sebahodnotení tiež. A inšpekcia, samozrejme, ani nemá ambíciu zavádzať a predpisovať jednotný postup sebahodnotenia.

Školy majú k dispozícii aj nástroje, najmä dotazníky, ktoré môžu využiť. (Ukážky dotazníkov odporúčaných inšpekciou sú uvedené v prílohách č. 3 – 8 – MANUÁL).

1.1.2 Podpora sebahodnotenia – Ako vyzerá manuál ponúkaný Estynom?

Ako sme už spomenuli, každá sebahodnotiaca sa organizácia/škola môže použiť manuál zabezpečený a odporúčaný Estynom. Ako takýto manuál vyzerá, si priblížime

⁶Uvádzame ich v prílohe len pre konkretizáciu a ilustráciu prístupu. Treba si však uvedomiť, že takéto formulácie sú zhrnutím a výslednicou kultúrnej podmienenej a pedagogicky špecifickej práce v národnom kontexte a môžu byť nanejvýš inšpiráciou pre podobnú prácu v našich podmienkach.

⁷Pozri <http://www.estyn.gov.uk/english/inspection/overview/>.

⁸Rozsiahlejšie sa začali waleské školy zaoberať sebaevalváciou v druhej polovici 90. rokov.

na príklade manuálu pre sekundárne školy⁹. Hneď v jeho úvode sa konštatuje, že neexistuje *jediný správny prístup k sebahodnoteniu*, a preto tento manuál ani nemá ambície byť vyčerpávajúcim a nemenným návodom. Pripomína sa však, že jeho prednosťou je prepojenie na ďalšie oficiálne a vládou podporované hodnotiace postupy – na vyššie spomenutý program školskej efektívnosti a na pravidelnú inšpekčnú činnosť. Druhá kapitola zhrňuje hlavný cieľ a princípy sebahodnotenia – snahu o zodpovedanie troch otázok:

- »» Ako sa nám darí?
- »» Ako vieme, ako sa nám darí?
- »» Ako sa môžeme zlepšiť?

Tieto tri otázky sprevádzajú permanentné úsilie o zlepšenie práce školy. Úsilie o zlepšenie je cyklickým procesom, pretože po sebahodnotení nasleduje spracovanie **plánu zlepšenia, implementácia naplánovaných opatrení a opätovné vyhodnotenie**.

Sebahodnotenie je manuálom prezentované jednak ako proces, ku ktorému prispievajú všetci zamestnanci a nesmie byť len vecou riadiacich zamestnancov, a zároveň ako proces, *ktorý sa dotýka a opiera o spoľahlivé vlastné údaje a informácie od všetkých zainteresovaných aktérov (stakeholderov), teda pochopiteľne, aj od žiakov, rodičov, zamestnávateľov a iných relevantných predstaviteľov komunity prepojenej so školou*. Manuál tiež formuluje princípy efektívneho sebahodnotenia. (Uvádzame ich v prílohe č. 3 – MODEL – Princípy efektívneho sebahodnotenia (Wales)). Pokladáme však za dôležité zdôrazniť, že takéto súpisy dobrých zásad a charakteristických znakov efektívneho sebahodnotenia majú prínos najmä ako pripomenutie a zhrnutie pre tých, ktorí so sebahodnotením už začali a používajú ho viac či menej úspešne.¹⁰

V tretej kapitole je zdôraznené, že sebahodnotenie nie je samoúčelné. Jednak má pomáhať zamestnancom a vedeniu školy, ale má byť aj pomôckou pre spracovanie výročnej sebahodnotiacej správy, ktorá informuje o silných stránkach hodných nasledovania, ale aj o slabých stránkach vyžadujúcich opatrenia na zlepšenie.¹¹ Táto správa musí byť, prirodzene, prepojená so školským rozvojovým plánom (plánom zlepšenia). Waleský manuál pripomína sedem najdôležitejších *vlastností* (príloha č. 9 – MANUÁL) takéhoto plánu.¹²

Vo štvrtjej kapitole sa pripomína väzba na vládny program školskej efektívnosti. Piata kapitola je jadrom manuálu. Prináša súpis otázok, ktoré sa školám odporúčajú ako vhodné pri sebahodnotení. Otázky, ktoré si škola má klásť, sú prepojené na spomenutých 30 položiek (hľadísk hodnotenia) inšpekčného rámca (príloha č. 2 – MODEL – Všeobecný inšpekčný rámec) a tieto zodpovedajú 10 indikátorom kvality

⁹Pozri <http://www.estyn.gov.uk/english/inspection/inspection-guidance/secondary-schools/>.

¹⁰V prílohe uvedené princípy účinného sebahodnotenia sú zo s. 5 – 6 manuálu (<http://www.estyn.gov.uk/english/inspection/inspection-guidance/secondary-schools/>). Podobne ako iné odporúčania, ktoré v tejto štúdii uvádzame, môžu byť inšpiratívne pre reflexiu a diskusiu špecialistov a zúčastnených, ale nemožno ich chápať ako hotové návody na prebratie.

¹¹Ide o tzv. *Self-evaluation report* (SER).

¹²V prílohe MANUÁLU je výňatok zo s. 6 – 7 manuálu. Platí analogická poznámka, ako je uvedené vyššie. Prínos tejto prílohy je skôr v inšpirácii k reflexii a k vlastnej ceste na základe skúseností.

a trom oblastiam.¹³ Oblasťam prináležia tri kľúčové otázky sebahodnotenia:

1. Aké dobré sú výsledky?
2. Aké sú podmienky vzdelávania (zabezpečenie podmienok)?¹⁴
3. Aké je líderstvo a riadenie?

Šiesta kapitola pripomína väzbu medzi sebahodnotením školy a externým hodnotením (realizovanou waleskou inšpekciou Estyn). Pre inšpekciu je východiskom sebahodnotenie školy a jej sebahodnotiaci správa – SER (*Self-evaluation Report*). Zdôrazňuje sa však, že správa nemá byť účelovým dokumentom spracovaným pre potreby inšpekcie, ale naopak, má byť dokumentom spracovaným pre potreby školy, ktorý odráža výsledky sebahodnotenia. Kapitola obsahuje deväť odporúčaní (príloha č. 10 – MANUÁL) – Princípy dobre spracovanej sebahodnotiacej správy školy (SER)) pre spracovanie kvalitnej sebahodnotiacej správy a tiež ponuku využiť formulár sebahodnotiacej správy, ktorý kopíruje inšpekčný rámec a je k dispozícii na špecializovanej internetovej stránke.¹⁵

Ku každému indikátoru kvality sa v sebahodnotiacej správe požadujú vyjadrenia v dvoch položkách: hodnotenie (Evaluation) a dôkaz/podporný argument (Evidence). V úvodnej časti sa zdôrazňuje, ako postupovať pri spracovaní správy:

Pokúste sa, prosím, byť viac hodnotiacimi ako popisnými; sústreďte sa predovšetkým na žiakov a výsledky žiakov; uveďte, čo považujete za silné stránky a kde vidíte oblasti pre zlepšenie; snažte sa byť stručnými a opierajte sa o podporné argumenty (dôkazy), na ktoré sa možno odvolať a ktoré možno nájsť inde (v prípade, že existujú v elektronickej forme, prosím, vložte hypertextové odkazy).

Siedma kapitola obsahuje súpis nástrojov (a hyperliniek na užitočné internetové zdroje) na podporu sebahodnotenia, napr. tzv. sebahodnotiaci profil¹⁶ a aj inšpirácie na podporu sebahodnotenia z iných krajín.

Nikdy nezaškodí si pri tejto príležitosti pripomenúť, že napriek rozmanitej podpore, ktorá je vždy dôležitá a potrebná, záleží od samotného sebahodnotiaceho sa subjektu, ako sa k sebahodnoteniu postaví a akým spôsobom sa dopracuje k užitočnému poznaniu.

Sebahodnotenie sa týka viacerých aspektov práce školy a závisí od národných zvyklostí, ktoré aspekty sa zdôrazňujú ako predmet explicitného sebahodnotenia a ktoré nie. Je nepochybné, že hlavným predmetom záujmu školy sú vzdelávacie výsledky, ktoré dosahujú žiaci.¹⁷ Nebudeme sa však venovať výsledkom vzdelávania v jednotlivých

¹³Prvej oblasti a otázke zodpovedajú dva indikátory kvality, druhej štyri indikátory a tretej taktiež štyri indikátory kvality, spolu je ich teda desať.

¹⁴Nejde len o samotné zabezpečenie podmienok pre vzdelávanie a učenia sa, ale aj o dopad celého vzdelávacieho prostredia na žiakov. Dôležité je, či sú podmienky také dobré, ako by mohli byť, a podstatné je, či sú také dobré, ako majú byť.

¹⁵Pozri <http://www.estyn.gov.uk/english/education-and-training-providers/overview/>.

¹⁶SEP (sebahodnotiaci profil) bol vypracovaný v nadväznosti na SEF riaditeľní škôl; overovaný bol v školskom roku 2008/2009 na 96 pilotných školách a po úspešnom odskúšaní zaradený medzi dokumenty propagované Estynom ako úspešná pomôcka pri sebahodnotení škôl. SEP pre školu ponúka sériu hodnotiacich súdov, od najmenej po najviac efektívne. Zatiaľ sa týkajú len oblasti líderstva a manažmentu škôl, ale SEP bude časom rozšírený aj o oblasti kurikula a kvality vyučovania a učenia sa. Pozri <http://www.sefwales.co.uk/sef-p2-home/sef-p2-about-sef/sef-p2-about-sef-sef-and-schools/sef-p2-sef-sep.htm>.

¹⁷Úsilie o nové a konkrétnejšie vymedzenie požadovaných výsledkov žiakovho učenia sa nevyhne ani Slovensko. Ich formulovanie je nevyhnutné jednak v dôsledku zmien indukovaných školským zákonom, ale

predmetoch – nakoniec tak ako v celej Veľkej Británii využívajú sa na to výsledky plošného testovania¹⁸ – pozrieme sa radšej na delikátny problém osobného a sociálneho rozvoja žiakov. Nie vždy si v našej učiteľskej praxi všímame, že aj zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ustanovuje v tejto súvislosti požiadavku štátu na prácu školy a v § 4 ods. b) až k) detailne rozpisuje ciele výchovy a vzdelávania týkajúce sa toho, čo vo Walese riešia v súvislosti s „osobným a sociálnym vzdelávaním“ žiakov. Pozrime sa, ako sú v tejto súvislosti formulované požiadavky na prácu waleskej školy vo vzťahu k sebahodnoteniu.

Rámcový dokument pre vzdelávanie so zameraním na personálny a sociálny rozvoj 7- až 19-ročných žiakov¹⁹ obsahuje požiadavky reprezentované *vzdelávacími výsledkami* pre jednotlivé vekové úrovne – KS (*Key stage* 2, 3, 4²⁰ a vzdelávanie 16-ročných a starších), ktoré má v tejto oblasti škola naplniť. Pre nášho čitateľa je zaujímavé, že hneď v úvode dokumentu je zdôraznená zodpovednosť škôl za to, aby ich program (a kurikulum) zodpovedali potrebám *učiach sa*, avšak zároveň sa školám ponúka poradenstvo na internete²¹ aj s podpornými materiálmi pre naplánovanie vzdelávania žiakov, ba aj pre ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Ciele vzdelávania so zameraním na personálny a sociálny rozvoj 7- až 19-ročných žiakov sú v tomto dokumente zhrnuté do nasledujúcich položiek:

- » rozvíjať sebavedomie a pocit osobnej zodpovednosti učiach sa
- » podporovať sebaúctu, rešpekt k druhým a uznanie rozmanitosti
- » pripraviť učiach sa žiť bezpečný a zdravý život
- » pripraviť učiach sa využívať možnosti celoživotného vzdelávania
- » posilňovať účasť žiakov na dianí v škole a v komunite v úlohe aktívnych a zodpovedných občanov na miestnej, národnej a globálnej úrovni
- » posilňovať pozitívne postoje k princípom udržateľného rozvoja a globálneho občianstva
- » pripraviť učiach sa na výzvy, voľby a zodpovedné plnenie úloh v práci a v živote v dospelosti

najmä v dôsledku sociálno-ekonomických zmien na Slovensku a zmenenej pedagogickej situácie na školách.

¹⁸Slovensko čaká veľmi vážna debata a rozhodnutia o národných meraniach. Skúsenosti z medzivojnového obdobia sú po veľmi krátko trvajúcim oživení v šesťdesiatych rokoch už zabudnuté, a tak sa edukometrické skúsenosti začali zbierať až v deväťdesiatych rokoch. Skúsenosti NÚCEM-u a firmy

Exam testing nemožno porovnávať so skúsenosťami veľkých *hráčov*, ako napr. holandskej firmy CITO, ale treba na nich budovať a poučiť sa tiež na úspechoch (napr. v Holandsku) i chybách (napr. v Anglicku) národného testovania v zahraničí.

¹⁹*Personal and social education framework for 7 to 19 year olds schools in Wales* (26 strán); pozri tiež www.wales.gov.uk/personalandsocialeducation, kde je k dispozícii aj podrobnejšie poradenstvo.

²⁰Waleské národné kurikulum je organizované do štyroch „kľúčových vekových kategórií – *key stage* (KS)“: KS1 zahŕňa vek 5 až 7, KS2 7 až 11, KS3 11 až 14, KS4 14 až 16 a kategórie 16-ročných a starších.

²¹Pozri <http://wales.gov.uk/psesub/home/resources/?lang=en>.

Ďalej sú špecifikované do šiestich *zručností* a piatich *tém* pre každú z uvedených vekových kategórií. (*Key stage* 2, 3, 4 a vzdelávanie 16-ročných a starších). **Vzdelávacie výsledky** sú teda pre každú z uvedených vekových kategórií formulované vo vzťahu k:

- » rozvoju myslenia
- » rozvoju komunikácie
- » rozvoju informačných a komunikačných technológií
- » rozvoju počítačovej gramotnosti
- » spolupráci s inými
- » zlepšovaniu vlastného učenia sa

Formulované sú aj pre **prierezové témy**:

- » aktívne občianstvo
- » ochrana zdravia a fyzickej a psychickej pohody²²
- » morálny a duchovný rozvoj
- » príprava pre celoživotné vzdelávanie
- » trvalo udržateľný rozvoj a globálne občianstvo

Na ilustráciu aspektov sebahodnotenia, ktoré sa týkajú zručností, si vyberieme prvú položku v zozname uvedenom vyššie a uvedieme, čo je formulované pre rozvoj myslenia na úrovni 11-ročných žiakov.

Ukážka formulácií položiek, ktoré sa týkajú výsledkov učenia sa, ako podnetov pre sebahodnotenie školy – Rozvoj myslenia 11-ročných (Key stage 2)

Žiaci by mali dostať príležitosť:
zisťovať súvislosti medzi príčinou a následkom
rozlišovať medzi faktami, presvedčením a názormi
formovať si osobné názory a prijímať informované rozhodnutia
na použitie vhodnej techniky osobnej reflexie

Zdroj: Manuál na podporu sebahodnotenia pre waleské sekundárne školy na rok 2010;

Na ilustráciu zmien medzi jednotlivými vekovými kategóriami použijeme porovnanie formulácií použitých pre zlepšovanie vlastného učenia sa (posledná položka v zozname) pre 11-ročných a 14-ročných žiakov (*Key stage* 2 a 4).

²²V origináli „wellbeing“. Možno sa nám javí dôraz kladený vo Veľkej Británii, ale aj inde v zahraničí, na „pohodu“ prehnaný. Určite by sme však nemali tento problém zjednodušovať a vnímať len ako dôsledok vyššej miery fyzického násillia na školách. Veď ide aj o redukciu neprimeraného stresu, ktorý je vážnou prekážkou kvalitného vyučovania i učenia sa. Práve na školách je teda úsilie o „pohodu“ žiakov, učiteľov a ďalších zamestnancov mimoriadne nevyhnutnou podmienkou funkčnosti inštitúcie. Slovensko tomuto problému nevenuje dostatočnú pozornosť.

Ukážka formulácií položiek, ktoré sa týkajú výsledkov učenia sa, ako podnetov pre sebahodnotenie školy – **Zlepšovanie vlastného učenia sa**

11-roční žiaci (Key stage 2) Žiaci by mali dostať príležitosť:	16-roční žiaci (Key stage 4) Žiaci by mali dostať príležitosť:
získať skúsenosti s rôznymi štýlmi učenia sa a zistiť, ako sa im učí najlepšie	na použitie vhodných štýlov učenia sa na zlepšenie výsledkov svojho učenia sa
uvažovať o postupe, identifikovať prednosti a nedostatky a stanoviť si ciele pre zlepšenie	účinne hodnotiť svoje učenie sa vrátane (vlastného) individuálneho akčného plánu, stanovenia priorít a cieľov rozvoja
uplatňovať získané poznatky v podobných situáciách v rámci školy	uplatňovať získané poznatky v neznámych alebo abstraktnejších situáciách
–	organizovať si čas a účinne si ho rozvrhovať tak, aby dokázali plniť termíny
–	aplikovať celý rad opravných techník na vylepšenie svojho učenia sa
–	na rozpoznanie a zvládanie stresu
rozvíjať praktické zručnosti nevyhnutné pre každodenný život	rozvíjať praktické zručnosti potrebné pre každodenný život, napr. poskytnúť základnú prvú pomoc

Zdroj: Manuál na podporu sebahodnotenia pre waleské sekundárne školy na rok 2010;

Snažili sme sa ponúknuť krátky text a zároveň umožniť čitateľovi získať komplexný obraz o práci a podpore waleských škôl, ktoré sa usilujú o svoje zlepšenie. Wales sme si vybrali najmä preto, lebo inšpekcia vo Walese (ako sme už spomenuli) prešla nedávno reformou a počínajúc školským rokom 2010/2011 začala vykonávať svoju prácu podľa nových postupov.

1.2 Škótsko – Nová filozofia

1.2.1 Kontext zmeny

V 90. rokoch sa Veľká Británia stala priam laboratóriom alternatívnych prístupov k riadeniu školstva. Je to tým, že neexistuje britský vzdelávací systém, a škótsky, waleský, severoírsky vzdelávací systém sú autonómne, pričom Wales a Severné Írsko majú vzdelávacie systémy bližšie k anglickému než ku škótskemu systému.

Významná vzdelávacia reforma iniciovaná zákonom *Education Reform Act* z roku 1988 viedla v Anglicku k fundamentálnym zmenám. Voľnosť v určovaní obsahu vzdelávania bola po prvýkrát centrálnie ovplyvnená prostredníctvom novozavedeného národného kurikula a plošného testovania 7-, 11- a 14-ročných žiakov. Anglicko oslabilo vplyv regionálnych samospráv²³ a posilnilo vplyv centrálnej vlády. Zároveň

²³Podľa britskej terminológie – LEA (*Local educational authority* – miestne školské úrady).

poskytlo školám silnú autonómiu v riadení vrátane finančného riadenia, avšak v spojení so zodpovednosťou za plnenie štátom stanovených požiadaviek – celoštátne stanovených výkonových štandardov. Anglická školská inšpekcia dostala príznačne nový názov **Ofsted** – Úrad pre štandardy vo vzdelávaní (*Office of Standards in Education*).

Na zviditeľnenie rozdielov vo výkone škôl boli zavedené tzv. *školské ligové tabuľky* (na základe celoplošných národných meraní). Podľa percenta úspešných žiakov sa odvtedy v Anglicku každý rok zverejňujú výkonnostné rebríčky škôl, ktoré upozorňujú verejnosť na výborné i zaostávajúce školy. Cieľom je informovať verejnosť a umožniť rodičom i žiakom *informovaný výber* sekundárnej²⁴ školy a tiež *tlačiť* na manažment škôl, aby zlepšili postavenie svojej školy v tabuľke.²⁵

Jednou z možností ako usilovať o zabezpečenie kvality je posilnenie externého dohľadu nad školami, zavedenie celonárodného porovnávania výkonu škôl a postihovanie zaostávajúcich škôl, napríklad aj hrozbou zrušenia. Anglicko je najvýraznejším príkladom takéhoto prístupu. Anglické školy, ktoré nesplnia vládou nastavené kritériá,²⁶ sú zaradené na zoznam ohrozených škôl a majú vyhradený čas na to, aby sa zlepšili, inak budú zrušené.

Školské ligové tabuľky sú vnímané kontroverzne a hoci boli začiatkom 90. rokov zavedené v celej Veľkej Británii, v pôvodnom zámere sa používajú už len v Anglicku. Prvé ich v roku 2001 zrušilo Severné Írsko, nasledované bolo Walesom²⁷ a v roku 2003 sa vážne uvažovalo o ich zrušení aj v Škótsku. A hoci sa dnes vytvárajú a zverejňujú naďalej, je to už v inom pedagogickom a politickom kontexte. Anglicko ostalo osamotené aj v presvedčení, že pravidelné, rozsiahle národné merania výkonov žiakov sú užitočné a potrebné. V konečnom dôsledku sa aj v Anglicku (pod tlakom škôl a pod vplyvom rušenia testovania v ďalších častiach Veľkej Británie) testovanie redukovalo.

Anglický prístup je kritizovaný ako:

» zjednodušujúci v tom, čo sa pokladá a meria ako podstatné pre posudzovanie kvality;

²⁴Súviselo to s opúšťaním pôvodného modelu *rajónovej* sekundárnej školy (*comprehensive secondary school* – obsluhujúcej okolie – „neighbourship“) a podporou bifurkácie v 11 – 12 rokoch veku žiaka; situácia bola podobná, ako keď sa u nás posilňoval prúd osemročných gymnázií (alternatíva k druhému stupňu základnej školy).

²⁵Médiá každoročne o výsledkoch škôl a opatreniach na „zvýšenie štandardov“ zaostávajúcich škôl podrobne informujú. Napr. časopis *The Telegraph* v článku z 13. januára 2010 informuje svojich čitateľov, že 301 škôl nespĺnilo v predchádzajúcom školskom roku výkonnostné kritériá a že 54 škôl bolo zatvorených a 247 ďalších je ohrozených zatvorením. (<http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetales/6977625/GCSE-league-tables-250-schools-threatened.html>).

V online verzii časopisu <http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetales/6974678/GCSE-league-tables-Key-stage-4.html> si môže čitateľ prezeráť výsledky všetkých škôl v regionálnom členení. Podobne si možno pozrieť výsledky škôl aj v iných rokoch a iných časopisoch a rozsiahle komentáre k nim.

²⁶Sleduje sa percento žiakov, ktorí dostatočne dobre zvládli päť predmetov podľa tzv. GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Záverečné skúšky na získanie GCSE sa robia v 11. ročníku štúdia vo veku 15 – 16 rokov. Aktuálne sa očakáva, že aspoň 35 % žiakov školy získa hodnotenie A* – C z angličtiny, matematiky a ďalších troch predmetov. Hodnotenie D až G sa nepokladá za dostatočne dobré. V roku 2010 nespĺnilo takúto požiadavku 216 anglických škôl.

²⁷Aktuálne boli *ligové tabuľky* znovu zavedené, avšak na inom princípe, so snahou merať „pridanú hodnotu“. Zatiaľ je priskoro hodnotiť tento pokus.

Reakcie sú kontroverzné, nakoniec, to je pri novinkách obvyklé. Pochopiteľne, kritici pôvodných tabuliek uplatňujú podobnú kritiku – tabuľky nezachytávajú, ani nemôžu, to podstatné.

- » vytvárajúci kultúru nepriateľstva voči školám, ktoré dosahujú slabšie výsledky v meraných ukazovateľoch, bez ohľadu na ich výsledky v iných oblastiach ich pôsobenia;
- » deformujúci prácu učiteľov sústredovaním sa na nácvik na dosiahnutie lepších výsledkov v meraniach, bez ohľadu na skutočné potreby rozvoja žiakov.

Anglický prístup predpokladá, že ciele vzdelávania sú natoľko jasné a univerzálne, že je ich možné plnohodnotne postihnúť vhodnými testami. Kvalita školy je potom bezpečne opísateľná súborom nameraných údajov. Je vecou filozofického a pedagogického presvedčenia učiteľov i úradníkov, či a kedy pokladajú tento predpoklad za splnený. Ďalším predpokladom úspešného použitia *anglického prístupu* je účinnosť centrálného riadenia pri reštrukturalizácii systému – konverzii škôl so zlým hodnotením na školy s dobrým hodnotením výmenou riaditeľa, učiteľov či prevzatím kurikula škôl, ktoré sú vnímané ako úspešné.

Alternatívou k tvrdému *anglickému prístupu*²⁸ je permanentná podpora škôl v úsilí zlepšiť sa založená na dôvere a presvedčení, že učiteľom, žiakom i rodičom a miestnej/regionálnej samospráve záleží na tom, aby ich škola bola lepšou a že v spoločnom (takmer sa žiada povedať priateľskom) dialógu všetkých zúčastnených sami najlepšie zistia a pochopia, kde sú slabé miesta školy a ako ich možno odstrániť. Štatistické údaje a výsledky národných meraní prestávajú byť určujúcim zdrojom korekcie, sú len jedným z údajov, ktoré treba vziať do úvahy popri iných údajoch a aj subjektívnych informáciách. Školy sa ako organizácie stávajú individualitami. Zdôrazňuje sa potreba špecifickej kultúry školy, holistického prístupu k vzdelávaniu a vnímaniu školy ako *učiacej sa organizácie*, ktorá sa rozvíja v kontexte svojho okolia. V protiklade k externému hodnoteniu kvality školy – dominantne pracujúcemu s kvantitatívnymi údajmi – zdôrazňuje sa nevyhnutnosť využívania kvalitatívnych i subjektívnych údajov a vlastného trvalého úsilia školy o odstraňovanie slabých stránok identifikovaných na základe vlastného sebahodnotenia.

Silné odborné a výskumné zázemie, bohatosť akademickej i verejnej diskusie, pozornosť venovaná vzdelávaniu masovými médiami, v neposlednej miere aj prítomnosť alternatívnych vzdelávacích systémov – ktorá je veľkou komparatívnou výhodou Veľkej Británie oproti Slovensku – a rovnako i nespokojnosť anglických učiteľov napokon viedli k hľadaniu a porovnávaniu alternatív.

Učiteľská odborová organizácia pôsobiaca v Anglicku a Walese požiadala odborníkov, aby preskúmali, či model sebahodnotenia, ktorý vyvinuli v Škótsku, je vhodný aj pre Anglicko a Wales. Správu odborníkov vedených Johnom MacBeathom z roku 1996²⁹ rozoslali všetkým školám vo Walese a v Anglicku. Mala mimoriadny účinok jednak preto, že sa školy vhodným spôsobom oboznámili so skúsenosťami iných škôl,

²⁸Vzťahy medzi inšpekciou a učiteľmi sú často „nepriateľské“, avšak sotva sa niekde inde v Európe vzťahy medzi učiteľmi a inšpekciou vyhrotili tak extrémne, ako v 90. rokoch v Anglicku. Hlavný školský inšpektor anglickej inšpekcie Chris Woodhead (1994 – 2000) bol vnímaný priam ako nepriateľ učiteľstva a školské odbory stále ostrejšie kritizovali aj ním presadzovanú vládnu vzdelávaciu politiku, ba hrozili aj štrajkami. Po rezignácii z funkcie bol ostrým kritikom práce inšpekcie pod vedením jeho nástupcov. V roku 2011 bol povýšený do rytierskeho stavu (bol mu udelený titul Sir) za zásluhy o vzdelávanie. Je významným podporovateľom rozvoja súkromného školstva.

²⁹MacBeath, J. a kol. (1996): *Schools Speak for Themselves*. Pozri <http://www.teachers.org.uk/node/1302>.

ale najmä preto, že *škótsky model* sebahodnotenia škôl im ponúkol odlišný pohľad na úsilie o zlepšenie práce školy v porovnaní s dovedty prevládajúcou praxou.

1.2.2 Škótska inakosť

Škótska cesta začala koncom 80. rokov úvahami o tom, ako zmeniť tradičnú inšpekciu, ktorá bola založená na externom hodnotení škôl a učiteľov, na skúmaní školskej dokumentácie a určitých častí vzdelávacieho procesu. Na rozdiel od anglickej inšpekcie (a vyššie spomenutého *anglického prístupu*) Škóti nastúpili cestu, ktorá rezultovala do úplne odlišného pohľadu na inšpekciu. Namiesto tradičnej otázky a snahy o odpoveď na to, aká dobrá je škola, región či celá krajina, mala sa inšpekcia zamerať na skúmanie snahy o zlepšenie školy. Mala hľadať odpoveď na otázku – *Aká dobrá je škola v sebahodnotení a následnom korigovaní zistených slabín?* Je to možno maličký rozdiel vo vyjadrení a takmer slovná hračka, ale pokladáme za potrebné upozorniť na kontrast dvoch nasledujúcich situácií:

Kladieme si otázku – *Aká je vaša škola?*

Kladieme si otázku – *Aká je naša škola?*

V tomto kontraste vidíme jadro zmeny, ktorú priniesli Škóti. Prvá otázka sprevádza pohľad zvonka, druhá otázka sprevádza pohľad zvnútra. Prvá vyzýva k stručnému hodnotiacemu súdu, druhá pozýva k diskusii.

Prvá navádza k využitiu kvantitatívnych údajov, druhá k využitiu kvalitatívnych prístupov a k skúmaniu javov, ktoré si štatistika nevšima – kultúra, klíma, atmosféra školy (podľa Škótov – *étos* školy). Bolo by však chybou vidieť rozdiely len v kontraste medzi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi údajmi.

Škótska inšpekcia začiatkom 90. rokov pracovala rovnakým spôsobom ako anglická inšpekcia a v konečnom dôsledku aj v súčasnosti pracuje s rozsiahlymi štatistickými údajmi merania výkonu žiakov, avšak na rozdiel od anglickej inšpekcie už vtedy hľadala eventuality, ako povzbudiť školy v samostatnom hľadaní možností *zlepšenia*. V roku 1992 sa objavili prvé podporné materiály pre sebahodnotenie škôl a prvé opisy kritérií kvality a indikátorov kvality. Už vtedy sa inšpekcia snažila, aby si školy uvedomili, že prvým predpokladom skutočného zlepšenia ich práce je dobre pochopiť podstatu a ciele svojho snaženia, dobre porozumieť tomu, aké sú príčiny slabých miest. Až na tom všetkom je možné založiť svoje úsilie o zlepšenie výkonu.

V roku 1996 sa objavila prelomová publikácia *Aká dobrá je naša škola? Sebahodnotenie použitím výkonových indikátorov*. Podľa začiatočných písmen názvu tejto publikácie sa vžila skratka HGIOS.³⁰ Po prvej verzii HGIOS nasledovala druhá v roku 2002³¹ a tretia v roku 2007. V názve tretej verzie ústrednú otázku príznačne sprevádzajú dve ďalšie otázky – *Akí dobrí sme teraz? Akí dobrí by sme mohli byť?*³²

³⁰ *How Good Is Our School?: Self Evaluation Using Performance Indicators*.

³¹Možno ju nájsť spolu s ďalšími publikáciami inšpekcie v prehľade dokumentov za roky 2001 až 2011 na <http://www.hmie.gov.uk/Publications.aspx>.

³²Ústrednú otázku *How good is our school?* (HGIOS) sprevádzajú v názve dve ďalšie otázky: *How good are we now? How good can we be?* Pozri <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>.

Druhá verzia HGIOS upustila od pôvodného výkonového modelu a namiesto o výkonových indikátoroch (*performance indicators*) hovorí dôsledne o **indikátoroch kvality** v siedmich kľúčových oblastiach³³ práce školy. V týchto siedmich kľúčových oblastiach bolo stanovených spolu 33 indikátorov kvality³⁴ (alebo tiež kritérií kvality), pričom k jednotlivým indikátorom boli priradené témy, ktoré indikátory upresňujú. Zároveň boli školy upozorňované, čo si majú pri konkrétnom indikátore všimnúť. Každá téma mala byť hodnotená podľa

štvorstupňovej stupnice:

- 4 – veľmi dobre, podstatné silné stránky
- 3 – dobre, silné stránky prevažujú nad nedostatkami
- 2 – vyhovujúco, niektoré významné nedostatky
- 1 – neuspokojivo, podstatné nedostatky

Keďže rovnakú hodnotiacu stupnicu používala aj škótska inšpekcia, vytvoril sa priestor pre dialóg medzi školou a inšpekciou. Je prirodzené, že škola pri sebahodnotení a inšpekcia pri externom hodnotení sa nemuseli v konkrétnom kritériu kvality na hodnotení zhodnúť. Čím hlbšie sa škola zamýšľala nad základnými otázkami sebahodnotenia – *Aká dobrá je naša škola? Ako to vieme? Čo urobíme na základe našich zistení?* – vzhľadom na jednotlivé indikátory, tým lepšie bola pripravená aj na dialóg s inšpekciou a s kýmkoľvek, kto sa o prácu školy zaujímal. Možno povedať, že v tom sa skrýva príťažlivosť *škótskeho modelu* aj pre iné krajiny.

Tradičné modely externého hodnotenia inšpekciou a viac či menej intuitívne úsilie kvalitných riaditeľov škôl o zlepšenie ich výkonu sú veľmi často paralelnými procesmi bez prepojenia. Škótska inšpekcia sa zdá byť prvá, ktorá tieto procesy úspešne prepojila a vytvorila platformu a nástroje na systémovú a systematickú podporu úsilia o zlepšovanie práce škôl. Zdá sa tiež, že škótska cesta je úspešným pokusom o útek z pasce, do ktorej sa obvykle dostávajú pokusy o reformovanie organizácií tlakom zhora. Čím väčší je reformný tlak, tým silnejší je odpor, ktorý jej zamestnanci kladú, alebo sa stáva skrytá rezistencia voči reforme rafinovanejšou.

Škótska cesta je o úsilí navodiť v školách kultúru spolupráce³⁵ a dôvery, ale nie iba tam, tiež rovnako aj v regionálnom kontexte – v práci regionálnej školskej samosprávy. Nielen škola, ale i regionálna samospráva³⁶ majú prechádzať sebahodnotením. A úprimní riaditelia a učitelia by asi povedali, že aj každý pedagogický zamestnanec

³³1. *Curriculum* (Kurikulum), 2. *Attainment* (Dosiahnuté vzdelanie), 3. *Learning and teaching* (Učenie sa a vyučovanie), 4. *Support for pupils* (Podpora a pomoc žiakom), 5. *Ethos* (Étos), 6. *Resources* (Zdroje), 7. *Management, leadership and quality assurance* (Manažment, líderstvo a zabezpečovanie kvality).

³⁴Pozri s. 33 – 34 manuálu k druhej verzii HGIOS <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/HMIE%20REPORT%20FINAL%202005C.pdf> a tiež českú verziu prekladu škótskych indikátorov (HGIOS 2, 2002) http://sps.voss-na.cz/dokumenty/Skolni_vzdelavaci_program/od_2007-09-01/TVORBA_SVP/autoevaluace/indik.pdf.

³⁵Spolupráca je potrebná nielen po vertikále – medzi nadriadenými a podriadenými –, ale aj na úrovni školy, pretože riaditelia, rodičia, učitelia a žiaci nazerajú na školu inak a môžu preto prispieť k odhaleniu zdrojov problémov a podnietiť riešenia, ktoré by sa inak nepodarilo nájsť.

³⁶Zákonom z roku 2000 bola škótskej inšpekcii stanovená povinnosť vykonávať inšpekciu tzv. „*local authorities*“ – miestnej/regiónálnej samosprávy a zisťovať účinnosť opatrení školskej správy na miestnej/regiónálnej úrovni. Na stránke inšpekcie <http://www.hmie.gov.uk/Generic/School+Consultations> možno nájsť podrobné informácie o vzťahoch inšpekcie a 32 územných celkov (regiónov/miest) a aj o najaktuálnejšej zákonnej úprave *The Schools (Consultation) (Scotland) Act 2010*. Sebahodnotenie na miestnej/regiónálnej úrovni

osobne. Možno práve snahy o úprimnosť a partnerské vzťahy, využívanie inštitútu tzv. *kritického priateľa*³⁷ na nekonfliktnú kritiku a poradenstvo, preferovanie mäkkých nástrojov pred direktívnym tvrdým štýlom anglickej administratívy viedli napokon k úspechu *škótskej cesty* vo Veľkej Británii, ale aj v iných krajinách.

Ak sme prv hovorili o unikátnej *škótskej ceste*, mali sme k tomu dva dôvody. Tým prvým je fakt, že zmeny v škótskej inšpekcii, vo vzdelávacej politike a v reakciách škôl na výzvy sebahodnotenia sú dlhodobým procesom kultúrneho a sociálneho vývoja. Je preto potrebné pripomínať, že sotva je možné očakávať pri pokusoch o využitie škótskych skúseností jednoduchú implementáciu a skokovú zmenu bez absolvovania dlhšej cesty vlastného vývoja.³⁸

Ten druhý dôvod je prozaický. Tretia verzia HGIOS je súčasťou širšieho dokumentu **Cesta k excelencii** (*Journey to Excellence*).³⁹ Cesta k excelencii je vyzretým dokumentom (príloha č. 4 – MODEL), ktorého jednotlivé časti inšpekcia postupne zverejnila v rokoch 2006 až 2008.⁴⁰ Zároveň je ucelenou politikou zameranou na zlepšovanie kvality škôl a svojím spôsobom aj inovačným hnutím so špecializovanou internetovou stránkou akumulujúcou podporné materiály a skúsenosti⁴¹ tých, ktorí na ceste k excelencii úspešne napredujú. Dokument obsahuje aj revidovaný materiál Dieťa v centre pozornosti⁴² (*The Child at the Centre*), ktorý sa tiež zaoberá sebahodnotením a je zameraný na prácu s deťmi predškolského veku.

V tretej verzii HGIOS boli prepracované aj indikátory kvality. Na rozdiel od predchádzajúcej, ktorej používanie sa skončilo januárom 2008⁴³, je v novej verzii 30 indikátorov. Sú pozorne štruktúrované do tzv. **rámca kvality**,⁴⁴ ktorý rozlišuje tri okruhy. Okruhom sú priradené otázky (spolu 5) a každej otázke kľúčové oblasti⁴⁵ (dohromady 9) s indikátormi (celkom 30 indikátorov). (Súpis indikátorov sa nachádza

je podporované v procese tzv. „*validated selfevaluation*“. Je to dobrovoľná spolupráca miestneho/regionálneho úradu a inšpekcie napomáhajúcej svojimi skúsenosťami rozvoju sebahodnotenia práce úradu. Nejde však pritom o inšpekciu.

³⁷Zaujímavé materiály k tejto téme možno nájsť napr. v materiáloch medzinárodného projektu *Leadership for Learning: Carpe Vitam*, na ktorom sa zúčastnilo sedem krajín (<http://leadershipforlearning.org.uk/>), a vhodné je tiež prečítať si príspevok *What is distinctive about critical friendship* (Čo je osobité pri kritickom priateľstve) od Sue Swaffield na <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield07.pdf>.

³⁸Charakteristickým je nezaujem nórskych škôl o preklad HGIOS a odpor k jeho implementácii ministerstvom školstva. Školy ho pochopiteľne vnímali ako cudzorodý prvok, keďže bol *pretláčaný zhora* bez toho, aby boli prizvané k spolupráci na jeho prispôsobenie ich názorom a potrebám.

³⁹Pozri <http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS>, kde možno nájsť aj hyperlinku k reformnému dokumentu, ktorý sa týka obsahu vzdelávania (*Curriculum for Excellence*).

⁴⁰Názvy jednotlivých častí: *Aiming for Excellence* – Smerovanie k excelencii, *Exploring Excellence* – Poznávanie excelencie, *How good are we now?* – Akí sme dobrí v súčasnosti?, *Planning for Excellence* – Plánovanie smerom k excelencii, *Journeys to Excellence* – Cesty k excelencii. Podrobnejšie vysvetlenie obsahu manuálu je v prílohe č. 4 – MODEL.

⁴¹Pozri <http://www.journeytoexcellence.org.uk/index.asp> a vstupnú stránku ku zdrojom na <http://www.journeytoexcellence.org.uk/resourcesandcpd/cpdresources.asp>.

⁴²Pozri <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/catcseey-01.html> dokument *Dieťa v strede pozornosti*, ktorý sa týka detí predškolského veku.

⁴³Otázky (pozri <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/QIsForInspectionJanuary2008.doc>), ktoré inšpekciu zaujímali, boli od toho času prepojené na novú verziu indikátorov.

⁴⁴Rámec kvality pozri na s. 52 dokumentu <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf> (Appendix 1).

⁴⁵Sú to tieto kľúčové oblasti: 1. *Key performance outcomes* - Kľúčové výkony/výsledky; 2. *Impact on learners, parents, carers and families* - Dopad na učiacich sa, rodičov, opatrovníkov a rodiny; 3. *Impact on staff* - Dopad na zamestnancov; 4. *Impact on the community* – Dopad na školskú komunitu; 5. *Delivery*

v prílohe č. 5 – MODEL – Indikátory kvality)

Prvému okruhu **Úspechy a výkony** zodpovedajú otázky – *Aké výsledky sme dosiahli? Ako sa nám darí naplňať potreby našej školskej komunity?*

Druhému okruhu **Práca a život v škole** zodpovedajú otázky – *Ako dobré sú výchova a vzdelávanie, ktoré poskytujeme? Aký dobrý je náš manažment?*

Tretiemu okruhu **Vízia a líderstvo** zodpovedá otázka – *Aké dobré je naše líderstvo?* Pôvodnú štvorstupňovú hodnotiacu škálu nahradila šesťstupňová s hodnotením od 1 (neuspokojivo) po 6 (excelentne).⁴⁶

Bolo by nevhodným zúžením problematiky hovoriť pri tretej verzii HGIOS len o indikátoroch kvality,⁴⁷ avšak v predchádzajúcom výklade sme už podali vysvetlenie zásadných princípov sebahodnotenia, ktoré je hlavným predmetom nášho skúmania a ukázali sme aj, ako premyslene a rozsiahlo podporuje vláda a samospráva školy v sebahodnotení. Nie inak je to v Škótsku, kde vládne inštitúcie nielenže spracovali dokumenty (a videá) k národnému programu zvyšovania kvality *Cesta k excelentnosti*, ale ponúkajú záujemcom o sebahodnotenie aj bohaté úložisko zaujímavých materiálov a permanentnú podporu. *Balíček profesionálneho rastu*⁴⁸ pre záujemcov ponúka *prehliadku so sprievodným komentárom (guided tour)* po zdrojoch na webe a oboznámenie sa s úspešnými príkladmi z praxe. Je charakteristické pre filozofiu, étos a pátos škótskej cesty, že na úvod publikácie autori uviedli citát Anaïs Nin – **Nevidíme veci také, aké sú, ale také, akí sme my**⁴⁹, a že sa obracajú na čitateľa ako na *reflexívneho praktika*⁵⁰. Prvé vety materiálu hovoria: *Nasledovné aktivity sú navrhnuté tak, aby vám pomohli stať sa ešte viac reflexívnym praktikom, aby ste zvážili plný rozsah toho, ako uvažovať o práci v triede ako jednotlivca, z pohľadu skupiny (napr. predmetová komisia) a z pohľadu celej školy. Táto pomôcka bude od vás požadovať, aby ste sa zamýšľali nad tým, aké máte pocity z aktuálnej výzvy, ako využívate poznatky z vyhodnotenia svojej predchádzajúcej práce na jej zlepšenie. Bude vás povzbudzovať, aby ste čerpali z názorov iných, aby ste vyhľadávali príklady dobrých skúseností, aby ste pracovali*

of education – Zabezpečenie výchovy a vzdelávania; 6. *Policy development and planning* – Rozvoj školskej politiky a plánovanie; 7. *Management and support of staff* – Riadenie a podpora zamestnancov/pedagógov; 8. *Partnerships and Resources* – Partnerstvá a zdroje; 9. *Leadership* – Líderstvo (manažment) – v nich je spolu 30 indikátorov a desiatou oblasťou (bez explicitných indikátorov) je *Capacity for Improvement* – Schopnosť/priestor pre zlepšenia.

⁴⁶Plná škála všetkých hodnotiacich stupňov: 1 - neuspokojivo, 2 - slabo, 3 - uspokojivo/adekvátne (silné stránky prevažujú nad slabými), 4 - dobre, 5 - veľmi dobre, 6 - excelentne. V manuáli tretej verzie HGIOS sú pre lepšie pochopenie uvedené príklady hodnotenia stupňom 2 a 5 pre každý z 30 indikátorov.

⁴⁷Charakteristické pre netrpezlivých reformátorov je práve takéto sploštenie problému: Stačí sformulovať kritériá kvality a potom ich pri procese sebahodnotenia vyhodnocovať a naplňať. Práve preto sa v *škótskom príbehu* sústreďujeme na vysvetlenie „filozofie“ zmeny a vo *waleskom príbehu* na organizačné zabezpečenie a podporu zmeny.

⁴⁸Pozri *The Journey to Excellence – Professional Development Pack Self-evaluation to improve learning* na http://www.ltscotland.org.uk/Images/SelfEvaluationtoImplearningJan09vp2_tcm4-534558.pdf.

⁴⁹*We don't see things the way they are, we see things the way we are.* Anaïs Nin (1903 - 1977) bola spisovateľka a bohémka francúzsko-dánsko-kubánskeho pôvodu, ktorá po emigrácii z vojnovj Európy väčšinu svojho života prežila v USA.

⁵⁰Reflexívny praktik je ten, kto sa pravidelne pozerá späť na svoju prácu, aby o nej uvažoval a premýšľal, ako ju zlepšiť. Do istej miery to robíme všetci, ale niektorí z nás lepšie a angažovanejšie. Reflexívni praktici sú vítanými pracovníkmi v každej organizácii, pretože sú inšpirátormi pozitívnych zmien. Reflexívni praktici v školstve sú v dobre fungujúcich vzdelávacích systémoch nesmierne oceňovaní, pretože bez nich by mnohé reformné plány ostali len snami teoretikov alebo rétorickými vyhláseniami politikov.

na nastolovaní dôvery v spolupráci s kolegami. Pomôže vám uvažovať nad tým, ako môžu reflexívne postupy zlepšiť učenie sa žiakov a pomôcť im, aby sa stali úspešnými učiacimi sa jedincami, ktorí veria vo svoje sily, aby sa stali zodpovednými občanmi a účinnými prispievateľmi k rozvoju spoločnosti.

1.3 Holandsko – Mohutnosť plurality

1.3.1 Kontext transferu

Holandské skúsenosti sú pre nás zaujímavé z viacerých dôvodov. Holandsko bolo dlhodobo výkladnou skriňou liberalizmu v školstve. Ústavou⁵¹ sú garantované práva zriadiť školu, aby skupiny obyvateľov so spoločným presvedčením mohli slobodne naplňať svoje predstavy o výchove a vzdelávaní, pokiaľ však nie sú v rozpore s princípmi dohodnutými občanmi a v rozpore s princípmi jasne formulovanými štátom. V Holandsku je potom len vecou škôl⁵² (presnejšie a na rozdiel od nás, vecou rady školy) starať sa o kvalitu školy a vyberať si k tomu vhodné cesty, vrátane platených poradenských služieb. Rady školy pôsobia v podstate ako *správne rady* súkromných organizácií. Rozhodujú o finančných otázkach (aj využití zdrojov zo štátneho rozpočtu), o personálnych otázkach (prijímaní a prepúšťaní zamestnancov školy vrátane riaditeľa) a v konečnom dôsledku aj o organizácii a zabezpečení vzdelávania.

V porovnaní so Slovenskom má Holandsko k dispozícii bohatú ponuku podporných služieb škole, ktoré sú poskytované súkromnými iniciatívami alebo verejnými inštitúciami.⁵³ K negatívnym stránkam slovenského školstva patrí skutočnosť, že nemáme špecializované pracovisko (ani ako súčasť ministerstva, ani ako samostatnú inštitúciu), ktoré by sa sústavne venovalo strategickým otázkam rozvoja školstva. Zvlášť v oblasti odborného vzdelávania a prípravy to vedie k vážnym nedorozumeniam tak v legislatíve, ako aj v doladení kompetencií aktérov, ktorí na odborné vzdelávanie majú alebo by mali mať väčší vplyv. K nemenej slabým miestam patria aj nerozvinutosť vedy a výskumu, nedostatok špecialistov, nerozvinutosť inštitúcií na podporu vzdelávania, infraštruktúrna slabosť. V porovnaní s Holandskom⁵⁴ je vidieť veľmi výrazne inštitucionálnu slabosť slovenského vzdelávacieho sektoru a nemožno sa vlastne ani čudovať problémom, ktorým čelíme pri pokusoch skvalitniť školstvo či reformovať celý vzdelávací systém.

Pluralita v zriaďovateľských a rovnako aj v pedagogických prístupoch vo vyučovaní

⁵¹Ústava garantuje tri slobody - slobodu zriadiť školu, slobodu princípov (napr. náboženskej viery, ideologického zamerania, pedagogického presvedčenia), na ktorých sú výchova a vzdelávanie v škole založené, a slobodu organizácie vyučovania a učenia sa žiakov.

⁵²Holandské školy sú silne autonómne a riadené radou školy. Medzi verejnými a súkromnými školami (prechádza nimi okolo 70 % populácie) nie je z hľadiska postavenia v systéme zásadný rozdiel. Jedny i druhé sú financované rovnako zo štátneho rozpočtu, pretože rešpektujú ústavné podmienky. Len asi 1 % škôl je úplne nezávislých a sú plne financované zo súkromných zdrojov.

⁵³Prehľad týchto inštitúcií a príslušné odkazy možno nájsť v podkladovej štúdii J. Vantucha k projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. (2011)

⁵⁴Štruktúru a základné informácie o inštitúciách podporujúcich holandské školy možno nájsť v podkladovej štúdii uvedenej v predchádzajúcej poznámke. Zvláštnu pozornosť si zaslúži Rada pre vzdelávanie, ktorá je zákonom ustanovenou a veľmi rešpektovanou inštitúciou, pretože sa zamýšľa na urgentnými a strategicky závažnými problémami školstva. Vláda pozorne sleduje, čo Rada navrhuje, a obvykle

sa usiluje to aj uskutočniť, pretože jej návrhy sú tým najlepším, čo holandskí špecialisti k problémom vzdelávania vedia povedať.

stavia holandskú inšpekciu pred podstatne komplikovanejšiu úlohu ako v krajinách, ktoré sú v tomto zmysle homogénnejšie. Holandská inšpekcia je inštitúcia s vyše dvestoročnou tradíciou, a teda s bohatou inštitucionálnou skúsenosťou.⁵⁵ Pre krajinu ako Slovensko, ktorá sa po štyridsiatich rokoch jednotného školstva pokúša o dekoncentráciu, decentralizáciu a diverzifikáciu a ktorej inšpekcia nemá ani dvadsať rokov, je nepochybne užitočné zaujímať sa o holandské skúsenosti.

Navyše, na rozdiel od Walesu a Škótska máme s Holandskom dva dôležité spoločné systémové prvky. Máme silné prúdy sekundárneho odborného vzdelávania a holandská inšpekcia tiež vychádza z rozdelenia podpornej funkcie a kontrolnej funkcie vo vzťahu ku školám. Holandská inšpekcia, podobne ako naša, pôsobí ako poradca len nepriamo – upozorňuje na zaostávajúce školy, upozorňuje na slabé miesta ich práce, nabáda ich ku korekcii.

Na rozdiel od waleskej a škótskej inšpekcie sa holandská inšpekcia ani nepokúša o priame poradenstvo školám. Jej úlohou je dbať o nestranné hodnotenie škôl, jej úlohou je poskytovať spoľahlivé informácie verejnosti o školstve ako celku, ale aj o jednotlivých školách. Pripravuje (podobne ako naša inšpekcia) výročné správy o vzdelávaní (*Annual Education Report*) a tematické štúdie k vybraným aktuálnym otázkam vzdelávania. Týmto si naplňa povinnosť informovať o školstve a vzdelávaní ako celku. Vykonáva aj inšpekciu práce jednotlivých škôl, ale tu sa výrazne líši tak od škótskej, ako aj od waleskej, ale napokon aj od našej inšpekcie. Nepochybne inšpirujúce aj pre nás je zavedenie tzv. na *riziko zameranej* (*risk-based*) inšpekcie.

1.3.2 Holandské alternatívy

S účinnosťou nového zákona o inšpekcii (1. september 2002) boli úlohy holandskej inšpekcie novo definované. Prestala vykonávať len pravidelný plošný dohľad nad školami, ale zamerala sa na včasné odhaľovanie subjektov, ktoré neplnia zákonom ustanovenú povinnosť a neponúkajú vzdelávanie a výchovu v požadovanej kvalite. Vo vzťahu ku školám používala inšpekcia dva druhy externých inšpekčných postupov. Jeden môžeme označiť ako *pravidelnú alebo bežnú inšpekciu* (RST – *regulier schooltoezicht*) a druhý ako *komplexnú inšpekciu* (IST – *integraal schooltoezicht*). Bola to zároveň reakcia na zmeny z konca 90. rokov, kedy bolo zákonom o kvalite z roku 1998 ustanovené, že školy musia mať vytvorený systém zabezpečenia kvality, aby tak mohli naplňať požadovanú povinnosť – zodpovedať za kvalitu výchovy a vzdelávania.

Od roku 2007 sa dôsledne uplatňuje inšpekcia *zameraná na riziko* – usiluje o *odlíšenie* škôl, ktoré môžu mať problémy s kvalitou a ktoré sú následne pod podrobným inšpekčným dohľadom (podrobia sa *špecializovanej inšpekcii* zameranej na predpokladané okruhy problémov), od tých, ktoré fungujú dostatočne dobre a ktoré inšpekcia *nevyrúšuje*. Na ne sa vzťahuje len *komplexná inšpekcia* vykonaná raz za štyri roky. Rozlíšenie sa robí pomocou tzv. **semaforového hodnotenia**. Semaforové hodnotenie vyhodnocuje mieru rizika problémov na základe dvoch zdrojov informácií, ktoré sú štandardne k dispozícii: výsledkov žiakov (jednak podľa hodnotenia školy, ale tiež podľa výsledkov národného testovania) a školskej dokumentácie. Tretím dôležitým

⁵⁵Inšpekcia sídli v Utrechte (pozri www.onderwijsinspectie.nl) a má 7 regionálnych útvarov. V roku 2010 mala 476 tabuľkových pracovných miest (z toho 181 inšpektorov) a hospodárila s rozpočtom 45 miliónov eur. Má teda výrazne rozvinutú vlastnú výskumno-analytickú bázu.

zdrojom informácií pre inšpekciu sú aj tzv. *signály* (napr. sťažnosti alebo články v médiách, prípadne akékoľvek iné indikácie problémov alebo slabých výkonov žiakov).

Semaforové hodnotenie má tri stupne:

- »» **žiadne riziko** (zelené hodnotenie)
- »» **možné riziko** (oranžové hodnotenie)
- »» **pravdepodobné riziko** (červené hodnotenie)

V prípade zeleného hodnotenia nie je škola podrobená inšpekcii v nasledujúcom roku, inšpekcia je spokojná s informáciami, ktoré jej škola poskytla a dôveruje jej. V prípade oranžového a červeného hodnotenia nasleduje podrobnejšia analýza aktuálnej školskej dokumentácie a inštitucionálnej histórie školy, najmä predchádzajúcich inšpekčných správ. Ak podrobnejšia analýza odstráni pochybnosti, škola je taktiež ponechaná v *základnom inšpekčnom režime*, teda inšpekcia jej naďalej dôveruje. Ak však pochybnosti o kvalite školy pretrvávajú aj po tejto analýze, inšpekcia kontaktuje radu školy so žiadosťou o ďalšie informácie, prípadne aj ohlási *špecializovanú* inšpekciu. Inšpekcia ústi do identifikácie slabých miest a stanovenia termínov odstránenia nedostatkov. Následný monitoring a zistenie pretrvávania nedostatkov môže viesť k nahláseniu zlyhávajúcej školy ministerstvu školstva, ktoré prípadne aj uloží škole administratívne alebo finančné sankcie.

Od roku 2009 postupuje inšpekcia pri posudzovaní rizikovosti škôl podľa položiek zverejnených v novom inšpekčnom rámci.⁵⁶

Inšpekčný rámec, ktorý je podkladom pre hodnotenie škôl, sa týka **5** oblastí:

- A. Výsledky (*žiacov*)
- B. Proces vyučovania a učenia sa
- C. Zabezpečenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (*žiacov*) a poradenstvo
- D. Zabezpečenie kvality
- E. Zákonom stanovená administrácia

Pre týchto päť oblastí je zákonom ustanovených spolu deväť *aspektov kvality* pre primárne a sekundárne školy všeobecného vzdelávania, osem pre odborné školstvo a jedenásť pre špeciálne školstvo.

K týmto oblastiam a aspektom kvality (ako rámcovej požiadavky štátu) boli v spolupráci inšpekcie a pedagogickej verejnosti ustanovené podrobnejšie položky. Pre primárne školy je stanovených 52 položiek, z toho štyri sa týkajú existencie zákonnej dokumentácie a zostávajúce možno pokladať za indikátory kvality, ktoré rozpracovávajú jednotlivé aspekty kvality. Podobný inšpekčný rámec (s iným počtom položiek v jednotlivých oblastiach a aspektoch kvality) existuje aj pre sekundárne školy (príloha č. 6 – MODEL).

Sebahodnotenie školy nie je v Holandsku povinné. V zmysle ústavných slobôd a liberálneho riadenia školstva záleží na samotnej škole, ako si zabezpečí náležitú

⁵⁶Základná informácia je k dispozícii na <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Risk-based+Inspection+as+of+2009.html>.

kvalitu. Podobne sa ponecháva na školu, či preferuje monitoring a hodnotenie *procesu* alebo *produktu*. Záleží na nej, či finančné prostriedky využije na nákup učebníc, učebných pomôcok alebo na zabezpečenie poradenských služieb špecialistov.

Je vecou školy, či sebahodnotenie používa a či jeho výsledky prenáša do výstupných dokumentov. Vykonávať sebahodnotenie je však pre školy výhodné, lebo jeho výsledky môžu výrazne ovplyvniť inšpekciu pri hodnotení *rizikovosti školy*. Inšpekcia síce nevyžaduje sebahodnotenie školy, ale má vyvinuté nástroje na hodnotenie kvality sebahodnotenia a jeho súladu s inými zisteniami o škole. Kvalitné sebahodnotenie podporuje dôveru inšpekcie v kvalitu práce školy, a tým aj zvyšuje pravdepodobnosť úspechu v spomenutom *semaforovom hodnotení rizika*.

Aj v Holandsku (podobne ako u nás) prechádza odborné školstvo reformou, pri ktorej sa *kurikulárne* dokumenty snažia o formulovanie cieľov v previazaní na kompetencie,⁵⁷ ktoré má absolvent programu nadobudnúť. Od roku 2007 museli mať školy svoje kurikulá prebudované na tomto základe. Následne táto skutočnosť vedie k potrebe zmeny hodnotenia žiakov, ktoré tiež musí byť nastavené na hodnotenie miery osvojenia si príslušných kompetencií a nemôže byť postavené na tradičnom hodnotení, ktoré je zacielené na ovládanie učiva. Táto úloha je o to dôležitejšia, že školy musia kvalitu svojich hodnotiacich postupov obhájiť pred externým orgánom KCE⁵⁸ (*Kwaliteitscentrum examinering* – Stredisko kvality ukončenia štúdia), ktoré by inak mohlo škole odňať akreditáciu. Práve snaha o úspech v externom hodnotení, ktoré KCE vykonáva, privádza školy k sebahodnoteniu. Ak škola vykonáva sebahodnotenie, je nepochybné dôveryhodnejšia v očiach KCE, pretože audit KCE (jeho spôsoby/postupy externého hodnotenia) sa odvíja od kvality sebahodnotenia záverečných skúšok.

⁵⁷Obvykle sa tým rozumie úsilie o celostný pohľad a integrovanie *tradičných* kategórií vedomostí, zručností a postojov do kontrolovateľných výkonov, čo nie je jednoduché (podobne ako u nás). Upozornila na to aj spomínaná Rada pre vzdelávanie v štúdiu z roku 2006 *Doortastend onderwijstoezicht. Aanbevelingen voor toekomstig toezicht op het onderwijs. Advies uitgebracht aan het Ministerie van OC&W*. [Dôkladná inšpekcia. Odporúčania pre budúcu inšpekciu vzdelávania. Stanovisko pre ministerstvo školstva].

⁵⁸KCE bolo založené v roku 2002 (sídlo v Amersfoorte) s cieľom garantovať kvalitu diplomov MBO (sekundárneho odborného vzdelávania), pozri www.kce.nl.

2 Podnety pre Slovensko

2.1 Vetrík spoza Lamanškého prielivu

V rokoch 2001 až 2003 financovala Európska komisia v rámci programu Sokrates projekt ESSE (spomínali sme vyššie), pri ktorom 14 európskych inšpektorátov združených v stavovskej platforme SICI⁵⁹ pod vedením škótskej inšpekcie skúmalo možnosti podpory účinného sebahodnotenia škôl a tiež hodnotenia *kvality* ich sebahodnotenia. Výsadné postavenie škótskej inšpekcie v projekte ESSE treba vnímať práve v súvislosti s pozoruhodným vývojom v Škótsku v uplynulých dvadsiatich rokoch. Ako ukázal študijný pobyt slovenských inšpektorov v Holandsku, vplyv *škótskej cesty* a projektu ESSE je viditeľný aj v tejto krajine. Projekt ESSE mal odozvu aj na Slovensku (v práci začatej Metodicko-pedagogickým centrom v Banskej Bystrici), a to pri prvých pokusoch o implementáciu sebahodnotenia školy v rámci už spomínaného projektu BaB.

2.2 Čo si treba zvlášť povšimnúť pri premýšľaní o zahraničných skúsenostiach

Zamyslime sa teraz nad možnosťami, ako využiť zahraničné skúsenosti so sebahodnotením škôl, a najmä nad tým, aké sú podmienky a prekážky navodenia zmien v úsilí o zlepšenie práce škôl na Slovensku.

Aj samotné inšpektoráty európskych krajín, ktoré síce v rôznej miere, ale predsa len tradične predstavovali represívnu zložku dozoru štátu nad školami, masovo uznávajú potrebu zmeny svojej roly – uznávajú nutnosť prejsť od tradičnej kontroly dodržiavania predpisov a stanovených noriem k podpore škôl v úsilí o sebahodnotenie vlastného výkonu. Projekt ESSE bol reakciou na škótsky úspech, veď už od konca 90. rokov študovali škótske skúsenosti experti desiatok krajín. Študovala ich tiež česká inšpekcia,⁶⁰ a preto je celkom prirodzené, že sa zúčastnila aj na samotnom projekte a záverečná správa projektu je preto k dispozícii aj v češtine.⁶¹ V Českej republike práca na tomto projekte napomohla určite i k úspechu projektu ESF (*Cesta ke kvalitě*) a vybudovaniu bohatého portálu.⁶² Nás podobná cesta ešte len čaká a štúdiom zahraničných skúseností je k nej nástupiskom. Tie české sú dostupné bez bariér. Spomedzi ďalších sme vybrali tri.

V prvej časti predchádzajúcej kapitoly venovanej Walesu sme sa pokúsili o čo najkomplexnejší obraz úsilia orgánov štátnej správy a samosprávy o podporu sebahodnotenia škôl. Ukázali sme celú architektúru inštitúcie a väzieb medzi nimi. Priblížili sme si úsilie inšpekcie poradenského typu i nadriadených regionálnych/lokálnych školských orgánov o podporu sebahodnotenia škôl. Ukázali sme si, ako je externé a interné

⁵⁹SICI – pozri http://www.xplora.org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm s anglickou, nemeckou a holandskou správou; na <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/ESSE.pdf> je česká verzia záverečnej správy.

⁶⁰Česká inšpekcia si pre interné potreby preložila škótsky vládny materiál na podporu sebahodnotenia škôl opierajúci sa o druhú verziu HGIOS. Tento dokument je už ďalším vývojom v Škótsku prekonaný, ale stále je inšpiratívny.

⁶¹Dokument *Efektivní autoevalvace škol* je dostupný na <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/ESSE.pdf>.

⁶²Pozri <http://www.nuov.cz/ae> s portálom „autoevaluačných nástrojov“ na <http://www.evalvacinastroje.cz/nuovckk.portal/>.

hodnotenie škôl previazané spoločným inšpekčným rámcom a v ňom obsiahnutými indikátormi kvality. Snažili sme sa ukázať, ako sa školám, ktoré sa rozhodnú pustiť do sebahodnotenia svojej práce, ponúka intenzívna pomoc poskytnutím overených hodnotiacich nástrojov, vypracovaním podporných dokumentov a aj zverejnením príkladov dobrých skúseností iných škôl s procesom sebahodnotenia. Je veľmi dôležité si uvedomovať, že nie je vhodné, aby školy, ktoré sú ochotné zamýšľať sa nad svojou prácou a nad tým, ako ju zlepšovať, boli jednoducho *administratívne vrhnuté do reformy* – ako sa stalo napríklad u nás pri tzv. kurikulárnej decentralizácii zavedenej zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Druhá časť prvej kapitoly je zacielená na Škótsko, ktoré je tiež príkladom krajiny s inšpekciou poradenského typu a kde sa školám takisto dostáva bohatej pomoci pri sebahodnotení. Opäť upozorňujeme na postupnosť v implementácii zmeny (HGIOS 1, 2, 3) a permanentnú korekciu na základe spätnej väzby zo škôl. Dôraz sme v tejto kapitole kládli najmä na to, čo je už naznačené v prvej kapitole – kľúčom k úspešnému sebahodnoteniu je **dôvera**. Dôvera medzi nadriadenými a podriadenými (vo vertikále od ministerstva školstva a inšpekcie cez zriaďovateľa a riaditeľa školy až po učiteľov a ostatných zamestnancov), dôvera medzi všetkými zainteresovanými na úrovni školy (medzi pedagógmi, žiakmi, rodičmi a v prípade odborných škôl aj kľúčovými zamestnávateľmi). V atmosfére nespokojnosti, frustrácie alebo apatie nastupuje plnenie *zhora zadaných*, ale vnútorne neprijatých úloh.⁶³ *Lenže sebahodnotenie je unikátne práve tým, že ho školy zadávajú samy seba a ak by podvádzali, tak by podvádzali len samy seba.*

Ak sme venovali zvýšenú pozornosť kontrastom medzi vývojom v Anglicku a v Škótsku za ostatných dvadsať rokov, bolo to z dôvodu, že pokladáme za nevyhnutné opakovane zdôrazňovať, že nič nenahradí nedostatok **dobrej vôle zlepšovať sa**. Úspech *škótskej cesty* – kultivovanie prostredia spolupráce a spolupodieľanie sa všetkých na utváraní *étosu školy* – je uvedením si skutočnosti, že kvalita školy sa nedá úspešne vynucovať zásahom zvonka, ale rodí sa z vnútra školy. Nejde pritom o vyslovenie nedôvery externým nástrojom merania výkonu žiakov. Je len jeho odkázaním na primerané miesto a odmietnutím jeho *fetišizácie*, najmä ak sa stáva stresujúcim alebo kurikulum a učenie sa žiakov deformujúcim faktorom. Je uvedením si toho, čo neurobiológovia, ale aj skúsení praktici zdôrazňujú už dlho – *prajné a príjemné prostredie stimuluje učenie s trvalejším výsledkom*. V protiklade k externému hodnoteniu kvality školy, ktoré dominantne pracuje s kvantitatívnymi údajmi, sa zdôrazňuje nevyhnutnosť využívania aj kvalitatívnych i subjektívnych údajov a vlastného trvalého úsilia školy o odstraňovanie nedostatkov identifikovaných na základe sebahodnotenia.

Na Slovensku sme (na rozdiel od všetkých troch krajín skúmaných v tejto štúdií) v meraní výsledkov žiakov v úplných začiatkoch. Založenie NÚCEM-u bolo správnym krokom, i keď omeškaným najmenej o dvadsať rokov. Testujeme však len niektoré predmety, testujeme len v niektorých ročníkoch a je otázne, či už máme dostatok

⁶³Doterajšie skúsenosti s vyhodnocovaním výchovno-vzdelávacieho procesu podľa vyhlášky č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení ukazujú, že školy príslušné správy vnímajú skôr ako nadbytočnú *literárnu* povinnosť, než ako príležitosť zhodnotiť účinnosť svojho pôsobenia.

skúseností na tvorbu validných a reliabilných nástrojov, aby sme mohli výsledky merania použiť normatívne. Čakajú nás vážne rozhodnutia, či nastaviť pre predmety (alebo, čo by bolo lepšie, pre vzdelávacie oblasti) kritériálne požiadavky a overovať ich dosiahnutie, či tvoriť štandardizované testy a porovnávať výkony tried a škôl s národným priemerom a tiež porovnávať dosiahnuté percentily tried a škôl pre meranie pridanej hodnoty vo vhodnom časovom úseku. A čaká nás cesta, pri ktorej sa na vlastných skúsenostiach budeme musieť naučiť, aké miesto prisúdiť plošnému národnému testovaniu pri stimulovaní škôl k permanentnému úsiliu o zlepšenie svojej práce.

Holandsko sme skúmali, pretože jeho vzdelávací systém je nám bližší ako systém v Škótsku, odkiaľ sa model sebahodnotenia rozšíril do sveta, i ako systém vo Walese, ktorého opis sme si zvolili pre pozoruhodnú a aktuálne inovovanú organizáciu podpory škôl pri sebahodnotení. Holandsko je krajina, kde je (na rozdiel od Veľkej Británie a podobne ako u nás) silný prúd sekundárneho odborného vzdelávania a holandská inšpekcia je nám aj systémovo bližšia ako britské inšpekcie poradenského typu. Holandský *príbeh* je najstručnejší. Je však upozornením na to, že decentralizácia funguje len v dobre pripravenom prostredí. Je upozornením na to, že ani zďaleka nemáme vybudované podporné kapacity, aby sme vytvorili školám profesionálne prostredie, ktoré potrebujú na dostatočne kvalitné zabezpečenie základného chodu škôl, o inováciách a experimentoch ani nehovoriac. Nemáme, tak ako má Holandsko, inštitucionálne zabezpečenie vzdelávacieho systému renomovanými organizáciami, ktoré svojou odbornou úrovňou presahujú hranice krajiny do tej miery, že sú medzinárodne vyhľadávanými partnermi pre cudzie vlády usilujúce o reformu. Nemáme poradenské kapacity a ani výskum, ktorý by ich pomáhal vytvárať, a v podmienkach slabého financovania celého sektora máme len malú šancu ich vybudovať. Vzhľadom na nedostatočné vedeckovýskumné kapacity⁶⁴ sme ďaleko od toho, aby sme prispievali k výmene medzinárodných informácií. Keďže nedostatočne sledujeme dianie v zahraničí, obvykle ani nereagujeme na aktuálne trendy. Nevieime sa poučiť z cudzích úspechov i neúspechov a učíme sa najmä z vlastných chýb. Holandsko (napriek bohatosti domácich podnetov) neváhalo prevziať zahraničnú *pomôcku*⁶⁵ na podporu sebahodnotenia škôl. Navyše, a to je zásadne dôležité, nie preto, aby ju použilo na presadenie politiky nariadenej zhora ministerstvom, ale preto, aby stimulovalo reflexiu škôl a snád' aj inovatívnu aktivitu na základe ďalšieho hodnotného podnetu.

Ak máme stručne zhrnúť poučenie z troch pohľadov do zahraničia, tak pohľad na **Wales** nám zdôrazňuje **potrebu premyslenej spolupráce** medzi inštitúciami, pohľad na **Škótsko** zdôrazňuje **potrebu nastolenia dôvery** medzi všetkými, ktorých sa práca na sebahodnotení školy dotýka a pohľad na **Holandsko** **potrebu diskusie a podpory zo strany špecialistov**.

⁶⁴Toto pochopiteľne nemožno zamieňať s počtami držiteľov titulu PhD. alebo docentských a profesorských titulov. Máme nedostatočné kapacity, pretože máme málo špecialistov vybavených jazykovo do tej miery, že sú spôsobilí sledovať dianie v zahraničí a zároveň majú k tomu aj vytvorené podmienky. Žiaľ, stále platí a stále zostáva nedocenené to, čo deklarovalo ministerstvo školstva v roku 1990: *Reforma školstva začína reformou prípravy učiteľov*.

⁶⁵MacBeath, J.: *Het zelfevaluatie pakket. Voor docenten, docententeams en schoolleiders*. (Sebahodnotiaci balíček pre učiteľov, učiteľské zbory a vedúcich pracovníkov). Project Q5. ISBN 978 90 90 21 65 39.

2.3 Čo si ešte treba povšimnúť doma

Konštatovania uvedené v predchádzajúcej časti nie sú pre Slovensko príliš pozitívne. Doplňme obraz súčasného stavu aj o pohľad na to, aké podmienky na podporu sebahodnotenia škôl vytvárajú naše právne, pedagogické a ďalšie významné dokumenty. Dôraz na kvalitu školy, hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania a zabezpečenie informovanosti verejnosti sa v nich spomína (ak vôbec) iba okrajovo a všeobecne.

Z tých najdôležitejších uveďme:

– **zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)** a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov:

v § 7 Školský vzdelávací program uvádza v ods. 4

písm. m) **vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,**

písm. n) **vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy** (podobne aj v § 8 Výchovný program); ale napr. v § 11 Pedagogická dokumentácia a ďalšia dokumentácia,

písm. a) až z) **neobsahuje žiadnu zmienku o hodnotení;** overovanie účinnosti takýchto systémov v škole nemôže ísť podľa § 14 Experimentálne overovanie;

v § 144 Práva a povinnosti dieťaťa, žiaka a jeho zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia sa v ods. 5 a 6 vymenúvajú práva zákonného zástupcu, ale právo **byť informovaný o kvalite školy sa neobjavuje;**

v § 154 Monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania v ods. 1 sa uvádza: **Monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania plní úlohy v oblasti sledovania najmä**

písm. a) **kontinuálnych procesov zlepšenia alebo zhoršenia výsledkov vzdelávania,**

písm. b) **dosahovania výkonnostných a kvalitatívnych cieľov a podnetov,**

písm. c) **externého a interného hodnotenia a porovnávania škôl a školských zariadení;**

v ods. 7 sa uvádza:

Monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania ďalej uskutočňuje

písm. a) **škola alebo školské zariadenie**

t. j. bez priameho/konkrétneho vymedzenia zodpovednosti;

– **zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve** a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov:

v § 5 iba **nepriamo** stanovuje zodpovednosť riaditeľa školy za jej kvalitu, keď v ods. 2 uvádza – **Riaditeľ zodpovedá za**

písm. f) úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia

v ods. 7 zasa – Riaditeľ predkladá zriaďovateľovi na schválenie a rade školy na vyjadrenie

písm. f) správu o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach podľa § 14 ods. 5 písm. e),

písm. h) koncepčný zámer rozvoja školy alebo školského zariadenia rozpracovaný najmenej na dva roky a každoročne jeho vyhodnotenie,

písm. i) informáciu o pedagogicko-organizačnom a materiálno-technickom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu.

Exaktnú zodpovednosť riaditeľa (a rovnako to platí aj pre zriaďovateľa či radu školy) za kvalitu práce školy alebo za kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti **nestanovuje** tak ani tento zákon.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v SR ISCED 3A - Vyššie sekundárne vzdelávanie⁶⁶ v časti I *Úvod - (a) Štátny vzdelávací program školského stupňa* uvádza:

» kladie dôraz na kvalitu školy, ktorá uplatňuje vonkajšie a vnútorné vyhodnocovanie (evalvácie) svojich programov, procesov a výsledkov...

bez akejkoľvek ďalšej špecifikácie;

Vo vyhláske MŠ SR č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení, ktorá má upravovať podrobnosti o štruktúre a obsahu týchto správ, o hodnotení, kvalite a informovanosti nachádzame:

v § 2 ods. 1 *Správa obsahuje*

písm. e) údaje o výsledkoch hodnotenia a klasifikácie žiakov podľa poskytovaného stupňa vzdelania,

písm. i) údaje o aktivitách a prezentácii školy na verejnosti,

písm. j) údaje o projektoch, do ktorých je škola zapojená,

písm. k) údaje o výsledkoch inšpekčnej činnosti vykonanej Štátnou školskou inšpekciou v škole,

písm. l) údaje o priestorových a materiálno-technických podmienkach školy,

písm. o) oblasti, v ktorých škola dosahuje dobré výsledky a oblasti, v ktorých sú nedostatky a treba úroveň výchovy a vzdelávania zlepšiť vrátane návrhov opatrení,

písm. p) výsledky úspešnosti školy pri príprave na výkon povolania a uplatnenie žiakov na pracovnom trhu alebo ich úspešnosť prijímania na ďalšie štúdium;

⁶⁶<http://www.statpedu.sk/Statny-vzdelavaci-program/>

v ods. 2 Správa môže obsahovať aj ďalšie informácie o

- písm. a) **psychohygienických podmienkach výchovy a vzdelávania v škole,**
- písm. b) **voľnočasových aktivitách školy,**
- písm. c) **spolupráci školy s rodičmi, o poskytovaní služieb deťom, žiakom a rodičom,**
- písm. d) **vzájomných vzťahoch medzi školou a deťmi alebo žiakmi, rodičmi a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami, ktoré sa na výchove a vzdelávaní v školách podieľajú;**

Citované formulácie neposkytujú žiadne odkazy, návody či odporúčania, ako má škola získavať, spracovávať a interpretovať požadované údaje, štylizovať doplňujúce informácie. Vytvára sa tak priestor na subjektívne posudzovanie bez argumentačnej povinnosti, čím sa správa nestáva objektívnym zrkadlom práce školy, ale slohovým cvičením.

Problematika sebahodnotenia a s ňou spojená otázka zabezpečovania kvality vo vzdelávaní sa vníma ako aktuálna aj v politickej rovine. Svedčia o tom pasáže v rôznych politických dokumentoch ako sú programové vyhlásenia vlády, viaceré rezortné koncepčné materiály predkladané vláde ministerstvom, prehlásenia v súvislosti s účasťou Slovenska v medzinárodných projektoch týkajúcich sa oblasti vzdelávania a pod. Žiaľ, väčšina z nich má najmä deklaratívny charakter a neprináša (aspoň zatiaľ) patričné výsledky.

Z uvedeného (aj keď neúplného) prehľadu vidieť, že prístup k zabezpečovaniu kvality, k hodnoteniu a k sebahodnoteniu nie je u nás ešte stále systémový. Svedčí o tom aj nejednotnosť používanej právnej i odbornej terminológie, vágnosť formulovaných úloh a cieľov v týchto dokumentoch, ale aj nedostatočná previazanosť jednotlivých aktivít a slabá prepojenosť jednotlivých aktérov (napr. študijné programy bakalárskeho a magisterského vzdelávania budúcich učiteľov a akreditované projekty ich kontinuálneho vzdelávania, národné projekty tvorby školských politik v rámci ESF týkajúce sa problematiky riadenia, zabezpečovania a hodnotenia kvality škôl/výchovy a vzdelávania a pod.). Ak k tomu pripočítame už spomenutú absenciu pedagogickej vedecko-výskumnej základne, nedostatočnú tradíciu *kultúry hodnotenia* na Slovensku všeobecne a v školstve zvlášť, dostávame nelichotivý obraz o prostredí, do ktorého sa má implementovať predkladaný MODEL.

3 Navrhovaný model sebahodnotenia školy

Celé desaťročia sme doma i v zahraničí svedkami i účastníkmi narastajúcich diskusií, iniciatív, programov, návrhov, štandardov, aktivít, ktorých spoločným menovateľom je **kvalita**. Kvalita vo všetkých oblastiach. Asi málokoho prekvapí konštatovanie, že otázky kvality najskôr zarezovali v komerčnom prostredí – kvalita (produktov a služieb) sa stala dôležitým riadiacim prvkom v manažmente firiem. Dôsledkom je prepracovaný systém sledovania, hodnotenia kvality a efektivity procesov. Z povahy vecí vyplýva, že vonkajšie hodnotenie je sústredené na výstupy. Vstupy, ale najmä proces, sú podrobované komplexným sebahodnotiacim postupom. Ich význam spočíva v zaistení vyššej kvality a efektivity.

Tento posun vo vnímaní starostlivosti o kvalitu je prítomný i v oblasti výchovy a vzdelávania. Je vyvolaný požiadavkami transparentnosti a potreby skladania účtov za poskytované služby občanom (akontabilita).⁶⁷ Čoraz častejšie sa zdôrazňuje zodpovednosť škôl za akontabilitu, a to najmä v súvislosti s ich rozvojom. Rozvojom, ktorý je sprevádzaný hľadaním, skúšaním a spätným hodnotením edukačných a organizačných postupov školy. Tento proces je nerozlučne spätý so sebahodnotením školy. Teda očakávania rozvoja škôl bez sebahodnotenia sú ilúziou.

Schéma vzťahov vonkajšieho hodnotenia a sebahodnotenia s vymedzením funkcií jednotlivých hráčov



⁶⁷ Akontabilita = v školstve zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za dôsledky, kvantitu a kvalitu svojich služieb. <http://www.definition-of.net/definice-akontabilita>

Základné východiská, o ktoré sa opiera navrhovaný MODEL:

1. Vonkajšie hodnotenie a sebahodnotenie založené na overených údajoch.
2. Hodnotenie a sebahodnotenie ako rozvojová perspektíva.
3. Poznanie, že kvalita vzdelávacej služby sa rodí a realizuje lokálne v školách.
4. Vnímanie školy ako neustále sa zlepšujúcej učiacej sa komunity (Dôležitý je trend, nie súčasný stav.).
5. Vyváženosť vonkajšieho a vnútorného hodnotenia školy.
6. Citlivosť na kultúru a hodnoty školy.
7. Rešpektovanie cieľov a priorít školy.

3.1 Vonkajšie hodnotenie

Vykonávajú ho orgány zmocnené zákonom. Charakteristiku orgánov a príslušných právnych noriem a podrobnejšiu analýzu možno nájsť v podkladovej štúdii Opáleného.⁶⁸ Výsledkom externého⁶⁹ hodnotenia je konštatácia súladu, resp. nesúladu status quo školy s obligatórnou normatívnou reguláciou.

3.2 Sebahodnotenie

Ak predchádzajúci odsek mal názov *Vonkajšie hodnotenie*, mohol čitateľ očakávať názov *Vnútorné hodnotenie*. Termín *sebahodnotenie* používame preto, aby sme (v zhode s MacBeathom)⁷⁰ zdôraznili skutočnosť, že hodnotenie *nevnímame v individuálnom význame slova, ale v korporatívnom,⁷¹ komunálnom význame*. Zhromažďovanie údajov pre sebahodnotenie je výsledkom kolektívnej práce, ktorá zahŕňa reflexie žiakov, učiteľov, rodičov. Sebahodnotenie má slúžiť k systematickému posudzovaniu práce školy a jeho výsledky (ako spätná väzba) ku korekcii vlastnej činnosti a zároveň ako východisko pre ďalší rozvoj školy.

O vzťahoch medzi vonkajším hodnotením školy a sebahodnotením pojednávajú podrobnejšie podkladové štúdie (Novák⁷², Škodová⁷³, Uhereková⁷⁴). Predkladaný MODEL vychádza z vnímania školy ako komplexne pôsobiacej výchovnej a vzdelávacej inštitúcie, ktorej dominantným poslaním je kultivácia osobnosti žiakov v najvyššej možnej kvalite,

⁶⁸ Analýza (právna aj pedagogická) aktuálneho domáceho prostredia v oblasti hodnotenia škôl. Podkladová štúdia k projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. (2011)

⁶⁹ V texte sa vnímajú pojmy *vonkajšie* a *externé* hodnotenie ako synonymá.

⁷⁰ MacBeath, J. – McGlynn, A.: *Self-evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer, 2002, s. 15.

⁷¹ Korporatívny = spoločný, hromadný, stavovský (<http://www.slovník.dovrecka.sk>).

⁷² Novák, M.: *Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností, vrátane tvorby inštrukčných a meracích nástrojov merania kvality školy*. Podkladová štúdia k projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy* (2011).

⁷³ Škodová, M.: *Problematika hodnotenia a sebahodnotenia kvality školy (aktuálne prístupy, metódy, nástroje a pod.)*. Podkladová štúdia k projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy* (2011).

⁷⁴ Uhereková, M.: *Prehľad o deklarovaných vonkajších aj vnútorných cieľoch hodnotenia a sebahodnotenia práce škôl*. Podkladová štúdia k projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy* (2011).

a to predovšetkým *pedagogickými* prostriedkami. V súlade s MacBeathom a kol.⁷⁵ pristupujeme preto pri stanovení *sfér záujmu* k štyrom kľúčovým oblastiam pôsobnosti školy (v MODELI nazývaných **domény**) a každú z týchto kľúčových oblastí pôsobnosti posudzujeme v troch dimenziách (v MODELI nazývaných **oblasti**).

Na základe predkladaného MODELU školy vypracujú sebahodnotenie v doménach (*v našom prípade sú 4*) a v oblastiach (*v našom prípade má každá doména 3 oblasti*):

1. Výstupy

- 1.1 Študijné výsledky
- 1.2 Osobný a sociálny rozvoj
- 1.3 Ciele žiakov

2. Procesy na úrovni triedy

- 2.1 Čas a prostriedky na učenie sa
- 2.2 Kvalita učenia sa a vyučovania⁷⁶
- 2.3 Podpora pri učebných problémoch

3. Procesy na úrovni školy

- 3.1 Škola ako miesto na učenie sa
- 3.2 Škola ako sociálne miesto
- 3.3 Škola ako odborné miesto

4. Vzťahy s prostredím

- 4.1 Škola a domov
- 4.2 Škola a spoločenstvo
- 4.3 Škola a orientácia žiakov

Navrhované štyri domény a dvanásť oblastí pokrývajú **kľúčové okruhy** (javy, aktivity, prístupy, podmienky...) školského života a umožňujú komplexne a objektívne posúdiť kvalitu školy a kvalitu jej fungovania s výhľadom na permanentné zlepšovanie. Čitateľ oprávnene očakáva odpoveď na otázky, prečo práve takáto štruktúra predkladaného MODELU a prečo práve tieto domény a oblasti? Ak vychádzame z najvšeobecnejších dôvodov samotnej existencie školy, jej misie a poslania, cieľov a úloh, dostávame sa bezprostredne ku konštatovaniu, že sú to predovšetkým výchovno-vzdelávacie výsledky jej žiakov, úroveň formovania ich osobnosti, primerané napĺňanie ich očakávaní. A práve tieto kľúčové faktory tvoria prvý *pevný bod*, sú náplňou prvej domény – **VÝSTUPY** – a v nej identifikovaných oblastí. Táto *produkcia* je dôsledkom ľudskej aktivity, predovšetkým činností žiakov a ich učiteľov. Podmienky na jej uskutočňovanie a spôsoby jej vykonávania, bez ohľadu na to, či ide o aktivity vo sfére

⁷⁵MacBeath J. – Schratz, M. – Meuret, D. – Jacobsen, L. – Novák, M.: *Sebahodnotenie v európskych školách – príbeh zmeny*. Banská Bystrica: MPC 2006. ISBN 80-8041-494-7.

⁷⁶Definícia (prípadne aspoň charakteristika) kvality vzdelávania nie je zatiaľ obsiahnutá v žiadnej právnej norme. Vychádzame preto z vnímania tohto pojmu, ako je vysvetľovaný v podkladovej štúdií Rosa, V.: *Spracovanie teoretických východísk tvorby MODELU sebahodnotenia práce škôl*. Podkladová štúdia k projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy* (2011) a v *MANUÁLI* projektu.

vzdelávania, socializácie alebo kvalifikácie žiakov, prirodzene vplývajú na kvalitu spomínaných výstupov. A práve tieto činitele tvoria druhý *pevný bod* a ich poznanie je náplňou druhej a tretej domény – **PROCESY** – a k nej priradených oblastí. Táto *produkcia* rovnako neprebíha vo vzduchoprázdne, ale na konkrétnom mieste a v konkrétnych väzbách medzi jednotlivými *účinkujúcimi*. Situácia na spomínanom konkrétnom mieste a za konkrétnych okolností tiež významne ovplyvňuje kvalitu procesov, ale aj výstupov. A práve tieto skutočnosti tvoria pomyselný tretí *pevný bod* a ich posúdenie je náplňou štvrtej domény – **VZŤAHY S PROSTREDÍM** – a príslušných oblastí.

Skúsenému čitateľovi (napríklad absolventovi vzdelávania v oblasti riadenia) sa môže uvedené členenie javiť ako nezlučiteľné so štandardne prezentovanými modelmi (napríklad *vstupy – procesy – výstupy* alebo *administratívna oblasť – pedagogická oblasť – organizačná oblasť*) kontroly na úrovni škôl. Opak je však pravdou – v navrhovanom MODELÍ môžu aktéri sledovať oveľa bohatšie spektrum toho, čo ovplyvňuje v rozhodujúcej miere kvalitu školy. Toto poznanie umožní prijímať reálne opatrenia na udržanie úrovne tam, kde je optimálna, či na jej zlepšenie tam, kde sa to javí ako potrebné. Navyše konfrontácia s akýmkoľvek funkčným modelom hodnotenia a kontroly ukazuje, že **všetky podstatné sféry záujmu** hodnotiteľov či kontrolórov je možné vnímať ako prirodzenú súčasť niektorej domény a/alebo oblasti navrhovaného MODELU. Z tohto faktu plynie dôležitý záver – sebahodnotenie umožňuje významne širší záber než používané modely externého hodnotenia.

Na tomto mieste je užitočné uviesť pomerne dôležité konštatovanie, ktoré sa vzťahuje na možné negatívne reakcie vedúcich pedagogických zamestnancov (najmä riaditeľov škôl) na štruktúru predkladaného MODELU. Môžu sa cítiť *nedocenení* a možno aj dotknutí, že téma **riadenie školy** nie je explicitne definovanou samostatnou doménou, ba ani oblasťou v predkladanom MODELÍ. Vysvetlenie je nasledovné. Ak prijmeme klasický predpoklad, že riadenie je dosahovanie cieľov ľuďmi organizácie (školy), potom kvalita ich vedenia na všetkých úrovniach sa musí prejavovať v niektorej z navrhovaných domén a oblastí. A to najmä preto, že práve oni (ako sme už zdôraznili skôr) vymedzujú *hlavný biznis školy*. Takže na jednej strane navrhovaný MODEL skutočne znemožňuje prvoplánovú a jednoduchú odpoveď na otázku kvality vedenia školy, ale na druhej strane lepšie umožňuje postihnúť celé spektrum aktivít vedenia (čo funguje lepšie, čo funguje nie celkom dobre). Navyše umožňuje prizývať do korektnej a partnerskej diskusie o možných zlepšeniach všetkých zainteresovaných z vnútorného prostredia školy, ale aj zaangažovaných ľudí z jej okolia.

A ešte jedna dôležitá poznámka. V súčasnosti poznáme viac modelov (spôsobov, prístupov) sebahodnotenia škôl. Podmienky a ciele tohto projektu, najmä nedostatočné výskumné zázemie, neumožňujú rozšíriť toto spektrum o ďalší *originál*. Na druhej strane sú nám známe neúspešné pokusy tých, ktorí sa pokúšali vytvoriť *nový model* izolovaným vytrhávaním nejakého prvku z iného modelu (dobre fungujúceho iba v istých podmienkach) a následne spájaním takto vybraných elementov do nového celku. Riziko a s ním spojené nebezpečenstvo zlyhania takéhoto produktu v praxi nás preto viedlo (po dôkladnej analýze) k odporúčaniam prevziať základnú koncepciu overeného a medzinárodne akceptovaného modelu a tento aplikovať na podmienky slovenského školstva.

Predpisovať podrobnejšiu štruktúru by mohlo pôsobiť kontraproduktívne. Školy (a doterajšie skúsenosti to iba potvrdzujú) pristupujú k vypracovaniu štruktúrovaných textov ako k vyplňaniu dotazníkov. Sebahodnotenie je výsledkom práce ľudí z prostredia školy. Dôležité je uvedomiť si, že sú to ľudia, ktorí majú priamy záujem na procesoch v škole. Ak hodnotenie budeme vnímať len ako priradovanie významu údajom, potom pri sebahodnotení nie je možné očakávať neutrálny, nezainteresovaný pohľad.

3.2.1 Rozhodnutie o sebahodnotení

Sebahodnotenie sa stáva aktuálnou a dôležitou témou najmä v súvislosti so zvyšujúcou sa autonómiou škôl. O výsledky sebahodnotenia sa tak začínajú zaujímať zriaďovatelia škôl či kontrolné orgány, a to bez ohľadu na skutočnosť, či je sebahodnotenie školy procesom obligatónym alebo fakultatívnym. V oboch prípadoch je však legitímnou otázkou, aký benefit realizácia sebahodnotenia prinesie škole samotnej. *Nie je to iba nový výmysel byrokratov a ďalšie administratívne zaťaženie už aj tak značne vyčerpaných pedagógov? Je reálna šanca profitovať z vynaloženého úsilia? Ak áno, tak potom ako, kde, v čom? Čo je skutočnou hnacou silou pre prijatie rozhodnutia (ak odhliadneme od prípadnej právnej povinnosti) začať s procesom sebahodnotenia aj v našej škole?* Ponúkame niekoľko odpovedí:

- »» Každá cieľavedomá ľudská činnosť vyžaduje spätnú väzbu, pretože iba tak môže dôjsť k eliminácii či minimalizácii škodlivých alebo neefektívnych postupov a cesta k zlepšeniu sa tak racionalizuje a harmonizuje – to znamená, že sebahodnotenie prispieva k rozvoju školy.
- »» Sebahodnotenie funguje ako kompas v zameraní činností v škole, stavia na vízii, misii, prioritách a hlavných cieľoch školy, z ktorých vychádza.
- »» Sebahodnotenie vytvára potrebné zacielenie na budúcnosť, ktoré nedovoľuje *utápať sa* v každodenných rutinných činnostiach a starostiach, ale núti premýšľať o budúcnosti, a to systematickým spôsobom.
- »» Spoločná participácia na sebahodnotení vedie k zainteresovaniu všetkých aktérov v škole, čo podporuje synergický efekt v ďalšej práci a prispieva k pozitívnej klíme a k vytváraniu potrebnej kultúry školy.
- »» Sebahodnotenie vedie k potrebe uvažovania o zmenách, a preto je hlavne proces jeho realizácie dôležitou súčasťou pozitívneho zamerania sa na potrebné zmeny.
- »» Sebahodnotenie tiež umožňuje získať lepšiu pozíciu voči konkurencii vo sfére výchovy a vzdelávania, a to lepším prispôbením sa potrebám *trhu* (napr. v súvislosti s technologickým či demografickým vývojom).

Správa o výsledkoch sebahodnotenia by mala byť jedným z najdôležitejších dokumentov školy. Sebahodnotenie by sa rozhodne nemalo stať formálnou záležitosťou. Naopak, vďaka tímovej spolupráci pri jej realizácii, -by malo byť dôležitým nástrojom, bez ktorého je iba ťažko predstaviteľné riadenie kvality v škole.

3.2.2 Rozsah sebahodnotenia

Tvrdenie, že sebahodnotenie v živote našich škôl chýba, je prehnané. Nepochybne, v praxi však sú skúsenosti so sebahodnotením vlastnej práce rôzne. Ak chceme, aby sebahodnotenie bolo cestou k rozvoju školy a cestou ku kvalite jej práce, potom túto skutočnosť musí navrhovaný MODEL rešpektovať. Rôznosť pozorovateľná v praxi nie je daná iba rôznosťou kultúry školy,⁷⁷ cieľov a smerov rozvoja, ale aj rozsahom jej sebahodnotenia. Rozsah sebahodnotenia školy sa javí ako dôležitý faktor procesu sebahodnotenia a jeho dopadu na ceste k rozvoju školy, pričom môže byť (*v hrubých rysoch*) vnímaný cez:

- » časové obdobie, za ktoré sa sebahodnotenie ponúka (interval)
- » hĺbku a šírku sebahodnotenia
- » mieru, v ktorej sebahodnotenie bude zverejňované

Zamýšľanie sa nad rozsahom sebahodnotenia a následné rozhodnutie závisí od toho, či realizácia modelu sebahodnotenia bude počítat' aj s prípravnou a pilotnou fázou, alebo s nimi počítat' nebude. Prípravná a pilotná fáza by slúžili všetkým aktérom (žiaci, rodičia, zamestnanci škôl, okolie, školská inšpekcia, zriaďovatelia) ako čas, za ktorý činnosťným učením môžu ľudia získať potrebné kompetencie. Pilotná fáza by končila tzv. pilotným sebahodnotením, ktoré by bolo určené výlučne pro domo.⁷⁸ Jej priebeh a výsledky

by umožnili korigovať predstavy o hĺbke a šírke sebahodnotenia, procesov získavania údajov, ich spracovania a interpretácie i spôsobe zverejňovania výsledkov. Výsledky pilotného sebahodnotenia by školská inšpekcia mohla validizovať,⁷⁹ ale výsledky validizácie by boli (na rozdiel od ďalších cyklov) k dispozícii iba škole samotnej.

Uvádzame návrh pre prístup s pilotným sebahodnotením i bez pilotného sebahodnotenia.

Cyklus sebahodnotenia: stanovenie cyklov pre sebahodnotenie

	S pilotným sebahodnotením	Bez pilotného sebahodnotenia
Prvý cyklus	2 roky	3 roky
Všetky ostatné cykly	2 roky	2 roky

3.2.3 Hĺbka a šírka sebahodnotenia

Uvedomujeme si, že v škole nie je jednoduché naraz zaviesť celý systém sebahodnotenia. Odporúčame preto začať tými oblasťami, v ktorých už má škola nejaké skúsenosti, resp. s oblasťami, ktoré to urgentne vyžadujú. V oboch prípadoch však navrhujeme postupné rozširovanie záberu sebahodnotenia.

⁷⁷ „Kultúra školy je vnútorný fenomén, primárne vytváraný a využívaný v oblasti riadenia a vzťahov k vlastným zamestnancom školy. Ide o súhrn predstáv, prístupov a hodnôt v škole všeobecne uznávaných a pomerne dlhodobo udržiavaných.“ Jakubíková, D.: Kultura škol. In: Eger, L. a Jakubíková, D.: Školský management I. Plzeň: ZČU v Plzni, 1999, ISBN 80-7082-587-1.

⁷⁸ Pro domo = pre vlastnú potrebu/iba pre vnútorné účely/dôverne (<http://www.cudzieslová.sk>).

⁷⁹ Proces validizácie a jeho funkcia sú popísané nižšie.

Cyklus sebahodnotenia: postupné rozširovanie záberu sebahodnotenia

	Oblasti sebahodnotenia
Prvý cyklus	1 oblasť z každej domény a 1 oblasť z ľubovoľnej domény
Druhý cyklus	7 oblastí, pričom z jednej domény sú zastúpené najviac 2 oblasti
Tretí cyklus	2 oblasti z každej domény a 1 oblasť z ľubovoľnej domény
Štvrtý a každý ďalší cyklus	všetkých 12 oblastí

Miera, v ktorej sa bude sebahodnotenie zverejňovať, je významne ovplyvnená charakterom sebahodnotenia ako hľadania cesty k lepšej kvalite školy. Túto cestu ľudí v škole a v okolí sprevádzajú úspechy, omyly, škriepky, chvíle radosti, smútku a mnohé iné javy, ktoré majú *intímny* charakter a mali by ostať nanajvýš v *pamäti školy*.

Navrhujeme, aby (okrem nevyhnutných identifikátorov) výsledky sebahodnotenia školy obsahovali tieto informácie:

1. Oblasti sebahodnotenia
2. Konkrétne otázky, na ktoré škola v procese sebahodnotenia hľadala odpovede
3. Použité aktivity, metódy a nástroje
4. Výstižný opis realizácie
5. Kvalitatívne výstupy sebahodnotenia
6. Navrhované korekcie a intervencie

Správu o sebahodnotení bude validizovať školská inšpekcia. Výstupy validizácie budú zverejnené na rovnakom mieste ako správa o sebahodnotení a budú poskytnuté rade príslušnej školy a zriaďovateľovi školy.

3.2.4 Kritický priateľ školy

Je to dôveryhodná, profesionálne zdatná osoba, ktorá v procese sebahodnotenia kladie provokačné otázky, poskytuje spätnú väzbu o sebahodnotiacich postupoch/spôsoch a ich výsledkoch. Úlohou **kritického priateľa** nie je hodnotiť, ale ani poskytovať hodnotiace súdy. Ľuďom v škole ponúka pohľad cez objektív niekoho iného a poskytuje kritiku ako priateľ. Kritický priateľ vynaloží dostatok času na pochopenie súvislostí a tých výsledkov, ktoré škola či jednotlivec chcela a chce dosiahnuť. Kritický priateľ je tiež mediátorom dialógu medzi zainteresovanými hráčmi školy. Kritický priateľ sa tak dostáva priamo do kuchyne školy, preto jeho výberu a voľbe je potrebné venovať maximálnu pozornosť.

3.2.5 Validizácia sebahodnotenia školy

Validizácia sebahodnotenia školy má overiť, či sú a do akej miery sú sebahodnotiace súdy:

»» komplexné a dôveryhodné

- » založené na reálnych údajoch
- » konzistentné a nerozporné
- » východiskom pre zlepšenie služby, ktorú škola poskytuje

Skúsenosti ukazujú, že vnútorný pohľad školy pri sebahodnotení je často *vľúdnejší a priaznivejší*, ako sa javí pozorovateľovi zvonka. Niekedy je to spôsobené rozhodnutím nepriznať si nedostatky, chyby či nepríjemnú pravdu. Inokedy sú údaje spracované a interpretované neobjektívne, ba až tendenčne. Nie zriedka sa v hodnotiacich súboroch objavujú iba údaje, ktoré potvrdzujú niečo, čo si škola potvrdiť chce alebo praje. Validizácia je realizovaná spôsobom, ktorý rešpektuje autonómiu a identitu školy, jej vlastnú cestu za kvalitatívnymi zmenami a cieľmi. Výsledkom validizácie je validizačná správa, v ktorej sa odrazí neustranné, ale objektívne posúdenie sebahodnotenia školy.

Vzhľadom na tieto atribúty sa javí *výhodné*, aby **školská inšpekcia** fungovala ako hlavný aktér v procese validizácie.

V čase, keď sa výrazne mení *postavenie školy z uskutočňovateľa centrálnych príkazov* týkajúcich sa cieľov, obsahu, organizácie výchovy a vzdelávania (kontrolovaného zvonku stanovenými kritériami) *na inštitúciu*, ktorá musí samostatne uvažovať o vlastných stratégiách a ich napĺňaní (limitovaná iba rámcovými pravidlami a predpismi), ba aj o metódach ich hodnotenia, je len prirodzené, že môžu vznikať obavy zo zneužitia výsledkov sebahodnotenia školy. Súčasné školské prostredie nie je priaznivo naklonené tým školám, ktoré sú ochotné a schopné priznať si nejaký nedostatok či chybu a otvorene s nimi pracovať. Takejto skúsenosti sa budú musieť školy postupne učiť. Pretrvávajúca *kríza dôvery* je reálnou bariérou pre úspešnosť napĺňania očakávaní. Ak má proces sebahodnotenia naozaj viesť k zlepšeniu, k rozvoju, k skvalitneniu školy, nemôže sa diať formou prekrúcania, zakrývania či deformáciou reality. A či sa nám to páči alebo nie, jedinou profesionálne zdatnou inštitúciou pri prekonávaní uvedenej krízy je v súčasnosti školská inšpekcia. Je teda aj na nej, aby pripravovala inšpektorov na plnenie tejto citlivej, zodpovednej, ale nezastupiteľnej úlohy tak, aby školy vnímali školskú inšpekciu nie ako ďalšieho *strašiaka*, ale ako odborného a rovnocenného partnera. Iba toto je **cesta k cieľu**, aby proces sebahodnotenia neskĺzol do formálneho aktu, ktorý v skutočnosti neprinesie nič užitočné, ale pritom mnohým skomplikuje či strpčí život.

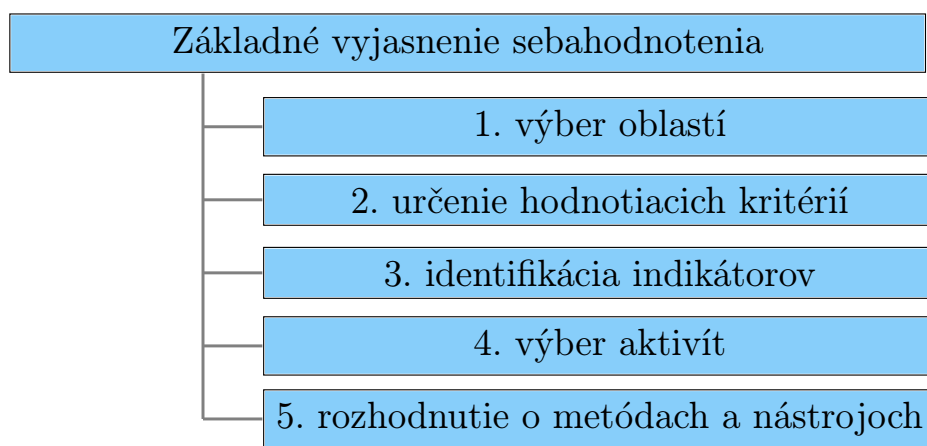
Jedným zo základných východísk pri tvorbe predkladaného MODELU je fakt, že **školy samotné budú mať možnosť voľby kritérií, indikátorov, aktivít a metód sebahodnotenia v jednotlivých oblastiach**. Cieľom tohto textu je ponúknuť konkrétne kroky pri sebahodnotení – výber oblastí, určenie hodnotiacich kritérií, indikátorov, aktivít a metód. Na tomto mieste je možné *diskutovať*, či sa školy majú vyjadriť ku všetkým 12 oblastiam sebahodnotiaceho profilu (projekt BaB).⁸⁰ Rozhodnutie o tejto otázke bude zrejme ovplyvnené určením intervalu, za ktorý školy (podľa pripravovanej legislatívy) majú svoje sebahodnotiace profily zverejniť.

V nasledujúcej časti uvidíme jednoduchý rámec pre použitie sebahodnotiaceho profilu (SEP). Sebahodnotiaci profil zahŕňa dve zložky – poskytuje sumatívny

⁸⁰V projekte zúčastnené školy postupne prešli procesom diskusií, argumentácie a hľadania konsenzu vo všetkých 12 oblastiach sebahodnotiaceho profilu. Výsledky tohto procesu neboli vnímané ako finálny produkt výpovede o kvalite školy, ale ako dôležitý krok k systematickému skúmaniu konkrétnejších oblastí. Školy boli preto vyzvané, aby si pre svoje hlbšie skúmanie vybrali 5 oblastí, pričom každá zo 4 domén mala byť zastúpená v hlbšom skúmaní aspoň jednou oblasťou.

kvalitatívny popis školy v dvanástich oblastiach a metodológiu hodnotenia príslušnej oblasti, ktorá je špecifická vzhľadom na konkrétne skutočnosti v jednotlivých školách. Potrebné je však zdôrazniť, že hoci popis jednotlivých krokov je striedmy a lineárny, realizácia v praxi si vyžaduje dostatok času, dostatok úsilia a motivácie pre diskusie, výmenu názorov a posúdenie ponúkaných stanovísk ľudí v škole. Účastníci týchto diskusií ponúkajú nielen stanoviská a postoje, ale aj argumentáciu, ktorá ich k nim viedla. Nedocenenie tejto skutočnosti vedie k *zúradovaniu* sebahodnotenia a k faktickej rezignácii na ciele a prínosy sebahodnotenia.

Jednoduchý rámec pre použitie sebahodnotiaceho profilu



3.3 Základné vyjasnenie zmyslu a cieľa sebahodnotenia školy

Pri pilotáži projektu BaB (*Mosty cez hranice*) sa jednoznačne ukázalo, že **pre-mýšľanie** o základných otázkach sebahodnotenia, ktoré by nielen vyjasnili evidentne dôležité aspekty sebahodnotenia (*cieľ, dôsledky, účasť*), ale i ďalšie, ktoré nie sú na prvý pohľad výrazne viditeľné, avšak pre proces sebahodnotenia určite zásadné, je veľmi **dôležité** a **užitočné**. Tento postup sa javil ako produktívny a školami oceňovaný i v iných projektoch.⁸¹

Nasledujúca tabuľka⁸² obsahuje súbor otázok, ktoré škole pomôžu vyjasniť si dôležité aspekty sebahodnotenia. Tento proces hľadania odpovedí umožní lepšie definovať oblasti, kritériá, indikátory, aktivity a metódy sebahodnotenia školy.

⁸¹Projekt Banskobystrického samosprávneho kraja *Spoločne v odlišnom – tvorba školského vzdelávacieho programu* – zapojených bolo 18 stredných škôl z BBSK.

⁸²Spracované podľa MacBeath, J. – Schratz, M. – Meuret, D. – Jacobsen, L. – Novák, M.: *Sebahodnotenie v európskych školách – príbeh zmeny*. Banská Bystrica: MPC 2006. ISBN 80-8041-494-7.

Súbor otázok, ktoré škole pomôžu vyjasniť si dôležité aspekty sebahodnotenia

Aspekt	Otázka
Cieľ	Na čo je sebahodnotenie potrebné?
Dôsledky	Kto bude používať výsledky sebahodnotenia?
Vedľajšie dopady	Aké by mohli byť nežiaduce účinky sebahodnotenia?
Realizovateľnosť	Dokážeme sebahodnotenie zvládnuť?
Praktické aspekty	Môže sa uviesť sebahodnotenie do praxe v rámci existujúcich podmienok?
Čas	Aké máme v danej situácii časové možnosti?
Rovnováha	Zaoberá sa sebahodnotenie problematikou do hĺbky alebo do šírky?
Údaje	Aké údaje očakávame?
Zapojenie	Koho sa bude proces sebahodnotenia dotýkať?
Časový odstup prejavu zmien	Kedy je možné očakávať spätnú väzbu?

3.3.1 Výber oblastí sebahodnotenia

Každá zo štyroch domén sebahodnotenia je členená na tri oblasti. Výber oblastí sebahodnotenia je výsledkom diskusií o sebahodnotiacom profile⁸³ a základným vyjasnením sebahodnotenia.

3.3.2 Určenie hodnotiacich kritérií

Kritérium je termín označujúci objektívny faktor, pomocou ktorého posudzujeme nejaký objekt/jav/stav, preto sa niekedy vníma aj vo význame „zreteľ“. Kritériom rozumieme podstatný, charakteristický znak, vlastnosť javu (predmetu, objektu), ktorý tento jav (predmet, objekt) odlišuje od iných. Slúži ako meradlo, prípadne hľadisko pre porovnávanie.

Kritérium je tak niečo ako *poznávacie znamenie*, umožňujúce zaujať konkrétne hľadisko pri posudzovaní a/alebo rozlišovaní. Pre skúmanie jednotlivých oblastí SEP sú v podkladovej štúdii M. Nováka *Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností vrátane tvorby inštrukčných a meracích nástrojov merania kvality školy* v tabuľke uvedené otázky, ktoré boli empiricky získané ako citlivé na danú oblasť.⁸⁴ Proces hľadania odpovedí na tieto otázky môže významne škole pomôcť vyjasniť si, aké kritériá bude pri sebahodnotení používať.

Napríklad v doméne *Metódy na úrovni triedy*, oblasť *Čas a prostriedky na učenie sa* je navrhnutá otázka – *Aké rozsiahle sú rozdiely v čase učenia sa medzi najlepšími a najslabšími žiakmi?* Učitelia z jednej slovenskej strednej školy vnímali túto otázku ako príliš širokú na to, aby vedeli určiť kritériá na jej zodpovedanie a hodnotenie. Začali

⁸³Podrobný popis a metodika použitia profilu sebahodnotenia (SEP) je obsahom knihy *Sebahodnotenie v európskych školách – príbeh zmeny* – kapitola 10, s. 90 - 99.

⁸⁴Ďalšie príklady otázok, ktoré školy citlivo vnímali a na ktoré je dôležité hľadať odpovede – pozri MANUÁL.

preto premýšľať a diskutovať, čo môže byť súčasťou hľadania odpovedí na túto otázku. Výsledkom diskusií bolo *všeobecné* triedenie na: čas učenia sa žiakov v škole a čas učenia sa žiakov doma. Pre ilustráciu uvedieme príklady niektorých otázok *podrobnejšieho* triedenia času učenia sa žiakov v škole, ktoré učitelia považovali za relevantné:

- »»» Majú všetci nadaní i menej nadaní žiaci počas vyučovania rovnakú šancu sa učiť?
- »»» Je čas, v priebehu ktorého učiteľ aktivizuje žiakov, rovnaký pre obe skupiny žiakov?
- »»» Sú technické podmienky v triede (rozloženie lavíc, vzdialenosť od tabule, svetelnosť a pod.) príčinou týchto rozdielov?
- »»» Sú tieto rozdiely prítomné vo všetkých vyučovacích predmetoch?
- »»» Týkajú sa rozdiely v čase učenia sa základného učiva?

Týmto spôsobom učitelia presnejšie vymedzili hodnotiace kritériá, ktoré v sebahodnotení chceli použiť.

3.3.3 Identifikácia indikátorov

Indikátor (z lat. *indicare* = ukazovať) je **kvantitatívny, ale aj kvalitatívny ukazovateľ** stavu. Predstavuje aj ukazovateľ **vývoja určitého vybraného javu, získaného priebežným sledovaním, zaznamenávaním a vyhodnocovaním presne stanovených údajov**. V školskej praxi sa pojem indikátor bežne používa. Pri jednoduchých kritériách (javoch) je možno použiť jediný indikátor – ako indikátory sú vnímané objektívne získané štatistické údaje, najčastejšie priemery. Sú však javy, ktoré sa jediným indikátorom popísať nedajú a je potrebné zostaviť **sústavu indikátorov**. Správne zvolené indikátory umožňujú uľahčovať poznanie silných a slabých stránok, vidieť problematické oblasti a ukazovať cestu k ich zlepšeniu, prípadne posudzovať, ako sa daný subjekt správa v porovnaní s inými. V neposlednom rade dobre vybrané indikátory umožňujú aj *predvídať* inak ťažko pozorovateľné zmeny. Dobre známy je postup stanovovania diagnózy lekárom, pri ktorom rôznymi vyšetreniami a meraniami získaná sústava relevantných indikátorov má dobrú výpovednú hodnotu opisu reálneho stavu a stanovenia optimálnej terapie. V súvislosti so sebahodnotením je vhodné uvedomiť si, že práve **spoločne stanovené (a akceptované) indikátory umožňujú formulovať spoločné rozhodnutia a opatrenia**.

3.3.4 Výber aktivít a rozhodnutia o metódach a nástrojoch

Ako sme už zdôraznili, škola bude rozhodovať, čo bude predmetom jej sebahodnotenia, ako bude sebahodnotenie realizovať. Nasledujúci text obsahuje aktivity a metódy, ktoré je možno pri sebahodnotení použiť.⁸⁵

⁸⁵ Často dochádza k vzájomnej zámene slov metóda a nástroj. Pre potreby tohto materiálu ich nebudeme považovať za synonymá. Rozdiel ilustrujeme na príklade - ak bola zvolená metóda *dotazník*, potom konkrétna podoba dotazníka s položkami a metodikou použitia a vyhodnotenia je *nástroj*.

Aktivita	Metóda
Kladenie otázok	Rozhovor (štruktúrovaný – neštruktúrovaný, otvorený – uzavretý, štandardizovaný – neštandardizovaný, kvalitatívny – kvantitatívny)
	Triangulácia rozhovoru
	Dotazník (s tvorbou odpovedí – s výberom odpovede, s mierou hodnotenia – bez miery hodnotenia, otvorený – uzavretý, štandardizovaný – neštandardizovaný, kvalitatívny – kvantitatívny)
	Prieskum, anketa
	Polia síl
	Denník
Pozorovanie	Pozorovanie (skryté – viditeľné, štruktúrované – voľné)
	Tieňovanie
Triedenie preferencií	Q – triedenie (s určením priorít alebo bez určenia priorít)
Zbieranie údajov	Rozbor dokumentov
	Portfólio
Diskutovanie	Pohľad kolegu (Peer review)
	Ohnisková skupina (Focus group)
Hranie úloh - dramatizácia	Situačný dialóg
	Rozprávanie príbehu
Meranie	Metódy založené na zbere a hodnotení prevažne kvantitatívnych ukazovateľov
Kreslenie – zobrazovanie	Hodnotenie obrázka
	Fotografia, videozáznam
Zapisovanie do denníka – diár	Písomný záznam o osobných a profesionálnych zážitkoch a skúsenostiach
Výkonnostný profil	Prevažne grafické znázornenie vzťahov a väzieb

(Prehľad aktivít a metód s uvedením ich charakteristík, použitia, výhod či nevýhod - pozri MANUÁL.)

4 Prostredie pre sebahodnotenie školy na Slovensku

Hodnotenie a sebahodnotenie školy sú zamerané na plnenie cieľov, ktoré vyplývajú z jednotlivých koncepcných zámerov rozvoja škôl, ale aj na plnenie cieľov a zámerov samotnej školy. Koncepcný zámer školy je postavený na štátnom a následne školou vypracovanom školskom vzdelávacom programe i na zodpovedajúcich právnych predpisoch. Právne predpisy stanovujú podmienky pre vzdelávanie a jeho priebeh, riadenie školy, zabezpečenie a využívanie ekonomických zdrojov školy. Stanovujú pravidlá informačného toku medzi aktérmi procesu vzdelávania v regióne a zároveň tým aj možnosti pre posúdenie, akým spôsobom plní škola ciele vyplývajúce z jej koncepcného zámeru, zo školského vzdelávacieho programu, ale samozrejme, aj vo vzťahu k platným právnym predpisom.

V samotnom úvode je potrebné konštatovať, že na Slovensku neexistuje právna norma, ktorá by vymedzovala pravidlá pre sebahodnotenie škôl. Školský zákon stanovuje princípy výchovy a vzdelávania, medzi ktoré zaraďuje aj kontrolu a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania a kvality výchovno-vzdelávacej sústavy.⁸⁶ Školský zákon ďalej uvádza pojmy *monitorovanie* a *hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania*, ktoré plnia úlohy aj v oblasti sledovania *externého* a *interného* hodnotenia a porovnávania škôl a školských zariadení.⁸⁷ Takéto monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania môže podľa zákona uskutočňovať aj samotná škola alebo školské zariadenie, ŠŠI a na úrovni štátnych školských programov NÚCEM.

Pri charakterizácii prostredia pre externé a interné hodnotenie škôl a školských zariadení sme vychádzali z právnych predpisov, z analýzy domáceho prostredia a z nej vyplývajúcich názorov a skúseností.⁸⁸ Uvedomujeme si, že externé a interné hodnotenie kvality poskytovaných vzdelávacích služieb úzko súvisí a nadväzuje na seba. Rozdiel medzi externým a interným hodnotením vnímame v tom, že:

- » kým aktérmi externého hodnotenia sú orgány, organizácie, súkromné a fyzické osoby z oblasti mezoprostredia,⁸⁹ interným hodnotiteľom je škola samotná;
- » uvedomujeme si, že kým proces externého hodnotenia školy vychádza hlavne z kontroly dodržiavania právnych noriem, z hodnotenia využitia podmienok vytváraných štátom, resp. zriaďovateľom, sebahodnotenie školy umožňuje vo väčšej miere zapojiť do hodnotenia náhľad z vnútra školy.

V súčasnosti sa stále väčší dôraz kladie na schopnosť školy nájsť si vlastnú optimálnu cestu rozvoja kvality, uskutočniť sebahodnotiaci proces, ktorého cieľom je poukázať na možnosti školy, na cestu ďalšieho vývoja, ktorý ju nakoniec privedie k lepším

⁸⁶ § 3 písm. k) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov – ďalej zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

⁸⁷ § 154 ods. 1 písm. c) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

⁸⁸ Podrobnejšie o právnom prostredí pre hodnotenie a sebahodnotenie školy (určenie aktérov externého a interného hodnotenia i pomenovanie (obsah) kľúčových oblastí pre hodnotiaci proces) pozri A. Opálený: *Analýza (právna aj pedagogická) aktuálneho domáceho prostredia v oblasti hodnotenia škôl*. Podkladová štúdia projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj škôl*. (2011)

⁸⁹ Mezoprostredie školy tvoria subjekty, ktoré patria do vzdelávacej sústavy štátu (napr. MŠVVaŠ SR, KŠÚ, zriaďovateľ, konkurenčné a partnerské školy, rezortné organizácie) a ďalej hlavne zákazníci, absolventi a organizácie, ktoré ich zamestnávajú.

výsledkom. Proces sebahodnotenia sa nezameriava len na tradičné hodnotenie kvality školy založené na hodnotení úrovne výstupov školy. Preto sa ďalej budeme venovať škole ako internému hodnotiteľovi kvality a jej jednotlivým aktérom (riaditeľ, manažment školy, pedagogickí zamestnanci, rodičia, žiaci), ktorí pôsobia v procese sebahodnotenia školy. Vychádzať budeme z pedagogickej aj právnej analýzy súčasného prostredia.

4.1 Riadenie procesu sebahodnotenia na základe pedagogickej analýzy

4.1.1 Kompetencie v oblasti hodnotenia škôl

V pedagogickej praxi sa často stretávame s otázkou, či sú riadiaci i ostatní zamestnanci školy kompetentní a schopní vykonávať sebahodnotiaci proces.

Školský zákon pod kompetenciou rozumie schopnosť využívať vedomosti, zručnosti a postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci.⁹⁰ Kompetencie zároveň chápeme ako nástroj manažmentu orientovaného na praktickú činnosť v organizácii. V samotnom procese sebahodnotenia je dôležité informovať zamestnanca školy o cieľoch sebahodnotenia, aby vedel využiť svoje vedomosti, znalosti a návyky.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na poznanie kompetencií) prispieva, ak:

1. Škola vedie svojich zamestnancov k poznaniu a k používaniu kompetencií školy v oblasti hodnotenia.
2. Škola vedie svojich zamestnancov k získaniu vedomostí, znalostí a návykov ako hodnotiť, vyhodnocovať a skvalitňovať svoju prácu pre získanie nových pedagogických zručností.

4.1.2 Kompetencie riaditeľa v oblasti hodnotenia školy

Kompetenciu riaditeľa možno posudzovať vzhľadom na:⁹¹

- » úlohy stanovené zákonom⁹²
- » nové trendy kladené na funkciu riaditeľa školy v SR
- » kompetencie a štandardy kladené na funkciu riaditeľa školy v zahraničí, najmä v krajinách EÚ

Na ich základe môže byť činnosť riaditeľa orientovaná na oblasti:

- » vízia školy a zabezpečenie jej podpory

⁹⁰§ 2 písm. t) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

⁹¹Obdržálek, Z.: *Úroveň realizácie kompetencií riaditeľov škôl*. Manažment školy v praxi, 1/2006. ISSN 1336-9849

⁹²Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve) – vymedzuje oblasti, za ktoré riaditeľ zodpovedá, v ktorých vykonáva štátnu správu a v ktorých rozhoduje.

- »» budovanie autonómie školy
- »» zabezpečenie kvality plnenia programov školy
- »» zabezpečenie želateľnej kultúry školy, pozitívnej klímy
- »» zabezpečenie rozvoja zamestnancov školy
- »» starostlivosť o školské prostredie
- »» spolupráca s rodinou a školskou komunitou
- »» etický kódex a hodnotová orientácia
- »» činnosť školy v kontexte s jej funkciou
- »» marketing a s ním spojená medializácia školy

Riaditeľ vo svojej funkcii školu nielen spravuje, ale aj riadi jej vývin. Stáva sa tak komunikátorom, mediátorom i sprostredkovateľom, ale aj správcom budov a majetku školy, expertom v otázkach financovania a poskytovania vzdelávacích služieb.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na poznanie kompetencií riaditeľa) prispieva, ak:

1. Škola používa niektoré z metód na hodnotenie práce riaditeľa školy v jednotlivých oblastiach (napríklad riadiaca, sociálna a výkonová kompetencia) a hodnotí ho podľa dosahovaných úspechov v týchto oblastiach.
2. Škola používa niektoré z metód na hodnotenie práce vedenia školy v jednotlivých oblastiach.

4.1.3 Kompetencie učiteľa v oblasti hodnotenia školy

Osobné predpoklady učiteľa sú súborom vedomostí, zručností a postojov, ktoré v sebe zahŕňajú:

- »» komunikačné kompetencie
- »» informačné kompetencie (schopnosť nájsť potrebné a vedieť ich využiť)
- »» kompetencie v oblasti informačno-komunikačných technológií
- »» kompetencia učiť sa učiť (získavať, integrovať a aplikovať nové poznatky, zdokonaľovať vlastné učenie)
- »» interpersonálne kompetencie (schopnosť pracovať s inými ľuďmi)
- »» personálne kompetencie (sebauvedomenie, sebaovládanie, sebamotivácia, angažovanosť)
- »» podnikateľské kompetencie (schopnosť zmeny u seba na základe vnútornej a vonkajšej stimulácie)
- »» učebné/edukačné kompetencie (schopnosť a spôsobilosť pre učenie)

Edukačné kompetencie sú významné pre prácu pedagóga a v sebe zahŕňajú schopnosť diagnostikovania, schopnosť naučiť, objektívne skúšať a hodnotiť, vytvárať prognózy a projekcie edukácie, realizovať a riadiť učebné procesy, byť metodik a psychológ.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na poznanie kompetencií učiteľa) prispieva, ak:

1. Škola má vypracovanú štruktúru kľúčových kompetencií učiteľa pre rozvoj kvality vzdelávania.
2. Riaditeľ školy, manažment školy, metodické a poradné orgány školy sa zaoberajú schopnosťami pedagógov uplatňovať kľúčové kompetencie učiteľov (uznávané školou).

4.2 Manažment školy v procese hodnotenia školy

4.2.1 Strategické plánovanie v škole a strategický plán školy

Strategické plánovanie v škole považujeme za základ, ktorý vytvára priestor pre hodnotenie kvality. Plánovanie v škole je koncepciou školy, ktorá zahŕňa v sebe predstavy, vízie, misie, strategické plánovanie o budúcnosti školy. Škola predkladá zriaďovateľovi na schválenie koncepčný zámer rozvoja školy najmenej na dva roky.⁹³ Predkladaná strategická koncepcia školy by mala obsahovať:⁹⁴

- »» stručný pohľad na poslanie a obraz školy
- »» základné údaje o škole
- »» stručnú charakteristiku organizácie
- »» tradície školy
- »» vytýčenie dlhodobých priorít rozvoja školy
- »» vytýčenie strategických cieľov

Strategická koncepcia by mala byť motivačná pre všetkých zamestnancov školy, ktorých sa plne týka. Aj preto sa predpokladá ich aktívna spoluúčasť na tvorbe cieľov koncepcie. Koncepcia má obsahovať hodnoty, ktoré chce škola dosiahnuť v jednotlivých oblastiach, čo môže priniesť nielen motiváciu, ale aj zodpovednosť za splnenie.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na strategické plánovanie v škole) prispieva, ak:

1. Škola má vypracovaný koncepčný zámer rozvoja školy najmenej na dva roky.
2. Strategická koncepcia je stručná a výstižná, zachytáva aktuálny stav školy a predkladá ďalšiu víziu.
3. Na tvorbe strategickje koncepcie sa podieľali všetci zamestnanci školy, ktorých sa týka.
4. Strategická koncepcia vytvára dobrý základ pre dosahovanie kvality vo výchovno-vzdelávacom procese, a teda aj pre proces sebahodnotenia.

⁹³ § 5 ods.7 písm. h) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve

⁹⁴ Farkašová, Z.: *Strategické plánovanie v škole a strategický plán školy*. Manažment školy v praxi, 1/2009, s.6. ISSN1336-9849

Škola by mala vytýčenú stratégiu ďalej rozpracovať do čiastkových plánov, pričom plány nie sú cieľom, ale cestou. Považujeme za vhodné, ak má škola v strategickom plánovaní zapracované aj krátkodobejšie strategické ciele:

- »» rozpracované sú na čiastkové ciele pre jednotlivé oblasti školy a v kratšom časovom období (napríklad jeden rok)
- »» určená je stratégia ich plnenia
- »» stanovený je horizont splnenia a zodpovednosť za splnenie
- »» zahŕňajú všetky oblasti školy
- »» obsahujú v dostatočnej miere plánovanie hlavného procesu v škole, jeho skvalitňovanie

Dané krátkodobejšie ciele strategického plánovania sú zapracované do plánu práce školy, napríklad na jeden školský rok.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na strategické plánovanie v škole) prispieva, ak:

1. Strategický plán školy:

- »» určuje ciele a kroky, spôsob plnenia cieľa
- »» preferuje tímovú spoluprácu pri prerozdelení úloh a kompetencií

2. Škola sleduje jednotlivé čiastkové plány vyplývajúce zo stratégie školy. Venuje pozornosť tomu, čo sa dosiahlo a do akej miery, ktoré zámery a ciele sa naplnili. Zistenia analyzuje a využíva na ďalšie zlepšenie činnosti.

Strategické plánovanie v škole so sebou prináša stanovenie a plnenie cieľov, prepojenie s operatívnym plánovaním a hodnotením. V procese sebahodnotenia považujeme za dôležité vyhodnocovať úspešnosť strategického plánovania, hľadať príčiny neúspešnosti, vyhodnocovať zapojenie zamestnancov do procesu.

4.2.2 Metódy manažmentu

Medzi manažérske funkcie sú často zaraďované plánovanie, organizovanie, kontrola, vedenie ľudí a personalistika. Plnenie týchto úloh na jednej strane súvisí s rozhodovacím procesom a na druhej strane s procesom *informačným*. Riaditeľ a manažment školy rozhodovaním vytvárajú priestor na hodnotenie riadiaceho procesu v škole. Riaditeľ a manažment školy, ktorí rozhodujú, môžu využívať kreativnosť pedagógov, podporovať ich snahu o rozvíjanie tvorivých schopností v prístupe k žiakom, o hľadanie nových foriem výučby, ale môžu aj reagovať na spoločenské trendy a požiadavky, na tlaky týkajúce sa zmien v existujúcich zameraniach a odboroch (najmä stredné školy), na socio-patologické javy v škole, sledovať prístup učiteľa k žiakom, vzťah škola – rodič, pracovnú atmosféru v škole a najmä výchovno-vzdelávací proces v škole a jeho výsledky.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na metódy manažmentu) prispieva, ak:

1. Riaditeľ a manažment školy nabádajú a podporujú kreatívny prístup pedagógov k výučbovému procesu.
2. Riaditeľ a manažment školy podporujú u pedagógov uplatňovanie tvorivej formy riadenia činnosti na hodinách, tvorivý spôsob vedenia žiakov, vhodnú motiváciu, voľbu správnych a primeraných spôsobov hodnotenia.
3. Riaditeľ a manažment školy sledujú jednotlivé spoločenské trendy a požiadavky, vedú o nich odbornú diskusiu a prijímajú závery.
4. Riaditeľ a manažment školy sledujú vývoj ekonomiky, požiadavky na vznik istých profesií a klesanie dopytu po iných, predikujú vývoj.
5. Riaditeľ a manažment školy realizujú aktívnu ochranu predchádzania negatívnym prejavom správania žiakov a ich riešenia.
6. Riaditeľ a manažment školy priebežne, počas školského roka, analyzujú potreby žiakov, v prípade podnetov a záujmu ich riešia v spolupráci so zainteresovanými.
7. Riaditeľ a manažment školy pravidelne vyhodnocujú spoluprácu s rodičmi a verejnosťou, poznajú osvedčené cesty vzájomnej informovanosti, ktoré realizujú a prinášajú im obojstranný prospech.
8. Riaditeľ a manažment školy, zamestnanci školy vytvárajú priaznivú klímu v škole.
9. Riaditeľ a manažment školy majú vypracovaný systém kontroly výchovno-vzdelávacieho procesu. Výsledky vyhodnocujú a prezentujú za účelom zvyšovania kvality a efektívnosti vzdelávania.
10. Škola a jej manažment dbajú o neustále zvyšovanie kvalifikovanosti zamestnancov. Sledujú zvyšovanie ich odbornosti vzhľadom na špecializáciu a trendy vývoja.

Metódy manažmentu môžu byť základom pre tvorbu niektorých indikátorov/otázok v procese sebahodnotenia školy. Následne v samotnom hodnotiacom procese je možné pozorovať správanie sa manažmentu školy i ostatných aktérov procesu sebahodnotenia.

4.2.3 Proces mikrohodnotenia, operatívneho riadenia

Ak vychádzame z prieskumu, ktorý publikoval M. Zelina,⁹⁵ potom škola, ktorá sa chce výrazne podieľať na zlepšení svojej činnosti v oblasti mikroriadenia, si musí uvedomiť:

- »» Zámernom mikrohodnotenia nie je hodnotiť dôsledky a dopad mezoriadenia (zriaďovateľ), makroriadenia, ale schopnosť tvorivého prístupu k objektívnym možnostiam riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu (VVP) s cieľom jeho skvalitnenia.
- »» Dôležité je vypracovať stratégiu procesu a jeho hodnotenia ako výsledok riadiacej činnosti v oblasti predvídania, plánovania cieľov, organizovania činnosti, motivovania a vedenia ľudí.

⁹⁵Zelina, M.: *Mikroriadenie školy*. Manažment školy v praxi, 3/2006, s. 2 – 5. ISSN1336-9849.

- »» V hodnotení sa často odzrkadľuje problematika ekonomicko-finančnej situácie školy (normatívy, prevádzka školy), ale aj byrokracia, predimenzovanosť a náročnosť učebnej látky, nedostatok učebníc a učebných pomôcok, neprímerané zaťaženie žiaka, pocit nedostatočného ocenenia u učiteľov, neprímerané správanie žiakov v triede vo vzťahu k snahe pedagóga, nervozita učiteľov a podobne.

V procese mikroriadenia je možné stretnúť sa s problémami, ktoré vplývajú na kvalitu školy a prejavajú sa v ich hodnotení:

- »» slabá účasť zamestnancov školy na rozhodovaní (zamestnanec robí len to, čo musí)
- »» konformita a subjektívnosť
- »» málo vnútornej motivácie na ceste k zlepšeniu, neschopnosť zmeny, neprijatie zmeny
- »» málo tvorivého riešenia problémov, zlé medziľudské vzťahy medzi vedením a zamestnancami školy (tvoria sa skupiny, čo ohraničuje spoluprácu, komunikáciu, porozumenie a môže viesť až k vnútornému boju medzi pedagogickými zamestnancami)
- »» zlá spolupráca so zriaďovateľom, poradnými orgánmi riaditeľa

Proces sebahodnotenia predpokladá zapojenie všetkých zamestnancov školy. Nehodnotí len dodržanie legislatívneho rámca, rozpracovanie dokumentov na vnútorné podmienky školy, ale aj schopnosť a ochotu pedagogických zamestnancov viesť pedagogický proces na úrovni. Ak v samotnom výchovno-vzdelávacom procese nie sú zamestnanci ochotní vyjadrovať sa k svojej práci, hodnotiť ju, diskutovať o nej, predpokladáme, že ich získanie pre uskutočnenie sebahodnotenia v škole, kde majú tak trochu hodnotiť sami seba, bude náročné. Prax poukazuje na potrebu citlivého prístupu. Zamestnanci by mali byť neustále zapájaní do procesu mikroriadenia a hodnotenia v škole.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na zlepšenie mikroprocesu riadenia) prispeje, ak:

1. Škola má vypracovaný vnútorný poriadok školy pre učiteľov, žiakov a v ňom práva a povinnosti, pravidlá správania, hodnotenia.
2. Škola rozdeľuje úlohy medzi zamestnancov školy, má vypracovanú ich náplň, časový rozvrh práce.
3. V škole pracujú predmetové komisie (metodické orgány), ktoré majú vzájomné prepojenie, prepojenie na manažment školy, na poradné orgány riaditeľa školy.
4. Škola má riadne a načas rozdelené/určené úväzky, vypracovaný rozvrh, vyhotovené tematické výchovno-vzdelávacie plány.
5. Škola má určenú dokumentáciu pre triednych učiteľov, ostatných učiteľov, výchovného poradcu, koordinátora prevencie a pod.
6. Škola má vypracované zásady spolupráce s rodičmi, so žiakmi, s ostatnými školami, s radou školy, so zriaďovateľom a pod.
7. Škola má vypracované pravidlá/zásady výchovnej činnosti v procese vyučovania i v procese mimoškolskej činnosti.

Kontrola a hodnotenie patriace do operatívneho riadenia (zabezpečovanie riadneho denného fungovania školy – rozvrh hodín, dodržiavanie pracovnej disciplíny, zastupovanie, vybavovanie sťažností, rozhovory a pod.) ponúkajú príležitosti pre spätnú väzbu, pre vyhodnocovanie nedostatkov, pre hľadanie možnosti nápravy, pre zamyslenie sa nad tým, ako ďalej, lepšie a kvalitnejšie robiť prácu.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na proces operatívneho riadenia) prispeje, ak:

1. Škola uskutočňuje operatívne riadenie, pravidelné hodnotenie diania v škole.

S procesom operatívneho riadenia je spojený aj dôležitý tok informácií. Presnosť, dostatočnosť, pravdivosť a nie jednostrannosť informácií znižujú riziko nesprávnych a chybných hodnotení a rozhodnutí.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sdebahodnotenia školy (vzhľadom na informačný tok a jeho charakteristické znaky) prispeje, ak:

1. Škola má vytvorených viac tímov (na strategické, na operatívne rozhodovanie, na riešenie konfliktov a pod.), ktoré sa podieľajú na rozhodovaní v škole.

4.2.4 Informačná rola riaditeľa

Riaditeľ školy zabezpečuje efektívne fungovanie školy. Informačná funkcia riaditeľa súvisí s poskytovaním a získavaním kľúčových informácií. Riaditeľ školy dosahuje ciele organizácie prostredníctvom iných ľudí, preto sú na neho kladené nároky súvisiace s manažérskou kompetenciou. Interpersonálna rola⁹⁶ (efektívny kontakt s ľuďmi) predpokladá, že riaditeľ školy má spôsobilosť a predpoklady na tímovú prácu, na tímové riešenie problémov, je schopný uplatňovať komunikačné spôsobilosti, je schopný zvládať konflikty, je sociálne kompetentný.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na informačnú rolu riaditeľa a manažmentu školy) prispeje, ak:

1. Škola má vypracovaný informačný systém, jeho oživovanie a aktualizáciu.
2. Riaditeľ školy a manažment školy majú vypracovaný:
 - » systém získavania a poskytovania potrebných informácií
 - » systém stanovovania cieľov na základe definovania a analyzovania situácie
 - » systém uplatňovania rozhodovacej role
 - » systém nástrojov a uplatnenia prenosu plnenia cieľov na nižšie úrovne riadenia
 - » s kontrolným procesom
 - » systém motivácie zamestnancov k plneniu cieľov ako podporovanie tvorivosti

⁹⁶Fuchsová, K.: *Informačná rola ako súčasť manažérskych funkcií riaditeľa školy*. Manažment školy v praxi, 1/2006, s. 2 – 4. ISSN1336-9849.

3. Riaditeľ školy a manažment školy kontrolujú plnenie úloh vyplývajúcich z vypracovaného informačného systému.
4. Riaditeľ školy a manažment školy majú vypracovaný systém porád, ktoré majú určené pravidlá a postupy.

4.3 Edukačný manažment školy a jeho hodnotenie

Pedagogický rozvoj školy je cesta ku kvalitatívne vyššej úrovni školy, znamená skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu ako najdôležitejšieho procesu v škole. V riadiacej praxi to znamená aktívne ovplyvňovať prístup učiteľov k vyučovaniu, poukazovať na existujúce nedostatky a riešiť ich. Svoje významné zastúpenie má triedny manažment. Učiteľ riadi pedagogický proces priamo na vyučovaní i mimo neho a vytvára tak priestor pre efektívny priebeh učebných aktivít žiakov. Vhodný triedny manažment sa vyznačuje nízkou intervenciou zo strany učiteľa a podnecuje žiakov k pozitívnemu správaniu.⁹⁷

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na edukačný manažment školy) prispeje, ak:

1. Vytvára podmienky pre učiteľov, pripravuje ich na efektívne riadenie triedy a výchovno-vzdelávacieho procesu, podporuje ich a vedie k osvojovaniu a uplatňovaniu si triedneho manažmentu.
2. Škola sleduje kvalitu vyučovacieho procesu vo vzťahu učiteľ – žiak, žiaci navzájom a ich postoj k vyučovaniu, kvalitu z komplexnejšieho hľadiska.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na kvalitu triedneho manažmentu) prispeje, ak:

1. Škola vytvára priestor pre efektívny triedny manažment. Určuje rámcové kritériá kvality, sleduje a vyhodnocuje kvalitu, vedie učiteľov k aktívnej dlhodobej a operatívnej príprave.
2. Škola vytvára taktiky a stratégie riadenia edukačného manažmentu a realizácie vyučovacej hodiny – základnej vyučovacej jednotky výchovno-vzdelávacieho procesu.
3. Škola vedie pedagógov k účelnému riadeniu, ktoré je základným faktorom kvality, k ich k priebežnému plánovaniu, k efektívnej organizácii, ku kontrole a k hodnoteniu.
4. Škola vedie pedagógov k procesu autoregulácie, a teda k efektívnemu vyučovaniu.

⁹⁷Uhereková, M.: *Edukačný manažment – cesta k rozvoju kvality školy a vyučovacieho procesu*. Manažment školy v praxi, 4/2010, s. 9. ISSN1336-9849.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na zvýšenie kvality vo vyučovaní) prispeje, ak:

1. Škola stanovuje jednoznačné kritériá (objektívne meradlá) a indikátory (ukazovatele) kvality vyučovania z hľadiska vyučovania učiteľom a učenia sa žiakov – vnútornú normu školy.

Edukačný manažment jednoznačne poukazuje na potrebu zapojenia pedagógov do procesu sebahodnotenia, pretože je jeho súčasťou.

4.3.1 Časové rozvrhnutie plnenia úloh

Čas a organizovanie vlastnej práce manažérov školy patria k faktorom, ktoré rozhodujúcou mierou predurčujú kvalitu organizačno-riadiacej práce, zasahujú do pracovných vzťahov v kolektívoch a predurčujú úroveň dosahovaných výsledkov. Škola v priebehu školského roka prechádza rôznymi obdobiami a zmenami, ktoré prináša legislatíva i edukačný proces. Každodenná realita odкрýva množstvo nepredvídaných situácií a úloh pre manažment, ktoré je potrebné zvládnuť. Škola môže mať vypracovaný princíp triedenia úloh vzhľadom na ich optimálne časové zvládnutie.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na využívanie časového rozvrhnutia plnenia úloh) prispeje, ak:

1. Škola má vypracované časové rozvrhnutie plnenia úloh, ktoré si vopred naplánuje a následne sa stanoveným cieľom systematicky venuje, vyhodnocuje ich plnenie.
2. Škola vyhodnocuje termínovú nedôslednosť plnenia závažných a naliehavých úloh.
3. Škola má vypracovaný systém manažovania, zvládania nepredvídaných situácií vzhľadom na časové úskalie. Má určené priority vzhľadom na dôležitosť a naliehavosť úloh, vyhodnocuje ich plnenie.
4. Škola vyhodnocuje percentuálny pomer plnenia plánovaných úloh a nepredvídaných úloh, prijíma stanovisko.

4.3.2 Manažment zmien v škole ako základ pre hodnotenie školy

Škola je neustále vystavovaná nutnosti prispôbiť sa zmenám a manažovať zmeny. Môže ísť o realizáciu plánovaných a systematických zmien, prípadne ide o zmeny, nad ktorými má škola len malú kontrolu, alebo nad týmito zmenami škola nemá vôbec žiadnu kontrolu. Na zvládnutie zmeny, prechodu od začiatočného stavu do koncového stavu, musí zvládnuť:⁹⁸

- »» identifikáciu rozdielov medzi stavmi
- »» proces určenia spôsobov na odstránenie týchto rozdielov

⁹⁸Lančarič, D.: *Manažment zmien vo vzdelávacej inštitúcii*. Manažment školy v praxi, 1/2010, s. 2 – 6. ISSN1336-9849.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na manažovanie zmien) prispeje, ak:

1. Škola, riaditeľ školy a manažment školy evidujú zmeny v oblasti legislatívnej, edukačnej, zaoberajú sa nimi a vyhodnocujú ich dosah na výchovu a vzdelávanie.
2. Škola hľadá cesty zmien smerom k zvyšovaniu kvality školy (vzhľadom na potreby) v spolupráci so zamestnancami, ale aj so spolupracujúcimi inštitúciami. Dokáže nutnosť zmeny pomenovať, určiť spôsoby realizácie zmeny, dokáže zrealizovať postupné kroky a vyhodnotiť ich.
3. Riaditeľ školy podporuje a presadzuje zmeny na základe svojich schopností politických,⁹⁹ analytických, schopností komunikovať s ľuďmi, systémových vedomostí i ekonomických vedomostí.
4. Škola má vypracovaný systém presadzovania a vyhodnocovania zmien v škole, ktoré prispeli a prispievajú k zvyšovaniu jej kvality.

*Schopnosť koordinovať a vyhodnocovať zmeny v škole vytvára veľký predpoklad na dosiahnutie dobrých výsledkov školy. Niektoré z indikátorov kvality by mali smerovať k sledovaniu a hlavne k vyhodnocovaniu **schopnosti** školy manažovať zmeny v škole.*

4.3.3 Marketing uplatňovaný v škole

Marketing spájame s prístupom k riadeniu vzdelávacieho subjektu/školy, konkrétne s riadením ľudí, s riadením výukovej a študijnej oblasti, ktorý zohľadňuje vonkajšie vplyvy, koordináciu vonkajších a vnútorných faktorov. Ak je jeden z hlavných cieľov školy uspokojovanie potrieb zákazníkov, dôležité je monitorovanie spokojnosti klientov v súvislosti s plnením konkrétnych úloh každého zamestnanca. V období, keď ponuka silne preyšuje dopyt, účasť každého zamestnanca na marketingu školy (presadzovaním zásady presunu kompetencií v oblasti marketingového riadenia na nižšie články zo strany vedenia školy) považujeme za adekvátne reagovanie na nutnosť permanentnej zmeny vo vnútri vzdelávacej inštitúcie, predovšetkým vzhľadom na podnety vyplývajúce prevažne z vonkajšieho prostredia.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na zvládnutie marketingu školy) prispeje, ak:

1. Škola a jej manažment sa snažia presadzovať a podporovať imidž vzdelávacej inštitúcie na základe teoretických a praktických skúseností, na základe dostatočnej ochoty a schopnosti zavádzať v škole marketingové prístupy. Snažia sa o presun kompetencií na ďalších zamestnancov školy, vytvorenie pocitu zodpovednosti za marketing školy u každého zamestnanca.
2. Škola má vypracovanú marketingovú stratégiu, ktorá zahŕňa komplexnosť, dlhšie časové obdobie i analytický prístup pri jej tvorbe. V nej si škola zodpovedá na otázky, ktoré sa týkajú postavenia školy na cieľovom trhu, riešenia štruktúry marketingového mixu pre trh a budovania marketingovej infraštruktúry vzdelávacej inštitúcie.

⁹⁹Lančarič, D.: *Politické schopnosti – pochopiť rozličné záujmové skupiny a smery vo vzdelávacej organizácii a zohľadniť ich pri riadení zmeny*. Manažment školy v praxi.

Interný marketing sa týka školenia a motivovania zamestnancov.¹⁰⁰ Zmyslom je zabezpečiť, aby každý zamestnanec školy chápal svoju marketingovú zodpovednosť, ktorá spočíva v presadzovaní a podpore imidžu školy, v monitorovaní spokojnosti klientov a plnení si konkrétnych úloh.

Predpokladáme, že k zvýšeniu kvality sebahodnotenia školy (vzhľadom na úlohy interného marketingu) prispeje, ak:

1. Škola v práci so zamestnancami deleguje a podporuje tímovú spoluprácu.
2. Škola dbá o to, aby zamestnanci boli vzdelávaní a pracovali v súlade s poslaním, stratégiou a cieľmi školy.

Pedagogickí zamestnanci školy sú základným prvkom produkcie služieb a zdrojom diferenciálne ponúkanej služby, ktorá môže inštitúciu odlišiť od ponuky konkurencie. Uvedomujeme si potrebu prezentácie inštitúcie zamestnancami školy v samotnej inštitúcii i mimo nej.

1. Škola v rámci permanentnej prípravy pedagógov dbá o efektívnu kvalifikovanosť, spoľahlivosť, komunikatívnosť, dôveryhodnosť, zdvorilosť a vnímavosť, dbá o poskytovanie poradenských a informačných vzdelávacích služieb a vzdelávací servis.

Ťažisko manažérstva kvality spočíva v štýle riadenia. Miesto kontroly a riadenia (udeľovania príkazov) sa má uprednostňovať a klásť dôraz na zlepšenie a skvalitnenie stratégie i taktiky pri presadzovaní cieľov.

1. Manažment školy je podnikavý a hľadá možnosti, alternatívy, má odvahu riskovať, realizovať nové myšlienky.
2. Manažment školy svoje vodcovstvo prejavuje inšpiráciou, presvedčaním a motivačiou ľudí.
3. Manažment školy dokáže viesť a usmerňovať cestou plánovania, rozhodovania, delegovania právomocí, spoluprácou, kontrolou namiesto prikazovania a donucovania. Dokáže podporovať a vzdelávať, nie poučovať a obmedzovať.

Jednotlivé body vo vyznačených témach obsahujú pre všetkých aktérov sebahodnotenia školy množstvo podnetov pri výbere indikátorov/formovaní otázok, čím výrazne rozširujú paletu ponúk, spracovaných v MANUÁLI. Pre praktické využitie v navrhovanom MODELI dobre poslúži aj príloha podkladovej štúdie A. Opáleného¹⁰¹, v ktorej sú priamo prepojené indikátory s kritériami. Podobný význam majú aj otázky vo vyznačených témach nasledujúcej časti kapitoly.

4.4 Riadenie procesu sebahodnotenia na základe právnej analýzy

Výkon štátnej správy v školstve vykonáva riaditeľ školy.¹⁰² Spolu s vedením školy je zodpovedný za organizáciu školy a nesie priamy podiel na zvyšovaní jej kvality.

¹⁰⁰Matulčíková, M.: *Marketing vzdelávacej inštitúcie*. Manažment školy v praxi, 4/2007, s. 7 – 10. ISSN1336-9849.

¹⁰¹Ďalšie príklady otázok, ktoré školy citlivo vnímali a na ktoré je dôležité hľadať odpovede – pozri MANUÁL.

¹⁰²§ 2 ods. 1 písm. a) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve

Pri hodnotení kvality, vzhľadom na **zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve** a jeho paragrafové znenia, **škola si môže položiť nasledovné otázky, ktoré súvisia s**

– dodržaním § 5 ods. 2 zákona vzhľadom na zodpovednosť riaditeľa:

1. Ako dodržiavame podmienky stanovené štátnym vzdelávacím programom?
2. Máme vypracovaný školský vzdelávací program a výchovný program? Dodržiavame ho a pravidelne vyhodnocujeme?
3. Ako dodržiavame všeobecne záväzné právne predpisy, ktoré súvisia s predmetom našej činnosti?
4. Ako pristupujeme k prípadným negatívnym výsledkom kontrolných zistení?
5. Máme vypracovaný ročný plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov? Dodržiavame ho a pravidelne vyhodnocujeme?
6. Uskutočňujeme (a akým spôsobom) každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov?
7. Aká je úroveň výchovno-vzdelávacej práce našej školy?
Ako ju hodnotíme?
Zapájame do hodnotenia niektoré z poradných orgánov riaditeľa školy?
V akých intervaloch a s akým cieľom vyhodnocujeme úroveň výchovno-vzdelávacej práce?
8. Ako máme zostavovaný rozpočet školy?
Kto sa podieľa na jeho zostavovaní a kontrole?
Ako spolupracujeme so zriaďovateľom pri zostavovaní rozpočtu?
Ako zostavený rozpočet akceptuje špecifiká potrieb výchovno-vzdelávacieho procesu?
Ako je rozpočet dodržiavaný?
Ako je zabezpečené efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na zabezpečenie činnosti školy?
Máme vypracovaný kontrolný mechanizmus?
Máme vypracovanú metodiku na zostavovanie a kontrolu rozpočtu?
9. Ako hospodárime s majetkom v správe alebo vlastníctvo školy?
Ako, akým spôsobom máme zabezpečené efektívne hospodárenie s majetkom?

Zákon dáva možnosti riaditeľovi školy vyhodnocovať školský vzdelávací program (základný dokument školy), vyhodnocovať úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu. Neuvádza, čo je cieľom hodnotenia, neuvádza metódy a nástroje hodnotenia, neuvádza, ako s výsledkom hodnotenia narábať. Nenúti riaditeľa vypracovať metodiku na hodnotenie. Povinnosť vyhodnocovať je procesom sebahodnotenia, ktorý však nemá ešte stanovené pravidlá. Riaditeľ školy vypracuje hodnotenie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu do správy pre zriaďovateľa podľa metodického usmernenia č.10/2006-R z 25. mája 2006. Napriek tomu, že spomínané metodické usmernenie hovorí v úvode o zostavovaní správy o výchovno-vzdelávacej činnosti, vo svojom obsahu sa orientuje takmer výlučne na štatistické údaje. Aj samotná vyhláška č. 9/2006 Z. z. o štruktúre správ o výchovno-

vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení, z ktorej metodické usmernenie vzniklo, je postavená na získavaní štatistických údajov. Slovo „vyhodnotenie“ sa uvádza len pri koncepčných zámeroch školy. Výsledky hodnotenia kvality vzdelávania, prípadne vyhodnotenie kontrolnej a hospitačnej činnosti nie sú vo vyhláske uvedené. Vyhláska nevytvára predpoklad pre získanie údajov, ktoré by bolo možné použiť na tvorbu indikátorov pre sebahodnotenie školy;

– dodržaním § 5 ods. 7 zákona, vzhľadom na povinnosť riaditeľa voči zriaďovateľovi a rade školy:

1. Máme vypracovaný manažment spolupráce so zriaďovateľom a s radou školy pri predkladaní jednotlivých dokumentov na vyjadrenie?
2. Majú jednotliví aktéri tvorby dokumentov možnosť prezentácie dokumentov?

– dodržaním § 5 ods. 11 zákona, vzhľadom na povinnosť voči zákonnému zástupcovi dieťaťa:

1. Ako si plníme oznamovaciu povinnosť, ak zákonný zástupca nedbá o riadne plnenie povinnej školskej dochádzky?

– dodržaním § 24 zákona, vzhľadom na kompetencie a právomoci rady školy:

1. Aký priestor vytvárame rade školy na jej pôsobenie?
2. Plní rada školy svoju funkciu verejnej kontroly tým, že:
 - » sa vyjadruje a prezentuje verejné záujmy a záujmy žiakov, rodičov, pedagogických a štatných zamestnancov školy,
 - » posudzuje a vyjadruje sa k činnosti školy,
 - » vyjadruje sa ku koncepčným zámerom školy?
3. Prispievajú zasadnutia a rozhodnutia rady školy k zvýšeniu kvality školy?

Interného hodnotenia kvality vzdelávania v škole by sa mal zúčastniť minimálne jeden zástupca z rady školy s presne vymedzenými kompetenciami. Zakomponovanie niektorých členov rady školy do procesu sebahodnotenia je dôležité aj z hľadiska toho, že rada školy napríklad môže podávať aj návrh na odvolanie riaditeľa školy, navrhuje riaditeľa na vymenovanie. Má danú kompetenciu, ktorej uplatnenie výrazne ovplyvňuje smerovanie školy;

– dodržaním § 26 zákona, vzhľadom na jej ustanovenie:

1. Aký priestor vytvárame žiackej školskej rade na jej pôsobenie?
2. Plní žiacka školská rada svoju funkciu tým, že:
 - » sa vyjadruje k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania,
 - » podieľa sa na tvorbe a dodržiavaní školského poriadku,
 - » zastupuje žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy, predkladá im svoje stanoviská a návrhy, zastupuje žiakov aj navonok?
3. Prispievajú zasadnutia a rozhodnutia žiackej školskej rady k zvýšeniu kvality školy?

Postavenie žiackej školskej rady je špecifické. Legislatíva jej umožňuje vyjadrovať sa k podmienkam výchovno-vzdelávacieho procesu, nestanovuje jej kompetencie týkajúce sa skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu. Žiacka školská rada by mala byť (jej zástupca) účastná pri sebahodnotení vzdelávania v škole a z pohľadu žiaka by sa mala podieľať na smerovaní školy. Mala by sa nielen vyjadrovať k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania, ale aj niesť určitú zodpovednosť za tento proces.

Princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizáciu výchovy a vzdelávania v školách, vzdelávacie programy, práva a povinnosti škôl, detí a žiakov, rodičov upravuje školský zákon.¹⁰³

V súvislosti s § 3 školského zákona (vzhľadom na princípy výchovy a vzdelávania) pri sebahodnotení si školy môžu položiť otázky:

1. Ako zabezpečujeme rovnoprávnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu? Ako zohľadňujeme výchovno-vzdelávacie potreby jednotlivca a jeho spoluzodpovednosť za svoje vzdelávanie?
2. Ako zabráňujeme všetkým formám diskriminácie, osobitne segregácie?
3. Ako zabezpečujeme rovnocennosť a neoddeliteľnosť výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese?
4. Ako zabezpečujeme napríklad:
 - »» celoživotné vzdelávanie,
 - »» výchovné poradenstvo,
 - »» slobodu voľby vzdelania,
 - »» zdokonaľovanie procesu výchovy a vzdelávania,
 - »» kontrolu a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania,
 - »» posilnenie výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu?

V súvislosti s § 4 školského zákona (vzhľadom na ciele výchovy a vzdelávania) pri sebahodnotení si školy môžu položiť otázky:

1. Ako dokážeme vyhodnocovať jednotlivé ciele výchovy a vzdelávania?
2. Ako, vzhľadom na ciele, dokážeme žiakovi umožniť:
 - »» získať vzdelanie,
 - »» získať kompetencie,
 - »» ovládať aspoň dva cudzie jazyky,
 - »» naučiť správne identifikovať a analyzovať problémy, navrhovať ich riešenia,
 - »» rozvíjať zručnosti a schopnosti,
 - »» získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám,
 - »» pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti,
 - »» rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať,
 - »» naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie?

¹⁰³ zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Školský zákon ustanovuje výchovno-vzdelávacie programy na štátnej a školskej úrovni, práva a povinnosti škôl v tejto oblasti. Vzdelávacie programy člení na štátny a školský vzdelávací program, pričom pre príslušný odbor vzdelávania je štátny vzdelávací program záväzný pre:

- »» vypracovanie školského vzdelávacieho programu
- »» tvorbu a posudzovanie učebníc, učebných textov a pracovných zošitov
- »» hodnotenie škôl a pre hodnotenie výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi

V súvislosti s § 7 školského zákona (vzhľadom na školský vzdelávací program) pri sebahodnotení si školy môžu položiť otázky:

1. Ako zabezpečujeme tvorbu školského vzdelávacieho programu?
Ako vykonávajú svoju prácu poradné orgány riaditeľa školy? Spolupracujeme so zamestnávateľom alebo s právnickou osobou, ktorá má pôsobnosť v oblasti odborného vzdelávania a prípravy podľa osobitného predpisu?
2. Je školský vzdelávací program vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania školy?
3. Ako školský vzdelávací program zabezpečuje inklúziu žiakov so zdravotnými problémami?
4. Ako školský vzdelávací program akceptuje priestorové, materiálne a technické možnosti školy?
5. Akú náročnosť kladie školský vzdelávací program na učebný proces?
6. Aké predpoklady vytvára školský vzdelávací program na zvýšenie kvality školy, výchovno-vzdelávacieho procesu?
7. Ako zabezpečujeme kontrolu plnenia školského vzdelávacieho programu?

V súvislosti s § 9 školského zákona (vzhľadom na vzdelávacie štandardy, učebné plány a učebné osnovy) pri sebahodnotení si školy môžu položiť otázky:

1. Ako zabezpečujeme tvorbu vzdelávacích štandardov, učebných plánov, učebných osnov?
2. Ako zostavujeme a následne s akou pravidelnosťou vyhodnocujeme aktuálnosť súboru požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú žiaci získať (výkonnostné štandardy)?
3. Akým spôsobom určujeme rozsah požadovaných vedomostí a zručností žiakov (obsahové štandardy)?
4. S akou pravidelnosťou vyhodnocujeme dosiahnutú úroveň a rozsah požadovaných vedomostí a zručností?
5. Ako využívame pri tvorbe rámcových učebných plánov svoje ciele a vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu?
6. Máme vypracovanú metodiku tvorby učebných plánov?

V súvislosti s dodržaním § 11 školského zákona (vzhľadom na pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu) pri sebahodnotení si školy môžu položiť otázky:

1. Ako riadime proces tvorby a pravidelného vyhodnocovania obsahu a platnosti pedagogickej dokumentácie a ďalších písomných dokumentov?
2. Máme vypracovanú metodiku na prácu s pedagogickou dokumentáciou a dohliadame na správnosť vyplňania?
3. Je pedagogická dokumentácia súčasťou registratúry podľa § 2 ods. 14 zákona č. 395/2002 Z. z. o archívoch a registratúrach?
4. Ako riadime proces ochrany osobných údajov podľa zákona č. 428/2002 Z. z. o ochrane osobných údajov?

Samostatnou oblasťou v zákone je monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania. Podľa § 154 školského zákona monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania plní úlohy v oblasti sledovania najmä:

- »»» kontinuálnych procesov zlepšenia alebo zhoršenia výsledkov vzdelávania
- »»» dosahovania výkonnostných a kvalitatívnych cieľov a podnetov
- »»» **externého a interného hodnotenia a porovnávania škôl a školských zariadení**
- »»» dosahov rozhodnutí

*V zákone však nie je určená povinnosť školy vykonávať sebahodnotenie, následne periodickosť sebahodnotenia. Je naznačené, čo by mohlo byť obsahom hodnotenia kvality. Vzhľadom na znenie zákona a jeho obsah by bolo vhodné vysvetliť pojmy – **hodnotenie kvality a sebahodnotenie.***

Ďalšími právnymi predpismi, ktoré určujú kompetencie na hodnotenie kvality školy skôr s orientáciou na odborné zameranie škôl a môžu ovplyvniť proces a úroveň sebahodnotenia, sú napríklad.:

- »»» **Zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní.** Je špecificky určený pre stredné odborné školy, ktoré v procese prípravy žiakov spolupracujú so zamestnávateľmi a ich zástupcami (zväzy, komory, asociácie, organizácie).
- »»» **Vyhláška č. 282/2009 Z. z. o stredných školách,** ktorá vytvára priestor na hodnotenie dodržiavania legislatívy v organizácii a formách vyučovania, na hodnotenie a klasifikáciu dosiahnutých vedomostí a zručností a schopností žiaka.
- »»» **Vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole** upravuje organizáciu základnej školy, plnenie povinnej školskej dochádzky, organizáciu a zabezpečovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v škole, hodnotenie a klasifikáciu žiaka.
- »»» **Vyhláška č. 321/2008 Z. z. o jazykovej škole** upravuje spôsob prijímania do jazykových škôl, spôsob organizácie výchovy a vzdelávania v jazykových školách, obsah vzdelávania, spôsob hodnotenia študijných výsledkov a stupne náročnosti štátnych jazykových skúšok, organizáciu a postup získania oprávnenia vykonávať štátne jazykové skúšky.

- »» **Vyhláška č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách** upravuje podrobnosti o organizácii, vnútornej diferenciacii a dĺžke výchovy a vzdelávania v špeciálnych školách, postup pri prijímaní detí a žiakov do týchto škôl, podrobnosti o osobitostiach výchovy a vzdelávania, o hodnotení a klasifikácii prospechu a správania žiakov, o počtoch detí a žiakov v triedach špeciálnych škôl, o forme a obsahu správy o výchove a vzdelávaní žiaka, o označovaní škôl a ustanovuje sústavu učebných odborov a zameraní učebných odborov v odborných učilištiach.

5 Spätná väzba z pilotného overovania

5.1 Všeobecná analýza vyjadrení zo škôl

Doterajšie časti MODELU spracúvajú problematiku sebahodnotenia škôl síce podrobne a v súvislostiach, avšak bez priamej spätnej väzby. Preto národný projekt EÚ, ktorý realizuje ŠŠI – *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*, predpokladá aj pilotné overovanie, vyhodnotenie reálnych skúseností zo samotného procesu sebahodnotenia a úpravu pracovných výstupov podľa vyjadrení, pripomienok a odporúčaní pilotných škôl. Táto kapitola sa venuje práve spätnej väzbe z pilotného overovania MODELU a MANUÁLU a uzatvára tým výstupy aktivity 2.2 projektu. Školám ponúka pohľady, poznatky a skúsenosti „z prvej ruky“. Tým môže významným spôsobom prispieť jednak ku zvýšeniu úrovne predkladaného MODELU, MANUÁLI a príloh, ale aj k celkovej úspešnosti jeho akceptovania školskou komunitou. Štruktúra požadovaných vyjadrení je prezentovaná v prílohe č. 7 – MODEL.

Je potešiteľné, že do posudzovania projektových materiálov, resp. realizácie procesu sebahodnotenia sa okrem oficiálne kontrahovaných škôl prihlásili a zapojili aj ďalšie. Rozšírilo sa tak spektrum škôl najmä podľa teritórií a veľkostí. V tejto časti sú spracované poznatky všetkých participujúcich škôl.

Prístup k samotnému procesu v jednotlivých školách nebol celkom rovnaký. Jednotlivé odlišnosti prirodzene odrážali štýl riadenia, mieru predchádzajúcich skúseností, vnímanie cieľa a dopadov sebahodnotenia, ako aj úrovne oboznámenia sa s podkladovými materiálmi. Aj tak možno identifikovať spoločné črty všetkých prístupov. V ďalšom texte sú popri vyhodnotení kurzívou uvedené aj skrátené, resp. doslovné formulácie z podkladov zúčastnených škôl.

Identifikované spoločné črty:

oboznámenie zamestnancov školy, rodičov, žiakov s projektom

Ide najmä o cieľ, význam, základné pojmy. Tieto informácie sa prezentovali prostredníctvom pracovných porád, inštruktáže, PP prezentácie, triednych rodičovských aktívov, informácií rade školy či rodičovskej rade, žiackych knižiek, webovej stránky školy atď.

Z vyjadrenia škôl vyberáme:

Pretože škola nemala skúsenosti s obdobným modelom, kľúčovými sa stali otázky:

- »» *Čo získame uskutočnením sebahodnotenia?*
- »» *Ktorú oblasť vybrať? V ktorej oblasti máme problémy a ktorá je pre nás zaujímavá? – a to aj vzhľadom na krátkosť času a schopnosť spracovania údajov.*
- »» *Kto zo zamestnancov školy sa bude podieľať na sebahodnotení?*
- »» *Ktoré kroky a v akom časovom termíne budú stanovené?*

vytvorenie pracovného tímu a štúdium podkladových materiálov

Okrem poskytnutých pracovných výstupov projektu sa vyskytli aj vlastné materiály školy (napr. manuál k tvorbe ŠkVP, plán práce školy), publikácia *Sebahodnotenie*

v európskych školách – príbeh zmeny a štúdium internetových prameňov (webové stránky www.ssiba.sk, www.nuov.cz/ae, www.rvp.cz); pracovné tímy sa v školách vytvárali rôzne – od jedného tímu (s jedným vedúcim) po tímy pre každú zvolenú oblasť (s príslušnými vedúcimi, tzv. "kvalitármi"). Ukazuje sa, že vytvorenie tímu významne súvisí s veľkosťou školy.

výber domén a oblastí sebahodnotenia

Najčastejšie sa bral zreteľ na konkrétne problémy, resp. na chýbajúce informácie o danej problematike. Pilotné školy si vybrali:

» z domény 1. Výstupy oblastí:

1.2 Osobný a sociálny rozvoj

» z domény 2. Procesy na úrovni triedy oblasti:

2.2 Kvalita učenia sa a vyučovania

2.3 Podpora pri učebných problémoch

» z domény 4. Vzťahy s prostredím oblastí:

4.1 Škola a domov

Ukážky zdôvodnenia výberu:

» **Doména 1** – pri analýze materiálov sme využívali poznatky z projektu Spoločne v odlišnom, v ktorom sme sa okrem iného zaoberali aj sebahodnotením. Vychádzali sme a vychádzame z vízie školy, cieľov školy a rozvíjaných kompetencií. Zhodli sme sa na oblasti analýzy postojov. Výsledky autoevalvácie zhodnotíme a prierezová téma osobný a sociálny rozvoj sa nám javí ako cesta realizácie zmien, ktoré vyplynú z opatrení.

» **Doména 2** – vedenie školy pri kontrolnej činnosti sleduje najmä úroveň vyučovacieho procesu. Rozbory a zovšeobecnenia výsledkov kontroly majú viesť k pestrejšiemu vyučovaniu s využívaním moderných technológií, metód vyučovania a sebahodnotenia žiakov. Zámerom bolo porovnať zistenia kontroly a výsledky dotazníkov pre žiakov a zistiť, čo je prioritné pre žiakov. Vyučujúci chceli poznať názor žiakov na ich vyučovanie. Z pohľadu žiakov sme chceli spoznať príčiny ich problémov vo vyučovaní.

» **Doména 4** – zistiť iné dôvody, prečo sa rodičia II. stupňa menej zúčastňujú na triednych aktívoch a na aktivitách, ktoré škola pripravuje pre rodičov a rodiny, ako sú rodičia spokojní s informáciami školy a so spoluprácou škola a rodina.

vypracovanie plánu sebahodnotenia

Jednotlivé kroky v závislosti od cieľa a časový harmonogram, rozdelenie zodpovednosti jednotlivých členov pracovného tímu.

výber indikátorov vo zvolených oblastiach, dohodnutie hodnotiacich kritérií a určenie hodnotiacich nástrojov

Tento krok sa z hľadiska realizácie javí ako náročný z niekoľkých dôvodov. Predovšetkým ide o uvedenie si vzájomnej previazanosti týchto troch rozhodnutí a o skutočnosť, že aktivity neznamenajú iba **výber** z ponúkaných možností, ale práve vzhľadom na to, že každá škola je jedinečná, aj **hľadanie a nachádzanie** optimálnych riešení pre danú školu. Inými slovami – nejde iba o výber z ponuky, ale predovšetkým o vlastnú tvorivú činnosť a o zaujatie postojov. Azda tu sú korene čiastkových výhrad voči niektorým formuláciám v MANUÁLI, nedostatku konkrétnych návodov, príkladov či univerzálne použiteľných metód a nástrojov, umocnené absenciou kľúčových noriem v našich právnych a pedagogických predpisoch.

Typické je napríklad vyjadrenie školy:

V procese voľby a tvorby ako všeobecných, konkretizujúcich, tak aj doplňujúcich otázok sa ukazuje ako dôležité a zásadné opýtať sa:

- »» Špecifikujú všeobecné otázky jednoznačne oblasť a problém, ktorý chceme hodnotiť?
- »» Sú konkretizujúce otázky zamerané len na cieľ a problém, ktorý chceme sledovať a ku ktorému vedú výstupy? Je ich znenie presne určujúce vo vzťahu k tomu, čo je naším cieľom?
- »» Údaje, s ktorými budeme pracovať, sú tie, ktoré nás dovedú k cieľu, k tomu, čo sme chceli merať?
- »» Budú získané údaje pre nás hodnotné? Dokážu dať odpoveď na stanovené otázky?

Ďalšia ťažkosť pramení z pocitov nedostatočnej pripravenosti na realizáciu takéhoto náročného procesu. Odráža sa to vo volaní po ďalšom rozšírení podkladových materiálov o časti, zaoberajúce sa problematikou tvorby otázok/indikátorov, testov, dotazníkov, spôsobov ich vyhodnocovania a interpretácie, či správnej formulácie korekčných opatrení. Na jednej strane je potešiteľný záujem o zvyšovanie kompetencií aj v týchto oblastiach, na druhej strane je však vzhľadom na zadanie projektu nemožné rozširovať obsah výstupných materiálov až v takej miere a fakticky tak suplovať nedostatok študijných textov či vôbec vzdelávacích ponúk. Názor, že MANUÁL ...*neposkytol dostatok informácií, na čo je potrebné prihliadať, aké zásady dodržať...* sa objavil ako ojedinelý. Ako izolovaný, nekonkrétny a aj vzhľadom na vyjadrenia ostatných škôl ho považujeme skôr za nešťastne formulovaný, pretože v záverečnej správe školy o sebahodnotení sa objavuje iba formulácia – *Škola v MANUÁLI hľadala konkrétnejšie príklady na postup pri sebahodnotení a prekonávaní úskalí.*

získavanie, spracovávanie, analýza a vyhodnocovanie získaných údajov

Tu sa využili:

aktivity – kladenie otázok, pozorovanie

metódy – dotazník, polia síl, rozhovor so žiakmi a učiteľmi, metóda stanovenia priorít

nástroje – dotazník s výberom odpovede, kombinovaný s výberom odpovede a vyjadrením vlastného názoru, polia síl (pro – kontra) s výberom odpovedí

vyhodnocovanie – podľa kľúča, percentuálne vyhodnotenie, vyhodnocovanie štatistické, čiastočne aj elektronicky

Z vyjadrení škôl sú zaujímavé tieto postrehy:

- »» *Spracovávanie, analýza a vyhodnocovanie získaných údajov bola veľmi náročná práca, pretože sme si zvolili veľa nástrojov (pozn. – v tomto prípade konkrétne 12!)... Každý jeden nástroj sme vyhodnotili osobitne, poukázali sme na pozitívne, ale aj negatívne výsledky... Návratnosť dotazníkov sa pohybovala v rozmedzí od 96% do 100%, takže získané informácie považujeme za objektívne. Nástroje, ktoré sme si vybrali na sebahodnotenie danej oblasti, nám poukazujú predovšetkým na vzájomné vzťahy v triede (Ž – U, Ž – Ž, R – U, U – manažment školy).*
- »» *Pracovné skupiny, vedené svojimi kvalitármi, dokázali bez väčších problémov zvládnuť zbieranie a spracovanie údajov.*
- »» *Spracovanie výsledkov – vedúci a ochotní členovia tímov percentuálne, graficky a slovný komentár, výber najčastejších odpovedí pri kvalitatívnej forme dotazníka – vlastné nápady respondentov.*

Niektoré z vytvorených a použitých nástrojov obohatia prílohu Manuálu, ďalšie budú sprístupnené v elektronickej podobe na webovom sídle ŠŠI www.ssiba.sk.

interpretácia a sprístupnenie vyhodnotených údajov

Forma spravidla korešpondovala so zvolenou oblasťou a cieľom, ktorý škola jeho voľbou sledovala.

Niektoré charakteristické výroky:

- »» *Výsledky sebahodnotenia budú okamžite prístupné pedagogickým zamestnancom vo forme grafov s percentuálnym vyjadrením na nástenke v zborovni, k dispozícii budú mať aj všetky predchádzajúce materiály.*
- »» *Zvažujeme vhodnú formu, či prostredníctvom celoškolského rodičovského združenia, či webovej stránky školy (ale iba všeobecne), prípadne formou letáku, ktorý dostane každý rodič domov.*

návrhy opatrení, vypracovanie záverečnej správy

Spektrum opatrení je pomerne obsiahle. Školy na základe získaných skutočností prezentujú názory o pokračovaní, resp. opakovaní zberu údajov, o rozšírení, resp. zmene oblastí hodnotenia, o vytvorení, resp. prispôbení ďalších odporúčaných nástrojov hodnotenia, formulovaní spôsobov ich overovania... až po konkretizáciu intervenčných a korekčných opatrení na základe získaných údajov.

Záverečné správy boli vypracované spravidla podľa odporúčania v MANUÁLI.

Zo zaujímavejších a zovšeobecňujúcich vyjadrení uvádzame:

- »»» *Pre školu je v dnešnej dobe životne dôležité sledovanie toho, ako sa na ňu verejnosť pozerá, aké má o nej predstavy, aké má očakávania. Prestíž školy je jedným z rozhodujúcich faktorov pre rodičov pri výbere školy pre svoje dieťa. Dostatočný počet žiakov znamená aj dostatok finančných prostriedkov pre školu. Myslíme, že sebahodnotenie vyvolalo v našej škole skôr pozitívnu reakciu.*
- »»» *S pedagogickými zamestnancami školy ešte uskutočníme dotazník školskej klímy, kde sa zameriame na tri roviny ich pohľadu na klímu školy – riadenie, kolektív, rodičia. Ďalším krokom je vyjadrenie názorov pedagógov na sebahodnotenie školy a oblasti, na ktoré by sme sa mali v ďalšom procese zamerať.*
- »»» *Škola pri prvom sebahodnotení potrebuje dostatočne dlhý čas na oboznámenie sa s materiálom (MODEL, MANUÁL, PODKLADOVÉ ŠTÚDIE). V prípade, že sa tak nestane, spolupráca s kritickým priateľom alebo odborníkom na proces sebahodnotenia je nevyhnutná.*
- »»» *Opatrenie vyplývajúce z výsledkov sebahodnotenia sa bude monitorovať pozorovaním, rozhovormi, hospitáciami, diskutovaním, pohľadom kolegu a analýzou dokumentov... Korekcie a intervencie sa premietnu:*
 - > *do plánu práce školy na školský rok 2012/2013,*
 - > *do plánov metodických orgánov,*
 - > *do plánu kontrolnej činnosti riaditeľa školy a jeho zástupcov,*
 - > *do plánu procesov sebahodnotenia pre školský rok 2012/2013.*

Očakávame, že participujúce školy poskytnú obsirnejšie informácie o svojich skúsenostiach na pripravovaných konferenciách v rámci prezentácie a diseminácie výstupov aktivity 2.2 národného projektu v rôznych lokalitách Slovenska.

Na záver tejto časti ešte uvedieme niekoľko autentických postrehov zúčastnených škôl tak, ako ich uviedli vo svojich správach:

- »»» *Za najdôležitejšie posolstvo preštudovaných materiálov považujeme získané poznanie, že kľúčovou úlohou v celom procese bude správna MOTIVÁCIA zamestnancov spolu so ZMENOU FILOZOFIE nazerania na školy z okolia (rodičia, zriaďovateľ) – že v škole je dôležitejšia nastúpená cesta, vízia, trend než aktuálny stav.*
- »»» *Za podmienky dostatočných zdrojov(materiály, vedomosti, personál, odmena) a podmienky správneho pochopenia sebahodnotenia z okolia je v sebahodnotení značný potenciál. Upozorňujeme, že školy nebudú ochotné „niesť kožu na trh“, ak by im hrozili sankcie. Páči sa nám myšlienka kritického priateľa (hovorili sme o tom aj na študijnej návšteve v Holandsku, kde to funguje) – avšak v podmienkach konkurenčného boja škôl je dnes riskantné nechať niekoho nazeráť do kuchyne.*
- »»» **Za kľúčové opatrenia na úspešné uplatnenie procesu sebahodnotenia považujeme**

- > širokú a masívnu podporu (aj finančnú) škôl – pilotov, ktoré sa rozhodnú sebahodnotenie nielen zaviesť pre vlastnú potrebu, ale sa podelia so skúsenosťami;
- > legislatívny rámec – ustanoviť dobrovoľnosť procesu sebahodnotenia a netlačiť – netrestať nezúčastnené školy, skôr zvýhodniť zúčastnené;
- > nezávislú organizáciu s kvalitnými ľuďmi (nemusí vzniknúť nová, môže to byť oddelenie MPC, asi nie ŠŠI, tá má za úlohu externú kontrolu vybavenú potrebným know-how, ktoré bezplatne poskytne školám – formou vzdelávania, materiálov, webportálu...);
- > postupnosť krokov v zavádzaní procesu a pravidelná revízia a prípadné korekcie krokov v zavádzaní – aj legislatívne, ak to bude potrebné. Pružné reakcie zúčastnených.

5.2 Konkrétna analýza – spracovanie odpovedí zo škôl

Okrem informácií o priebehu sebahodnotenia, popísaného a zhodnoteného v predchádzajúcom texte, poskytli školy ďalšie poznatky, skúsenosti, návrhy a názory formou odpovedí v štruktúrovanom dotazníku. Obsah dotazníka nájdete v prílohe č. 7 – MODEL.

Spracovanie odpovedí zo škôl podľa jednotlivých položiek dotazníka:

5.2.1 Aké mala Vaša škola predchádzajúce skúsenosti s procesom sebahodnotenia?

aktívne – realizovala nejakú formu sebahodnotenia

pasívne – účasť na odbornom vzdelávaní (MPC, iné...), samoštúdium (Uvedte, prosím, konkrétne.)

Z vyjadrení participujúcich škôl vyplýva, že s problematikou sebahodnotenia a otázkami s tým spojenými sa v nejakej forme zaoberali (a zaoberajú) na všetkých školách. Odráža sa to v pestrosti foriem, ktoré školy uvádzajú ako realizované aktivity.

Na druhej strane z odpovedí plynie poznanie, že **sebahodnotenie sa zatiaľ nevníma ako systémový prvok pri zabezpečovaní a zvyšovaní kvality práce škôl**. Skôr ide o viac či menej **náhodne vybrané a používané metódy a formy, vyskytujúce sa v oblasti riadenia** a spojené so získavaním spätnej väzby. Ukazuje sa, že priaznivý vplyv na vzbudenie záujmu o problematiku sebahodnotenia (aj keď zďaleka nie v rozsahu, v ktorom sa jej venujú v mnohých iných krajinách), mali (a majú) nové povinnosti, ktoré pred školy postavili právne predpisy v nedávnej minulosti. Ide predovšetkým o povinnosť vypracúvať každoročne **Správu** o činnosti a výsledkoch školy, plánovať rozvoj školy a najmä tvoriť školský výchovno-vzdelávací program. Bolo by preto vhodné zaoberať sa aj otázkou prípadnej **aktualizácie príslušných dokumentov/predpisov** tak, aby boli transparentnejšie a najmä systémovo previazané s problematikou sebahodnotenia v zmysle predkladaného MODELU. Pomohlo by to nielen urýchleniu zavádzania MODELU do praxe, ale predovšetkým vytvoreniu prostredia, v ktorom proces sebahodnotenia dostane **systémovú podobu**

(t. j. dôjde k **prepojeniu prípravy** – vzdelávanie v tejto problematike najmä v MPC, **previazanosť viacerých projektov** orientovaných na kvalitu vo vzdelávaní ap., **realizácie** – vytváranie širokej **databázy vhodných nástrojov, metód a foriem**, poskytovanie príkladov dobrej praxe ap. a **využívania výsledkov** tohto procesu – **previazanosť s externým hodnotením**, využívanie v zmysle inovovaných právnych a pedagogických dokumentov, zvyšovanie informovanosti ap.)

Konkrétne podoba vyjadrení zo škôl v stručnom tvare je takáto:

Aktívne skúsenosti:

- »» *Spolupráca s autorským tímom projektu od r. 2010, SWOT a STEPE analýzy, použitie dotazníkov – celkom 11. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- »» *Dotazníkové prieskumy, individuálne rozhovory (učitelia – rodičia), konzultácie, SWOT analýza pre hodnotiacu správu aj tvorbu ŠkVP, workshopy s CPPPaP o vzťahoch, účasť na projekte NÚCEM-u Hodnotenie kvality vzdelávania. (Gymnázium Nová Baňa)*
- »» *Zaradené aktivity vyplývajúce z právnych a pedagogických dokumentov, ako napr. vypracovanie Správy o výchovno-vzdelávacej činnosti školy... (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava), používanie didaktických testov (?) či sebahodnotenie žiaka po ústnej odpovedi (DA Žilina), kontrolná činnosť vedenia školy – hospitácie, dokumentácia (ŽK, zápisnice, analýza dokumentov ap.) či riešenie problémov používaním dotazníkov (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava), uplatňovanie rovnakých kritérií hodnotenia cez metodické orgány (DA Žilina), autoevalvačné dotazníky pre žiakov (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava). Zaujímavá je aktivita „pohľad kolegu“ uplatňovaná na ZŠ Pankúchova, 4 Bratislava.*
- »» *Z ostatných škôl sú podnetné aktivity zo ZŠ Lieskovec (škola podľa Daltonského plánu), ako pozorovania, „priateľské“ hospitácie, portfóliá (učiteľov aj žiakov), týždenné hodnotiace listy práce žiakov, každoročné nielen formálne, ale aj neformálne hodnotenie učiteľov. (Gymnázium Nová Baňa)*

Pasívne skúsenosti:

- »» *Niektoré školy uvádzajú iba všeobecné – nekonkrétne vyjadrenia (napr. účasť na vzdelávaní MPC, samoštúdium a pod.).*
- »» *Medzi dobre hodnotenými aktivitami sú vzdelávania *Riadenie školy a školského zariadenia* na MPC BB, využitie účasti na projekte BBSK *Spoločne v odlišnom, Metodika sebahodnotenia a jej praktické využitie vo vybraných oblastiach činnosti školy s využitím vhodných nástrojov* na MPC BA či *Vzdelávanie učiteľov v súvislosti s tvorbou ŠkVP* na ŠIOV-e.*
- »» *Z ďalších aktivít sú spomenuté **pracovný seminár ŠŠI za účasti škótskych inšpektorov**, každoročné **konferencie *Učíme pre život***, *Letná škola moderných učiteľov* a tiež tzv. *Daltonské konferencie*.*
- »» *Veľmi všeobecne sa objavuje aj vyhľadávanie zahraničných materiálov či aktivity v rámci záverečnej práce II. kvalifikačnej skúšky.*

- »» Vyskytli sa aj **vyjadrenia, upozorňujúce na možnú duplicitu aktivít viacerých inštitúcií** v problematike sebahodnotenia a z toho vyplývajúcu potrebu užšej koordinácie.

5.2.2 Aké boli Vaše skúsenosti a poznatky z realizácie procesu sebahodnotenia v škole?

(Uvedte, prosím, podstatné javy/okolnosti, ktoré možno považovať za kľúčové pre úspešnosť/neúspešnosť procesu.)

Reakcia na túto otázku vyžaduje **širšie posúdenie**. Kým prvá otázka dotazníka mala skôr informatívny charakter a mala navodiť uvoľnenejšiu atmosféru k ďalším vyjadreniam, táto k odpovedi vyžadovala nielen „inventúru“ aktivít, ktoré sa nejakým spôsobom viažu na problematiku sebahodnotenia (alebo presnejšie, vnímania tejto problematiky jednotlivými školami), ale aj – a to predovšetkým – **zaujatie stanoviska či postoja k uvedenej problematike**. Odpovede signalizujú, že na žiadnej participujúcej škole nemal prístup podobu jednorazovej kampane. Je to povzbudzujúce konštatovanie v čase, keď sa ako dominantný **trend** prezentuje rastúca **nechuť k inováciám**, tieto sa nezriedka vnímajú buď **ako zásahy do proklamovanej autonómie školy** alebo ako **neodôvodnené zvyšovanie** už aj tak nadmernej **administratívnej** (byrokratickej) **záťaže** pedagogických zamestnancov.

Všeobecne možno konštatovať uvedomenie si významu prípravy procesu, jeho plánovania, koordinácie práce v tíme. Dôležité je tiež pochopenie, že proces sebahodnotenia nie je ani z časového hľadiska ľahkou záležitosťou, že si vyžaduje dostatok času vo všetkých etapách (príprava, realizácia, vyhodnotenie). Akékoľvek podcenenie niektorého z uvedených faktorov participujúce školy pocítili ako negatívny a úspech ohrozujúci jav.

V odpovediach sa tiež objavuje ďalší činiteľ – priznanie nielen malých (takmer žiadnych) praktických skúseností, ale aj nedostatočnej všeobecnej teoretickej pripravenosti. Prejavilo sa to pri problémoch s voľbou cieľov a výberom metód a nástrojov (tvorba, resp. úprava dotazníkov, testov ap.). Odrazilo sa to vo vyjadreniach, ktoré odrážali odlišné náhľady na zameranie procesu sebahodnotenia (priorizácia názorov žiakov, zvýšený dôraz na zabezpečenie anonymity, prekonávanie nezáujmu). Potešiteľné je v tejto súvislosti volanie po zdokonalení kontinuálneho vzdelávania v problematike sebahodnotenia (nielen teoretické základy, ale aj praktický výcvik, široká databáza nástrojov, príklady dobrej praxe, odborné poradenstvo atď.). V tejto súvislosti sa objavili aj kritické výhrady voči časti poskytnutých projektových dokumentov (rozsiahlosť, málo praktických ukážok, nejednoznačné formulácie), aj keď vo väčšine škôl boli tieto materiály prijímané a hodnotené veľmi pozitívne.

Kľúčové javy a okolnosti, vyskytujúce sa vo vyjadreniach

a) podstatné pre úspešnosť procesu:

- »» *Definovať konkrétny cieľ, nezaťažovať príliš teóriou, priebežne vyhodnocovať, zaoberať sa pripomienkami a návrhmi a najmä chváliť – chváliť – chváliť.* (ZŠ Lieskovec)

- »» *Najdôležitejší je výber oblasti, kľúčový je význam prípravy (časový plán, tímová práca a zhoda názorov hodnotiaceho tímu), dôležité je vytvoriť vhodný priestor a podmienky pri práci so žiakmi, potrebné je zvoliť správnu argumentáciu, zdôvodnenie/vysvetlenie, motiváciu (význam testovania) pri sebahodnotení pred aplikáciou použitého nástroja.*(Gymnázium Nová Baňa)
- »» *Dosiahnuť, aby učitelia cítili potrebu sa vzdelávať v problematike a poznatky postupne prenášať do praxe; ale POZOR: je to dlhodobý proces!* (ZŠ Černyševského, Bratislava)
- »» *Oboznámiť sa s MODELOM aj MANUÁLOM, tvorba pracovného tímu, výber domény (najproblematickejšej), spoločne vytvoriť plán sebahodnotenia (kroky, časový harmonogram), rozdelenie zodpovednosti v pracovnom tíme, oboznámenie zamestnancov, rodičov a žiakov, odbúrание strachu zo sankcií.* (ZŠ s MŠ Brehy)
- »» *Po zhodnotení predložiť závery pracovnému kolektívu, oboznámiť s prijatými opatreniami a informovať o tom, aká oblasť bude sledovaná a najbližšie znovu prehodnotená.* (Gymnázium Nová Baňa)
- »» *Čo najviac zapojených do procesu, verejné hodnotenie.* (ZŠ s VJM Senec)
- »» *Získanie kritického priateľa.* (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)

b) podstatné pre neúspešnosť procesu:

- »» *Nedostatky podkladových materiálov (MANUÁL neobsahuje konkrétne praktické ukážky k vybraným oblastiam, je zameraný iba na teóriu), zvládnutie časovej a obsahovej náročnosti.* (DA Žilina)
- »» *Nie je správne snažiť sa o zhodnotenie naraz viac oblastí, ale zamerať sa na jednu, podrobne rozpracovať, pripraviť kvalitný nástroj a aplikovať ho, dôležitá je zmena nástrojov, často zadávané dotazníky nudia, vyvolávajú pocit stereotypu u hodnotených. Zmena nástroja vytvorila novú situáciu, dajú sa vyvodiť iné závery ako u dotazníka.* (Gymnázium Nová Baňa)
- »» *Okrem dobrého tímu je dôležité pochopenie nutnosti sebahodnotenia v pedagogickom kolektíve.* (Gymnázium Nová Baňa)
- »» *Chýbajúce skúsenosti so sebahodnotením, vedúci tímu by nemal byť vedúci zamestnanec, málo dotazníkov na výber.* (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)
- »» *Postoj riaditeľa školy, prístup k nástrojom sebahodnotenia.* (ZŠ s MŠ Brehy)
- »» *Nečinnosť učiteľov, používanie zastaralých metód, vylučovanie verejnosti.*(ZŠ Černyševského, Bratislava)

5.2.3 Aké odporúčania by ste uviedli pre školy začínajúce so sebahodnotením?

(Uvedte, prosím, konkrétne príklady, námety.)

Odpovede na tento bod signalizujú, že zúčastnené školy vnímali sebahodnotenie skutočne ako proces, a nie jednorazovú kampaň. Odzrkadľuje sa to vo vyjadreniach, ktoré sú v dominantnej miere vysoko pozitívne (t. j. prezentujú skutočný záujem o úspešnú realizáciu tohto procesu). Navyše sú odporúčania výstižné a cítia z nich precítený a vyhodnotený zážitok z vykonanej aktivity.

V odpovediach sa opäť prejavila **rôzna miera skúseností** s niektorými formami navrhovanými aj v procese sebahodnotenia, ako aj **diferencované „prežívanie” tohto procesu**. Zrejme to súvisí so spôsobom **riadenia/vedenia školy**, so vzťahmi a **úrovňou komunikácie** na škole vertikálne aj horizontálne (manažment – učitelia, učitelia – žiaci, učitelia resp. žiaci navzájom, ale aj učitelia – rodičia) a vôbec s tzv. **„kultúrou školy”**. V tejto súvislosti by sa nemala prehliadnúť opakovaná pripomienka – až v samotnom procese sebahodnotenia sa totiž naplno prejavila **potreba zodpovedného, trpezlivého a kvalifikovaného prístupu, idúceho nad rámec bežných** (sem zaraďujeme aj nepríjemné a často vnímané ako duplicitné či zbytočné, napriek opakovaným „debykratizačným“ kampaniam neustále vysoké administratívne zaťaženie učiteľov) **povinností**, ktoré by si v záujme úspešnosti procesu zaslúžili **aj isté finančné ocenenie**. Treba len dúfať, že kompetentné orgány prihliadnu pri implementácii procesov sebahodnotenia práce školy aj na túto skutočnosť.

Konkrétne príklady:

- » *Velkou pomocou je, keď sa pracovný tím oboznámi s teóriou a východiskami, vytvára pozitívnu klímu, nezastrašuje, ale **motivuje, zabezpečuje**, že proces je postupný, v malých krokoch, nenechá sa odradiť prekážkami či chybami, **radšej menej, ale dôsledne**. (ZŠ Lieskovec)*
- » ***Bonusom je dobre vypracovaná koncepcia školy**, prehľad o úspešnosti bývalých žiakov. (ZŠ s VJM Senec)*
- » ***Dôkladné oboznámenie s MODELOM a MANUÁLOM**, prispôsobenie nástrojov konkrétnym potrebám školy, **získanie čo najväčšieho počtu spolupracovníkov**, do pracovného tímu vyberať tých, ktorým záleží na kvalite školy. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- » ***Realizácia workshopu na škole** s výmenou skúseností z preštudovaných materiálov, zo školení, z vlastných skúseností aj skúseností iných škôl, poverenie vedením pracovného tímu človeka všeobecne uznávaného v zbore, s dobrými organizačnými a argumentačnými schopnosťami, skúsenosťou s prácou v tíme, využitie záujmu žiakov vyšších ročníkov napr. pri štatistickom spracovávaní dotazníkov alebo pri vytváraní tabuliek, grafov, diagramov a pod., využívanie pohľadu kritického priateľa školy. (DA Žilina)*
- » ***Správne stanovenie kritérií (aby mali priamu súvislosť s kvalitou školy)**, nie snaha o plošné hodnotenie, ale voľba tých oblastí hodnotenia, ktoré sú pre školu najzaujímavejšie a sú v nich rezervy, úzka spolupráca členov pracovného tímu. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- » *Vysvetlenie potreby sebahodnotenia kolegom, **vymedzenie prioritných oblastí sebahodnotenia**, nepustiť sa do povrchne pripravených oblastí sebahodnotenia, ale precízne pripraviť podklady pre sledovanú oblasť, určenie časového harmonogramu tak, aby sa pre tú istú skupinu hodnotiaci nástroj zopakoval, aby sme mohli posúdiť, či prijaté opatrenia zmenili hodnotenú oblasť, **pripraviť prehľadný spôsob vyhodnotenia výstupov** (tabuľka a grafy) a **návrhy opatrení** z nich vyplývajúcich – aby sa len neskončatoval stav bez zmeny, **archivácia údajov**,*

výber hodnotených oblastí (*My sme sa rozhodli sledovať a porovnávať výstupy sebahodnotenia od prvého ročníka každoročne, aby sme vo štvrtom ročníku porovnali.*), dostatok času na prípravu, **zostavenie aktívneho, presvedčeného tímu** (*spoločné naladenie, zaniietenosť*), dať mu voľnosť, ale konzultovať plánované kroky/aktivity, dotazníky často zadávané žiakov nudia a vyhodnocujú ich často formálne, preformulovanie zadávaných otázok (*používaných v projekte Cesta ke kvalite*), aby neboli „širokospektrálne,“ nenavádzali na odpoveď a odpovede mohli byť jednoznačné. (Gymnázium Nová Baňa)

Konkrétne námety:

- »»» *Motivovať: každý predsa chce zistiť, v akom stave sme teraz, či je potrebná nejaká zmena, ak áno, ako na to a čo nám prinesie; pohovoriť o procese so školou, ktorá už má skúsenosti. (ZŠ Lieskovec)*
- »»» *Zvoliť si dostatočný časový interval (minimálne tri mesiace) na proces sebahodnotenia, prispôbiť nástroje na konkrétne potreby školy, nepoužívať zbytočne veľa nástrojov. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- »»» *Odborne vyškoliť tím pedagógov pre sebahodnotenie na škole, určite začať dvojročným pilotným testovaním, riadiť sa pri ňom premyslene vypracovaným a reálnym harmonogramom, rozhodnúť sa, či je vhodné použiť určitú metódu (konkrétny nástroj) pre všetkých, zvážiť mieru anonymity pri zadávaní dotazníkov. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- »»» *V rámci úspešnosti je nutné dosiahnuť u učiteľov, aby cítili potrebu vzdelávať sa v sebahodnotení, čo postupne budú schopní preniesť aj do praxe v škole, kedy už nebude prekážkou ani kritika na vlastnú činnosť. Tento proces je dlhodobý! (ZŠ s VJM Senec)*
- »»» *Kľúčové je, aby sa procesu sebahodnotenia zúčastnilo čo najviac ľudí, aby hodnotenie bolo verejné a nie tajné, aby sa potom podarilo spolu vyhodnotiť výsledky a porozmýšľať o kladných aj záporných stránkach a o spoločnom riešení prípadných nedostatkov. (ZŠ Černyševského, Bratislava)*
- »»» *Dôležité je vytvoriť vhodný priestor a podmienky na prácu so žiakmi, potrebné je zvoliť správnu argumentáciu, zdôvodnenie/vysvetlenie, motiváciu (význam testovania) pri sebahodnotení pred aplikáciou použitého nástroja, po zhodnotení predložiť závery pracovnému kolektívu, oboznámiť ho s prijatými opatreniami a informovať o tom, aká oblasť bude sledovaná a najbližšie znovu prehodnotená, výmena pripraveného nástroja pre rovnakú oblasť medzi školami, aby sa ukázala ich použiteľnosť v rôznych podmienkach. (Gymnázium Nová Baňa)*

5.2.4 Hodnotenie výstupov aktivity 2.2 podľa jednotlivých častí

(Uvedte, prosím, ako Vám v procese realizácie pomohli podkladové materiály a čo je vhodné/potrebné v nich upraviť, doplniť, či zdôrazniť.)

Oblasť, ku ktorej sa školy vyjadrujú v tomto bode je relatívne diferencovaná. Také sú aj vyjadrenia z jednotlivých škôl. Odrážajú nielen názory participujúcich

škôl na poskytnuté pracovné (predbežné) verzie jednotlivých produktov projektu, ale aj postrehy a skúsenosti z ich praktického využitia v procese sebahodnotenia vlastnej školy. O to cennejšie sú pre dopracovanie konečného výstupu projektu.

PODKLADOVÉ ŠTÚDIE ako prvý výstup sú vnímané vcelku priaznivo, bez zásadných výhrad. Pretože sú vlastne základným – vstupným materiálom pre tvorbu modelu sebahodnotenia práce škôl, museli sa autori vysporiadať s radom skutočností. Ide najmä o nedostatočnú (v skutočnosti takmer žiadnu) domácu teoretickú základňu. Odborných prác v štátnom jazyku, ktoré spracovávajú túto problematiku, je žalostne málo, navyše sa skôr orientujú na jednotlivé prvky či črty sebahodnotenia (a teda majú najmä informatívno-osvetový charakter), ako na systematické spracovanie témy. Jedným z dôsledkov čerpania poznatkov najmä zo zahraničných prameňov je ďalej nejasnosť v používaní jednotnej terminológie. Odráža sa to v pojmovej nejednotnosti ako v oblasti pedagogickej, tak riadiacej i právnej. Ďalším dôsledkom sú pokusy „prenášať“ skúsenosti zo zahraničia do našich škôl bez porovnania podmienok, za ktorých sa tieto „vzory“ stali úspešnými. Preto bolo potrebné ako základ spracovať napr. analýzu pedagogického a právneho prostredia na Slovensku či venovať sa základným teoretickým východiskám, terminologickým otázkam, prehľadom rôznych prístupov a vnímania cieľov sebahodnotenia, vyhľadávaniu a popisu inšpiratívnych (t. j. v konkrétnych podmienkach a v praxi overených) zahraničných skúseností. Takto by sme mohli pokračovať. Preto neudivuje, keď sa na jednej strane podkladové štúdie vnímajú ako rozsiahle až neprimerané, na strane druhej zasa ako vhodný materiál pre vzdelávanie (MPC) či samoštúdium. Rovnako tak postreh, že v štúdiách sa opakujú viaceré javy, napr. zásady riadenia kvality, metódy hodnotenia a pod., čomu sa pri rešpektovaní autorských prístupov spracovania tém asi nedá celkom vyhnúť. Takýto základný prehľad (a súčasne podklad) tak nemôže vyhovieť požiadavkám typu „zmeniť jednotlivé časti podľa osobitých špecifik a cieľov jednotlivých škôl“.

MODEL ako jadro a podstata výstupu je pokusom o využitie autorských podkladových štúdií na vytvorenie celistvého dokumentu, obsahujúceho všetky podstatné atribúty pre reálne uplatnenie procesov sebahodnotenia práce školy v našich podmienkach. Na jednej strane je tu teda požiadavka komplexnosti, na strane druhej záujem o poskytnutie dostatku podnetov na vyvolanie aktívneho záujmu, a teda o akúsi „čitateľskú atraktivnosť“. Podľa reflexií zo škôl sa niektorým stále zdá byť iba teoretickým prehľadom, zbytočne rozsiahlym a nekonkrétnym, druhým zasa ako potrebný vstup do samotného procesu s najvýznamnejšou kapitolou *Navrhovaný model sebahodnotenia*. Odrazom tohto vnímania je isté zostručenie a skonkrétňenie, najmä však formálna úprava definitívneho textu.

MANUÁL podľa odozvy zo škôl mal najväčší ohlas. Je to samozrejme – veď bez aktívnej práce s ním by sa nedal proces sebahodnotenia vôbec uskutočniť. Vďaka požiadavke na istú štruktúrovanosť spätnej väzby je možné vyjadrenia vhodne hierarchicky (i významovo) rozčleniť. Filozofia prístupu je akceptovaná bez podstatných pripomienok. Objavili sa však aj isté čiastočné výhrady ako napr. údajne málo dôrazu na vzdelávacie ciele a výsledky školy. Tieto vnímame skôr ako dôsledok pretrvávajúcej tradície administratívneho riadenia s formálnou (strohou) korešpondenciou, viacmenej povrchnou evidenciou a štatistikou, orientáciou na javovú stránku atď. než potreby hlbších analýz, objektívneho hodnotenia s dostatkom kvalifikovaných údajov

či pravidelného štúdia odbornej literatúry.

Tak mohlo uniknúť prepojenie zásadného významu poznania úrovne každej z navrhovaných domén a oblastí sebahodnotenia na kvalitu práce školy a teda aj dosahovaných výsledkov. Potešiteľné je, že pri zamýšľaní sa nad filozofiou prístupu sa objavili aj širšie súvislosti. Ide napr. o vnímanie aktuálnej situácie v školstve (negatívny postoj verejnosti voči učiteľom, neodborná medializácia problémov ap.) s konkrétnym pomenovaním potrieb – pomoc odborníkov a vzdelávanie v problematike sebahodnotenia. Zrozumiteľnosť sa javí byť dostatočná aj napriek poznámke o nadmernom používaní „cudzích slov“ (rozumej „odborné termíny“).

Objavila sa tiež požiadavka na podrobnejšiu a zrozumiteľnejšiu interpretáciu nástrojov, zadaných v MODELÍ. Opäť to poukazuje na potrebu vzdelávania v problematike, čo je však nad rámec a možnosti tohto projektu.

Praktické využitie – realizovateľnosť v súčasných podmienkach je podľa reakcií závislá nielen od ochoty pustiť sa do procesu sebahodnotenia na vlastnej škole, ale najmä od väčšej konkretizácie a prepracovania formulácií v ponúkaných nástrojoch (vrátane rozšírenia ponuky). Opakuje sa aj názor o prepojení možnosti využitia s poskytnutím aspoň „zaškolenia“ učiteľov. Tu treba pripomenúť, že návrh MODELU a vôbec všetky výstupy projektu vznikajú ako expertné materiály. Preto je prakticky nemožné v tejto fáze dopĺňať ich o chýbajúce konkrétne príklady z domácej praxe. Čo je uskutočniteľné, je formálna úprava materiálu tak, aby v ňom boli zreteľnejšie viditeľné podstatné charakteristiky akéhosi „univerzálneho použitia“ a vyčlenené časti, umožňujúce doplnenie poskytovaných námetov podľa podmienok či potrieb konkrétnej školy. K takejto úprave reálne došlo vo výstupných materiáloch projektu.

Konkrétne vecné odozvy na jednotlivé časti poskytnutých podkladových materiálov:

I. PODKLADOVÉ ŠTÚDIE

- »»» *Poskytli v dostatočnej miere a z rôznych pohľadov prehľad o problematike hodnotenia a sebahodnotenia školy a o procesoch, ktoré s nimi súvisia; sú jasné, zrozumiteľné. (ZŠ Lieskovec)*
- »»» *Zaujímavé čítanie pre toho, kto sa chce podrobne venovať problematike sebahodnotenia, resp. pre školiteľa k tejto problematike; pre „bežného“ vykonávateľa sebahodnotenia sú príliš rozsiahle, čo môže odradiť, preto sme s nimi nezaťažovali členov pracovného tímu; využili sme dotazníky zo štúdie J. Vantucha. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- »»» *Spomínané materiály nás veľmi usmernili, sú veľmi dobre spracované a sú prínosom, pomocou, východiskom pri hlbšom zorientovaní sa v danej problematike; je to vhodný študijný materiál, ktorý sa dá využiť pri vzdelávaní, výškolení jednotlivých učiteľov (napr. MPC), možno tiež ako jeden z podkladov vzdelávacej politiky štátu a jej určenie štandardne prijateľných kritérií; viaceré javy sa v štúdiách opakujú, napr. zásady pri riadení kvality, výstupy, procesy na úrovni triedy, podmienky úspechu, metódy hodnotenia. (Gymnázium Nová Baňa)*
- »»» *Sú podrobne rozpracované, rozsiahle, tvoria dostatočný teoretický základ procesu sebahodnotenia školy a ako súvislý celok sú východiskom k oboznámeniu sa s problematikou sebahodnotenia školy, takže čitateľ nemusí siahť po inej odbornej*

literatúre k danej problematike a získa informácie o procese sebahodnotenia školy z rôznych pohľadov. (ZŠ s MŠ Brehy)

- » *Sú vhodné a aplikovateľné v našich školách, zrozumiteľné, odporúčame možnosť konzultácie jednotlivých častí podľa osobitných špecifik a cieľov jednotlivých škôl. (ZŠ s VJM Senec)*

II. MODEL (teoretický prehľad, zahraničné skúsenosti)

- » *Materiál je jadrom výstupu projektu, pojednávajúci o rôznych prístupoch k sebahodnoteniu v zahraničí a obsahujúci navrhovaný model sebahodnotenia, právnu a pedagogickú charakteristiku slovenského prostredia a odporúčania pre školy a štátnu správu; je zrozumiteľný aj po stránke odbornej, aj terminologickej. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- » *Vhodný a potrebný najmä pre vedúceho tímu; niektorým sa zdal rozsiahly, nemožno mu však uprieť ani jednu časť a logické prepojenie; z praktického hľadiska je najvýznamnejšia kapitola – Navrhovaný model sebahodnotenia školy, návrh je stručný, zrozumiteľný, možno by vyznel jednoduchšie a ešte zrozumiteľnejšie, ak by sa nepoužívali niektoré cudzie slová (holistický, vágny, synergický efekt, konformita atď.); využili sme ho pri motivácii učiteľov aj pri motivácii rodičov - členov Rodičovskej rady k procesu sebahodnotenia. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- » *Naozaj len teoretický prehľad, dosť zbytočne rozsiahly, obširny, nekonkrétny, nezábavný pri čítaní; je potrebné ho skonkretizovať, zostručniť. (DA Žilina)*
- » *Cenný materiál na samoštúdium v príprave pracovného tímu na sebahodnotenie; s niektorými časťami sme sa už stretli v projekte – Spoločne v odlišnom, a preto neboli pre nás úplne neznáme a termíny boli zrozumiteľné. (Gymnázium Nová Baňa)*

III. MANUÁL (praktické postupy a návody)

- » *zhodnotenie filozofie prístupu (vhodnosť/nevhodnosť, aplikovateľnosť na podmienky slovenských škôl)*
- » *zrozumiteľnosť materiálov (odborná/terminologická)*
- » *praktické využitie (realizovateľnosť v podmienkach slovenských škôl)*

Zhodnotenie filozofie prístupu:

- » *MANUÁL možno priveľmi zameraný na oblasť vzťahov (sociálne orientovaný), chýba prepojenosť na výstupy školy ako vzdelávacej a nielen výchovnej inštitúcie; sebahodnotenie zamerať na všetky ciele, ktoré si škola stanovila vrátane vzdelávacích, ktoré sú naďalej prioritou; pri porovnávaní kvality škôl je dôležité, a školy majú právo vedieť, čo sa bude sledovať, na to sa môžu v procese vlastného sebahodnotenia aj pripraviť. (Gymnázium Nová Baňa)*
- » *Podporujeme predloženú filozofiu sebahodnotenia, ukážky z viacerých štátov dávajú školám väčší výber a možnosť aplikovať vhodné kritériá pre rôzne oblasti Slovenska; okrem výchovy pedagogických zamestnancov budeme musieť vychovávať aj verejnosť, hodnotenie školy na základe „jedna babka povedala“ u nás existuje, preto bude školám potrebná aj pomoc odborníkov z tejto oblasti. (ZŠ s VJM Senec)*

Zrozumiteľnosť materiálu:

- »» Celkovo je materiál vecný a zrozumiteľný pre potenciálneho užívateľa – dokonca sa väčšine pozdával až postačujúci pre potreby oboznámenia sa s podstatou problematiky sebahodnotenia; zrozumiteľnosti môže škodiť citovanie a porovnávanie názorov rôznych autorov (napr. v kapitole Ciele – ale z dôvodov autorských práv asi nemožno vynechať); časť – Otázky – indikátory pre jednotlivé oblasti sebahodnotenia je však pomerne chaotická, nie dostatočne prehľadná a konkrétna, sú nutné prílohy (štandardizované dotazníky so škálovaním a spôsobom vyhodnotenia, ktoré si škola môže upraviť a doplniť na svoje podmienky a podľa svojich potrieb); pozitívne preto vnímame dodatočne ponúknuté kritériá kvality; časť Kroky vedúce k sebahodnoteniu je dobrá pomôcka v zorientovaní sa v samotnom postupe a vytvorení predstavy časového harmonogramu. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)
- »» Je vhodný a zrozumiteľný, poskytuje praktické postupy a návody na aplikáciu procesov sebahodnotenia v našej škole. (ZŠ Lieskovec)
- »» Materiál je zrozumiteľný, poskytne pomoc učiteľom aj pri ďalšom používaní odbornej terminológie. (ZŠ s VJM Senec)
- »» MANUÁL je napísaný jasne a zrozumiteľne, je akýmsi návodom ako začať, čo urobiť, aby bol proces sebahodnotenia úspešný; možno by sa ako príloha hodil ešte konkrétny príklad krokov vedúcich k sebahodnoteniu školy pre jednu z oblastí. (ZŠ s MŠ Brehy)
- »» Materiál je čiastočne zrozumiteľný, odborná terminológia je v poriadku. (DA Žilina)
- »» Niekedy sa strácame v niektorých pojmoch a pri formulácii zhodnotenia ich nevieme celkom s istotou a presnosťou aplikovať, ale myslíme si, že formulované boli dostatočne, skôr vidíme problém v tom, že s materiálom sa treba dokonale oboznámiť a aplikovať sebahodnotenie po príprave členov tímu v časovom predstihu. (Gymnázium Nová Baňa)

Praktické použitie:

- »» Aplikovateľnosť na slovenské školy dobrá; niektoré časti (napr. široký záber sledovaných oblastí, formulácia otázok ap.) sme pripomienkovali, rovnako máme pripomienku k formálnej stránke spracovania – rozloženie, členenie častí do prehľadnejšej podoby; veľmi sa zasadzujeme o to, aby bola podporovaná myšlienka a boli vytvorené podmienky na kvalifikovanie evalvačných tímov, aby získali odborné kompetencie pre vykonávanie sebahodnotiaceho procesu. (Gymnázium Nová Baňa)
- »» Všetko je rozpracované rozsiahlo, ale nekonkrétne; v samotnom MANUÁLI chýbajú praktické príklady z reality; bolo by vhodné vybrať jednu doménu – oblasť – stanoviť všeobecné otázky – stanoviť konkrétne otázky; školy asi nebudú vedieť ako ďalej postupovať, pokiaľ nebude možnosť konzultácií napr. s tvorcami MANUÁLU. (DA Žilina)
- »» Vhodné a možné aplikovať (s úpravami na podmienky a problémy školy), po zaškolení zamestnancov je možná realizácia. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)

- »» Predložený materiál možno realizovať v podmienkach slovenských škôl. (ZŠ s VJM Senec)

5.2.5 Čo bolo pre Vás v procese sebahodnotenia najzaujímavejšie?

(V nasledujúcich otázkach vyjadrite, prosím, Vaše názory a pocity.)

Odpovede na túto otázku ukazujú na bohatý – pozitívny aj negatívny obraz, ktorý realizácia procesu sebahodnotenia na jednotlivých školách vyvolala. Možno konštatovať, že prevažujú kladné názory a pocity. Z tých nie práve najpriaznivejších spomeňme nezáujem alebo nechť niektorých učiteľov, odôvodňovanú (či skôr maskovanú) zlým finančným a morálnym ohodnotením a ďalšími problémami, alebo spoznanie malej kompetencie sebahodnotenia u žiakov. Tých potešiteľných je nepomerne viac: ochota učiteľov spolupracovať s rodičmi, záujem zo strany žiakov a kvalita ich odpovedí, cenné postrehy rodičov, konkrétne porovnávanie vlastných výsledkov s celonárodnými meraniami (CJ), uvedomenie si perspektívy osobného aj profesijného rastu, využitie materiálov, získaných už v procese tvorby ŠkVP. Vo všeobecnejšej rovine zasa priznanie, že problematika sebahodnotenia sa dlhodobo obchádza napriek jej dôležitosti, či vyslovenie očakávania, že seba vzdelávanie sa stane samozrejmosťou a takíto učitelia nebudú „bielymi vranami“. Sem možno zaradiť aj opakované odporúčanie na spoluprácu s českými inštitúciami.

Z konkrétnych vyjadrení jednotlivých škôl vyberáme tieto vyjadrenia, považované na jednotlivých školách za najzaujímavejšie :

- »» *Spoznávanie seba a kolegov v procese, reakcie na zistené javy, zistenie, v čom máme technické medzery (vyžaduje sa pokročilá práca v tabuľkovom editore), ale aj čo nám išlo ľahko a dobre (komunikácia s rodičmi a vzájomná komunikácia); potreba zamerať sa v ďalších krokoch na proces učenia sa detí, teda treba si užšie špecifikovať priority, napríklad v ročnom horizonte. (ZŠ Lieskovec)*
- »» *Zo strany učiteľov postupné zvyšovanie nárokov voči sebe pri realizácii jednotlivých úloh; ak máme dosiahnuť dobré výsledky, musíme viac pracovať na sebe. (ZŠ s VJM Senec)*
- »» *Veľmi oceňujeme postoje rodičov k našej škole, hlavne pozitívne, ale aj niekoľko kritických, keď vyjadrovali svoje názory, čo by bolo potrebné zlepšiť, zmeniť, ale aj s čím sú v škole spokojní; tiež žiaci sa nebáli vyjadriť svoj názor, či už na vyučovací proces, učiteľov, potreby školy. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- »» *Najzaujímavejšie bolo dozvedieť sa viac o našej škole, prekvapiť sa vyjadreniami rodičov a kolegov, spoznať iné pohľady na veci, týkajúce sa našej školy. (ZŠ s VJM Senec)*
- »» *Tvorba tímov a práca tímov pri dotváraní dotazníkov, stmelenie kolektívu, jeho vedenie k tímovej práci, ochota spracovať výsledky dotazníkov v elektronickej podobe (učitelia informatiky) a štatisticky (triedni učitelia aj žiaci vyšších ročníkov); výsledky dotazníkov, ktoré podporili aj naše priebežné závery, a výsledky z kontrolnej činnosti a pozorovaní; ochota učiteľov priznať si aj negatívne reakcie*

žiacov na kvalitu ich vyučovacích hodín, záujem učiteľov o všeobecné výsledky a porovnávanie so svojimi výsledkami a možnosť porovnať všeobecné výsledky kolegov s vlastnými výsledkami v konkrétnej triede a predmete – impulz pre ďalšie nasmerovanie a skvalitňovanie tých indikátorov, kde boli dosiahnuté slabšie výsledky. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)

- »» Samotný výsledok (výsledky hodnotenia vedomostí žiakov z jednotlivých sledovaných odborných kompetencií boli lepšie, ako sme predpokladali); do dotazníkov sme zaradili i otázky, ktorých úlohou bolo zistiť schopnosť **samohodnotenia** úrovne vedomostí žiakov, zaujímavé bolo zistenie, že u monitorovaných žiakov je značný percentuálny rozdiel medzi samohodnotením vedomostí a reálnym osvojením kompetencií – cca 50 %, čo nás vedie k presvedčeniu, že je potrebné vo zvýšenej miere využívať vo vyučovacom procese verbálnu metódu samohodnotenia žiakov tak, aby získavali schopnosť objektívnejšieho posúdenia určitých skutočností. (DA Žilina)
- »» Dozvedeli sme sa mnoho informácií, ktoré môžeme využiť i pri sebahodnotení vlastnej práce, vieme, aké sú očakávania v jednotlivých oblastiach hodnotenia a môžeme sa pokúsiť o zmenu, pokiaľ je potrebná v našej práci ako jednotlivca i ako člena tímu, ktorý by mal prispievať ku kvalite celku; naučili sme sa vidieť slabé a silné stránky pri práci v škole a zároveň uvažovať o možnej zmene; pracovali sme so zaujímavým pracovným materiálom a tiež sme študovali mnoho materiálov, ktoré súviseli s procesom autoevalvácie v ČR. (Gymnázium Nová Baňa)

5.2.6 Akú reakciu na proces sebahodnotenia ste očakávali?

Pravdupovediac, na túto otázku sme očakávali obsirnejšie vyjadrenia, než sa v skutočnosti objavili. Stručnejšie vyjadrenia sú veľmi pravdepodobne dôsledkom toho, že väčšina odpovedí bola osobná, odrážajúce reakcie očakávané riaditeľom školy a nie sformované na základe záverov skupinových (tímových) či kolektívnych diskusií. Zato boli neobyčajne bezprostredné a otvorené. Zaujímavá bola konfrontácia skutočnosti s očakávaniami, uskutočnená po motivácii formou prieskumu, a to ako medzi učiteľmi, tak aj žiakmi. Vyplýval z nej návrh – pripraviť prezentačný materiál na objasnenie potrieb a konkrétnych krokov sebahodnotenia na škole. Uvedené odpovede môžu tak veľa povedať začínajúcim školám a pripraviť ich aj na možno nepredvídané či neočakávané reakcie. A čo je ešte dôležité – aj keď iba nepriamo, reakcie opäť potvrdili kľúčové postavenie riaditeľa školy pre úspešnosť či neúspešnosť procesu sebahodnotenia.

Z vyjadrení očakávaných reakcií jednotlivých škôl uvádzame:

- »» Očakávali sme vážavý postoj zo strany kolegov a pocit záťaže zo strany rodičov, ale boli sme prekvapení, že časť, ktorú sme spravili, mala pozitívny ohlas. (ZŠ Černyševského, Bratislava)
- »» Viac odmietania u niektorých učiteľov, dobrý ohlas a pozitívnu reakciu rodičov; učitelia II. stupňa nebudú mať problém aktívne sa zapojiť do procesu sebahodnotenia, lebo prešli a boli vedení k rôznym tímovým aktivitám, ale učiteľky na I. stupni budú opatrné, nerozhodné, obávajúce sa pracovať v nových podmienkach; záujem

u žiakov a ochotu vyplniť dotazníky; rada školy viac ocení aktivitu školy. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)

- »» *Po mojich životných skúsenostiach nemám očakávania, ale si definujem pravdepodobné rôzne možné reakcie zúčastnených a pripravujem sa na ne. (ZŠ Lieskovec)*
- »» *Očakávali sme horší výsledok ako bol, nakoľko sme nedali žiakom možnosť sa vopred pripraviť na testové otázky; očakávali sme tiež dva druhy reakcií, prílišné sebavedomie žiakov, hlavne u tých, ktorých vedomosti sú horšie, a nízke sebavedomie u lepších žiakov. (DA Žilina)*
- »» *Keďže vo funkcii riaditeľky školy pracujem už pomaly 21 rokov, poznám svojich zamestnancov, viem čo môžem od nich očakávať, hoci niekedy sa stane, že Vás niekto aj po toľkých rokoch prekvapí; očakávala som všeobecné nadšenie pre proces sebahodnotenia; podarilo sa mi takmer všetkých zamestnancov získať pre tento proces, ale musela som ich na začiatku so všetkými krokmi a dôsledkami sebahodnotenia podrobne oboznámiť, vysvetliť, že je to potrebné, aby sme zistili, ako nás vnímajú žiaci a rodičia, ako hodnotia našu školu; môžem konštatovať, že reakcia zamestnancov na sebahodnotenie našej školy splnila moje očakávania. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- »» *Pred objasnením cieľov – negatívne stanovisko, odmietavosť; dve roviny očakávaní: a) pedagogický kolektív – nepochopenie, nutnosť objasnenia potrieb autoevalvácie, b) žiaci – načo je to dobré, aj tak sa nič nezmení... s prekvapením zisťujeme, že po správnej argumentácii žiaci veľmi dobre spolupracovali bez ohľadu na výstupy dotazníkov. (Gymnázium Nová Baňa)*
- »» *Sebahodnotenie je najťažšia forma hodnotenia u učiteľa, tento proces je podfarbený emóciami; zatiaľ ešte nie sme pripravení na celoplošné uskutočnenie ani v rámci školy, všetci sa musíme vzdelávať v danej problematike; z tohto dôvodu som nebola prekvapená, že iba niektorí boli iniciatívni. (ZŠ s VJM Senec)*

5.2.7 Akú reakciu vyvolala samotná realizácia procesu sebahodnotenia vo Vašej škole?

Príjemne prekvapili vcelku kladné ohlasy. Z reakcií vidieť postupnú premenu postojov, ktorá sa dá charakterizovať vyjadreniami – *Načo?, Kedy?, A to sa musí?*, t. j. spočiatku negatívna reakcia, vyvolaná nechuťou, pocitom zbytočnosti, strachom z novinky, z náročnosti prípravy, z krátkosti času alebo obavami z výsledkov. Postupne – najmä po vysvetlení cieľov a po motivácii nasledovali spravidla pozitívnejšie reakcie: vyčkávanie – akceptácia – postupné zvnútorňovanie po malých krokoch – aktivity vo vyhľadávaní a úprave nástrojov – spracúvanie získaných údajov – očakávanie výsledkov – zviditeľňovanie – pochvala/ ocenenie. Neprekvapuje, že časť učiteľov nemala záujem spoznať výsledky svojej práce, či na druhej strane zasa záujem o potenciál kolegov a kolegýň.

Podľa vyjadrení zo škôl asi najviac stresoval časový interval, ktorý mali pilotné školy vymedzený. Preto je potrebné neustále upozorňovať na význam reálneho (t. j. uskutočniteľného) procesu sebahodnotenia, rešpektujúceho aj iné úlohy a povinnosti) plánovania a tvorby harmonogramu tak, ako je odporúčaný v návrhu. Ukazuje sa,

že akékoľvek umelé „zrýchlenie“ spôsobí skôr škody a zníži kvalitu (a tým aj zmysel, cieľ a význam) samotného sebahodnotenia.

Ako podnetné uvádzame niektoré vyjadrenia z odpovedí:

- »» *Ohlas bol kladný, no teraz sa nedá výsledky odložiť a sedieť na nich, ale treba s nimi ďalej pracovať a realizovať alebo napláňovať zmeny podľa výsledkov. (ZŠ Černyševského, Bratislava)*
- »» *Realizácia sebahodnotenia v našej škole vyvolala pozitívnu reakciu; skôr ako negatívum hodnotíme časový interval, za ktorý sme mali sebahodnotenie školy urobiť; získali sme obraz o tom, čo treba v našej práci zmeniť, vylepšiť a za určité obdobie, minimálne dva roky, určite tento proces zopakujeme, aby sme mohli porovnať, či sme sa posunuli dopredu, hlavne v tých kritických oblastiach. Aby sme získali objektívny výsledok, budeme musieť zrejme použiť tie isté nástroje a indikátory, ktoré sme použili pri testovaní v tomto období. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- »» *Na začiatku bola reakcia negatívna, no snažili sme sa to na úkor svojho voľného času vypracovať čo najprestižnejšie, aby to prinieslo reálny obraz sledovanej oblasti. (DA Žilina)*
- »» *Reakcie kolegyň – Načo to ideme robiť, veď sme dobrí. Kedy to budeme robiť, keď sme aj bez toho zaneprázdnení. Ja robím všetko dobre a nepotrebujem sa meniť. A naozaj sa to musí? Tak to teda rýchlo urobme, nech máme pokoj. Veď sa to doteraz nerobilo. (ZŠ Lieskovec)*
- »» *Veľmi pozitívne hodnotíme postoj k sebahodnoteniu zo strany žiakov; posúdiť budeme vedieť po prvých zhodnoteniach a plánujeme realizovať dotazníky o chápaní nutnosti autoevalvácie v pedagogickom kolektíve a následne dotazník školskej klímy. (Gymnázium Nová Baňa)*
- »» *Učitelia aj žiaci sa zapojili dobrovoľne, rodičia radi; žiakom sa, ak to bolo často, už nechcelo vždy vyplňať dotazníky a odpovedali povrchno; napriek tomu, že u nás na škole je zabezpečená pravidelná kontrola, vyhodnocovanie a prijímanie opatrení, reakcie boli u jednotlivcov veľmi rôzne:*
 - > *časť pedagógov myšlienka sebahodnotenia zaujala, zaujímali sa o výsledky nielen všeobecné, ale aj ich vlastné, mali záujem robiť porovnanie a sledovať, kde sú ich slabšie miesta a naopak, čo sa žiakom páči, s čím sú spokojní;*
 - > *časť prijímala sebahodnotenie s obavami, obávali sa svojich vlastných výsledkov, ale napriek tomu súhlasili s dotazníkmi a mali záujem poznať nielen všeobecné, ale aj vlastné výsledky;*
 - > *našli sa niektorí, čo nechceli poznať vlastné výsledky, súhlasili s dotazníkmi len pod niekoľkonásobným ubezpečením, že bude zachovaná anonymita, nemajú záujem o sebahodnotenie, berú ho ako niečo navyše. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- »» *Nakoľko sme sebahodnotenie viac-menej realizovali iba s výberom a v teoretickej forme, zapojená časť pedagogických zamestnancov chce pokračovať v začatom procese a hľadá spôsoby zapojenia aj žiakov a zákonných zástupcov; náš názor je zatiaľ začať lokálne – po triedach. (ZŠ s VJM Senec)*

5.2.8 Ktorá z foriem sebahodnotenia (povinná forma sebahodnotenia/dobrovoľná aktivita) je pre Vás prijateľnejšia?

Očakávania (či skôr obavy) zo stručných (a viac-menej konštatívnych) vyjadrení sa nenaplnili. Pilotné školy – zrejme pod doznievajúcim vplyvom realizovaného procesu – sa vo svojich vyjadreniach snažili

aj argumentačne zdôvodniť svoje stanoviská, čo považujeme za veľký prínos.

V odpovediach prevažuje dobrovoľnosť, niekedy obojakosť, viazaná na splnenie základných podmienok, ako napr. *Povinná forma hodnotenia, napr. zo zákona, by mohla viesť k formálnosti, neobjektívnosti a prijať ju ako zákonnú povinnosť by bolo možné až po dobrej príprave, aby školy mali skúsenosti so sebahodnotením. Výhodou je, že pri povinnosti konať sebahodnotenie vznikne možnosť porovnania medzi jednotlivými školami (univerzálne štandardizované dotazníky zadávané napr. centrálné ako maturita prostredníctvom NÚCEM-u, príp. inej inštitúcie?, zapojenie všetkých škôl). Dobrovoľná forma – vyžaduje uvedomelosť pracovníkov školy a skutočnosť pochopiť, že výsledky sebahodnotenia nemôžu skončiť „v šuflíku“ bez zhodnotenia, informovanosti a prijatia opatrení. Skôr sa prikláňame k prvej možnosti po dokonalej prípravnej pomoci školám. Pochopili sme, že ísť touto cestou bez pomoci je ťažké a môžeme sa dopustiť mnohých chýb.* (Gymnázium Nová Baňa), či všeobecnejšia úvaha *Sebahodnotenie nie je príjemné ani študentom, ani pedagogickému zboru... Stále hovoríme o komplexnom pohľade na naše výchovno-vzdelávacie výstupy a je nám ľúto, že musíme konštatovať, že výsledky nebývajú vždy príjemné. Preto sa nám zdá prijateľnejšia dobrovoľná aktivita ako povinná forma sebahodnotenia, teda výber pozorovaných dát na báze vlastného uváženia školy, nie presne povinne nastavené parametre sebahodnotenia.* (DA Žilina)

Niektoré ďalšie vyjadrenia k otázke dobrovoľnosť – povinnosť sa objavujú aj pri otázke č. 10.

Skrátené ukážky z jednotlivých vyjadrení:

- »»» *Obidve, v súčasnej situácii dobrovoľná, po splnení určitých podmienok aj povinná; ak dobrovoľná forma, potrebná je podpora Rady školy a zriaďovateľa, nielen proklamačná - ale aj napr. finančná lebo proces sebahodnotenia zvyšuje finančné výdavky školy (zamestnanci podieľajúci sa na realizácii sebahodnotenia by mali byť finančne ohodnotení); Štátna školská inšpekcia by mala byť pripravená zabezpečiť pri požiadavkách škôl validizáciu jej sebahodnotenia.* (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)
- »»» *Určite dobrovoľná aktivita – sebahodnotenie by malo vychádzať z potrieb školy, malo by byť realizované ako nástroj zvyšovania kvality školy; povinná forma by mohla znížiť kvalitu a úroveň, lebo učelia by sa s tým nemuseli stotožniť a nevideli by za tým pomoc na zlepšenie určitých ukazovateľov, ale „nutné zlo“; na druhej strane, v globálnom ponímaní, by sa povinná forma mohla vyplatiť, ak sa všetky školy podrobia rovnakej analýze, napr. zameranej na hodnotenie výsledkov maturitnej skúšky; tak by sa postupom času mohla vytvoriť celkom zaujímavá štruktúra, ktorá by analyzovala ciele a výsledky jednotlivých typov stredných škôl, a to by iste prispelo k celkovej informovanosti.* (DA Žilina)

- »»» *Myslíme si, že už samotné sebahodnotenie je o potrebe zmeny v konaní a zmysľaní učiteľa, z čoho vyplýva viac dobrovoľná forma sebahodnotenia školy; vedeniu školy, ale aj všetkým zamestnancom by malo záležať na kvalite školy a od toho sa odvíjajúcom dobrom mene školy; kvalitná škola je predsa základom pre dostatočný počet žiakov a v konečnom dôsledku aj pre dostatok finančných prostriedkov na chod školy a odmeňovanie zamestnancov; nie sme si istí, či povinná forma sebahodnotenia zabezpečí zlepšenie kvality školy, preto by zatiaľ sebahodnotenie školy malo byť dobrovoľné. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- »»» *Jednoznačne dobrovoľná! Pozitívne vplyva na zmenu kultúry školy, predpokladá zvnútorňovanie potreby sebahodnotenia, poskytuje seberealizáciu tvorivému potenciálu jedincov, neoklieštuje, nezastrašuje, nevynucuje, podporuje tvorivú klímu a vzájomnú spoluprácu, zvyšuje pocit zainteresovanosti a zodpovednosti všetkých zúčastnených a znižuje riziko „vyhorenia“ zamestnancov. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- »»» *Podľa nášho názoru školy by už v súčasnosti mali dozrieť do stavu, kedy by chápali prirodzenú nevyhnutnosť sebahodnotenia ako nástroja hodnotenia kvality školy. (Gymnázium Nová Baňa)*
- »»» *Jednoznačne dobrovoľné aktivity, hlavne v začiatkovej fáze. (ZŠ s VJM Senec)*
- »»» *Povinná forma podľa vlastného harmonogramu a kolektívnej dohody o samotnom realizovaní pedagogického zboru, školskej rady a rady rodičov. (ZŠ Černyševského, Bratislava)*

5.2.9 Aký je podľa Vás potenciál vplyvu sebahodnotenia na zlepšenie práce školy?

Podľa vyjadrení sa sebahodnotenie všeobecne vníma ako významná aktivita. Súčasne sa však pripomína (či skôr zdôrazňuje), že jeho prínos ku zvýšeniu kvality školy nemusí byť vždy jednoznačne pozitívny. Školy si uvedomujú, že výsledok závisí od miery pozornosti, s ktorou sa k príprave procesu pristupuje a zodpovednosti, s akou sa potom realizuje. Zároveň veľmi otvorene a konštruktívne formulujú svoje názory o podmienkach (vnútorných aj vonkajších), ktoré momentálne nie sú veľmi priaznivé a ktoré významne ovplyvňujú nielen prístup k sebahodnoteniu, ale aj využívanie výsledkov tohto procesu. Aj keď je počet pilotných škôl obmedzený, spektrum postrehov má väčšinou univerzálnu platnosť, napr. vystríhanie pred tým, aby sa zo sebahodnotenia nestala kampaň, aby sa nezmenila na „bič“ na učiteľov a žiakov, alebo aby potvrdila či vyvrátila pohľad vedenia na prácu školy.

Ďalej poukázanie nielen na to, čo sa má zlepšovať, ale aj prečo a ako, či pripomenutie, že výsledok sa nemusí dostaviť okamžite, ale až po istom čase, a tak ide o permanentnosť procesu a môže výrazne ovplyvniť postoje tých škôl, ktoré síce nemajú vlastné skúsenosti, ale sa o seberealizáciu zaujímajú, alebo ju chcú postupne uskutočňovať.

Zo skúseností a postrehov škôl k potenciálu vplyvu sebahodnotenia vyberáme:

- »»» *Sebahodnotenie je jednoznačne významným krokom vpred a môže ovplyvniť prácu v školách; každá autoevalvácia by mala byť účinná, preto je potrebné uvádzať*

aj slabšie stránky s návrhmi ich riešenia, čo v našich podmienkach je ešte veľkým rizikom pre školu. (ZŠ Černyševského, Bratislava)

- »» Potenciál síce je, ale vyžaduje si aj podmienky, najmä vonkajšie: stabilizovať legislatívne prostredie, riešiť financovanie škôl – prevádzku a odmeňovanie (za čas venovaný štúdiu podkladových materiálov k sebahodnoteniu, za prípravu a realizáciu sebahodnotenia som niekoľkým učiteľom poskytol náhradné voľno – platené zo spoločného balíka), nedostatočné materiálno-technické vybavenie k inovácii vzdelávania, chýbajúce učebnice; vnútorné: vyžaduje si pomerne stabilný učiteľský zbor, osobitný a veľmi významný vplyv má štýl práce vedenia školy, malo by byť podnikavé, flexibilné, ochotné púšťať sa do neznámych vecí, experimentovať, malo by rešpektovať závery sebahodnotenia a postavenie a úlohu tímu pri sebahodnotení; uvažujeme vypracovať projekt pre partnerstvo škôl Comenius, ktorý rieši sebahodnotenie (partnerské školy hľadať v krajinách, ktoré majú skúsenosti so sebahodnotením). (ZŠ Pankúchova, Bratislava)
- »» Obrovský a zároveň nedocenený: menia sa vzťahy na pracovisku, medzi Ž – U, U – R, školou a zriaďovateľom, školou a ďalšími subjektmi, buduje sa vzájomná dôvera a vlastne celá kultúra školy, umožňuje korigovať víziu školy, ciele školy, zameriava sa na rast, teda na prítomnosť a budúcnosť. (ZŠ Lieskovec)
- »» Veľký; v záujme každej školy by malo byť, aby v konkurenčnom prostredí ponúkala čo najkvalitnejšie vzdelávacie programy, ktoré by mali korešpondovať a reagovať na zmeny na trhu práce a na požiadavky budúcich zamestnávateľov; ak škola nepozná vlastné reálne hodnoty v jednotlivých oblastiach, nemôže ani reagovať na zmeny trhu; má to byť spôsob hľadania nových metód a foriem práce pre zlepšenie kvality školy; počas štúdia na škole by mali učitelia svojich žiakov viac chváliť, posilňovať ich sebavedomie, ponúknuť im čo najviac možností sebahodnotenia svojej práce, svojich spolužiakov. (DA Žilina)
- »» Pokiaľ sa sebahodnotenie realizuje zodpovedne a s podporou väčšiny zamestnancov školy, je predpoklad, že sa získajú naozaj objektívne výsledky, ktoré môžu prispieť k zlepšeniu kvality školy, k odstráneniu nedostatkov, prípadne k upevneniu toho, v čom je škola dobrá; proces sebahodnotenia školy je ale vo veľkej miere závislý od ľudí, ktorí ho realizujú. (ZŠ s MŠ Brehy)
- »» Potenciál vplyvu sebahodnotenia vidíme u riadiacich pracovníkov – po dôkladnej diskusii a zhodnotení záverov, u ostatných pracovníkov – potreba nevyhnutnosti vysvetlenia, zdôvodnenia, správnej argumentačnej metódy; možno pravidelnosť kontroly by mohla viesť k pochopeniu a pozitívnemu vplyvu; správne prijaté opatrenia môžu významne ovplyvniť kvalitu školy. (Gymnázium Nová Baňa)
- »» Keď sú výsledky sebahodnotenia školy verejné, a škole a rodičom záleží na kvalite školy, tak je sebahodnotenie možnosťou na zlepšenie práce v škole. (ZŠ s VJM Senec)

5.2.10 Čo je, na základe skúseností z Vašej školy, potrebné pre úspešnú realizáciu procesu sebahodnotenia zo systémového pohľadu?

Reflexia poznatkov a skúseností s procesom sebahodnotenia práce školy v odpovediach vyústila do pestrej škály vyjadrení. Školy v nich – v zhode s tým, ako prijali a uskutočnili sebahodnotiaci proces a samozrejme vychádzajúc z vlastných podmienok – vyjadrili veľa postrehov, najčastejšie vo forme odporúčaní, návrhov, ale aj požiadaviek. Toto spektrum vyjadrení sa dá rozdeliť do dvoch rovín či úrovní:

- » v rámci školy sa ako najakútnejšie javí začať so vzdelávaním učiteľov, ale aj riadiacich pracovníkov a členov rady školy z rodičov, vedúceho tímu nepoverovať inými funkciami, inými náročnejšími úlohami, mať stále k dispozícii MANUÁL, MODEL;
- » v rámci systému je návrhov a odporúčaní podstatne viac a dotýkajú sa mnohých oblastí. Z najvýraznejších je to opäť požiadavka pripraviť a otvoriť akreditované inovačné vzdelávanie pre vedúceho tímu sebahodnotenia so získaním kariérnej pozície, ktorý by si formou workshopu alebo iných aktivít vyškolicil ďalších členov pracovného tímu, ale aj vzdelávať odborníkov v tejto oblasti, ktorí budú v rôznych inštitúciách (univerzity, VŠ, MPC,...) poskytovať odborné poradenstvo a servis školám, na vzdelávanie využiť všetky už existujúce a aj ďalšie upravené a doplnené výstupy projektu, z odborníkov vytvoriť poradný konzultačný orgán, zabezpečiť vypracovanie validizačných správ školskou inšpekciou, realizovať semináre a konferencie k procesom a výsledkom sebahodnotenia dobrovoľných škôl aj za účelom výmeny skúseností, poskytnúť školám dostatok nástrojov na sebahodnotenie pre všetky oblasti, vytvoriť, dopĺňať a zároveň ponúknuť ako zdroj informácií a faktov i ako platformu na výmenu skúseností odborné webové sídlo.

Z ďalších postrehov a odporúčaní uvádzame:

- » *Keďže proces sebahodnotenia nie je jednoduchý, je to zložitý a zodpovedný proces, vyžaduje si človeka, ktorý bude v tejto oblasti vzdelaný, bude vedieť poradiť ostatným či už pri výbere nástrojov, prípadne ich hodnotení a vyjadrovaní záverov a odporúčaní; možno by bolo vhodné vytvoriť akési poradenské centrá na školách (pilotných, prípadne na jednej škole v okrese), kde by mohli učitelia navzájom komunikovať, radiť sa, riešiť problémy, týkajúce sa sebahodnotenia školy; môžeme konštatovať, že proces sebahodnotenia v našej škole bol jednoduchší z toho pohľadu, že sme danú problematiku poznali, ale školy, ktoré budú robiť sebahodnotenia prvýkrát, budú musieť preštudovať MODEL, MANUÁL a PODKLADOVÉ ŠTÚDIE, aby so oboznámili s problematikou. (ZŠ s MŠ Brehy)*
- » *My sme malá škola, ale väčšie školy by mali mať možnosť elektronicky vypracovať dotazník alebo elektronického sčítania a vyhodnotenia výsledkov; zo systémového pohľadu je potrebné zabezpečiť dostatočný časový priestor, harmonogram práce na vyhodnotenie výsledkov, viacvrstvovú objektivitu – pedagóg, vedenie školy, rodič, žiak, met. združenie. (ZŠ Černyševského, Bratislava)*
- » *Teória i pedagogická prax jednoznačne naznačuje, že hodnotenie i sebahodnotenie tvoria dôležitú súčasť rozvoja osobnosti žiaka, sú nielen ukazovateľom kvality*

osobnosti, ale aj dôležitým činiteľom formovania sebavedomia a pozitívneho sebaobrazu; na základe odpovedí, ktoré sme získali prostredníctvom dotazníka môžeme konštatovať, že žiakom aj učiteľom záleží na tom, aby sa sebahodnotenie u žiakov realizovalo; učitelia aj žiaci kladú dôraz na rozvoj sebavedomia a rozvoj osobnosti žiaka, ktoré je do značnej miery ovplyvnené aj možnosťou pravidelného sebahodnotenia žiaka. (DA Žilina)

- »» *Ponúknuť školám sebahodnotenie zatiaľ na dobrovoľnej báze, poskytnúť školám štandardizované dotazníky so škálovaním a vyhodnotením (validita, reliabilita), príprava legislatívy k zavedeniu povinnej formy sebahodnotenia. (ZŠ Pankúchova 4, Bratislava)*
- »» *Z nášho pohľadu sú pre úspešnú realizáciu potrebné:*
 - > *tím a jeho koordinácia, zaoberanosť pre potreby sebahodnotenia*
 - > *časový plán*
 - > *ciele, výber oblastí*
 - > *opakovanie hodnotenia vybraných oblastí – pravidelne v ročníkoch, aby sme videli zmenu*
 - > *okamžité vyhodnotenie a závery sebahodnotenia (Gymnázium Nová Baňa)*
- »» *K tejto otázke sa nevieme zatiaľ dostatočne vyjadriť, nakoľko práca s materiálom trvala cca 2 mesiace; využili sme iba niektoré možnosti. (ZŠ s VJM Senec)*

Nuž a celkom na záver nie veľmi lichotivé, ale úprimné a otvorené konštatovanie riaditeľky jednej školy:

Otvorene – klíma a kultúra v našom školstve dnes nie je na takej úrovni, aby som vystavila školu tlaku (niektorých poslancov zastupiteľstva, rodičov, ministerstva...) z nepochopenia princípu sebahodnotenia.

6 Ako na to – odporúčania

6.1 Ako na to – Podmienky realizácie

1) Slovensko je krajinou dobrých úmyslov pri reformách a krajinou tragických dôsledkov dobre mienených zmien. Tento fakt je daný neskúsenosťou decíznej sféry a jej nestabilnej administratívy, keďže žiadna z reforiem za plynúcich dvadsať rokov existencie Slovenskej republiky nebola náležite pripravená a komunikovaná verejnosti. Pri snahe o zavedenie sebahodnotenia škôl podobným spôsobom, plošne a nariadením, by to bola garantovaná cesta k neúspechu. Nevyhnutnou podmienkou úspechu je **dobrovoľnosť**, dobrá vôľa a široká dobroprajná podpora škôl, ktoré sa na takúto cestu vydajú, *v š e t k ý m i* – štátnymi úradmi, samosprávou, rodičmi, žiakmi, v prípade odborných škôl aj zamestnávateľmi, jednoducho celým okolím školy, a samozrejme, potrebná je aj podpora špecialistov.¹⁰⁴

Bez dobrovoľnej účasti, atmosféry dôvery a podpory hrozí sklznutie do *plnenia nariadenej povinnosti* a predstieranej aktivity bez skutočného účinku. Je nevyhnutné začať *z d o l a* projektom malého počtu škôl, kde riaditeľ a väčšina kolektívu školy prejaví o sebahodnotiace aktivity záujem. Po čiastkových pokusoch treba podporiť spoluprácu takýchto škôl, ktorá bude zameraná na výmenu skúseností navzájom a tiež na výmenu skúseností medzi partnerskými školami v zahraničí (napríklad prostredníctvom programu celoživotného vzdelávania Európskej únie alebo v prípade odborných škôl aj študijnými pobytmi v rámci CEDEFOP).¹⁰⁵

2) V krajine, kde sú k dispozícii štandardizované nástroje na meranie výsledkov, je pochopiteľne iná situácia ako u nás, kde máme k dispozícii testy len pre niektoré predmety a pre niektoré vekové kohorty. Ponechajme teraz bokom dôležitú otázku, či testy nie sú *čertovým darom*, ktorý v konečnom dôsledku deformuje úsilie školy o individuálny rozvoj žiakov, pretože až politickými rozhodnutiami (učiteľa a školskej správy) sa testovaniu prisudzuje prípadná neprimeraná dôležitosť, a teda nie je to testovanie samo o sebe, čo poškodzuje rozvojový potenciál žiaka. Učitelia na Slovensku by nepochybne mali mať k dispozícii batérie testových nástrojov na overovanie skutočnosti, či žiaci dosahujú požadované výsledky. Problém je však v tom, že krajina nemá dostatok špecialistov a skúseností, aby si zabezpečila primerane bohatý repertoár testov, ba čo viac, nemá jasno ani v otázke, čo má byť predmetom testovania. Každá krajina formuluje očakávania ohľadom vzdelávacích výsledkov žiakov, či už:

- » tradične, v previazanosti na obsah vzdelávania po predmetoch;
- » trošku modernejšie, v previazanosti na obsah vzdelávania po *oblastiach* (s úsilím prekonať kritiku fragmentácie poznávania v dôsledku predmetového prístupu);
- » ešte modernejšie, presunutím dôrazu od obsahu vzdelávania a vyučovacieho procesu na výsledky žiakovho učenia sa.

¹⁰⁴V každej z krajín je vidieť silné vedecko-výskumné zázemie, ktoré je podporou nielen praktikom v školách, ale aj decíznej sféry. Bez revitalizácie vedy a výskumu, najmä na vysokých školách pripravujúcich učiteľov a bez spolupráce týchto vysokých škôl s regionálnym školstvom, budú akékoľvek pokusy o inovácie len izolovanými snaženiami, ktoré motivujú jednotlivcov alebo malé skupinky.

¹⁰⁵CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training - Centrum pre rozvoj odborného vzdelávania)

Úsilie o vymedzenie požadovaných výsledkov žiakovho učenia sa nevyhne ani Slovensko. Kurikulárna reforma formulovanie cieľov len novo nastolila, ale zásadným spôsobom neovplyvnila. Ak aj necháme bokom často len prázdnu rétoriku o redukcii učiva a o rozmanitých kompetenciách a všakových štandardoch, základná ľudovo formulovaná otázka pretrváva – *Čo vlastne chceme v školách so žiakmi dosiahnuť?* Je vecou profesionálnych pracovníkov, ale najmä ústredného orgánu štátnej správy, aby subjektom v tejto otázke ponúkli užitočnú odpoveď. Bolo by nešťastím, keby takáto odpoveď znamenala, že arbitrom sú interné skúšky alebo externé testy. Kvalitné testy sú nesporným prínosom pre vzdelávací systém, ale nesmú sa stať fetišom deformujúcim vzdelávacie prostredie. Naopak, mali by sa stať len pomôckou pre školy, ktorá by podporovala skvalitnenie vyučovania a učenia sa. Aby sa akcelerovalo skvalitnenie súčasne používaných testov, je potrebné vytvoriť nezávislú pracovnú skupinu, ktorá by hodnotila testy NÚCEM-u a testy projektu Komparo (s ambíciou merať pridanú hodnotu práce školy) z hľadiska základných východísk konštrukcie testov a predovšetkým ich konštruktívnej validity. Bez jasnej zhody na tom, čo má byť východiskom konštrukcie testov – a napríklad vymedzených vedomostí, zručností a postojov alebo „integrálnych“ kompetencií – nebudeme mať validné a reliabilné testy, ktoré sa budú môcť stať dôležitým zdrojom informácií pre sebahodnotenie škôl v najdôležitejšej oblasti hodnotenia – v oblasti výsledkov učenia sa žiakov.

3) Slovensko by malo dotiahnuť do konca reformu decentralizácie verejnej správy v školstve a jasne vymedziť kompetencie samosprávnych miestnych orgánov (ale aj školskej samosprávy a najmä rady školy) smerom ku školám. Ak majú byť vyššie územné celky a municipality spoluzodpovedné za kvalitu, ako by vyplývalo z ich postavenia zriaďovateľa, mali by byť tiež (a taktiež zriaďovatelia neštátnych škôl) predmetom inšpekčného hodnotenia kvality ich pôsobenia (podobne, ako je tomu napríklad vo Walese) a procesy sebahodnotenia by sa mali rozvíjať aj na ich úrovni. Nezávislá inšpekcia, tak ako bola sformovaná po revolúcii, má všetky predpoklady, aby sa pri dostatočnej podpore a príprave transformovala na spoľahlivý zdroj informácií o kvalite škôl a školského systému na princípe „vyhodnocovania rizika“ nekvality školy, ktorého vstupnou fázou by sa stalo sebahodnotenie školy a sebahodnotenie príslušného územného orgánu miestnej samosprávy.

6.2 Ako na to – Odporúčania pre decíznu sféru

Neexistujú žiadne kráľovské cesty riešenia, žiadne ľahko prenositeľné recepty. Už spomenutý príbeh Nórska,¹⁰⁶ ktoré sa neúspešne pokúsilo o implementáciu škótskeho prístupu k sebahodnoteniu prekladom škótskych materiálov (HGIOS) a tlakom ministerstva, je varujúci. Je symptomatické, že v žiadnej z krajín nemala inšpekcia ani iný orgán ambíciu zavádzať a predpisovať jednotný postup sebahodnotenia. V štúdiu¹⁰⁷ prinášame príklady indikátorov kvality, princípov efektívneho sebahod-

¹⁰⁶Pozri J. Vantuch: *Analýza modelov sebahodnotenia a nástrojov merania kvality školy v troch vybraných krajinách EÚ*. Podkladová štúdia projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. (2011)

¹⁰⁷J. Vantuch: *Analýza modelov sebahodnotenia a nástrojov merania kvality školy v troch vybraných krajinách EÚ*. Podkladová štúdia projektu *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*. (2011)

notenia či konkrétnych nástrojov zberu údajov. Ako sme už viackrát zdôraznili, uvádzame ich pre konkrétnosť a ako ilustráciu výslednice procesu národne a kultúrne podmieneného úsilia. Pokladáme však za zásadne dôležité zdôrazniť, že našou snahou bolo podať čo najkonkrétnejší obraz situácie v tej ktorej krajine, pri plnom uvedomení si kultúrnej podmienenosti všetkých produktov a procesov. Akékoľvek súpisy dobrých zásad a charakteristických črt efektívneho sebahodnotenia majú prínos najmä ako pripomenutie a zhrnutie pre tých, ktorí so sebahodnotením už začali a používajú ho viac či menej úspešne. Slovensko musí študovať zahraničné skúsenosti, ak sa chce vyhnúť zbytočným chybám, ale musí podporné mechanizmy a materiály založiť na vlastných zdrojoch a pedagogickej kultúre a oprieť sa o vlastné skúsenosti pri ich vyvíjaní. Iste bude potrebné, aby sme si postupne vytvorili jednak vlastný kultúrny rámec sebahodnotenia, ako aj odporúčania opreté o naše vlastné skúsenosti – v prvom rade o skúsenosti *priekopníckych pilotných škôl*.

V skratke:

Evolúcia, a nie revolúcia, a budovanie dôvery vo vertikále od inovatívnych škôl smerom k ústrednému orgánu sú podmienkami úspešnej implementácie každej, a teda aj *takejto inovácie*. Nadviazať treba aj na poznatky Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici a poznatky škôl, ktoré získali skúsenosti so sebahodnotením v projekte *Mosty cez hranice* a v ďalších aktivitách ovplyvnených týmto projektom.

Cesta k úspechu vedie cez podporu dobrovoľne inovatívnych škôl a podporu ich kontaktov vytvorením siete spolupracujúcich škôl, ktoré si budú vymieňať skúsenosti navzájom a vedie aj cez podporu kontaktov s vhodnými partnerskými školami v zahraničí.

6.3 Ako na to – Odporúčania pre školy

V silne decentralizovaných vzdelávacích systémoch závisí predovšetkým od vedenia sebahodnotiacej sa školy, ako sa k problému postaví. Vždy však hodnotenie výsledkov žiakov závisí aj od kultúrneho a pedagogického zázemia krajiny. Otázka spočíva v tom, či môžeme čakať, až sa revitalizuje (ak vôbec) vedeckovýskumná infraštruktúra a skvalitní odborná podpora práce škôl inštitúciami zákonom na to zriadenými.

Je smutným obrazom Slovenska, že namiesto permanentnej kultivovanej odbornej diskusie, ktorá by za účasti čo najväčšieho počtu zainteresovaných aktérov viedla k aplikovateľným výsledkom, máme k dispozícii obvykle len všeobecné deklarácie, s ktorými v skutočnosti nie sú spokojní ani ich tvorcovia, ani praktici v školách. Ilustráciou toho je aj tvorba štátnych vzdelávacích programov a školských vzdelávacích programov, ktorá prebehla na Slovensku v roku 2008 – úsilie o formulovanie adekvátnych výsledkov vzdelávania pripomína len navonok. Už spomenuté skúsenosti s vyhodnocovaním výchovno-vzdelávacieho procesu podľa vyhlášky č. 9/2006 Z. z. sú ďalším negatívnym príkladom. Bez ohľadu na budúcu úroveň podpory, ktorá sa školám dostane, je len na nich, aby si uvedomili trpkú pravdu, že kvalita vyučovania a učenia sa žiakov zostáva v konečnom dôsledku len na ich bedrách. Môžu sa oprávnene sťažovať, že spomedzi krajín OECD majú podmienky najhoršie a nedôstojné členstva v tomto spoločenstve, ale môžu sa tiež, napriek tomu, pokúsiť o zmenu aj tým, že začnú odhaľovať zdroje nekvality vo výsledkoch v poctivej diskusii so svojím okolím. Už prv spomenutá myšlienka Anaïs Nin – *Nevidíme veci také, aké sú, ale také, akí sme my*

je východiskom k nastúpeniu ťažkej cesty k sebahodnoteniu práce školy. Zčať možno aj malými krokmi. Nie je potrebné, aby sa škola hneď pustila do hlboko a široko štruktúrovaného sebahodnotiaceho procesu v mnohých oblastiach, aby hľadala naraz odpovede na veľké množstvo otázok. Treba začať zhodou o potrebe úprimnej akcie a hľadaním odpovedí na aspoň zopár dôležitých otázok života školy. Nemala by však medzi nimi chýbať tá najzákladnejšia – *Naozaj vieme, naozaj sa ako kolektív zhodneme na tom, čo chceme svojou spoločnou prácou dosiahnuť?*

A skutočne sem nepatrí to povestné *prebranie predpísaného učiva*. Z veľkého množstva konkretizovaných cieľov a súvisiacich otázok možno začať hoc i len jednou. Ale nemala by tam následne chýbať tá najťažšia – *Ako ma v skúmanej súvislosti vidia tí druhí, ako ma vidia (ako vedúceho zamestnanca) moji podriadení a ako ma vidia (ako učiteľa) moji žiaci?*

Budovanie dôvery v horizontále – smerom k okoliu – je šancou aj pre získanie podpory pre presadenie zmien vo vertikále – smerom nahor (a aj *smerom* k ministerstvu financií a *smerom* k dôstojnému ohodnoteniu práce pedagógov a vôbec, *smerom* k investovaniu do vzdelávania a školstva zodpovedajúcemu členskej krajine EÚ a OECD, ktorá sa naozaj usiluje o budovanie znalostnej ekonomiky a spoločnosti).

6.4 Ako na to – Sedem prvých krokov v kocke

Sebahodnotenie je proces, ktorému sa treba sústavne venovať a ktorý vyžaduje *pocitív* vyhodnocovanie skúseností nadobudnutých v jeho priebehu. Pre jeho naštartovanie navrhujeme:

1. Vypracovať národný rámcový model sebahodnotenia, ktorý reflektuje relevantné zahraničné skúsenosti a existujúce skúsenosti so sebahodnotením na slovenských školách a poskytnúť ho záujemcom z radov pedagógov vo forme „*čítavého*“ manuálu.
2. Poskytnúť školám dostatočnú ponuku nástrojov sebahodnotenia na internetovom portále, ktorá sa bude neustále dopĺňať. Odporúčame vychádzať zo skúseností zo zahraničia¹⁰⁸ a postupne praxou na slovenských školách adaptovať dostupné zahraničné nástroje i nástroje vyvinuté domácimi špecialistami.¹⁰⁹
3. Podporovať experimentálne overovanie národného modelu sebahodnotenia na pilotných školách.¹¹⁰
4. Vytvoriť na základe získaných skúseností v pilotných školách program profesionálneho rozvoja pedagógov so zameraním na sebahodnotenie školy.
5. Podporiť a postupne inštitucionalizovať poradenský servis zameraný na sebahodnotenie školy.

¹⁰⁸Odporúčame preložiť holandský manuál MacBeath, J.: *Het zelfevaluatie pakket. Voor docenten, docententeams en schoolleiders*. (Sebahodnotiaci balíček pre učiteľov, učiteľské zbory a vedúcich pracovníkov). Project Q5. ISBN 978 90 90 21 65 39; využiť nástroje vyskúšané v rámci projektu Mosty cez hranice a český portál „autoevaluačných nástrojov“ na http://www.evaluacninaastroje.cz/nuovckk_portal/.

¹⁰⁹Bolo by nepochybne prínosom, keby výskumníci na vysokých školách a výskumných ústavoch napomohli k obohateniu národného portálu nástrojov vlastnou produkciou. MŠVVaŠ by malo zvážiť možnosť podporovať aktivity tohto typu finančne.

¹¹⁰MŠVVaŠ by malo zvážiť možnosť finančne podporiť školy a tých pedagógov, ktorí sa na pilotovanie podujmú.

6. Postupne inštitucionalizovať validizáciu sebahodnotenia školy (a možno časom i sebahodnotenia zriaďovateľov škôl) pre potreby inšpekcie, decíznej sféry a informovanie verejnosti.
7. Legislatívne upraviť podmienky a procesy sebahodnotenia všade tam, kde pilotná prax ukáže potrebu regulácie, predovšetkým na zabezpečenie kvality sebahodnotenia.

Národný projekt ŠŠI:

„Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy“

Prílohy MODELU



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ.



európsky únia

Národné ciele škôl (Wales, Veľká Británia)

Vládny dokument Rámec školskej efektívnosti (SEF, School Effectiveness Framework, pozri <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/091020frameworken.pdf> a www.sefwales.co.uk.) obsahuje formuláciu siedmich národných cieľov waleského školstva. Uvádzame ich s cieľom plne informovať čitateľa o požiadavkách štátu na prácu škôl a tiež na konkrétnu ilustráciu „objednávky“ štátu a jej ďalšieho „rozpracovania“. Treba si však uvedomiť, že takéto formulácie sú zhrnutím a výslednicou kultúrnej podmienenej a pedagogicky špecifickej práce v národnom kontexte. V žiadnom prípade ich nie je možné čítať ako odporúčanie pre Slovensko. Môžu však byť inšpiráciou pre podobnú prácu v našich podmienkach, ktorá snáď časom vyústi do podobného výstupu.

Sedem národných cieľov waleských škôl:

1. umožniť všetkým deťom a mladým ľuďom, aby naplno rozvíjali svoj potenciál získaním zručností, vedomostí (a ich pochopenia) a postojov, vrátane sociálnych a emocionálnych zručností tak, aby sa z nich stali ekonomicky, spoločensky a aktívne angažovaní občania so schopnosťou celoživotného vzdelávania;
2. šíriť kultúru sociálnej inklúzie a rešpektovania rozdielnosti, najmä cieleným zameraním vzdelávania každého jednotlivca tak, aby bolo v súlade s jeho vzdelávacími potrebami a rozvíjalo jeho fyzickú a psychickú pohodu („wellbeing“);
3. vytvoriť v školách profesionálne silné učiace sa spoločenstvá, kde môžu pedagógovia rozvíjať a vzájomne si vymieňať svoje profesionálne poznatky o učení sa a vyučovaní;
4. poskytnúť deťom a žiakom také vzdelávacie programy (učebné plány a učebné osnovy), ktoré v nich vzbudia záujem o učenie sa a budú ich motivovať tak, aby naplno využili svoj potenciál;
5. vytvoriť učiace sa spoločenstvo zahrňujúce všetkých tých, čo sú zapojení do školského života, predovšetkým deti, mladých ľudí a ich rodiny, ale aj riadiacich pracovníkov, učiteľov, iných školských zamestnancov a dospelých pripravujúcich sa na prácu v školách;
6. byť spolu s inými školami a partnermi školy kľúčovým hráčom v plánovaní a zabezpečovaní komplexných služieb pre deti a mládež na zlepšovanie ich fyzickej a psychickej pohody;
7. vyučovať takým spôsobom, aby školy prispievali k naplneniu potrieb spoločnosti (miestnej komunity) a zároveň ju zaangažovali tak, aby sa pomocou partnerskej spolupráce zabezpečilo, že všetky školy dokážu naplňovať svoje ciele zamerané na komunitu.

Všeobecný inšpekčný rámec (Wales, Veľká Británia)

Vo všeobecnom inšpekčnom rámci waleskej inšpekcie (CIF, Common Inspection Framework, pozri <http://www.estyn.gov.uk/english/inspection/overview/>) platnom od septembra 2010 sú do jedinej strany zhrnuté kľúčové indikátory kvality vyjadrené z pohľadu štátu a školskej inšpekcie. Sledujú tri oblasti: vzdelávacie výsledky, podmienky vzdelávania a líderstvo/manažment. Aj tu treba pripomenúť, že ich uvádzame preto, aby sme poskytli čo najplnší obraz o situácii v krajine. Avšak aj tieto indikátory sú vyjadrením a výsledkom vývoja a odrážajú národné špecifiká. Napr. pri vzdelávacích výsledkoch sa sleduje a porovnáva percento žiakov, ktorí dostatočne dobre zvládli päť predmetov podľa tzv. General Certificate of Secondary Education (GCSE). Záverečné skúšky na získanie GCSE sa robia v 11. ročníku štúdia vo veku 15 – 16 rokov. Informácia o indikátoroch môže byť podnetom na zamyslenie a naštartovanie procesov, ktoré k vzniku indikátorov na Slovensku povedú. V žiadnom prípade však nemožno začať, ako je u nás zvykom, od konca – formuláciou téz (napr. aj indikátorov) od zeleného stola. A nikdy neslobodno stratiť zo zreteľa, že akákoľvek sada indikátorov je len pomôckou pri ťažkej práci na zlepšovaní sa a nie je cieľom samým osebe, ktorý by plne vystihoval zložitú prácu školy.

1. Vzdelávacie výsledky

1.1 Štandardy

1.1.1 Výsledky a trendy vo výkone v porovnaní s národným priemerom, s podobnými poskytovateľmi vzdelávania a s predchádzajúcimi výsledkami pri získaní tzv. kvalifikácie GCSE*.

1.1.2 Štandardy pre vekovú kategóriu

1.1.3 Dosiahnuté výsledky a zlepšenie v učení sa

1.1.4 Zručnosti

1.1.5 Waleský jazyk

1.2 Fyzická a psychická pohoda (wellbeing)

1.2.1 Postoje podporujúce zdravie a bezpečnosť

1.2.2 Aktívne zapájanie sa do procesu učenia sa a pociťovanie radosti z učenia sa

1.2.3 Zapájanie sa do činností v komunite a prijímanie rozhodnutí

1.2.4 Sociálne zručnosti a zručnosti pre život

2. Podmienky vzdelávania

2.1 Skúsenosti z učenia sa

2.1.1 Naplnenie potrieb učiacich sa, zamestnávateľov/komunity

2.1.2 Nadobudnutie zručností

2.1.3 Zabezpečenie podpory waleského jazyka a waleskej dimenzie

- 2.1.4 Vzdelávanie k trvalo udržateľnému rozvoju a globálnemu občianstvu
- 2.2 Vyučovanie
 - 2.2.1 Pestrosť a kvalita vyučovacích prístupov
 - 2.2.2 Hodnotenie učenia sa a hodnotenie podporujúce učenie sa
- 2.3 Starostlivosť, podpora a poradenstvo
 - 2.3.1 Opatrenia na zabezpečenie zdravia, fyzickej a psychickej pohody
 - 2.3.2 Služby špecialistov, informácie a poradenstvo
 - 2.3.3 Bezpečnostné opatrenia
 - 2.3.4 Doplnkové vzdelávacie potreby (vrátane potrieb pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)
- 2.4 Vzdelávacie prostredie
 - 2.4.1 Étos (klíma a kultúra), rovnosť a rozdielnosť (multikultúrnosť)
 - 2.4.2 Priestorové a materiálne podmienky

3. Líderstvo a manažment

- 3.1 Líderstvo
 - 3.1.1 Strategické smerovanie školy a vplyv líderstva
 - 3.1.2 Riadiace orgány alebo iné kontrolné orgány
 - 3.1.3 Napĺňanie národných a miestnych/regionálnych priorit
- 3.2 Zlepšovanie kvality
 - 3.2.1 Sebahodnotenie, vrátane načúvania názorom žiakov a iných aktérov
 - 3.2.2 Plánovanie a zabezpečenie zlepšenia
 - 3.2.3 Zapájanie sa do profesionálnych sietí
- 3.3 Fungujúce partnerstvo
 - 3.3.1 Strategické partnerstvá
 - 3.3.2 Spoločné plánovanie, hľadanie zdrojov a zabezpečenie kvality
- 3.4 Manažment zdrojov
 - 3.4.1 Personálny manažment a manažment zdrojov
 - 3.4.2 Efektívne využitie finančných prostriedkov

Princípy efektívneho sebahodnotenia (Wales, Veľká Británia)

*Princípy efektívneho sebahodnotenia uvádzame v znení podľa manuálu waleskej inšpekcie pre stredné školy - **Estyn** (pozri <http://www.estyn.gov.uk/english/inspection/inspection-guidance/secondary-schools/>, s. 5 – 6.) Podobne ako iné odporúčania, ktoré v týchto prílohách uvádzame, môžu byť inšpiratívne pre reflexiu a diskusiu špecialistov a záujemcov, ale nemožno ich chápať ako hotové návody na prebratie.*

Efektívne sebahodnotenie

- » je otvorené a úprimné;
- » zameriava sa predovšetkým na výsledky a skúsenosti žiakov;
- » je kontinuálnym procesom a nielen jednorazovým zásahom;
- » zakotvené je v strategickom plánovaní, vychádza z pravidelných procesov zabezpečovania kvality;
- » do hodnotenia výstupov a výkonu zapája všetkých zamestnancov na všetkých úrovniach;
- » systematicky sa zaujíma o názory žiakov a tam, kde je to vhodné, konzultuje s inými dôležitými aktérmi, napr. partnermi školy a zamestnávateľmi;
- » snaží sa robiť závery na základe merateľných výkonových dát a rozpoznať trendy a vývoj v čase;
- » vedie k tvorbe plánov zlepšenia, ktoré sú následne monitorované vzhľadom na jasne stanovené ciele a kritériá úspešnosti;
- » vyúsťuje do zlepšenia štandardov (národných ukazovateľov) a kvality (vzdelávania) žiakov;

Úsudky a závery, urobené počas sebahodnotenia, by mali byť:

- » **bezpečné** – založené na dostatočne pevných, spoľahlivých a dokladovateľných podkladoch;
- » **z prvej ruky** – založené na výsledkoch priameho pozorovania;
- » **spoľahlivé** – založené na spoločných a dobre pochopených kritériách;
- » **validné** – správne odrážajúce, čo sa dosiahlo;
- » **neskreslené** – objektívne, zvažujúce všetky aspekty;
- » **inštitucionálne** – odrážajúce kolektívny názor zamestnancov a iných aktérov.

Cesta k excelentnosti (Škótsko, Veľká Británia)

Príručku Cesta k excelentnosti (Journey to excellence) vydala škótska inšpekcia v rokoch 2006 – 2008. V tejto prílohe ponúkame stručný obsah jednotlivých častí tejto príručky (pozri http://www.educationscotland.gov.uk/Images/HowgoodisourschoolJtEpart3_tcm4-684258.pdf <http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS>).

Časť 1: Smerovanie k excelentnosti

- »» Opisuje koncepciu excelentnosti.
- »» Hovorí o povahe procesu učenia sa a o tom, čo sa považuje za úspešné učenie sa.
- »» Definuje 10 charakteristík kvality excelentných škôl a materských škôl.

Časť 2: Poznávanie excelentnosti

- »» Opisuje podrobnejšie podstatné znaky každej z desiatich charakteristík excelentnosti.
- »» Poskytuje príklady a rôzne formy ilustrácií.
- »» Naznačuje niektoré aspekty, ktorými sa excelentné príklady praxe líšia od príkladov dobrej praxe.
- »» Naznačuje školám smer, ktorým sa musia vydať, ak chcú zmeniť svoje pôsobenie z dobrej úrovne na excelentnú.

Časť 3: Akí dobrí sme teraz?

- »» Poskytuje ďalšiu verziu dokumentu – Aká dobrá je naša škola? (HGIOS 3) – kvalitatívneho rámca, ktorý sa skladá z indikátorov kvality a výkonových štandardov, ktoré vám pomôžu zistiť, kde sa nachádzate v súčasnosti a premyslieť si kroky pre ďalšie zlepšenie.

Časť 4: Plánovanie excelentnosti

- »» Poskytuje rady, ako môžete vy a vaši partneri postupovať pri výbere najvhodnejších spôsobov zlepšenia.
- »» Odporúča spôsoby plánovania vašej cesty k excelentnosti.
- »» Navrhuje, ako si môžete overovať váš postup napredovania.

Časť 5: Cesty k excelentnosti

- »» Poskytuje konkrétne audio-vizuálne príklady dobrej praxe škôl a predškolských zariadení.
- »» Prezentuje názory detí, mladých ľudí, zamestnancov, rodičov a partnerov školy, ktorí opisujú, aký stupeň ich škola dosiahla na ceste k excelentnosti. Opisujú cestu, ktorou prešla a kam smeruje ďalej.

Indikátory kvality (Škótsko, Veľká Británia)

V tejto prílohe ponúkame tretiu verziu škótskych indikátorov kvality z publikácie *How Good is our school (Journey to Excellence: Part 3, s. 18 – 19)* z marca 2007 (pozri http://www.educationscotland.gov.uk/Images/HowgoodisourschoolJtEpart3_tcm4-684258.pdf), ktoré jednak vymedzujú otázky záujmu inšpekcie, ale aj tzv. Rámec kvality (Appendix 1, s. 52 toho istého dokumentu) na podporu sebahodnotenia, kde sú tieto indikátory zadelené do troch skupín (Úspechy a výsledky, Práca a život školy, Vízia a líderstvo) a previazané na šesť kľúčových sebahodnotiacich otázok.

Číslo	Indikátor kvality	Témy
Kľúčové výstupy/výkonové štandardy		
1.1	Zlepšenia vo výkone	<ul style="list-style-type: none"> »» Štandardy dosiahnutých výsledkov v čase »» Celková kvalita dosiahnutých výsledkov žiakov »» Dopad školského plánu zlepšenia
1.2	Plnenie povinných ukazovateľov (zo zákona)	<ul style="list-style-type: none"> »» Hospodárske výsledky »» Dodržiavanie legislatívy a plnenie usmernení a predpisov
Dopad na učiacich sa (žiacov)		
2.1	Skúsenosti učiacich sa	<ul style="list-style-type: none"> »» V akom rozsahu sú žiaci motivovaní, ako aktívne sa podieľajú na procese vlastného učenia sa »» V akom rozsahu žiaci pripúšťajú, že majú pozitívne výchovno-vzdelávacie skúsenosti
2.2	Úspechy školy v zapojení rodičov a rodiny	<ul style="list-style-type: none"> »» V akom rozsahu sú rodičia, opatrovníci a rodiny aktívne zapojení a ochotní podieľať sa na živote školy »» V akom rozsahu rodičia, opatrovníci a rodiny pripúšťajú, že majú pozitívny vzťah so školou (sú aktívne zapojení)

Číslo	Indikátor kvality	Témy
Dopad na pedagogických zamestnancov		
3.1	Angažovanosť zamestnancov v živote a práci školy	<ul style="list-style-type: none"> »» V akom rozsahu sú zamestnanci aktívne zapojení a ochotní podieľať sa na živote školy »» Do akej miery zamestnanci pripúšťajú, že sú profesionálne a aktívne zapojení do života školy
Dopad na miestnu komunitu		
4.1	Úspechy školy pri spolupráci s miestnou komunitou	<ul style="list-style-type: none"> »» V akej miere škola spolupracuje s miestnou komunitou »» V akej miere sa členovia komunity identifikujú s úlohou partnera školy
4.2	Úspechy školy dosiahnuté v spolupráci so širšou komunitou	<ul style="list-style-type: none"> »» V akej miere škola: podporuje kreativitu a inovácie, učí sa a prijíma podnety z vynikajúcich príkladov dobrej praxe, predvída a flexibilne reaguje na podnety a prispôsobuje sa zmenám
Poskytovanie výchovy a vzdelávania		
5.1	Kurikulum	<ul style="list-style-type: none"> »» Podstata a štruktúra kurikula »» Tvorba kurikula »» Učebné programy a kurzy/predmety »» Prechod na iný stupeň školy
5.2	Vyučovanie pre efektívne učenie sa	<ul style="list-style-type: none"> »» Vzdelávacia klíma a prístupy k vyučovaniu »» Vzťah učiteľa a žiaka, vrátane angažovania sa žiaka »» Jasnosť a zmysluplnosť dialógu »» Hodnotenia v procese vyučovania

Číslo	Indikátor kvality	Témy
5.3	Napĺňanie vzdelávacích potrieb	<ul style="list-style-type: none"> »» Úlohy, aktivity a zdroje »» Identifikácia potrieb učiaceho sa »» Úlohy učiteľov a ďalších špecialistov »» Napĺňanie legislatívnych požiadaviek
5.4	Hodnotenie učenia sa	<ul style="list-style-type: none"> »» Prístupy k hodnoteniu »» Plánovanie aktivít a príležitostí na vzdelávanie »» Využitie informácií z hodnotenia na identifikáciu a plánovanie učenia sa v budúcnosti »» Postupy pri spracovaní záznamov a správ
5.5	Očakávania a podpora vo výkonnosti	<ul style="list-style-type: none"> »» Očakávania pedagógov a využitie pochvaly »» Očakávania učiacich sa a výkonová orientácia »» Podpora a udržanie výkonnosti »» Vzťahy medzi pedagógmi a učiacimi sa
5.6	Rovnosť a spravodlivosť	<ul style="list-style-type: none"> »» Prístupy k inklúzii »» Podpora rovnosti a spravodlivosti »» Zaistenie rovnosti a spravodlivosti
5.7	Partnerstvá s učiacimi sa a s rodičmi	<ul style="list-style-type: none"> »» Angažovanosť rodičov v procese vzdelávania svojich detí a v živote školy »» Konzultácie a komunikácia so žiakmi a s rodičmi »» Dialóg so žiakmi a s rodičmi o práci školy

Číslo	Indikátor kvality	Témy
5.8	Starostlivosť, prospievanie a rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> »» Postupy na zabezpečenie starostlivosti, spokojnosti a ochrany učiacich sa »» Prístupy k podpore osobného a sociálneho vývoja »» Zabezpečenie naplnenia osobných emocionálnych, fyzických a sociálnych potrieb jednotlivých učiacich sa »» Kurikulárne a profesijné poradenstvo
5.9	Zlepšenie sa pomocou sebahodnotenia	<ul style="list-style-type: none"> »» Ochotný postoj k sebahodnoteniu »» Realizácia/riadenie sebahodnotenia »» Zlepšenie sa školy

Inšpekčný rámec pre sekundárne vzdelávanie (Holandsko)

Základná informácia o indikátoroch kvality pre sekundárne školy je k dispozícii na <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Risk-based+Inspection+as+of+2009.html>.

A. VÝSLEDKY (ŽIAKOV)**Aspekt kvality č. 1**

Výsledky žiakov sú na predpokladanej úrovni – očakávanej podľa charakteristiky žiackej populácie.

- 1.1* V nižších ročníkoch žiaci dosahujú očakávanú úroveň vzdelania.
- 1.2* Žiaci potrebujú trochu viac času na zvládnutie druhého stupňa svojho vzdelávacieho programu.
- 1.3* V národnom testovaní dosahujú žiaci výsledky podľa očakávania.
- 1.4* Rozdiely v známkach medzi školskými skúškami a národným testovaním sú v akceptovateľnej miere.

B. PROCES VYUČOVANIA A UČENIA SA**Aspekt kvality č. 2**

Kurikulum je zamerané na všestranný rozvoj žiakov a ich prípravu na ďalšie vzdelávanie alebo pre trh práce a pre spoločnosť.

- 2.1* Kurikulum v nižších ročníkoch naplňa zákonné požiadavky.
- 2.2* Kurikulum vo vyšších ročníkoch pokrýva (obsahové) požiadavky na skúšky.
- 2.3* Školy s významným percentom žiakov s jazykovými problémami majú kurikulum reagujúce na jazykové potreby týchto žiakov vo všetkých predmetoch.
- 2.4 Škola má špecifické kurikulum zamerané na rozvíjanie sociálnych kompetencií.
- 2.5 Škola má kurikulum podporujúce aktívne občianstvo a potrebu sociálnej integrácie, jeho súčasťou je sprístupnenie informácií umožňujúcich pochopenie rôznorodosti v spoločnosti.

Aspekt kvality č. 3

Žiaci majú dostatok času na zvládnutie kurikula (predpísaného učiva).

- 3.1 V škole je malý počet zrušených plánovaných pedagogických aktivít.
- 3.2 Žiaci majú malý počet neospravedlnených vyučovacích hodín.
- 3.3 Žiaci efektívne využívajú vyučovací čas.

Aspekt kvality č. 4

Pre klímu školy je charakteristická bezpečnosť a vzájomný rešpekt v komunikácii.

- 4.1 Rodičia sú zapojení do spolupráce so školou prostredníctvom aktivít, ktoré škola na tento účel organizuje.

- 4.2 Žiaci sa v škole preukázateľne cítia bezpečne.
- 4.3 Zamestnanci sa v škole preukázateľne cítia bezpečne.
- 4.4* Škola má (dostatočne hlboké) poznatky o tom, ako žiaci a zamestnanci vnímajú prostredie v škole z hľadiska bezpečnosti a o incidentoch, ktoré sa týkajú sociálneho bezpečia.
- 4.5 Škola má definovanú bezpečnostnú politiku zameranú na prevenciu incidentov v škole a v jej okolí.
- 4.6 Škola má definovanú bezpečnostnú politiku zameranú na riešenie incidentov v škole a v jej okolí.
- 4.7* Zamestnanci školy dbajú na to, aby sa žiaci správali k sebe navzájom i k iným ľuďom s rešpektom.
- 4.8* Mentori (poradcovia) stimulujú u žiakov pocit fyzickej a psychickej pohody a motivujú ich.

Aspekt kvality č. 5

Učitelia vysvetľujú učivo zrozumiteľne, efektívne zabezpečujú vzdelávacie aktivity a udržiavajú záujem žiakov o úlohy.

- 5.1* Učitelia poskytujú jasné a zrozumiteľné vysvetlenie učebnej látky.
- 5.2* Učitelia vytvárajú pracovnú atmosféru zameranú na riešenie úloh.
- 5.3* Žiaci sa aktívne zapájajú do vzdelávacích aktivít.

Aspekt kvality č. 6

Učitelia prispôsobujú kurikulum, vyučovanie, časovú a hodinovú dotáciu na učivo potrebám a vývinovým rozdielom žiakov.

- 6.1 Ponúkané učebné osnovy umožňujú prispôsobenie sa individuálnym vzdelávacím potrebám žiakov.
- 6.2 Učitelia prispôsobujú vyučovanie vývinovým rozdielom medzi žiakmi.
- 6.3 Učitelia zadávajú primerané úlohy tak, aby zodpovedali vývinovým rozdielom medzi žiakmi.
- 6.4 Učitelia prispôsobujú vyučovací čas s ohľadom na vývinové rozdiely medzi žiakmi.

C. ZABEZPEČENIE ŠPECIÁLNYCH VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍCH POTRIEB (ŽIAKOV) A PORADENSTVO

Aspekt kvality č. 7

Učitelia systematicky monitorujú pokrok žiakov.

- 7.1* Škola používa kompaktný systém štandardizovaných nástrojov a postupov tak, aby monitorovala výkony žiakov a ich rast.
- 7.2 Učitelia monitorujú a systematicky analyzujú pokrok vo vývoji žiakov.

Aspekt kvality č. 8

Žiakom, ktorí to potrebujú, sa venuje zvýšená starostlivosť.

- 8.1 Na základe analýzy dostupných dát škola včas určí, aký typ starostlivosti sa poskytne žiakom so špeciálnymi potrebami.
- 8.2* Škola poskytuje systematickú starostlivosť.
- 8.3 Škola pravidelne vyhodnocuje účinok poskytovanej starostlivosti.
- 8.4 Škola vyhľadáva systematickú spoluprácu s kľúčovými partnermi v prípade, že zásadné intervencie na úrovni žiaka presahujú jej základné kompetencie.

D. ZABEZPEČENIE KVALITY

Aspekt kvality č. 9

Škola systematicky dbá na kvalitu a zlepšuje kvalitu poskytovaného vzdelávania.

- 9.1 Škola má prehľad o vzdelávacích potrebách svojej žiackej populácie
- 9.2 Škola každoročne vyhodnocuje výsledky, ktoré žiaci dosiahli.
- 9.3 Škola pravidelne vyhodnocuje vzdelávací proces (vyučovanie a učenie sa).
- 9.4 Škola systematicky pracuje na svojom zlepšovaní.
- 9.5 Škola garantuje kvalitu vzdelávacieho procesu (vyučovanie a učenie sa).
- 9.6 Škola garantuje kvalitu školských skúšok a iných testovacích nástrojov.
- 9.7 Škola skladá účty o poskytovanej kvalite vzdelávania všetkým relevantným aktérom.
- 9.8 Škola zabezpečuje kvalitu vyučovania zameraného na podporu aktívneho občianstva, sociálnu integráciu, vrátane sprostredkovania informácií a vedomostí o rozmanitosti v spoločnosti.

E. ZÁKONOM STANOVENÁ ADMINISTRÁCIA

N1 Požadovaná školská dokumentácia bola zaslaná inšpektorátu prostredníctvom alebo na pokyn školskej rady; dokumentácia obsahuje zákonom požadované náležitosti (Zákon o sekundárnom vzdelávaní, článok 24a a 24c).

N2 Požadovaný plán školy bol zaslaný inšpektorátu prostredníctvom alebo na pokyn školskej rady; plán školy obsahuje zákonom požadované náležitosti (Zákon o sekundárnom vzdelávaní, článok 24a 24c).

N3 Plán zabezpečenia a poskytovania špeciálnych vzdelávacích potrieb bol zaslaný inšpektorátu prostredníctvom alebo na pokyn školskej rady; plán obsahuje zákonom požadované náležitosti (Zákon o sekundárnom vzdelávaní, článok 10h).

N4 Plán organizácie a zabezpečenia skúšok a PTA (Harmonogram realizácie testovania) spĺňajú zákonné požiadavky; (Zákon o záverečných skúškach, článok 31).

N5 Plánovaný vyučovací čas je v súlade so zákonnými požiadavkami (Zákon o sekundárnom vzdelávaní článok 10 par. 2; článok 10b par. 2; článok 10d par. 2; článok 10f par. 3a; článok 11c par. 1b; článok 12 par. 5).

Dotazník ku spätnej väzbe pre pilotné školy (SR)

Vážená pani riaditeľka, vážený pán riaditeľ,

dovoľujeme si Vás požiadať o spoluprácu pri vyhodnotení Vašich skúseností z pilotného overovania výstupov aktivity 2.2 Model a manuál sebahodnotenia škôl národného projektu *Externé hodnotenie kvality škôl podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy*, ktoré ste na Vašej škole realizovali. Oceníme konkrétne a vecné odpovede na uvedené otázky i ďalšie pripomienky, ktoré budú prínosom pri dopracovaní výstupov do finálnej podoby.

Za spoluprácu a vynaloženú námahu Vám vopred ďakujeme.

Podklady na spätnú väzbu z pilotného overovania výstupov aktivity 2.2 modelu a manuálu sebahodnotenia národného projektu EÚ a ŠŠI

Externé hodnotenie kvality škôl podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy.

1. Aké mala Vaša škola predchádzajúce skúsenosti s procesom sebahodnotenia?

- »» aktívne – realizovala nejakú formu sebahodnotenia
 - »» pasívne – účasť na odbornom vzdelávaní (MPC, iné...), samoštúdium
- (Uveďte, prosím, konkrétne.)

2. Aké boli Vaše skúsenosti a poznatky z realizácie procesu sebahodnotenia v škole?

(Uveďte, prosím, **podstatné** javy/okolnosti, ktoré možno považovať za kľúčové pre úspešnosť/neúspešnosť procesu.)

3. Aké odporúčania by ste uviedli pre školy začínajúce so sebahodnotením?

(Uveďte, prosím, konkrétne príklady, námety.)

4. Hodnotenie výstupov aktivity 2.2 podľa jednotlivých častí:

(Uveďte, prosím, ako Vám v procese realizácie pomohli podkladové materiály a čo je vhodné/potrebné v nich upraviť, doplniť, či zdôrazniť.)

I. PODKLADOVÉ ŠTÚDIE

II. MODEL (teoretický prehľad, zahraničné skúsenosti)

III. MANUÁL (praktické postupy a návody)

- > zhodnotenie filozofie prístupu (vhodnosť/nevhodnosť, aplikovateľnosť na podmienky slovenských škôl)
- > zrozumiteľnosť materiálov (odborná/terminologická)
- > praktické využitie (realizovateľnosť v podmienkach slovenských škôl)

V nasledujúcich otázkach vyjadrite, prosím, Vaše názory a pocity.

5. Čo bolo pre Vás v procese sebahodnotenia najzaujímavejšie?
6. Akú reakciu na proces sebahodnotenia ste očakávali?
7. Akú reakciu vyvolala samotná realizácia procesu sebahodnotenia vo Vašej škole?
8. Ktorá z foriem sebahodnotenia (povinná forma sebahodnotenia/dobrovoľná aktivita) je pre Vás prijateľnejšia?
9. Aký je podľa Vás potenciál vplyvu sebahodnotenia na zlepšenie práce školy?
10. Čo je, na základe skúseností z Vašej školy, potrebné pre úspešnú realizáciu procesu sebahodnotenia zo systémového pohľadu?

Ďakujeme za vyjadrenie Vašich postrehov, skúseností a námetov. Vaše pripomienky budú využité a prispievajú k skvalitneniu našej práce.