



Česká školní
inspekce

Zpráva o možnostech **sledování inkluzivních přístupů** na úrovni školy

Praha, únor 2018



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

2017
2018

Obsah

1	Úvod	4
2	Podpora žáků při vzdělávání a naplňování principu rovných příležitostí jako znak kvalitní školy dle kritérií hodnocení ČŠI.....	6
2.1	Koncept kvalitní školy a jeho různá pojetí	6
2.2	Význam kritérií v oblasti 6	8
2.3	Komentář k jednotlivým kritériím	9
2.3.1	Kritérium 6.1	9
2.3.2	Kritérium 6.2	12
2.3.3	Kritérium 6.3	13
3	Hodnocení podpory žáků při vzdělávání ze strany ČŠI	15
3.1	Tematické zprávy ČŠI.....	15
3.2	Komplexní inspekční činnost.....	18
3.3	Shrnutí.....	30
4	Možnosti evaluace podpory žáků při vzdělávání v rámci vlastního hodnocení škol.....	32
4.1	Nástroje zaměřené na komplexní posouzení inkluzivity školy.....	34
4.1.1	Ukazatel inkluze.....	34
4.1.2	Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze	36
4.1.3	Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání	39
4.1.4	Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy.....	40
4.1.5	Standardy školní integrace	43
4.1.6	Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce	48
4.1.7	Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání	50
4.2	Nástroje a metodiky zaměřené na hodnocení vybraných charakteristik školy uvedených v oblasti 6	54
4.2.1	Mapa školy.....	54
4.2.2	Škola a já.....	55
4.2.3	Metodika vlastního hodnocení školy, IS Diagnostic	57
4.2.4	Učíme děti učit se.....	59
4.2.5	Metody a formy výuky.....	62
4.2.6	Autoevaluace školy	64
4.2.7	Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků – posuzovací archy	65
4.2.8	Předcházení problémům v chování žáků	66
4.2.9	Rámec pro vlastní hodnocení školy – metodický průvodce	69
4.2.10	Klima školy	72
4.2.11	Klima školní třídy, dotazník pro žáky.....	74
4.2.12	Interakce učitele a žáků.....	76
4.2.13	Anketa pro žáky – anketa škole na míru	79
4.2.14	Kvalita školního života žáků 1. a 2. stupně ZŠ.....	81
4.2.15	Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy	82
4.2.16	Diagnostika dítěte předškolního věku:co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let	84
4.3	Shrnutí.....	86
5	Inspirace ze zahraničních přístupů pro vývoj školních metodik.....	88
5.1	Skotsko.....	90
5.1.1	Kontext inspekční činnosti.....	90
5.1.2	Monitorování indikátorů odpovídajících kritériu 6 Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)	92

5.2	Irsko	97
5.2.1	Kontext inspekční činnosti.....	97
5.2.2	Monitorování indikátorů odpovídajících kritériu 6 Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)	102
5.3	Francie.....	103
5.3.1	Kontext inspekční činnosti.....	103
5.3.2	Role inspekce při monitorování a hodnocení spravedlivosti škol	104
5.4	Spolková republika Německo	108
5.4.1	Kontext externí evaluace škol	108
5.4.2	Monitorování rovného přístupu ke vzdělávání	110
5.5	Spojené státy americké	116
5.5.1	Kontext externí evaluace škol	118
5.5.2	Způsob vymezení a sledování kritérií hodnocení odpovídajících oblasti 6	123
5.6	Shrnutí.....	128
6	Prameny	134
7	Přílohy	140
7.1	Příloha 1: Přehled nástrojů na posouzení inkluzivity školy.....	140
7.2	Příloha 2: Šestibodová hodnotící škála (Skotsko)	149
7.3	Příloha 3: Indikátory kvality (Skotsko) odpovídající kritériím z oblasti 6	150
7.4	Příloha 4: Ukázky indikátorů přímo a nepřímo zaměřených na rovné příležitosti (Skotsko)	151
7.5	Příloha 5: Ukázka části výstupu z informační databáze APAE pro ředitele škol (Francie)	154
7.6	Příloha 6: Ukázky oblastí hodnocených metodikou PCDA podle autoevaluačního nástroje QUALÉDUC (Francie)	157
7.7	Příloha 7: Hlavní hodnocené oblasti v systémech externí evaluace škol v německých spolkových zemích.....	159
7.8	Příloha 8: Aspekty spravedlivosti v základních oblastech hodnocení školy v jednotlivých zemích Spolkové republiky Německo.....	160
7.9	Příloha 9: Přehled indikátorů používaných v projektu Chancenspiegel (Německo).....	166
7.10	Příloha 10: Skupiny sledované z hlediska rovných příležitostí (USA).....	168
7.11	Příloha 11 – Standard AdvancED pro školy (USA)	172
	Seznam zkratk	173

1 Úvod

Předkládaná Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy je jedním z výstupů individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení, který se mimo jiné zaměřuje také na problematiku monitorování spravedlivosti ve vzdělávání. Je zřejmé, že spravedlivost vzdělávání může škola ovlivňovat jen do jisté míry. Proto Česká školní inspekce, s podporou uvedeného projektu, počítá i s tvorbou metodik pro stanovení a srovnání výchozích sociálně-ekonomických a dalších podmínek, ve kterých školy pracují a které zásadně podmiňují procesy i dosažené výsledky vzdělávání, ačkoli je škola nemůže měnit. Nicméně tato práce není součástí předkládané zprávy, bude samostatným výstupem projektu v nadcházejících letech.

V této zprávě se zaměřujeme především na ty oblasti, které škola může ve větší míře sama ovlivnit a které jsou předmětem hodnocení školy ze strany České školní inspekce (dále i „ČŠI“) v rámci *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* v aktuální podobě platné pro školní rok 2017/2018. Předkládaná zpráva, jakkoliv rozsáhlá, má za cíl provést základní vstupní inventuru, která umožní následně vytvořit metodiku pro komplexní hodnocení podpory poskytované žákům při vzdělávání a naplňování rovnosti příležitostí na školách (oblasti 6 kritérií hodnocení ČŠI).

K tomuto cíli má svým zaměřením nejbližší kapitola třetí, v níž představujeme vybrané nástroje, které ČŠI používá k hodnocení míry naplňování kritérií v oblasti 6. Prezentujeme na základě inspirace metodou SWOT analýzy současné hodnocení oblasti 6 ze strany ČŠI a zamýšlíme se nad hlavními příležitostmi a slabými stránkami současného hodnocení, jež představuje rámec další práce týmu, který připravil tuto zprávu.

Předchází ji kapitola druhá, která nabízí komentované čtení zveřejněných kritérií ČŠI v oblasti 6. Toto komentované čtení umožňuje další sladování v chápání toho, oč školy mají usilovat a jaké charakteristiky by měla mít kvalitní a férová škola. V kapitole však upozorňujeme na skutečnost, že některá z kritérií mohou být v rozporu se zaběhnutou praxí vnější diferenciací na výběrových školách, nebo v rozporu s postoji veřejnosti. Kritéria tak mají značnou osvětovou funkci. Základ této kapitoly může být po dalších úpravách využit k bližšímu vyjasnění očekávání ze strany ČŠI směrem ke školám v rámci specifikace kritérií, například na webových stránkách ČŠI.

Čtvrtá, nejobsáhlejší kapitola přináší přehled nástrojů, které mohou školy využívat pro vlastní hodnocení různých aspektů zahrnutých v oblasti 6 hodnotících kritérií České školní inspekce. Jde o analytický přehled dostupných nástrojů, který může sloužit jednak školám jako inventář možných nástrojů k použití v praxi, jednak České školní inspekci jako inspirace pro vytváření dalších metodik pro hodnocení této oblasti. V neposlední řadě pak je přehled nástrojů užitečný i pro školní inspektory, kteří se s nimi mohou setkávat na školách, případně mohou některé z nich školám doporučit k užití pro monitorování vlastního pokroku. Jedná se však opět o vstupní inventář, který je pro potřeby škol poměrně rozsáhlý. Dále pak odborné týmy České školní inspekce v rámci realizovaného projektu připraví na základě těchto zjištění metodická doporučení pro školy (např. ve vztahu k měření školního klimatu), která budou stručnější a školám snáze přístupná. Zatímco kapitola čtvrtá vycházela z mapování dostupných nástrojů, které mohou školy využít pro hodnocení kritérií z oblasti 6, metodická doporučení mohou jít opačnou cestou: vyjít od jednotlivých kritérií (6.1, 6.2 a 6.3) a navrhnout způsoby, jak je mohou školy hodnotit.

Pátá kapitola představuje některé příklady zahraničních přístupů k vlastnímu i externímu hodnocení škol s důrazem na naplňování principu rovnosti příležitostí. Zahraniční inspirace nabízejí řadu nových impulsů pro tvorbu metodik, které by jen z analýzy současného hodnocení ze strany ČŠI nebo z analýzy dostupných nástrojů využívaných školami nutně neplynuly.

Kapitola si však nekladla za cíl být ucelenou prací o systémech interního a externího hodnocení v zahraničí a uvědomujeme si, a také to v kapitole vysvětlujeme, že přenosy z jiných kulturních kontextů jsou vždy nesnadné. Proto hovoříme o vybraných inspiracích. V rámci přípravy metodik pracujeme i se zkušenostmi z dalších zemí a budeme pokračovat v mapování inspirativních přístupů zahraničních inspekčních systémů. Stávající kapitola je tedy opět otevřením tématu, nicméně již nyní nabízí řadu podnětů pro další práci.

Předkládaná zpráva tvoří ucelený analytický podklad, jehož cílem je popsat současný stav monitorování rovnosti příležitostí na úrovni školy s nutným přesahem k možnostem, které se před námi otevírají. Dalším krokem pak bude navázat na tento popis stávajícího stavu návrhem nových metodik hodnocení rovnosti příležitostí na školách ze strany ČŠI a jejich implementací do praxe.

Na tvorbě této analýzy se podílel expertní tým vedený PhDr. Davidem Gregerem, Ph.D., který tvořili odborníci na vzdělávání a rovné příležitosti z řad pracovníků akademického a neziskového sektoru i České školní inspekce ve složení Bc. Eva Brabcová, RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D., Mgr. Martina Havlíčková, Mgr. Renata Juráňová, doc. PhDr. Hana Kasíková, Ph.D., Mgr. Jiří Machačný, Mgr. Karin Marques, Mgr. Eva Potužníková, Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Mgr. Daniela Swart, Mgr. Bc. Vít Štastný, Ph.D. a Mgr. Martina Vlachová.



2 Podpora žáků při vzdělávání a naplňování principu rovných příležitostí jako znak kvalitní školy dle kritérií hodnocení ČŠI

Úkolem této kapitoly je vysvětlit význam oblasti 6 modelu kvalitní školy využívaného Českou školní inspekcí při hodnocení škol. Model kvalitní školy určuje kritéria pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, která jsou seskupena do šesti základních oblastí: (1) koncepce a rámec školy, (2) pedagogické vedení školy, (3) kvalita pedagogického sboru, (4) výuka, (5) vzdělávací výsledky žáků, (6) podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti) (ČŠI, 2017a).¹ Smyslem kritérií v oblasti 6 je zajistit spravedlnost při přijímání žáků ke vzdělávání a v jeho průběhu. S tím souvisí poskytování individuální podpory všem žákům, kteří ji potřebují, a zajištění vstřícného a přátelského prostředí. Do oblasti 6 jsou zařazena tato tři kritéria: (6.1) rovné příležitosti ke vzdělávání, (6.2) podpora všem žákům s potřebou podpůrných opatření, (6.3) respekt vůči jinakosti a začleňování všech žáků do života školy.

Zahrnutím oblasti podpory žáků a rovné příležitosti mezi důležité znaky, jimž je třeba při hodnocení škol věnovat pozornost, Česká školní inspekce zdůrazňuje, že otázky podpory žáků a rovných příležitostí patří mezi aktuální výzvy, s nimiž se musí vypořádat nejen mnohé české školy, ale i vzdělávací systém jako celek.

2.1 Koncept kvalitní školy a jeho různá pojetí

Uvažování o tom, jaké znaky definují kvalitní školu, není mezi odborníky na vzdělávání nové. Koncept kvality se objevil na konci 20. století jako určitý protipól pojmu efektivita, který do vzdělávání pronikl z ekonomické oblasti a akcentoval vztah mezi vynaloženými finančními prostředky a dosahovanými vzdělávacími výsledky. Snahou autorů, kteří uvažovali o kvalitě ve vzdělávání, bylo najít pojem, který by dokázal postihnout morální a hodnotové kategorie vzešlé z pedagogické tradice (Janík, 2012; Janík et al., 2013). Přibližně ve stejné době dospěli výzkumníci zabývající se vlivem různých školních faktorů na výsledky žáků k závěru, že snadno měřitelné charakteristiky, jako jsou výdaje na žáka, počet žáků ve třídách, formální kvalifikace či délka praxe učitelů, mají s výsledky žáků menší souvislost, než se původně předpokládalo. Zájem výzkumníků se obrátil ke sledování tzv. měkkých ukazatelů, jako je klima školy a školní třídy, vedení školy, výukové metody nebo vzájemné vztahy ve škole. Právě tyto charakteristiky podle mnohých autorů charakterizovaly kvalitní školu.

Pojem kvalitní škola se však často používá, aniž by byl přesně definován, což bývá zdrojem nedorozumění (Starý, 2009). Spolu s Vodou (2012) lze konstatovat, že kvalita školy představuje velmi relativní koncept, který různí hodnotitelé posuzují ze zcela odlišných hledisek.²

V zásadě je možné rozlišit dvě základní pojetí kvality školy. Pro výzkumníky zabývající se efektivitou vzdělávání je charakteristické vnímání kvality školy jako excelence, tj. vysoké úrovně dosahovaných vzdělávacích výsledků (např. Reynolds et al., 2014). Na druhé straně existují přístupy, které se zaměřují spíše na kvalitu podmínek a procesů vzdělávání. Například zpráva vypracovaná pro americké ministerstvo školství rozlišovala 13 indikátorů kvality, které lze pozorovat na úrovni školy (vedení školy, cíle školy, učitelský sbor tvořící profesní komunitu, kázeň, klima podporující akademickou excelenci), učitelů (znalosti, vzdělání

¹ První verzi modelu kvalitní školy představila Česká školní inspekce v červnu 2015, aktuální znění je výsledkem navazujícího připomínkového řízení. Je velmi pravděpodobné, že kritéria kvalitní školy se budou ještě měnit na základě dalších připomínek inspektorů a pedagogické obce.

² K terminologické nejednoznačnosti přispívá rovněž prosazování systémů řízení kvality pocházejících ze sektoru výroby nebo služeb, které začínají být od počátku 21. století uplatňovány i v českých školách (Jirečková, 2011; Michek, 2008; Nezvalová & Kunčarová, 2006).

ve vyučovaném předmětu, délka praxe, profesní rozvoj) a třídy (obsah vzdělávání, výukové metody, využívání digitálních technologií, počet žáků ve třídě) (U.S. Department of Education, 2000). Tento proud reprezentovala v českém prostředí koncepce Spilkové (2002), která na základě analýzy zahraničních přístupů a případové studie vymezila šest znaků kvalitní školy: jasná filozofie školy, kvalitní systém řízení školy, tvorba školního kurikula, kvalitní učitelský sbor, převažující progresivní didaktická koncepce výuky, autenticita školy.

V novější české odborné produkci je patrný příklon k syntetizujícímu pojetí, podle něhož se kvalitní škola vyznačuje jak vysokou kvalitou vzdělávacích procesů, tak excelentními vzdělávacími výsledky. Například Průcha, Walterová a Mareš (2003) v Pedagogickém slovníku definují kvalitu školy jako „žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“ (s. 111). Podobně Janík (2012) je přesvědčen, že „pojem kvalita je předurčen právě k tomu, aby pomáhal překlenout protiklady (orientace na produkty versus orientace na procesy)“ (s. 250). Na základě výsledků expertního šetření provedeného mezi učiteli a řediteli gymnázií (Janík et al., 2011)³ se zdá, že by toto zastřešující pojetí kvalitní školy mohlo rezonovat s názory pedagogů z praxe. Podle dotazovaných respondentů-expertů z praxe charakterizují kvalitní školu výborné výsledky a motivace žáků k učení, jasná vize školy, pevný řád, kvalitní učitelský sbor a příznivé klima školy.

Syntetizujícímu pojetí kvalitní školy odpovídá i model České školní inspekce. Při koncipování svého modelu vycházela ČŠI také z Analýzy současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (ČŠI, 2013), která se zabývala situací v 15 vybraných zemích OECD. Podle této analýzy je ve všech sledovaných zemích kvalita a efektivita ve vzdělávání spojena s následujícími znaky charakterizujícími školu nejvyšší kvality: vůdcovství a management, výsledky žáků, kvalita výuky, chování a bezpečnost, efektivní využití zdrojů (s. 13). Analýza zároveň nepřímo odhaluje rozpor mezi znaky charakterizujícími kvalitní školu a koncepčními dokumenty sledovaných zemí, v nichž je kvalita ve vzdělávání vnímána jako excellence a rovnost a v této souvislosti spojována také s konceptem sociální inkluze a inkluzivního vzdělávání (ČŠI, 2013, s. 56).⁴ Naproti tomu ve znacích charakterizujících kvalitní školu oblast rovnosti a podpory znevýhodněných žáků chybí.

Několik dalších zahraničních i českých modelů kvalitní školy uvádějí Janík et al. (2011). Ve zmiňovaných modelech se uplatňují hlediska jako řízení školy, sdílená vize školy, stabilita a další vzdělávání pedagogického sboru, vysoká očekávání od žáků, intelektuálně náročná výuka, oceňování výkonů, efektivní využití času pro výuku, řád a disciplína, pozitivní školní klima, hodnotné vztahy, otevřenost školy a spolupráce s rodiči. Hledisko inkluzivního vzdělávání, podpory žáků a přizpůsobování výuky žákům se speciálně vzdělávacími potřebami i žákům mimořádně nadaným se objevilo pouze v nepublikované koncepci „dobré školy“ J. Tupého (2008, citováno podle Janíka et al., 2011). Kritérium rovnosti příležitostí nefigurovalo explicitně v žádném z citovaných modelů.

Zařazením podpory žáků při vzdělávání a rovných příležitostí do svého modelu kvalitní školy dává Česká školní inspekce jasně najevo, že se školy musí těmito aspekty zabývat. Požadavek na účinnou podporu žáků při vzdělávání nabývá na důležitosti zejména se zavedením společného vzdělávání.

³ Expertní šetření bylo součástí výzkumu nazvaného *Kvalitní škola*, jehož hlavním cílem bylo vyhodnotit kurikulární reformu na gymnáziích. V rámci expertního šetření byly prostřednictvím otevřené otázky v dotazníku zjišťovány také představy respondentů o kvalitní škole.

⁴ Jako další prvky kvality ve vzdělávání přítomné v koncepčních dokumentech všech sledovaných zemí jsou zmiňovány soulad vzdělávání s trhem práce a přijetí konceptu celoživotního učení.

2.2 Význam kritérií v oblasti 6

Česká společnost a český vzdělávací systém se vyznačují vysokými vzdělanostními nerovnostmi. Po letech přešlapování překročili tvůrci vzdělávací politiky k opatřením, která si kladou za cíl nerovnosti alespoň zčásti snížit tím, že podpoří začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Tato opatření však neřeší rostoucí diferenciaci regionálního školství.

Česká republika patří k zemím s nejnižším věkem rozdělování žáků do různých typů škol: do víceletých gymnázií odchází část žáků v 11 letech a do škol s rozšířenou výukou některých předmětů ještě dříve. Přestože odborníci doporučují odložit věk první diferenciaci až na úroveň přechodu mezi základním a středním vzděláváním a realizovat povinnou školní docházku v jednotné škole (OECD, 2012), česká veřejnost rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových škol vítá jako příležitost k rozvoji nadaných dětí. Ve skutečnosti je však u žáků mladšího školního věku velmi těžké posoudit specifické nadání a jejich odchody do výběrových škol jsou podmíněny spíše jejich socioekonomickým zázemím než schopnostmi či předpoklady (Straková, 2010).

K rostoucí diferenciaci základního vzdělávání přispěla také kurikulární reforma, která školy vybízela k profilaci prostřednictvím školních vzdělávacích programů. Existence různě profilovaných škol byla přijímána pozitivně jako cesta ke sladění představ školy a rodičů o vzdělávacích prioritách a jako pobídka ke zlepšování škol pod tlakem rodičů, kteří si školu pro své děti vybírají. Možnost volby školy byla uzákoněna brzy po roce 1989 a byla vnímána jako realizace nezadatelného práva rodičů vybrat si pro své děti vzdělání, které je v souladu s jejich filozofickým či náboženským přesvědčením (Straková & Simonová, 2015).

V období demografického poklesu pak možnost volby školy vedla k tomu, že řada škol začala nabízet volitelné předměty a jiné nadstandardní vzdělávací příležitosti, aby uspěla v konkurenčním boji o žáky. Ve snaze přilákat vzdělané a motivované rodiče, kteří pociťovali nespokojenost se vzděláním poskytovaným běžnými veřejnými školami, začaly vznikat rozmanité výběrové školy (soukromé i veřejné). Vzdělávací nabídka se natolik rozrůznila, že přestalo mít smysl zaznamenávat výběrové školy v oficiálních statistikách (školy s rozšířenou výukou přestaly být sledovány od školního roku 2011/2012). Školy poskytující nadstandardní vzdělávání byly vždy úspěšnější v získávání zdatnějších žáků s příznivějším domácím zázemím, s nástupem nové populační vlny však počty dětí u zápisu začaly převyšovat kapacitu škol a řada z nich musela začít některé zájemce upřednostňovat před jinými. Mnohé si cíleně vybírají děti s lepšími schopnostmi a předpoklady.

V posledních letech se volba školy stává prakticky univerzálním jevem. Rodiče budoucích prvňáků jsou pod vlivem veřejného mínění, médií i nejbližšího sociálního okolí upevňováni v přesvědčení, že školu pro dítě je třeba pečlivě vybírat, a často vynakládají na výběr školy velké úsilí. Výběr školy dnes není jen výsadou vysokoškolsky vzdělaných a motivovaných rodičů, avšak je pravděpodobné, že tito rodiče jsou schopni učinit mnoho pro to, aby své děti zapsali do těch nejvýlučnějších škol. Na druhé straně se od zbytku společnosti oddělují rodiny s nižším než maturitním vzděláním, které školu vybírají v mnohem menší míře (Straková & Simonová, 2015). Tento fenomén má velmi vážné důsledky, neboť vede k tomu, že se školy čím dál tím více dělí na školy navštěvované žáky ze vzdělaných a motivovaných rodin, kde žáci dosahují dobrých výsledků, a školy navštěvované žáky z méně podnětného prostředí se špatnými výsledky. Tato oddělená socializace různých skupin žáků může mít velmi negativní dopad na soudržnost celé české společnosti.

Výše popsany vývoj a aktivity škol, které jej akcelerují, jsou mimo jiné stimulovány tím, že kvalita školy je u nás jaksi implicitně posuzována podle toho, do jaké míry je schopna oslovit motivované a vzdělané rodiče. Setkáváme se s tím, že se pedagogové nesnaží demonstrovat

svoje mistrovství tím, že prokážou schopnost efektivně vzdělávat všechny děti. Ani tvůrci vzdělávacích politik neusilují o to, aby všechny školy poskytovaly srovnatelně kvalitní vzdělání, ale naopak posilují rodiče v přesvědčení, že je důležité umět si vybrat pro své dítě dobrou školu.

Řada škol dále diferencuje žáky do tříd podle zájmu, nadání, případně podle jiných kritérií, o kterých máme jen málo informací. Výsledkem jsou velké rozdíly nejen mezi školami, ale i mezi třídami v jednotlivých školách (ČŠI, 2014; Greger 2015).

Smyslem kritérií kvalitní školy v oblasti 6 je zřetelně deklarovat, že kvalita školy nespočívá v tom, že je schopna si žáky vybrat, ale v tom, že je schopna efektivně reagovat na individuální potřeby všech dětí. Kritéria by zároveň měla představovat jakýsi návod, na co se při podpoře jednotlivých žáků a jednotlivých skupin zaměřit a čeho se naopak vyvarovat.

Vzhledem k tomu, že diferenciací probíhá v českém vzdělávacím systému poněkud živelně a neoficiálně, je obtížné si učinit představu o jejím rozsahu. Školská statistika ji není schopna podchytit. Ke zkoumání dochází pouze nesystematicky prostřednictvím výzkumných šetření. Česká školní inspekce může sehrát významnou roli v tom, že bude tento jev systematicky sledovat a monitorovat, jak se diferenciací vyvíjí v čase a jaký podíl škol a žáků ovlivňuje.

2.3 Komentář k jednotlivým kritériím

Následující část kapitoly přináší vysvětlující komentář k jednotlivým kritériím z oblasti 6. V textu komentujeme nejnovější verzi kritérií platnou pro školní rok 2017/2018 (ČŠI, 2017a). Hodnocení škol na základě těchto kritérií je Českou školní inspekcí prováděno na čtyřstupňové škále: úroveň školy může být podle míry naplnění daného kritéria hodnocena jako výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení nebo nevyhovující. Za ideální stav je považována výborná úroveň, jíž v současnosti dosahuje dle statistik ČŠI přibližně desetina škol (ČŠI, 2017b), ale v horizontu několika let by se k ní měla přibližovat většina škol. Věříme, že vysvětlující komentář napomůže širšímu přijetí uvedených kritérií a sjednocení jejich posuzování, i když bude vždy nutně existovat určitá různorodost jak na straně posuzovaných subjektů, tak na straně posuzovatelů.

Kritéria byla vyvinuta v modifikaci pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, všechny typy středního vzdělávání, vyšší odborné vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, pro školní družiny a školní kluby, domovy mládeže, střediska volného času, diagnostické ústavy a dětské domovy a pro školní poradenská zařízení. Požadavek na naplňování rovného přístupu ke vzdělávání, poskytování účinné individuální podpory a zajištění vstřícného, tolerantního prostředí je platný univerzálně, ale různé instituce se liší typem poskytovaného vzdělávání a mají různé cílové populace. V současné verzi se znění kritérií pro jednotlivé typy vzdělávacích institucí do značné míry shodují. V tomto textu vycházíme z kritérií v modifikaci pro základní vzdělávání, které se jako jediné dotýká celé žákovské populace a umožňuje nejlépe vysvětlit podstatu kritérií z oblasti 6. Následně komentujeme vybraná specifika týkající se mateřských a středních škol.

2.3.1 Kritérium 6.1

Znění kritéria – základní vzdělávání

Škola vytváří každému žákovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby.

Popis kritéria – základní vzdělávání



Při přijímání žáků škola respektuje rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům. Při rozhodování o přijetí a přestupech neupřednostňuje žáky s lepšími kognitivními schopnostmi nebo specifickým nadáním, s lepším rodinným zázemím nebo žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Trvale nerozděluje žáky do tříd s odlišným kurikulem (s výjimkou tříd zřizovaných dle § 16, odst. 9 školského zákona) a ve všech třídách poskytuje vzdělání ve srovnatelné kvalitě. S výjimkou plateb za spotřební materiál (např. pracovní sešity) nevyžaduje úplatu za vzdělávání poskytované dle ŠVP.

Komentář – základní vzdělávání

Kritérium 6.1 vzbuzuje mezi inspektory i zástupci škol největší kontroverze ze všech kritérií kvalitní školy. Je to bezesporu způsobeno tím, že je v přímém rozporu s běžnou praxí základních škol. Kurikulární reforma vybízela školy k tomu, aby si vytvářely vlastní vzdělávací programy, které budou reagovat na potřeby lokální komunity, a řada škol má dnes vzdělávací programy s rozšířenou výukou jednoho nebo více předmětů. Ke studiu pak přednostně přijímají děti, u kterých je dobrá šance, že rozšířené kurikulum zvládnou. V těchto školách jsou buď zcela otevřeně organizovány přijímací zkoušky, nebo jsou v rámci zápisu neformálně vybírány děti, které se jeví kognitivně zdatnější nebo pocházejí z rodin, u nichž lze předpokládat, že budou své děti ve vzdělávání podporovat. V případě některých škol nedochází k profilaci celé školy, ale pouze vybraných tříd. To vede k tomu, že se od sebe jednotlivé třídy odlišují z hlediska kognitivní úrovně dětí, jejich rodinného zázemí, obsahu a náročnosti výuky, často také třídního klimatu a dalších charakteristik.

Tato praxe je společností vnímána pozitivně. Výběrové školy jsou pokládány za kvalitní, neboť jejich žáci dosahují zpravidla dobrých výsledků. Diferenciace vzdělávacích drah je považována za efektivní cestu k podchycení rozmanitých talentů, k výchově elit a k zajištění prosperity společnosti (viz např. Factum Invenio 2009, STEM/MARK 2009). Každé rozdělování však zvyšuje rozdíly a je nespravedlivé, neboť vede ke znevýhodnění dětí z méně podnětného prostředí, protože jim rodiče nejsou schopni zajistit výběrovou vzdělávací dráhu ani v případě, že disponují příslušným nadáním.

Výborná úroveň kritéria 6.1 v protikladu k běžně rozšířenému pohledu deklaruje, že největšího ocenění nezasluhují školy, které si umí své žáky dobře vybrat, ale školy, které si žáky nevybírají a zároveň jsou schopny poskytnout kvalitní vzdělání všem, jak žákům znevýhodněným, tak i těm nadaným. Česká školní inspekce musí současně brát v úvahu reálný stav vzdělávacího systému, v němž existují školy či třídy s rozšířenou výukou. Pokud tyto školy ve všech třídách, běžných i výběrových, usilují o vysokou kvalitu vzdělávání přinejmenším v předmětech, které nejsou předmětem profilace, může být jejich úroveň hodnocena jako očekávaná.

Nezbytným předpokladem rovného přístupu ke vzdělávání bez ohledu na sociální původ žáků je dále požadavek na bezplatně poskytované vzdělávání ve veřejných školách. V praxi bylo v rozporu s tímto požadavkem v některých školách zaznamenáno více či méně skryté vybírání poplatků za nadstandardní služby (např. výuka cizího jazyka s rodilým mluvčím nebo lektory jazykové školy, další pedagogický pracovník, nejčastěji asistent pedagoga ve třídách vyučujících dle zásad pedagogiky M. Montessori a podobně). Jakékoli platby za vzdělávání poskytované podle ŠVP znevýhodňují žáky ze sociálně slabšího prostředí a jsou v systému veřejného školství naprosto nepřijatelné. Školy, které zřizují výběrové třídy, by neměly přijímat žádné poplatky za nadstandardní výuku v těchto třídách.

Znění kritéria – předškolní vzdělávání

Mateřská škola vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo potřebu podpůrných opatření.



Popis kritéria – předškolní vzdělávání

Při přijímání dětí škola respektuje rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům. Při rozhodování o přijetí a přestupech neupřednostňuje děti s lepšími kognitivními schopnostmi nebo specifickým nadáním, s lepším rodinným zázemím nebo děti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Trvale nerozděluje děti do tříd s odlišným kurikulem (s výjimkou tříd zřizovaných dle § 16, odst. 9 školského zákona) a ve všech třídách poskytuje vzdělání ve srovnatelné kvalitě. S výjimkou plateb za spotřební materiál (např. pracovní sešity) nevyžaduje úplatu za vzdělávání poskytované dle ŠVP.

Komentář – předškolní vzdělávání

V některých regionech se mateřské školy stále potýkají s problémem nedostatečné kapacity a musejí část žádostí o přijetí zamítnat. Důležité je, aby kritéria, podle kterých jsou posuzovány žádosti o přijetí, nebyla v rozporu se zásadou rovného přístupu ke vzdělání. V mateřských školách na rozdíl od základních škol nedochází k upřednostňování dětí s lepšími schopnostmi, ale objevují se případy, které mohou být potenciálně diskriminační z jiných důvodů, případně mohou být přímo v rozporu se školským zákonem. Podle školského zákona je smyslem předškolního vzdělávání rozvoj osobnosti dítěte, nikoli pouhá péče či hlídání. Při rozhodování o přijetí by proto mateřské školy měly vycházet ze situace a potřeb dítěte, ne jeho rodičů. Zejména je považováno za nepřipustné zamítnout žádost o přijetí proto, že je matka či otec dítěte na rodičovské dovolené s dalším dítětem. Kritérium zaměstnanosti rodičů by mělo být používáno pouze v odůvodněných případech jako podpůrné kritérium při rovnosti bodů (Doporučení veřejného ochránce práv..., 2012). Mateřská škola by také neměla požadovat, aby si rodiče, kteří jsou na rodičovské dovolené nebo nechodí do zaměstnání, vyzvedávali své dítě již po obědě, pokud bylo dítě do mateřské školy přijato k celodennímu pobytu.

V souvislosti s novelou školského zákona, která mimo jiné zavádí povinné předškolní vzdělávání od pěti let a stanoví podmínky pro přednostní přijímání dětí mladších pěti let, platí dvojitý právní režim pro přijímání do mateřské školy v závislosti na očkování dítěte. Zákonný nárok na předškolní vzdělávání pro děti mladší pěti let se v souladu se školským zákonem a zákonem o ochraně veřejného zdraví (č. 258/2000 Sb.) nevztahuje na děti, které se nepodrobily povinnému očkování. Naopak děti, jejichž rodiče lékařsky doloží, že očkované být nemohou, mateřská škola musí při existenci nároku přijmout. Nepřijetí neočkovaného dítěte, které nemá lékařsky potvrzenou kontraindikaci očkování, tedy nelze považovat za postup v rozporu se školským zákonem. Naopak, k povinnému předškolnímu vzdělávání, stejně jako k povinnému základnímu vzdělávání, musí mateřská škola přijmout všechny děti bez ohledu na důvod, proč není dítě očkované.

Požadavek na bezplatné vzdělávání se vztahuje pouze na povinné předškolní vzdělávání, vybírání úplaty za vzdělávání mladších dětí není v případě mateřských škol v rozporu s výbornou úrovní v kritériu 6.1. Od 1. září 2017 se bezplatné předškolní vzdělávání týká i dětí s odkladem školní docházky.

V oblasti předškolního vzdělávání je za problematické považováno organizování placených kroužků, zvláště pokud zasahují do vzdělávání podle ŠVP (ČŠI, 2016). Na výbornou úroveň v kritériu 6.1 nedosáhne mateřská škola, která nedokáže zajistit plnohodnotný program v souladu se ŠVP dětem, které na kroužky nedocházejí. Pokud mateřská škola nabízí nadstandardní aktivity formou placených kroužků, neměly by být uvedeny jako součást ŠVP. Obecně se doporučuje konání kroužků až v odpoledních hodinách.

Znění kritéria – gymnaziální a střední odborné vzdělávání



Škola vytváří každému žákovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby.

Popis kritéria – gymnaziální vzdělávání

Při přijímání žáků škola respektuje rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům. Při rozhodování o přijetí a přestupech neupřednostňuje žáky s lepším rodinným zázemím nebo žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Ve všech třídách poskytuje vzdělání ve srovnatelné kvalitě. S výjimkou plateb za spotřební materiál (např. pracovní sešity) nevyžaduje úplatu za vzdělávání poskytované dle ŠVP.

Popis kritéria – střední odborné vzdělávání

Při přijímání žáků škola respektuje rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům. Při rozhodování o přijetí a přestupech neupřednostňuje žáky s lepším rodinným zázemím nebo žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Trvale nerozděluje žáky do tříd s odlišným kurikulem (s výjimkou tříd zřizovaných dle § 16, odst. 9 školského zákona) a ve všech třídách poskytuje vzdělání ve srovnatelné kvalitě. Škola zajišťuje rovný přístup ke kariérovému poradenství. S výjimkou plateb za spotřební materiál (např. pracovní sešity) nevyžaduje úplatu za vzdělávání poskytované dle ŠVP.

Komentář – střední vzdělávání

Na střední školy zakončené maturitní zkouškou, resp. na umělecké střední školy konají žáci přijímací, resp. talentové zkoušky, z jejichž podstaty vyplývá, že jsou při přijímání upřednostňováni žáci s lepšími kognitivními schopnostmi, resp. se specifickým nadáním. Upřednostňování těchto žáků není na úrovni středního vzdělávání v rozporu s výbornou úrovní kritéria 6.1. Problematická není ani horizontální diferenciací žáků do tříd podle vzdělávacích oborů ve středním odborném vzdělávání nebo podle zaměření středního všeobecného vzdělávání např. na přírodovědné nebo humanitní předměty. Každá škola by však měla usilovat o co nejvyšší kvalitu vzdělávání ve všech třídách.

2.3.2 Kritérium 6.2

Znění kritéria – základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání

Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření.

Popis kritéria – základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání

Škola systematicky identifikuje individuální potřeby žáků při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti. Má vlastní strategii práce s žáky s potřebou podpůrných opatření, tuto strategii naplňuje a vyhodnocuje její účinnost. Poskytuje specifickou podporu všem žákům, kteří ji potřebují. Škola systematicky eviduje výsledky a pokroky žáků s potřebou podpůrných opatření a skupin žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a dbá o to, aby dosahovali maximálního učebního pokroku. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu žáka, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování výuky další kolegy a odborníky.

Znění kritéria – předškolní vzdělávání

Materská škola poskytuje účinnou podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření.

Popis kritéria – předškolní vzdělávání

Škola systematicky identifikuje individuální potřeby dětí při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti. Má vlastní strategii práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření, tuto strategii naplňuje a vyhodnocuje její účinnost. Poskytuje specifickou podporu

všem dětem, které ji potřebují. Škola systematicky eviduje výsledky a pokroky dětí s potřebou podpůrných opatření a skupin dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a dbá o to, aby dosahovaly maximálního učebního pokroku. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu dítěte, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování vzdělávání další kolegy a odborníky.

Komentář – základní, střední a předškolní vzdělávání

Od školního roku 2016/2017 došlo k řadě organizačních, administrativních a finančních opatření, která cílí na specifikaci a konkretizaci podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti se společným vzděláváním jsou na školy kladeny nové požadavky týkající se poskytování individuální podpory, především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nejen jim. Při podpoře individuálních potřeb by škola měla ideálně postupovat systematicky a cíleně, nikoli nahodile a intuitivně, jak tomu někdy bývá. To znamená, že by měla mít vytvořený systém, který bude pomáhat učitelům řešit standardizovaným způsobem obtížné situace, do kterých se mohou při vzdělávání žáků s rozmanitými potřebami dostávat. Zároveň je žádoucí, aby škola systematicky sledovala vzdělávací pokrok nejen jednotlivých žáků, ale i různých skupin žáků, například chlapců a děvčat, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků ze znevýhodněného prostředí, žáků s jazykovou bariérou, nadaných a podobně. Informace o vzdělávacím pokroku žáků je pro učitele zásadní nejen pro promýšlení dalšího pedagogického postupu, ale zejména pro ujištění, že si vede správně.

V rámci předškolního vzdělávání by měl analogicky být sledován rozvoj jednotlivých dětí a měla by být poskytována specifická podpora dětem, které ji potřebují.

Základním nástrojem systematické péče o žáky s potřebou podpůrných opatření je plán pedagogické podpory (PLPP), případně individuální vzdělávací plán (IVP). Inspekční činnost ukázala, že školy se s plány pedagogické podpory teprve učí pracovat (ČŠI, 2017b). Pokud škola neposkytuje individuální podporu systematicky a v plném rozsahu, např. ji poskytuje pouze žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními od ŠPZ, pouze v některých předmětech nebo nevyhodnocuje účinnost zvolené individuální vzdělávací strategie, nemůže být v kritériu 6.2 hodnocena na výborné úrovni. Česká školní inspekce si je současně vědoma toho, že zavádění změn v souvislosti s novými legislativními úpravami vyžaduje určitý čas. Proto je úroveň škol, které v praxi reagují na individuální potřeby alespoň většiny žáků, třeba i formou méně systematických aktivit, hodnocena jako očekávaná.

Určitý prostor pro zlepšení lze spatřovat také ve spolupráci mezi školou a školskými poradenskými zařízeními. V mateřských školách často chybí osoba pověřená komunikací mezi školou a poradenským zařízením. Některé školy mají rezervy v uplatňování přiznaných podpůrných opatření při výuce (např. co se týče rozsahu zadávaných úkolů, tempa práce, organizace výuky, diferenciací přístupu). Naopak školská poradenská zařízení někdy nejsou dostatečně informována o podmínkách ve školách a vydávají doporučení, která nelze ve škole prakticky realizovat (ČŠI, 2017b).

2.3.3 Kritérium 6.3

Znění kritéria – základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání

Škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji žáků, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu.

Popis kritéria – základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání

Pedagogové školy přistupují ke každému žákovi s respektem, vytvářejí pro každého žáka rovné příležitosti k jeho zapojení do kolektivu ostatních žáků. Svým jednáním podporují rozvoj učící

se komunity, ve které se každý žák cítí být přijímán a podporován v rozvoji svého potenciálu. Jsou si vědomi svých vlastních postojů, hodnot, zkušeností i předsudků a jejich vlivu na komunikaci s žáky a jejich rodinami i na celý pedagogický proces. V komunikaci s žáky, jejich rodiči i v nabídce aktivit pro žáky se vyvarují stereotypizace (např. na základě genderu, etnicity, národnosti, vyznání apod.). Pedagogové přizpůsobují prostředí třídy a učební aktivity tak, aby se na nich mohli podílet i žáci s potřebou podpůrných opatření. S rozmanitostí ve školním společenství pracují jako s důležitým východiskem při plánování a realizaci vzdělávání žáků. Ve vzdělávání využívají zdrojů, které odrážejí etnickou, sociokulturní a jinou rozmanitost žáků a rodin zastoupených ve třídě nebo škole. Škola systematicky používá nástroje zaměřené na vzájemné poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností. Škola zapojuje všechny žáky do školních akcí a aktivit a v případě potřeby poskytuje žákům zvláštní podporu, která zapojení umožní.

Znění kritéria – předškolní vzdělávání

Mateřská škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí a dbá na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu.

Popis kritéria – předškolní vzdělávání

Pedagogové školy přistupují ke každému dítěti s respektem, vytvářejí pro každé dítě rovné příležitosti k jeho zapojení do kolektivu ostatních dětí. Svým jednáním podporují rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu. Jsou si vědomi svých vlastních postojů, hodnot, zkušeností i předsudků a jejich vlivu na komunikaci s dětmi a jejich rodinami i na celý pedagogický proces. V komunikaci s dětmi, jejich rodiči i v nabídce aktivit pro děti se vyvarují stereotypizace (např. na základě genderu, etnicity, národnosti, vyznání apod.). Pedagogové přizpůsobují prostředí třídy a učební aktivity tak, aby se na nich mohly podílet i děti s potřebou podpůrných opatření. S rozmanitostí ve školním společenství pracují jako s důležitým východiskem při plánování a realizaci vzdělávání dětí. Ve vzdělávání využívají zdrojů, které odrážejí etnickou, sociokulturní a jinou rozmanitost dětí a rodin zastoupených ve třídě nebo škole. Škola systematicky používá nástroje zaměřené na vzájemné poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností. Škola zapojuje všechny děti do školních akcí a aktivit a v případě potřeby poskytuje dětem zvláštní podporu, která zapojení umožní.

Komentář – základní, střední a předškolní vzdělávání

Kritérium 6.3 upozorňuje na skutečnost, že škola musí dbát nejen na výsledky vzdělávání, ale rovněž na vytvoření příznivého klimatu, ve kterém se všechny děti či všichni žáci cítí přijímání a podporování. K tomu patří cílená práce s třídním kolektivem, cílený rozvoj sociálních a personálních dovedností u všech dětí a žáků, kontrola předsudečného jednání, vstřícné jednání s rodiči a zajištění plnohodnotného zapojení všech dětí a žáků do života školy. Důležitá je také možnost sebezprezentace všech dětí a žáků v prostorách školy.

V rámci kritéria 6.3 hodnotí Česká školní inspekce během hospitací na základních i středních školách také zapojení žáků do situací podporujících učení (kdy učitel podporuje výkon žáků a pomáhá jim při obtížích) a také do situací, které učení naopak omezují (osobnostně ponižujících a didakticky nepřijatelných situací, při kterých učitel porušuje respektující přístup k žákům).

3 Hodnocení podpory žáků při vzdělávání ze strany ČŠI

Cílem této kapitoly je provést jakousi inventuru hodnocení rovných příležitostí, respektive spravedlivého přístupu ke vzdělávání v rámci činnosti ČŠI a reflektovat na základě inspirací přístupem SWOT analýzy její silné a slabé stránky. V našich úvahách se zabýváme odděleně komplexní inspekční činností, jejímž výstupem je inspekční zpráva, a tematickými inspekcemi, které shrnují tematické zprávy. Kapitola je jakousi vstupní inventurou současného stavu a jeho silných a slabých stránek, které vytyčuje další směřování práce týmu na budoucí přípravě metodik v následujících letech v rámci projektu Komplexní systém hodnocení.

3.1 Tematické zprávy ČŠI

V období od ledna 2014 do srpna 2017 vydala Česká školní inspekce následující tematické zprávy:

2014

- Alternativní metody výuky
- Bezpečnost ve školách a školských zařízeních
- Závěrečná zpráva z výběrového zjišťování výsledků žáků 2014
- Jednotné přijímací zkoušky v SŠ s maturitními obory a vybavenost škol prostředky ICT
- Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví ve školním roce 2012/2013
- Výsledky zjišťování podpory výchovy ke zdraví v MŠ, ZŠ a SŠ
- Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách 2012/2013
- Střední odborné vzdělávání ve školním roce 2012/2013

2015

- Vzdělávání žáků v jednotlivých vzdělávacích programech a péče poskytovaná v PPP/SPC žákům s LMP
- Kontrola udělování odborných posudků pro přiznání uzpůsobení podmínek k MZ
- Kontrola průběhu maturitní zkoušky v jarním a podzimním zkušebním období 2015
- Zpráva z kontroly závěrečné zkoušky podle jednotného zadání
- Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže
- Závěrečná zpráva z výběrového zjišťování výsledků žáků 2015
- Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem
- Informace k pilotnímu ověřování přijímacího řízení
- Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví
- Vzdělávání žáků dle RVP ZV LMP a péče poskytovaná v PPP/SPC žákům s LMP

2016

- Občanské vzdělávání v základních a středních školách
- Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016
- Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků
- Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách
- Vzdělávání v tělesné výchově
- Spolupráce základních škol s OSPOD
- Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání



- Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách
- Zpráva z kontroly průběhu závěrečné zkoušky podle jednotného zadání 2015
- Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání
- Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách
- Vzdělávání v bezpečnostních tématech
- Kontrola BOZ ve školách a školských zařízeních ve školním roce 2014/2015
- Informace – Podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve školních klubech
- Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol
- Zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání

2017

- Srovnání vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd
- Vzdělávání ve SŠ s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části MZ
- Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy
- Komunikace mezi školou a veřejností v základním vzdělávání
- Využívání individuálních výchovných programů v základních školách
- Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní/ochranné výchovy

Tematické zprávy nejsou zpravidla vysloveně zaměřeny na problematiku rovných příležitostí, respektive spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Do této kategorie bychom mohli zařadit snad jen tematické zprávy týkající se inkluzivního vzdělávání a zápisů do prvních ročníků povinného vzdělávání.

Témata související se spravedlivostí jsou nicméně obsažena v tematických zprávách týkajících se výsledků vzdělávání, kde jsou pojednávány rozdíly mezi chlapci a děvčaty a rozdíly mezi žáky různých typů škol. Část tematických zpráv je dále věnována vzdělávání žáků nějakým způsobem znevýhodněných. Sem můžeme zařadit všechny zprávy týkající se žáků s LMP, dále zprávu týkající se žáků s odlišným mateřským jazykem, zprávu o vzdělávání žáků ve vyloučených lokalitách, ale i zprávy týkající se spolupráce s OSPOD, vzdělávání v zařízeních ústavní/ochranné výchovy a individuálních výchovných programů.

Silné stránky

Inspekce se v tematických zprávách podrobně zaměřuje na aktuální témata týkající se rovných příležitostí. Příkladem je například zpráva o zápisech do 1. ročníků ZŠ, šetření zaměřená na vzdělávání a diagnostiku romských žáků a žáků s LMP nebo tematická inspekce zaměřená na školy, jejichž žáci opakovaně neprospívají u maturitních zkoušek.

Inspekce se opakovaně zabývá situací žáků nějakým způsobem znevýhodněných, i když jejich problémy se mohou jevit v kontextu celého vzdělávacího systému jako okrajové, například žáci v péči OSPOD, žáci v zařízeních ústavní/ochranné výchovy a podobně.

Slabé stránky

Inspekce nerealizuje systematicky šetření zaměřená na rovné příležitosti s tím, že by oblast plánovitě a systematicky monitorovala a pravidelně podávala komplexní zprávy o pokrocích a přetrvávajících nedostacích v této oblasti. To je škoda, neboť ČŠI disponuje řadou unikátních informací, jejichž kvalifikovaná sumarizace by poskytla celistvý pohled na situaci. Žádný jiný subjekt takto komplexní informací nedisponuje. Přestože Výroční zpráva České školní inspekce zahrnuje řadu údajů vztahujících se k naplňování principu rovných příležitostí a spravedlivosti

ve vzdělávání, není důraz na tuto oblast ve zprávě zdůrazněn tak, jako by tomu bylo při pravidelném reportování dle společné struktury v pravidelných cyklech (ať již každoročně, či v jiném delším období periodicity).

Inspekce neprovádí systematicky cílená šetření zaměřená na hodnocení dopadů opatření vzdělávací politiky. To by v principu nevadilo, kdyby tato šetření prováděl nějaký jiný subjekt. To se ovšem neděje. Angažmá ČŠI se tak jeví vrcholně žádoucí. Tematické inspekce vycházejí především z oblastí tzv. specifických cílů popsaných v rámci Plánu hlavních úkolů České školní inspekce pro daný školní rok. Nicméně těchto úkolů bylo v minulých letech velké množství, byť v posledních letech je patrný pozitivní trend snižování počtu specifických úkolů a jejich zaměření na monitorování nově zaváděných opatření vzdělávací politiky (pro školní rok 2015/2016 měla ČŠI v Plánu hlavních úkolů celkem 23 specifických cílů; pro školní rok 2016/2017 již jen 12 specifických úkolů, a pro školní rok 2017/2018 pak 9 specifických úkolů).

Jednotlivé tematické zprávy prezentují řadu dat, není však vždy zřejmé, na základě jakých metod byla data pořízena. Pro větší váhu získaných informací by tedy bylo žádoucí do tematických zpráv zahrnout kapitolu o charakteru a metodách získávání dat. Tato kapitola by měla být ideálně připravena jako první při rozpracování konceptu tematické zprávy a nastavení její celkové metodologie. Většina nástrojů zjišťování dat by mohla být zveřejněna spolu se zveřejněním zprávy, jako je tomu u mezinárodních výzkumů.

Hrozby

Přestože sledujeme pozitivní trend snižování počtu specifických úkolů a jejich zaměření na monitorování zavádění nových opatření vzdělávací politiky, není zcela v rukou ČŠI, jaké specifické úkoly zvolí. Zavádění příliš velkého množství nových opatření ze strany MŠMT nebo vysoká míra požadavků na monitoring specifických oblastí z pohledu ministra školství, který schvaluje Plán hlavních úkolů ČŠI, by mohly vést k opětovnému nárůstu specifických úkolů, což představuje nebezpečí v rozmělnění činností a malé zaměřenosti a potencionální kvality monitorování nových opatření. Zároveň větší orientace na monitorování nově zaváděných opatření může přinášet řadu kompetenčních sporů mezi MŠMT a ČŠI ve vztahu k utváření vzdělávací politiky. V souladu s principy formativního hodnocení je zapotřebí přinést nejen popis průběhu zaváděných opatření, ale nabídnout i formulaci doporučení pro jejich vyšší účinnost. V případě prosazování politicky prioritních témat mohou být zjištěny ČŠI o dopadech zaváděných opatření MŠMT v rozporu s deklarovanými cíli zaváděných politik, které mohou být vládní prioritou z politicko-hodnotových hledisek. Zde pak může vznikat nebezpečí politického ovlivňování, zpochybnování výsledků či tlaku na nezveřejňování takových výsledků.

Příležitosti

Tematické zprávy by bylo vhodné využívat k systematickému monitoringu důležitých aspektů vzdělávacího systému a dopadu aktuálních opatření vzdělávací politiky. Z Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na daný školní rok lze vyčíst řadu úkolů ve vztahu k novým opatřením vzdělávací politiky. Například v Plánu hlavních úkolů ČŠI pro školní rok 2017/2018 se mezi specifickými úkoly nachází evaluace jednotné přijímací zkoušky (bod 4. Organizace a průběh přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů) i hodnocení dopadů povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání (bod 6. Dopady posledního povinného ročníku mateřské školy na její fungování, organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnosti). Monitoring zavádění opatření vzdělávací politiky do praxe a zjišťování názorů aktérů vzdělávacího procesu, kterých se změna týká, je oblastí, která by se měla stát prioritním cílem tematických zpráv a cílů hlavních úkolů. Nicméně žádoucí je cílit především na dlouhodobé sledování zaváděných reforem. Přestože je Plán hlavních úkolů schvalován pro každý školní rok, žádoucí je sledovat zavádění nových

opatření více let po sobě. Na příkladu monitoringu centrálně zadávané přijímací zkoušky je patrné již zahrnutí tohoto opatření do dvou Plánů hlavních úkolů (pro školní rok 2016/2017 i 2017/2018). U nově zaváděných opatření je žádoucí monitoring po dobu nejméně tří let, přičemž vhodné je započít s monitoringem výchozího stavu před samotným zavedením opatření, které umožní sledovat dopady opatření. Zatímco ČŠI má již řadu zkušeností s monitoringem implementace reform, novou výzvu představuje hodnocení jejich dopadů. Vzhledem k tomu, že sledování dopadů a jejich měření vyžaduje vysoké požadavky na metodologii sběru i statistické zpracování dat (reprezentativita výběru, analýza longitudinálních panelových dat aj.), může být žádoucí spolupráce s akademickými pracovišti v ČR. Případně se ČŠI může rozhodnout zaměřit se výhradně na monitoring zavádění opatření a zjišťování postojů aktérů k nim či hodnocení dopadů zaváděných politik ponechat MŠMT, necht' si je zadává u externích dodavatelů. Při víceletém monitoringu nově zaváděných opatření vzdělávací politiky se rovněž nabízí otázka periodicity zpráv. Na jednu stranu jsou cenné zprávy publikované již v průběhu zavádění reform, neboť mohou stimulovat jejich úpravu a dopracování k podpoře úspěšnější implementace. Na druhou stranu, v případě aspirace na hodnocení dopadů zaváděných reform, je třeba počítat s tím, že ty lze vyhodnotit až po víceletém sledování (nejdříve asi za dva roky po zavedení reformy, spíše později).

3.2 Komplexní inspekční činnost

V rámci komplexní inspekční činnosti jsou otázky zjišťující rovné příležitosti explicitně začleněny do formuláře *Podmínky, průběh, výsledky* a do *Hospitačního archu*. Dále se specificky ke kritériu 6.1 vztahuje formulář pro základní školy nazvaný *Zápisy žáků do 1. ročníku ZV 2016/17*. Níže přinášíme výtah těch částí těchto nástrojů, které se přímo vztahují k oblasti 6 kritérií Kvalitní školy. Kromě těchto dat pak inspektoři vycházejí při hodnocení oblasti 6 především ze studia dokumentace školy a rozhovorů s různými aktéry školy.

1) Otázky uvedené ve formuláři *Podmínky, průběh, výsledky* jsou částečně odvozeny z otázek nástroje Ligy lidských práv *Férová škola*. Tyto otázky jsou doplněny otázkami monitorujícími počet odborníků usnadňujících podporu žákům se SVP a počet a charakter žáků s potřebou podpůrných opatření. Dotazník se tak stává poměrně obsáhlým a nepřehledným. Některé údaje, které jsou zde zjišťovány, jsou navíc obsaženy ve statistických výkazech. Níže uvádíme příslušnou část formuláře.

Systém školního poradenství a podpora rovných příležitostí

Počet asistentů pedagoga v ZŠ
Pokud žádní nejsou, uveďte číslici 0.

Součet úvazků všech asistentů pedagoga se oproti minulému školnímu roku

Zaškrtněte jednu odpověď.

- zvětšil
- zmenšil
- nezměnil
- škola v minulém ani v tomto školním roce asistenta pedagoga neměla

V rámci financování podpůrných opatření je oproti minulému školnímu roku prostředků pro asistenta/asistenty pedagoga

Zaškrtněte jednu odpověď.

- více
- méně
- stejně



Počet dalších osob poskytujících podporu (např. osobní asistent) v ZŠ
Pokud žádné nejsou, uveďte číslici 0.

Jakými způsoby je zajišťováno kariérové poradenství

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- pravidelné pohovory se žáky
- společné schůzky žák – zákonný zástupce – výchovný poradce
- besedy se zaměstnavateli
- exkurze do škol, podniků
- veletrhy vzdělávání
- spolupráce s úřady práce
- spolupráce v rámci vzdělávací oblasti Člověk a svět práce
- testy k volbě povolání
- jednání se zákonnými zástupci žáků
- jiný způsob – jaký
- není zajišťováno
- není relevantní (málotřídní škola, škola jen s 1. stupněm)

Komentář k otázce:

Výchovný poradce koordinuje přístup ke vzdělávání žáků se SVP, OMJ a nadaných a informuje ostatní učitele o jejich potřebách.

Za žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ) považujeme nejen žáky cizince, ale také žáky s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. V této otázce uvažujeme jak žáky mimořádně nadané, diagnostikované ŠPZ, tak žáky bez doporučení ŠPZ.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

Škola uplatňuje doporučení školských poradenských zařízení

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne v plném rozsahu
- ne ve všech případech
- ne
- doporučení nebylo vydáno

Všechny třídy školy jsou heterogenní, ve škole není prvek vnější diferenciacce žáků.

Prvek vnější diferenciacce = Ve škole byla zaznamenána třída, ve které jsou umístěni žáci na základě intelektu, výsledků, postižení, etnicity, nadání či jiného kritéria diferenciacce. Důraz je kladen na odlišnost jedné třídy oproti ostatním.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano, všechny třídy školy jsou heterogenní
- ne, prvek vnější diferenciacce byl zaznamenán

Jaký prvek vnější diferenciacce byl zaznamenán?

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- Ve škole je třída zřízená podle § 16 odst. 9 ŠZ.
- Ve škole je třída/třídy pro žáky vzdělávané dle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP (dobíhající pro 2. stupeň).
- Ve škole je třída/třídy, které navštěvuje zvýšený podíl žáků se zdravotním postižením oproti paralelním třídám.
- Ve škole je třída/třídy se specifickým zaměřením (např. s rozšířenou výukou jazyků, matematické, sportovní apod.).
- Ve škole je ročník/ročníky, ve kterém/kterých najdeme diferenciaci tříd, kdy jedna ze tříd je tzv. „pro slabší“ (systém A-B-C, jedna třída „slabší“ nebo „šikovnější“).
- Ve škole je bilingvní třída/třídy.
- Ve škole je třída/třídy, kterou/které navštěvuje zvýšený podíl žáků z etnických minorit žáků cizinců nebo žáků s OMJ oproti paralelním třídám.
- Ve škole je třída/třídy na základě jiné diferenciacce (např. kurikulum, Montessori třídy a jiné).



Doplňující informace k vnější diferenciaci
Popište, pokud je ve škole specifická situace.

Školní akce a volnočasové aktivity jsou přístupné všem žákům (bez ohledu na jejich postižení či jiné omezení).
Jedná se např. o školní družinu, školní výlety, školu v přírodě apod.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Doplňující informace k omezení přístupu žáků ke školním akcím a volnočasovým aktivitám.
Popište omezení – uveďte, jaké aktivity se omezení týká a o jaký druh omezení se jedná.

Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
Individuální strategie je tvořena pro žáky diagnostikované v ŠPZ, ale i pro žáky nediodagnostikované v situaci, kdy tuto
zdokumentovanou individualizaci potřebují.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano, plán pedagog. podpory a/nebo IVP a/nebo jiný dokument se stejným cílem je vytvářen pro všechny žáky, kteří ho potřebují
- ne, jsou tvořeny pouze IVP pro žáky diagnostikované ŠPZ
- ne, ani IVP pro žáky diagnostikované ŠPZ, ani podobný postup se ve škole neprovede
- ne, nebylo potřeba (škola nemá žáky s potřebou individualizace)

Škola má promyšlený systém podpůrných opatření na základě složení žáků školy a jejich potřeb.
Jedná se např. o možnost napsat domácí úkoly přímo ve škole; čtenářský kruh; logopedický kroužek – nikoliv třída; školní klub
po vyučování a mnoho dalších.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano, škola na základě znalosti a vyhodnocení složení žáků školy a jejich potřeb realizuje podpůrná opatření
- ne, škola organizuje jednu nebo více izolovaných aktivit, které vychází z aktuálních potřeb školy či poptávky rodičů či žáků
- ne, škola nerealizuje žádné podpůrné aktivity

Ve škole je patrné, že se dbá na sebezprezentaci každého žáka, tento fakt je vidět v prostorách školy i tříd.
Ve třídách jsou vidět sebezprezentační materiály všech žáků třídy, kteří danou třídu navštěvují.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Zjištěno porušení právních předpisů v oblasti rovného přístupu (§ 2 odst. 1 písm. a) nebo b) školského zákona).

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano (upřesněte)
- ne

Komentář k otázce:

Zjištěno porušení právních předpisů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

V jakých oblastech bylo zjištěno porušení?

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- zajištění podmínek pro vzdělávání žáků se SVP (§ 16 školského zákona)
- zajištění podmínek pro vzdělávání nadaných žáků (§ 17 školského zákona)
- přípravné třídy základní školy (§ 47 školského zákona)
- přípravný stupeň základní školy speciální (§ 48a školského zákona)
- individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory (§ 18 školského zákona, § 3, 4, 10, 28 a 29 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)



- doporučení ŠPZ
- informovaný souhlas zákonného zástupce
- jiné – jaké

Komentář k otázce:

Zjištěno porušení právních předpisů při přijímání nebo zařazení žáka do školy/třídy zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

V jakých oblastech bylo zjištěno porušení?

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- doporučení škol. poradenského zařízení (§ 49 odst. 2 škol. zák., § 20 a 21 vyhlášky č. 27/2016 Sb., § 1 odst. 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb.)
- předchozí písemný informovaný souhlas zákon. zástupce, příp. předchozí projednání a poučení (§ 49 odst. 2 škol. zák., § 16 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)
- žádost zákonného zástupce žáka

Uvedte počet specialistů působících v ZŠ (školní poradenské pracoviště).

Pokud žádní nejsou, uveďte číslici 0.

výchovný poradce	
školní metodik prevence	
školní speciální pedagog	
školní psycholog	

Účinná spolupráce asistenta/asistentů pedagoga s vyučujícím

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
spolupráce v průběhu výuky	•			
spolupráce při přípravě na výuku, domluva strategií a postupů	•			
spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání	•			

Uvedte počet žáků s potřebou podpůrných opatření (aktuální stav):

PLPP = plán pedagogické podpory. Uvádějte pouze žáky s platným doporučením ŠPZ po 1. 9. 2016. Pokud zatím žádní nejsou, uveďte číslici 0.

počet žáků, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 1. stupně bez PLPP	
počet žáků, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 1. stupně s PLPP	
počet žáků, kterým jsou poskytována podpůrná opatření 2. – 5. stupně	

2) Hospitační záznam obsahuje vybrané položky z nástroje *Učíme děti učit se* autorky Hany Kasíkové z katedry pedagogiky z FF UK v Praze vytvořeného v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Položky byly původně určeny k výzkumným účelům a pozorovatelé byli podrobeni pečlivému zácvičku. V kontextu hospitačního archu jsou položky nepřiměřeně detailní a působí velmi neorganicky. Níže uvádíme příslušnou sekci hospitačního archu.

Inkluze – situace podporující učení žáků

Podpora výkonu: Učitelé vyjadřují důvěru v to, že žáci mohou dostát na ně kladeným učebním nárokům, a poskytují jim zpětnou vazbu, která jim k tomu dopomáhá – výskyt situace v hodině.

Učitel přistupuje k žákům s respektem; dává najevo očekávání, že učení zvládnou; vyjadřuje důvěru v to, že každý jednotlivý žák může dosáhnout výborných výkonů; vytváří podmínky k tomu, aby každé dítě mohlo zažít úspěch;... Žáci se nebojí chybovat; dotazují se učitele s důvěrou na postup k lepšímu výkonu;... Výskyt zaznamenejte, jen pokud je zřetelný a je více než epizodní.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se nevyskytla



- situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile (vnímáme snahu o podporu učebních kompetencí, ale zatím plně nezvládnuto)
- situace se vyskytla ve zdařilé podobě

Podpora výkonu: Učitelé vyjadřují důvěru v to, že žáci mohou dostat na ně kladeným učebním nárokům, a poskytují jim zpětnou vazbu, která jim k tomu dopomáhá – kolika žáků se situace týkala.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se týkala jednoho žáka
- situace se týkala více žáků (ale méně než poloviny, např. jedné skupiny)
- situace se týkala většiny žáků (skoro všech až na pár výjimek)
- situace se týkala všech žáků

Pomoc při obtížích: Pokud se v učení vyskytnou obtíže, jsou rozpoznány a žákům je poskytnuta pomoc – výskyt situace v hodině.

Učitel zaregistruje chybu a věnuje se jí; vede žáky k tomu, aby odhalili příčinu chyby; ověřuje, že všichni chápou; všimá si, že se ocitli v situaci neporozumění učivu, nezvládnání úkolu, a reaguje na to podpůrným způsobem; není-li možno problém vyřešit v hodině, zajistí učitel následnou pomoc; ... Žáci se nebojí chybvat a dát návrhy na napravení chyby; umí požádat o pomoc učitele, spolužáka; ... Výskyt zaznamenejte, jen pokud je zřetelný a je více než epizodní.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se nevyskytla (obtíže při učení se nevyskytly nebo se vyskytly, ale učitel na ně nijak nereagoval)
- situace se vyskytla, ale ne zcela zdařile (vnímáme snahu o podporu učebních kompetencí, ale zatím plně nezvládnuto)
- situace se vyskytla ve zdařilé podobě

Pomoc při obtížích: Pokud se v učení vyskytnou obtíže, jsou rozpoznány a žákům je poskytnuta pomoc – kolika žáků se situace týkala.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se týkala jednoho žáka
- situace se týkala více žáků (ale méně než poloviny, např. jedné skupiny)
- situace se týkala většiny žáků (skoro všech až na pár výjimek)
- situace se týkala všech žáků

Inkluze – situace tlumící učení žáků

Osobnostně ponižující: Učitel se dopouští komunikačních chyb, při kterých porušuje partnerský respektující přístup – výskyt situace v hodině.

Učitel používá neadekvátní formy hodnocení, zaměřené především na sebepojetí žáka; používá neadekvátní zobecnění; používá ironické (degradující) poznámky na adresu žáka; používá výroky, ve kterých zdůrazňuje nekompetentnost žáků, nebo přistupuje k žákům s despektem, dává najevo své preferenční postoje; ... Žák se projevuje jako celkově rezignovaný nebo naopak projevuje svoji nadřazenost; ... Výskyt zaznamenejte, jen pokud je zřetelný a je více než epizodní.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se nevyskytla
- situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu
- situace se vyskytla v plném rozsahu

Osobnostně ponižující: Učitel se dopouští komunikačních chyb, při kterých porušuje partnerský respektující přístup – kolika žáků se situace týkala.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se týkala jednoho žáka
- situace se týkala více žáků (ale méně než poloviny, např. jedné skupiny)
- situace se týkala většiny žáků (skoro všech až na pár výjimek)
- situace se týkala všech žáků

Didakticky nepřijatelné: Situace omezuje rozvoj učební kompetence především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena – výskyt situace v hodině.

Učitel vybírá neadekvátní cíle a úlohy, volí neadekvátní časovou dotaci pro úlohy; dává najevo svůj nezáměr vyučovat; nastoluje konfrontační činnosti, které žáky odrážejí od zapojení do úkolu; ... Žák je dezorientovaný v učebních činnostech; ... Výskyt zaznamenejte, jen pokud je zřetelný a je více než epizodní.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se nevyskytla
- situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu
- situace se vyskytla v plném rozsahu



Didakticky nepřijatelné: Situace omezuje rozvoj učební kompetence především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena – kolika žáků se situace týkala.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- situace se týkala jednoho žáka
- situace se týkala více žáků (ale méně než poloviny, např. jedné skupiny)
- situace se týkala většiny žáků (skoro všech až na pár výjimek)
- situace se týkala všech žáků

3) Zcela zásadním způsobem se k tématu rovných příležitostí vztahuje formulář týkající se zápisů do 1. ročníku základního vzdělávání (ZV), který je uveden níže. Formulář odkazuje na zákonnost postupu. Zákon je nicméně ve věci přijímání žáků do 1. ročníku povinného vzdělávání poměrně nejednoznačný a pokyny MŠMT jsou poněkud rozporné.

Např. Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce (Čj. MSMT-27988/2016, <http://www.msmt.cz/file/39796/>) uvádí, že *schopnosti, možnosti a dovednosti dítěte, zjištěné např. testy školní zralosti nebo při motivační části zápisu, nelze využít pro rozřazování dětí do tříd podle jejich dosažených výsledků.*

Vyhláška č. 48/2005 Sb. v aktuálním znění od 1. 9. 2016 v § 9 nazvaném *Rozvoj nadání žáků* uvádí:

(1) Ředitel školy zařadí žáka do třídy nebo skupiny žáků s rozšířenou výukou některého předmětu nebo skupin předmětů stanovených školním vzdělávacím programem (dále jen „rozšířená výuka“) na základě posouzení nadání a předpokladů žáka a se souhlasem zákonného zástupce žáka.

(2) Žák je ze skupiny žáků nebo třídy s rozšířenou výukou přeřazen do skupiny žáků nebo třídy bez rozšířené výuky v případě, že dlouhodobě neproказuje předpoklady pro tuto výuku, nebo i z jiných závažných důvodů. Ředitel školy přeřadí žáka v rámci školy na základě doporučení vyučujícího daného předmětu a po projednání v pedagogické radě a se zákonným zástupcem žáka zpravidla ke konci pololetí. Ze závažných důvodů, zejména zdravotních, může být žák přeřazen i v průběhu pololetí.

(3) Náležitosti vzdělávání žáků mimořádně nadaných se řídí zvláštním právním předpisem.

Není tedy zřejmé, jaký postup je možno považovat za přijatelný a jaký nikoli, což při posuzování nezbytně musí způsobovat problémy.

Dotazník Zápis žáků do 1. ročníku ZV 2016/17

Povinnosti ředitele školy a obecního úřadu (v případě obecních škol)

Ředitel školy stanovil místo a dobu zápisu dle § 46 odst. 1 školského zákona

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne (uvedte zdůvodnění)

Komentář k otázce:

Ředitel oznamuje způsobem v místě obvyklým (§ 46 odst. 1 školského zákona a § 3a odst. 7 vyhlášky č. 48/2005 Sb.)

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne (uvedte zdůvodnění)

Komentář k otázce:



Způsob oznámení zápisu do 1. třídy způsobem umožňujícím dálkový přístup

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- webové stránky školy
- jiné webové stránky (města apod.)
- profil školy na sociálních sítích (Facebook, Google+ apod.)
- jiné – jaké
- nebylo oznámeno (uveďte zdůvodnění)

Komentář k otázce:

Jiný způsob oznámení zápisu do 1. třídy

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- úřední deska školy, příp. nástěnka nebo obdobná plocha ve škole
- úřední deska zřizovatele
- místní periodikum, zpravodaj, rozhlas
- informační panely, plakátovací plochy v obci
- jiné – jaké
- nebylo oznámeno (uveďte zdůvodnění)

Komentář k otázce:

Škola využívá elektronickou registraci

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Elektronická registrace generuje termín (den, hodina) dostavení se k zápisu

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Elektronická registrace je podmínkou pro zahájení správního řízení

Ten, kdo je přihlášen jinak než elektronicky, nemůže být vyřazen.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Ředitel školy předem zveřejňuje kritéria přijetí dle § 3a vyhlášky č. 48/2005 Sb.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne, ale kritéria byla stanovena
- ne, protože žádná nebyla stanovena (jsou přijímány všechny děti)

Jakým způsobem škola zajišťuje předvídatelnost rozhodnutí o přijetí k základnímu vzdělávání v případě, že kritéria nebyla zveřejněna?

S ohledem na definici principů dobré správy – <http://www.ochrance.cz/stiznosti-na-urady/principy-dobre-spravy/>

Škola má mimo spádovosti i jiná kritéria přijetí

V případě soukromých a církevních škol uvádějte kritéria přijetí (spádovost neberte v úvahu).

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- přednost dětí s odkladem povinné školní docházky
- starší sourozenec ve škole
- vzdálenost bydliště od školy
- výsledek losování



- jiné – jaké
- škola nemá žádná další kritéria

Komentář k otázce:

Kritéria jsou v souladu se zákonem

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Obecní úřad splnil svou povinnost dle § 36 odst. 8 školského zákona (poskytnutí seznamu dětí, pro které je škola spádová)

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Jakým způsobem škola postupovala, když obecní úřad neposkytl seznam dětí, pro které je škola spádová?

Došlo v posledním roce v souvislosti s počtem dětí, pro které je škola spádová, ke změně spádového obvodu školy nebo rozšíření kapacity školy?

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano, ke změně spádového obvodu školy
- ano, k navýšení kapacity školy
- ne

Informace zjišťované od zákonných zástupců dětí

Jaké další formuláře kromě žádosti o přijetí dítěte k základnímu vzdělávání škola požaduje vyplnit v průběhu zápisu?
Prosíme neuvádět žádost o odklad povinné školní docházky.

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- zápisový (zápisní) list do 1. třídy
- jiný formulář – jaký
- žádný

Komentář k otázce:

Obsahoval zápisový list/formulář požadavky na informace, které škola pro zajištění zápisu nepotřebuje?

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Škola zveřejňuje formuláře předem, např. na webových stránkách školy

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Škola kontroluje, kdo dítě přihlašuje (rodič, pěstoun, vychovatel DD, poručník, opatrovník, ...) a zda je oprávněn dítě přihlásit.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Průběh zápisu

Škola vyžaduje přítomnost dítěte u zápisu (viz § 3a odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb.)

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano



- ne

U zápisu je přítomen psycholog či speciální pedagog

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Psycholog nebo speciální pedagog provádí diagnostiku rovnou u zápisu
Viz Doporučení k organizaci zápisů MŠMT: Při zápisu nemá být dítě podrobováno diagnostickému testování, neboť to je plně v kompetenci školských poradenských zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa.

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Škola při zápisu prokazatelným způsobem informuje zákonného zástupce dítěte, jak může do doby zahájení povinné školní docházky pomoci dítěti v jeho dalším rozvoji (dle § 3a odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb.)

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu školní docházky (dle § 37 odst. 2 školského zákona)

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Škola v případě rozhodnutí o odkladu školní docházky informuje zákonného zástupce o povinnosti předškolního vzdělávání dítěte a možných způsobech jejího plnění (dle § 37 odst. 4 školského zákona)

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Jakou formou probíhá zápis do 1. ročníku v případě, že škola realizuje motivační část zápisu?

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- rozhovorem
- hrou
- plněním zadaných úkolů (aktivity zaměřené na zhodnocení dovedností)
- prohlídkou školy
- testováním
- jinak – jak
- škola nerealizuje motivační část zápisu

Komentář k otázce:

Na základě čeho byl test sestaven? (viz § 3a odst. 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb.)

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- RVP PV (konkretizované očekávané výstupy)
- psychologický test školní zralosti
- na základě jiných podkladů – jakých

Komentář k otázce:

Výsledek testování má vliv na rozhodnutí o přijetí

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

V případě budoucího vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo nadaného a mimořádně nadaného žáka škola informovala zákonné zástupce o systému společného vzdělávání

Zaškrtněte jednu odpověď.

- ano
- ne

Negativní zjištění z průběhu zápisu

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- přímá interakce pedagoga s budoucím žákem je nepřiměřeně dlouhá (dle doporučení MŠMT by neměla přesáhnout 20 minut)
- jiné činnosti spojené s orient. posouzením šk. připravenosti dítěte jsou nepřiměř. dlouhé (dle § 3a odst. 4 vyhlášky č. 48/2005 Sb. nejvýše 60 min.)
- požadavky na schopnosti a dovednosti dítěte jsou neúměrné jeho věku
- jiné – jaké
- žádné

Komentář k otázce:

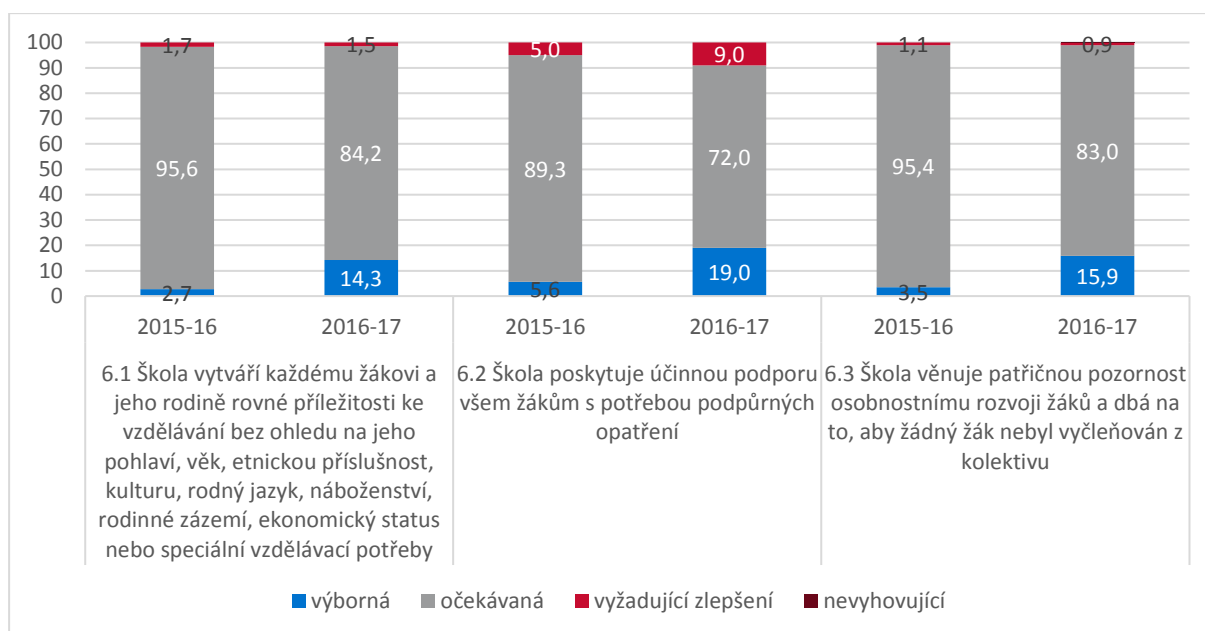
V jakých oblastech škola postupuje podle Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce ze dne 16. 12. 2016, č. j. MSMT-27988/2016 – <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>?

Můžete zaškrtnout i více odpovědí najednou.

- organizace zápisu – formální část
- organizace zápisu – motivační část
- podklady pro orientační posouzení školní připravenosti dítěte (Desatero)
- jiné – jaké
- škola nepostupuje podle Informace

Komentář k otázce:

4) Komplexní posouzení spravedlivosti probíhá v rámci posuzování prizmatem kritérií kvalitní školy, kterým jsme se podrobně věnovali v kapitole 2. Není však jasná vazba mezi zjištěními zanesenými ve formulářích a hodnocením v rámci kvalitní školy, tedy vztahem mezi výsledky získanými výše popsanými nástroji a hodnocením jednotlivých kritérií v systému InspIS. Je však zapotřebí mít na paměti, že kritéria kvalitní školy jsou používána teprve dva roky. První rok inspektoři dokázali méně rozlišovat mezi jednotlivými úrovněmi naplnění kritérií oblasti 6 (na škále čtyř úrovní: výborná – očekávaná – vyžadující zlepšení – nevyhovující), ve druhém roce již inspektoři více rozlišovali v daných kritériích jak nejvyšší úroveň, tak i případy škol vyžadujících zlepšení.



Obrázek 1 Podíl škol dle dosažených úrovní naplňování kritérií oblasti 6 v rámci komplexní inspekční činnosti hodnocení ČŠI

Z grafu je patrné, že nejvíce se inspektorům daří rozlišovat míru naplňování úrovní u kritéria 6.2. Není však zřejmé, zda nízký podíl škol vyžadujících zlepšení v případě hodnocení kritérií 6.1 a 6.3 je odrazem skutečně pozitivního stavu v českém školství, nebo spíše odrazem obtížnosti hodnocení daných oblastí a získání objektivních dokladů o míře nenaplnění kritéria. Například v oblasti 6.1 dokumentují neziskové organizace i Kancelář veřejného ochránce práv řadu individuálních pochybení při přijímání žáků ke vzdělávání, nicméně mnohé z nich jsou pro ČŠI obtížně odhalitelná. Zvláště je zpětně nedohledatelné nezákonné odmítnutí žáka při zápisu, kdy se tak zpravidla děje ústní formou. ČŠI může zachytit takové případy pouze jako špičku ledovce v případě podání stížnosti zákonného zástupce žáka, což však vyžaduje znalost legislativy a aktivitu rodiče při podání podnětu. Ve většině případů je tak mnohdy porušení tohoto kritéria obtížně dokladovatelné, a to i přesto, že ČŠI disponuje samostatným formulářem pro sledování daného kritéria. V případě kritéria 6.3 se rovněž může jednat o nedostatek objektivních podkladů pro hodnocení této oblasti, které by bylo třeba získávat především ze žakovských dotazníků, či ideálně i z dotazníků pro rodiče, které však nejsou součástí sběru dat v rámci komplexní inspekční činnosti. Analýza dat z komplexní inspekční činnosti navíc ukázala na rozdíly v míře využívání škály úrovní naplnění kritéria mezi jednotlivými krajskými inspektoráty, což nemusí odrážet pouze rozdíly v realitě škol v různých krajích, ale také míru uchopení kritéria a jeho posuzování.

Jedním z důvodů zařazení klíčové aktivity 4 do projektu Komplexní systém hodnocení byla právě vnímaná potřeba vytvořit metodiky pro monitorování oblasti 6. Je zřejmé, že zde tedy bude těžiště projektového týmu dané klíčové aktivity v následujících měsících. Z analýzy dat z hospitačních záznamů i při sladování inspektorů v profesním vidění pomocí virtuálních hospitačí se ukazuje, že položky zaměřené na oblast 6 jsou komplexní, a ne vždy mohou odhalit nenaplnění kritéria 6. Na druhou stranu zkušenost z dosavadního hodnocení všech oblastí ukazuje, že tam, kde existuje podložené hodnocení, jsou inspektoři schopni více diferencovat mezi školami a dokládat svá doporučení konkrétními příklady. V případě vyřazení položek věnovaných oblasti 6 z hospitačních záznamů je proto žádoucí nahradit je jinými objektivizovanými daty (např. zjištěními z žakovských dotazníků, případně z dotazníků pro rodiče). Formulář *Podmínky, průběh, výsledky* vycházející z nástroje Férová škola bude zapotřebí dále zpřesnit. Navíc se pro nově vytvářenou metodiku sledování oblasti 6 v rámci

komplexní inspekční činnosti nabízí příprava formuláře pro přípravnou fázi inspekční činnosti na základě dat ČŠI a MŠMT, která mohou sloužit jako podklad ke kladení otázek. Například velké rozdíly ve výsledcích žáků paralelních tříd daného ročníku v rámci ověřujícího testování ČŠI může indikovat uplatňování vnější diferenciacce, která může být prováděna i na základě hůře odhalitelných mechanismů volby. V neposlední řadě ze zkušeností získaných na základě hodnocení dosavadních dvou let uplatňování kritérií kvalitní škola a jejich číselného hodnocení v systému InspIS vyplývá, že je nesmírně důležité inspektory vzdělávat a usilovat o jejich sladování v používání metodiky napříč krajskými inspektoráty.

Silné stránky

ČŠI se velmi podrobně věnuje zjišťování rozmanitých aspektů týkajících se rovných příležitostí. Hodnocení spravedlivosti má významné postavení v rámci kritérií kvalitní školy, v nichž je vyčleněno jako samostatná oblast, přičemž oblast rovnosti příležitostí měla i v předešlých kritériích hodnocení ČŠI takto zásadní postavení. Komplexní popis oblasti 6 i širě používaných nástrojů k jejímu hodnocení má potenciální přínos pro vedení škol (osvětová role kritérií) i poskytování užitečné zpětné vazby (v případě dobrého hodnocení).

Slabé stránky

Zjišťování nemá ucelenou koncepci. Školy nedostávají systematizovanou informaci o tom, jak ČŠI vnímá jejich školu z hlediska zajišťování rovných příležitostí. Tato informace se školám dostává v hodnocení na základě kritérií kvalitní školy, není však jasné, jak informace zjišťované prostřednictvím formulářů do kritérií vstupují. Do nedávné doby navíc školy číselné hodnocení jednotlivých kritérií ani nedostávaly.

ČŠI opírá hodnocení o fragmenty, které byly původně součástí jiných nástrojů a jejich zařazení do inspekčních formulářů působí poněkud násilně. Otázky jsou značně detailní a pro inspektory mnohdy těžko uchopitelné. Velká část inspektorů rovněž nechápe smysl a význam otázek, což pravděpodobně vede k jejich formálnímu uchopení a zároveň k tomu, že se inspektoři nestávají autentickými nositeli tématu rovných příležitostí ve vztahu k pedagogům.

Hrozby

Pokud inspektoři nebudou dobře rozumět významu a obsahu položek pro hodnocení spravedlivosti, je nebezpečí, že budou aspekty spravedlivosti hodnotit pouze formálně. Tím bude promrhána příležitost, aby inspektoři fungovali jako ambasadoři spravedlivosti ve vzdělávání, a zároveň bude docházet k tomu, že nezachytí nežádoucí jevy, k jejichž odhalení mají unikátní příležitost.

Příležitosti

Inspekční formuláře již nějakou dobu fungují v současné podobě. V rámci seminářů ke kritériím, v rámci interního připomínkového procesu a v rámci virtuálních hospitací bylo shromážděno mnoho informací o obtížích, které inspektorům způsobuje současná podoba formulářů. Dále byly shromážděny údaje o tom, jak inspektoři rozmanité aspekty fakticky hodnotí. Zkušenosti je možno zhodnotit v revizi stávajících nástrojů a jejich harmonizaci, a v případném doplnění dalších nástrojů sběru dat, což je plánovaný další krok týmu, který připravuje tuto zprávu.

Je zřejmé, že některá inspekční kritéria v oblasti rovných příležitostí mají nejasnou oporu v zákoně. Evidentní potřeba poskytnout inspektorům jasné zadání a bezrozporně definovat kvalitu by se mohla stát impulsem pro úpravu legislativních dokumentů tak, aby bylo zřejmé, zda vůbec a případně za jakých podmínek mohou školy tvořit výběrové třídy a přijímat do nich žáky.

Inspektoři velmi dobře rozumějí školní realitě a mají velký potenciál popsat, jaké jsou české školy z hlediska péče o spravedlivost ve vzdělávání. V komunikaci se školami mají navíc možnost pedagogům vysvětlit, co péče o spravedlivost obnáší a proč je důležitá. Inspektoři by měli být pro tuto úlohu systematicky připravováni.

3.3 Shrnutí

V rámci třetí kapitoly jsme na základě inspirace metodou SWOT analýzy, s využitím analýzy interních dat z komplexní inspekční činnosti a na základě expertního posouzení i se zapojením zkušeností inspektorů identifikovali některé klíčové oblasti pro zkvalitňování hodnocení spravedlivosti ve vzdělávání a rovnosti příležitostí.

Ty se týkají např. oblasti tematických zpráv, kde jsme identifikovali pozitivní trend omezování počtu úkolů v posledních letech, což umožňuje se více zaměřit na vybrané oblasti. Zaznamenali jsme i pozitivní trend dlouhodobějšího vyhodnocování určitého tématu a zaměření na monitoring zavádění vybraných opatření vzdělávací politiky. V současné chvíli je zde role ČŠI nezastupitelná, neb jiné studie nejsou k dispozici a nejsou součástí běžného zadávání ze strany MŠMT. Na druhou stranu je zde otázkou, nakolik se zaměřit také na zjišťování postojů aktérů k implementaci různých reforem, nebo dokonce na zjišťování dopadů. V obou případech může být jistým limitem malá míra nezávislosti na MŠMT v očích respondentů, a tedy i nejasné vnímání, zda se skutečně jedná o nezávislé posouzení dopadů. Případně je možné počítat s kombinací pohledu ČŠI doplněného o nezávislé zjišťování postojů k reformám a vyhodnocování jejich dopadů nezávislými organizacemi (akademické instituce, neziskové organizace). Výhoda ČŠI spočívá především v rámci rychlosti zpracování a možnosti poskytování zpětné vazby již v průběhu implementace reforem a k využívání velkého množství dat, které má již ČŠI v dispozici. Vzhledem k potřebě vyhodnocování některých opatření v rámci delších celků, než je jeden rok, se pak nabízí úvaha o doplnění každoročního vytváření plánu hlavních úkolů doplněného o jakýsi střednědobý výhled například na delší období 3 až 5 let.

Ve vztahu ke komplexní inspekční činnosti jsme shledali, že používané nástroje pro hodnocení oblasti 6 v kritériích ČŠI vyžadují další promyšlení a úpravu. Popsali a představili jsme některé nástroje, které ČŠI nyní používá. Pro další úpravy metodiky se jeví jako zásadní vyřešit otázku přínosnosti sledování oblasti 6 v rámci hospitační činnosti. Na řadu limitů poukazují samotní inspektoři a je to patrné i z podoby hospitačního záznamu, kdy položky k inkluzi jsou svým charakterem odlišné od jiných částí hospitačních protokolů. Nabízí se buď úprava položek zaměřených na inkluzivní přístupy v hospitačním záznamu a kvalitní zaškolení a sjednocování expertního vidění inspektorů formou virtuálních hospitací, nebo nahrazení těchto položek z hospitačního záznamu jinými metodami (např. řízený polostrukturovaný rozhovor s výchovným poradcem, zahrnutí vybraných otázek o podpoře žáků do žákovských dotazníků, či zvážení zařazení rodičovských dotazníků). Všechny tyto možnosti budou dále zvažovány v další práci týmu na úpravě metodiky pro hodnocení oblasti 6 ze strany ČŠI.

Nástroj Férová škola využívaný ČŠI vyžaduje řadu zpřesnění a doplnění, aby poskytl objektivizovanější data jak pro hodnocení jednotlivých škol, tak i pro možnosti agregace údajů na úroveň vzdělávacího systému. V ČR například nyní zcela chybí informace o podílu žáků ve třídách či školách vytvářených na základě výběru dle kognitivních schopností (tedy dle vnější diferenciací) a neexistuje jiný orgán než ČŠI, který by mohl tyto údaje shromažďovat a ověřovat. Současný nástroj však tuto agregaci neumožňuje, byť se na podobné otázky zaměřuje. Pro zpřesnění metodik a pro zvýšení standardizace a podobnosti hodnocení oblasti 6 mezi jednotlivými krajskými inspektoráty se pak nabízí pro tvorbu další metodiky příprava standardizovaného vstupního pasportu školy a vytvoření metodiky pro jeho interpretaci, který

by inspektoři dostávali na základě dat, jimiž disponuje ČŠI, již v přípravné fázi inspekčního cyklu. Podoba a charakter dat, které by umožnily identifikovat některé rizikové oblasti z hlediska rovnosti příležitostí a podpory žáků při vzdělávání, budou výstupem další práce týmu, která naváže na tuto zprávu.



4 Možnosti evaluace podpory žáků při vzdělávání v rámci vlastního hodnocení škol

V rámci této kapitoly budou představeny nástroje a metodické materiály, které byly vytvořeny nebo jsou v různé míře v České republice využívány ke sběru dat pro účely vlastního hodnocení škol. Povinnost pravidelné autoevaluace škol byla legislativně zavedena v roce 2005. Novelou školského zákona (č. 472/2011 Sb.) došlo ke zrušení povinnosti škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení. Vlastní hodnocení je v současné době využíváno pouze jako podklad ke zpracování výroční zprávy školy a školy jej mohou realizovat dle vlastních preferencí a záměrů. Obsah a struktura zavedené vyhláškou o náležitostech dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy (č. 15/2005 Sb.), které byly východiskem pro řadu níže uvedených nástrojů, nejsou od roku 2012 závazné. Přesto je nemalý počet škol v různém rozsahu využívá i nadále.

Školám byla legislativní změnou ponechána volnost v zaměření i postupu autoevaluace. Při její realizaci mohou školy využívat různé metodické podpory, evaluační nástroje i vlastní postupy hodnocení. V souvislosti s tématem rovných příležitostí ve vzdělávání nás zajímalo, do jaké míry existující metodické a evaluační nástroje napomáhají školám zjišťovat, jak přistupují k naplňování potřeb žáků s různou mírou potřeby podpory při vzdělávání a k podpoře maximálního rozvoje jejich vzdělávacího potenciálu. Provedli jsme intenzivní vyhledávání evaluačních nástrojů, které byly ověřovány v akademické komunitě či využity v několika školách, a zařadili všechny, které mají být jen částečný potenciál přinést informaci o problematice rovných příležitostí a podmínek ve vzdělávací praxi.

Níže uvedené evaluační nástroje a metodiky jsou popsány v kontextu možnosti využití k hodnocení charakteristik školy zahrnutých do oblasti 6 *Podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti)* uvedené v Kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI, 2017a). V kapitole jsou představeny nástroje, u kterých byla alespoň dílčím způsobem ověřena validita a reliabilita. Do hodnocení byly zahrnuty také metodiky, které byly za účelem podpory škol při realizaci vlastního hodnocení vytvořeny a ověřeny. Cílem autorů není posuzovat kvalitu představených nástrojů, ale pouze ukázat jejich potenciál pro posuzování oblasti 6. I když autoři věnovali vyhledávání nástrojů značné úsilí, jejich výčet samozřejmě není úplný. Řada škol k vlastnímu hodnocení využívá své interní materiály, které nejsou veřejně dostupné a nebyly ověřovány vně školy. V kapitole tudíž nelze poskytnout komplexní pohled na vlastní hodnocení škol v kontextu rovných příležitostí ve vzdělávání.

U nástrojů, ke kterým existují údaje o četnosti využití školami, jsou uvedeny hodnoty k srpnu 2017. V případě veřejně dostupných nástrojů (např. výstupů projektu Cesta ke kvalitě) je pravděpodobné, že některé školy či organizace je využívají samostatně, aniž by toto použití bylo zaznamenáno. Nepředpokládáme však, že se bude jednat o příliš častý jev.

Ve vztahu k hodnocení oblasti 6 *Podpora žákům při vzdělávání (rovné příležitosti)* Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI, 2017a) byly popsány následující nástroje a metodické materiály:

1. Nástroje zaměřené na komplexní posouzení inkluzivity školy

Ukazatel inkluze (Booth & Ainscow, 2002)

Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2013)

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012)

Metodika hodnocení inkluzivní školy (Adamus, 2015)



Standardy ISSA⁵ pro hodnocení pedagogické práce (kol. autorů, 2002)

Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání (Škardová et al., 2015)

2. Nástroje a metodiky zaměřené na hodnocení vybraných charakteristik školy uvedených v oblasti 6

Mapa školy (kol. autorů, Scio, 2005)

Škola a já (kol. autorů, Kalibro, 2004)

Metodika vlastního hodnocení školy, IS Diagnostic (Malčík & Hudec, 2009)

Učíme děti učit se (Kasíková & Žák, 2011)

Metody a formy výuky (Žák, 2012)

Autoevaluace školy (Starý, 2016)

Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků – posuzovací archy (Straková & Suchomel, 2012)

Předcházení problémům v chování žáků (Vojtová & Fučík, 2012)

Rámec pro vlastní hodnocení školy – metodický průvodce (Kekule, 2011)

Klima školní třídy (Mareš & Ježek, 2012)

Interakce učitele a žáka (Gillernová & Krejčová, 2011)

Klima školy (Grecmanová, Dopita et al., 2012)

Anketa pro žáky (Kohoutek & Mareš, 2012)

Kvalita školního života žáků 1. a 2. stupně ZŠ (Göbelová & Seberová)

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (Smolíková et al., 2007)

Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku 3 až 6 let (Bednářová & Šmardová, 2011)

Při popisu nástrojů jsme neaspirovali na jednotnou strukturu, ale snažili jsme se poskytnout o každém nástroji maximum dostupných informací, které ilustrují jeho potenciál hodnotit oblast 6. Tento přístup jsme zvolili z toho důvodu, že podobná „inventura nástrojů“ v ČR dosud neexistuje, i když jsme si vědomi toho, že se podrobnost popisu jednotlivých nástrojů tím pádem značně liší. Přehledná informace o jednotlivých nástrojích je uvedena v příloze spolu s jakousi SWOT analýzou jejich předností a nedostatků ve vztahu k použití pro hodnocení oblasti 6.

Při četbě této kapitoly je třeba mít na zřeteli, že představuje vstup do studia dané problematiky, na který naváže další práce v rámci projektu a jejímž výstupem budou doporučení pro použití vybraných nástrojů pro evaluační a zejména autoevaluační účely. V této fázi autoři nemají na jednotlivé nástroje vytvořen finální expertní názor a z toho důvodu také při popisu nástrojů využívají zejména informací poskytnutých samotnými autory, což vede k další nejednotnosti při popisu nástrojů.

⁵ Mezinárodní asociace Step by Step, nástroj byl v roce 2011 nahrazen Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA – Kompetentní učitel pro 21. století.

4.1 Nástroje zaměřené na komplexní posouzení inkluzivity školy

4.1.1 Ukazatel inkluze

Autoři nástroje: Tony Booth, Mel Ainscow

Nástroj Ukazatel inkluze (v originále *Index of Inclusion*) vznikl ve Velké Británii v roce 2002. Cílem nástroje bylo podpořit britské školy v procesu rozvíjení inkluzivních podmínek. Na Ukazateli inkluze pracovali autoři po dobu tří let s pomocí učitelů, rodičů, členů správních orgánů škol, výzkumných pracovníků a zástupců organizací hájících zájmy osob s postižením. Členové týmu již měli v oblasti inkluzivního rozvoje škol rozsáhlé zkušenosti. První verze „Ukazatele“ byla pilotně odzkoušena na šesti primárních a dvou sekundárních školách. Upravená verze pak byla hodnocena v rámci podrobné výzkumné studie na 17 školách spadajících pod čtyři místní školské úřady (*local education authorities*). První verze nástroje vyšla v březnu 2000 a Ministerstvo vzdělávání a zaměstnanosti (*Department for Education and Employment*) ji zdarma rozeslalo všem primárním, sekundárním a speciálním školám a školským úřadům v Anglii. Aktualizované vydání se do značné míry shoduje s první verzí, ale používá jednodušší výrazivo a obsahuje zapracované poznámky a postřehy získané při aplikaci nástroje v praxi.

Popis nástroje

Ukazatel inkluze je rozdělen do pěti částí. První část uvádí základní konceptualizaci inkluze, bariér v učení či participaci, zdrojů k podpoře učení a podpory rozmanitosti. Druhá část představuje jednotlivé fáze při rozvoji inkluze ve škole a práci s nástrojem: reflexe stávajícího stavu, návrh školního inkluzivního plánu, realizace priorit, posouzení celého procesu. Třetí část představuje vlastní indikátory ukazatele rozdělené do tří dimenzí: politika školy, kultura školy a školní praxe. V dimenzi *Školní praxe* se zkoumá míra spolupráce učitelů, míra diferencované nabídky pro žáky s různým nadáním či různými handicap, diferencované hodnocení žáků s využitím sebehodnocení. Dimenze *Kultura* školy zkoumá, zda je vytvořeno bezpečné, spolupracující, vstřícné a komunitní prostředí, ve kterém se každý žák cítí být vítaný a důležitý. Dimenze *Podmínky* zkoumá, jak škola reálně funguje, jak jsou nastaveny vstupní podmínky pro přijímání žáků, rozřazování žáků, jaké jsou fyzické či organizační bariéry a také nastavení strategických a koncepčních dokumentů školy. Čtvrtá část nástroje uvádí pět dotazníků pro žáky, rodiče a pracovníky školy. Pátá část je zaměřena na posouzení celého procesu.

Níže je uvedeno znění dílčích ukazatelů z jednotlivých dimenzí:

OBLAST A Budování inkluzivní kultury

A.1 Budování komunity

- A.1.1 Každý se cítí vítán.
- A.1.2 Studenti si navzájem pomáhají.
- A.1.3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují.
- A.1.4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednají s úctou.
- A.1.5 Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah.
- A.1.6 Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují.
- A.1.7 Do školy se zapojují všechny místní komunity.

A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

- A.2.1 Od všech studentů se toho hodně očekává.
- A.2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze.



A.2.3 Studenti jsou ceněni stejně.

A.2.4 Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.

A.2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy.

A.2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

OBLAST B Tvorba inkluzivní politiky

B.1 Vytváření školy pro všechny

B.1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé.

B.1.2 Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B.1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti.

B.1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.

B.1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B.1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti.

B.2 Podpora různorodosti

B.2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány.

B.2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.

B.2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní.

B.2.4 Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby.

B.2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.

B.2.6 Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení.

B.2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen.

B.2.8 Omezují se překážky v docházce.

B.2.9 Šikana je omezena na minimum.

OBLAST C Rozvíjení inkluzivní praxe

C.1 Organizace učení

C.1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti.

C.1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů.

C.1.3 V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.

C.1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.

C.1.5 Studenti při učení vzájemně spolupracují.

C.1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů.

C.1.7 Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.

C.1.8 Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.

C.1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů.



C.1.10 Domácí úkoly přispívají k učení všech.

C.1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.

C.2 Mobilizace zdrojů

C.2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.

C.2.2 Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.

C.2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení.

C.2.4 Zdroje v komunitě jsou známy a využívají se.

C.2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi.

Ke každému měřítku je dále připojena řada autoevaluačních otázek. Nástroj také obsahuje dotazníky pro učitele, další zaměstnance školy, žáky, rodiče a zástupce zřizovatele školy. V dotaznících respondenti ke každému měřítku uvedenému ve výčtu výše přiřazují hodnocení na třístupňové škále: *rozhodně souhlasím*, *spíše souhlasím* a *nesouhlasím*. Dále jsou respondenti požádáni, aby vypsali tři změny, které by rádi ve škole viděli.

Využití nástroje

Ukazatel inkluze Boothe a Ainscowa byl v českém překladu vydán organizací Rytmus v roce 2007. Poté byl představen jeho britským vydavatelem Markem Vaughanem v Praze na Pedagogické fakultě UK a také na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2008. Tony Booth, jeden z autorů, pak navštívil Českou republiku v rámci Týdne pro inkluzi v listopadu 2013. Organizace Rytmus má ministerstvem školství akreditovaný kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro práci s Ukazatelem inkluze a pravidelně ho nabízí školám k využití. Dosud však nebyl realizován, jelikož zájem byl vždy jen parciální (jednotliví zájemci). Pro kvalitní provedení evaluace samotnou školou prostřednictvím Ukazatele inkluze je nutná součinnost nejen pedagogů a vedení školy, ale i zástupců zřizovatele školy a rodičů. Není nám známo, že by nějaká česká základní škola systematicky pracovala s Ukazatelem inkluze.

Ukazatel inkluze hodnotí všechny charakteristiky školy uvedené v oblasti 6. Jak bylo zmíněno výše, jeho efektivní využití vyžaduje součinnost všech pracovníků školy a současně i externích partnerů (rodiče žáků, zřizovatel), což může být pro některé školy důvodem k nevyužití tohoto nástroje v rámci vlastního hodnocení. Určitou nevýhodou nástroje snižující objektivitu získaných informací je skutečnost, že nepoužívá jako metodu sběru dat pozorování a opírá se výhradně o informace získané prostřednictvím autoevaluačních dotazníků určených stanoveným skupinám aktérů vzdělávání (učitelé, nepedagogičtí zaměstnanci, žáci, rodiče, zástupci zřizovatele). Výsledky tedy odrážejí názory těchto aktérů, které nemusejí nutně odrážet skutečnou praxi.

4.1.2 Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze

Autor nástroje: Monika Tannenbergerová

Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze je odvozen z Ukazatele inkluze (Booth & Ainscow, 2007) a z klasifikace Sandwell Inclusion Quality Mark (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010). Byl vyvinut jako disertační práce Moniky Tannenbergerové na Masarykově univerzitě v roce 2013. V konečné podobě byl použit na 36 základních školách. Nástroj je kombinací externího hodnocení a autoevaluace pedagogických pracovníků školy. Nástroj zkoumá školu ve čtyřech dimenzích. V každé dimenzi se konstruují součtové indexy – tedy kvantitativní míry daných aspektů. Nástroj zkoumá abstraktní i praktické stránky inkluzivního vzdělávání. Dimenze *Podmínky* a dimenze *Praxe* pokrývají praktické aspekty inkluzivního

vzdělávání. Dimenze *Relace* a *Kultura* obsahují abstraktnější proměnné, jako jsou vztahy, hodnoty a postoje.

Popis nástroje

Vlastní evaluační nástroj se skládá ze tří částí zkoumajících všechny čtyři výše uvedené dimenze:

- strukturovaný rozhovor s ředitelem/ředitelkou školy vyplněný hodnotitelem,
- strukturované pozorování prostředí vyplněné hodnotitelem,
- dotazníky vyplněné pedagogickými pracovníky školy (24 otázek s vícenásobnou volbou, ve kterých učitelé vyjadřují souhlas s předloženými výroky týkajícími se jejich školy).

Tři dimenze jsou složené ze všech tří zdrojů (pozorování, rozhovor s vedením, dotazníky učitelek). Dimenze *Podmínky* čerpá informace převážně z rozhovoru s vedením školy (šestpoložek), dále ze tří položek vyplněných hodnotitelem při pozorování a ze dvou položek vyplněných učiteli. Dimenze *Relace* čerpá také ze všech tří zdrojů, z převážné části ovšem z hodnocení učitelů (osm položek z dotazníků, dvě položky z pozorování a dvě z rozhovoru s vedením školy). V dimenzi *Kultura* se jedná o pět položek z dotazníků, tři položky z pozorování a tři z rozhovoru. Dimenze *Praxe* je celá až na jednu položku založená na dotaznicích vyplněných učitelkami, tedy na jejich autoevaluaci.

Dimenze *Kultura* se odráží zejména v postojích, hodnotách a projevech chování pracovníků školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, komunitě, veřejnosti i zřizovateli. Pod dimenzi *Kultura* spadají nejobtížnější zachytitelné, leč nejdůležitější aspekty kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, étos, filozofie a politika. Škola odpovídá například na otázky, zda přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti) či zda žáci neodcházejí do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dříve samostatně zřízených pro žáky s tzv. školským zdravotním postižením). V této dimenzi je zjišťováno, jestli škola pracuje se strategií rozvoje inkluze, jak učitelé vnímají vzdělávání žáků v heterogenních kolektivech a zda vidí přínosy společného vzdělávání i pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb.

V dimenzi *Podmínky* se jedná převážně o prvky, které souvisejí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu školy. Aby mohl být edukační proces úspěšný, je třeba prostředí, zázemí školy i personální obsazení přizpůsobovat heterogennímu složení žáků. V rámci této dimenze nástroj identifikuje základní faktické i symbolické bariéry, které mohou tomuto procesu zabraňovat (resp. jejich absenci/eliminaci). Tato dimenze zjišťuje, zda škola neselektuje žáky podle schopností do oddělených tříd, zda či do jaké míry poskytuje bezbariérové prostředí a jaká je míra autonomie žáků během přestávek či mimo vyučování. Důležitou otázkou je, zda jsou školní i volnočasové aktivity přístupné všem dětem bez ohledu na jejich zdravotní či ekonomické možnosti a jaké má škola nástroje k tomu, aby aktivity zpřístupnila všem. Co se týče pedagogického sboru, zkoumá dimenze podmínky připravenosti pedagogů dotazem na další vzdělávání pedagogů a působení asistentů pedagoga. Zjišťuje se, zda škola disponuje pomůckami pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a zda rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.

Dimenze *Praxe* zobrazuje žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko-didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny, jíž je každý žák součástí. Jsou v ní zahrnuty zejména prvky individualizovaného přístupu k žákovi i k jeho hodnocení. V dimenzi *Praxe* lze nalézt i položky zkoumající aktivizaci žáků směrem k vzájemné spolupráci a ke spoluvytváření výuky samotné. Jak už jsme zmínili výše, celá

dimenze čerpá z autoevaluačních dotazníků vyplňovaných pedagogickými pracovníky školy. Výsledky tedy odráží názory pedagogů, ne skutečnou praxi.

Dimenze *Relace* si klade za cíl zachytit nejdůležitější vztahy, které se na půdě školy odehrávají, vyjma relace učitel-žák, které je věnován prostor v dimenzi *Praxe*. Vztahy jsou situovány mezi dva aktéry (např. učitel-rodíč), intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter-skupinově (např. mezi učiteli a asistenty); vně i uvnitř školy. V této dimenzi je kladen důraz na hodnocení povahy těchto vztahů, zda jsou postaveny na vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě. Otázky v této dimenzi směřují na mapování vzájemné spolupráce učitelů (hospitace, plánování výuky apod.), spolupráce žáků, zapojení rodičů a spolupráce školy s dalšími subjekty.

Škála výsledného hodnocení dle nástroje je 0–100, přičemž bodové hodnocení 100 odpovídá ideální míře inkluze. Měřené školy, které byly vybrány jako ty, které se rozvoji inkluzivních podmínek obzvláště věnují, dosahovaly hodnot 70–90. Kontrolní školy, náhodně vybrané či takové, které se teprve rozhodly začít ve škole vytvářet inkluzivní prostředí, dosahovaly skóre 40–50.

Využití nástroje

Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze Moniky Tannenbergerové není těžké administrovat. Autorka připravila k nástroji srozumitelný návod k jeho používání. Hodnocení školy zahrnuje externí a interní evaluaci. Externí evaluace vyžaduje jednodenní návštěvu školy. Před návštěvou je potřeba pročíst webové stránky školy, z nichž hodnotitel načerpá některé informace pro arch pozorování. Webové stránky mohou také přinést informace, které hodnotitel využije při rozhovoru s ředitelem školy, zejména ty vztahující se k dimenzi *Podmínek*. Když se hodnotitel ptá vedení školy na to, zda škola zřizuje nějaké výběrové či speciální třídy, může případnou odpověď konfrontovat s informacemi z webových stránek. Vedení školy pak situaci vysvětlí a hodnotitel rozhodne o daném hodnocení. Totéž se týká dokumentů školy: jak z webových stránek, tak z rozhovoru s vedením je možné zjistit, zda škola má strategický dokument pro rozvoj inkluzivního vzdělávání (dimenze *Kultura*). Poslední věc, která je zjišťována z webových stránek, se týká dimenze *Relace* (způsoby komunikace). Pozorování školy během přestávek umožní hodnotiteli vyplnit strukturovaný arch pozorování. Je doporučeno pozorování provádět při plném chodu školy, a ne po vyučování, aby bylo možné získat dostatek informací pro vyplnění položek v rámci dimenze *Podmínky* (svoboda pohybu po škole). Strukturovaný rozhovor s vedením školy trvá zpravidla od 15 do 60 minut. Největší část informací do nástroje přinášejí dotazníky pro pedagogické pracovníky (24 ze 44 položek). Autorka nástroje doporučuje, aby se dotazníky zadávaly všem pedagogickým pracovníkům současně na společném setkání. Vyplňování dotazníků zabere obvykle od 20 do 50 minut. Většina výroků je srozumitelná, určité obtíže jsou zaznamenávány u výroku „Od každého žáka se toho hodně očekává“ z dimenze *Praxe*, který může být interpretován různými způsoby (jako nepřiměřený tlak na výkon bez respektu k individuálnímu vzdělávacímu potenciálu žáků nebo jako vysoká míra očekávání od každého žáka nesnižovaná prekoncepty a předsudky ohledně žákova potenciálu). Za proinkluzivní je považována druhá uvedená interpretace tohoto výroku.

Nástroj může poskytnout určitou zpětnou vazbu škole o tom, jak rozvíjí inkluzivní vzdělávání. Určitým problémem může být hodnocení v dimenzi *Praxe*, které čerpá převážně ze subjektivního hodnocení učitelů. Hodnocení tedy vždy nemusí ve skutečnosti odrážet skutečně realizovanou inkluzivní praxi. Vážným nedostatkem nástroje je absence přímého pozorování výuky nezávislým hodnotitelem. Nástroj dále nezjišťuje informace o školních výsledcích (znevýhodněných) žáků, jejich zapojení do akademického i společenského života školy a jejich dalšího uplatnění. V nástroji je pouze jedna otázka mířící na participaci žáků (otázka v rozhovoru s vedením, zda školní i volnočasové akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na finanční možnosti či zdravotní omezení). Pro celkové hodnocení inkluze školy

v nástroji chybí posouzení participace jednotlivých skupin žáků na životě školy a také zhodnocení výsledků a výstupů vzdělávacího procesu.

Do data zpracování publikace proběhlo měření pomocí tohoto nástroje na 24 školách, které se u Ligy lidských práv ucházely o certifikát Férová škola. Na dalších 12 školách aplikovala nástroj Karin Marques. Využitím nástroje pro autoevaluaci školní inkluze, který vychází z nástroje Tannenbergerové, podmiňuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) realizaci některých výzev Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) zaměřených na rozvoj inkluze. Nástroj s názvem Autoevaluace školy v oblasti inkluze⁶ vycházející z Nástroje pro evaluaci školy v oblasti inkluze je využíván v projektu Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků realizovaném Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně.

V kontextu hodnocení oblasti 6 se jedná o nástroj, který komplexně pokrývá charakteristiky školy uvedené v tomto kritériu. Způsob sběru dat nejvíce odpovídá praxi České školní inspekce, neboť zahrnuje rozhovor s managementem školy, dotazníkové šetření pro pedagogický sbor a zúčastněné pozorování. Výsledkem spolupráce ČŠI s autorkou nástroje bylo obohacení inspekčních formulářů o některé položky z tohoto nástroje. V dimenzi *Praxe* by bylo vhodnější více využívat pozorování.

4.1.3 Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání

Autor nástroje: Josef Lukas

Nástroj s názvem Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání byl zařazen do souboru evaluačních nástrojů v rámci projektu Cesta ke kvalitě – Autoevaluace školy financovaném z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Evaluační nástroj vydal Národní ústav pro vzdělávání v roce 2012. Dle autora se jedná o screeningový nástroj k orientačnímu posouzení vybraných charakteristik, které by škola směřující k inkluzi měla vykazovat. Při přípravě nástroje autor vycházel ze dvou zdrojů: Ukazatele inkluze (Booth & Ainscow, 2007) a sborníku Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu (Košťálová, 2005). Oproti Ukazateli inkluze, který pracuje s celou školní komunitou, do níž patří žáci, učitelé, pracovníci školy a rodiče žáků, využívá tento nástroj pouze informace od učitelů formou dotazníku. Cílem nástroje je vést školu k reflexi na základě výpovědi jednotlivých učitelů. Je určen základním školám hlavního vzdělávacího proudu. Nástroj byl ověřen na vzorku 10 škol. Jak píše Lukas, nástroj má vést školu k zamyšlení nad způsobem práce se žáky, kteří se jakkoli odlišují od pomyslného „běžného“ žáka. Pracovní verze nástroje byla ověřována od roku 2009 do roku 2011 v rámci projektu Centra podpory inkluzivního vzdělávání.

Popis nástroje

Jedná se o dotazník obsahující celkem 30 položek. Položky jsou po deseti rozděleny do tří dimenzí: kultura školy, politika školy a školní praxe, stejně jako Ukazatel inkluze Booth a Ainscowa (2007). Každá z položek obsahuje tři tvrzení uvádějící charakteristiky školy v dotčené oblasti, přičemž učitelé volí to, které nejlépe odpovídá aktuálnímu stavu. Pedagogický sbor by měl dotazník nástroje vyplnit v elektronické podobě, pokud možno v jeden den a anonymně. V oblasti politiky školy je snahou zjistit, zda se myšlenka inkluze promítá do všech aspektů školního plánování. Všechny plány a dokumenty školy mají být zpracovány v duchu podněcování zapojení žáků a učitelů, mají se vztahovat na všechny žáky v dané lokalitě a minimalizovat tlaky na vylučování různých žáků z výuky. V oblasti kultury školy dotazník zjišťuje, do jaké míry je škola bezpečnou, vstřícnou, spolupracující a podnětnou

⁶ Nástroj vytvořil kolektiv autorů pod vedením M. Tannenbergerové pro účely projektu. Je k dispozici zde: <http://inkluzie.ujep.cz/files/autoevaluacni-nastroj.pdf>.

součástí komunity, kdy je každý z jejích členů vnímán jako důležitý pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů. V oblasti školní praxe sleduje některé postupy týkající se výuky a výchovy žáků. Dále dotazník např. zjišťuje, zda jsou žáci podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojovali do všech aspektů vzdělávání.

Výstupem nástroje je automaticky generovaná zpráva, jež obsahuje především obecný rámcový slovní popis situace školy z hlediska její připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání reflektující názory zapojených pedagogů na tuto situaci. Zpráva je členěna podle tří výše zmiňovaných oblastí (inkluzivní politika, kultura a praxe), kdy u každé z oblastí jsou nejprve zmíněny ty charakteristiky, které lze na dané škole považovat za podporující inkluzi. Poté následuje (případný) výčet těch charakteristik, ve kterých má škola dle převažujícího mínění pedagogů příležitost ke zlepšení.

Využití nástroje

Charakteristiky školy uvedené v oblasti 6 postihuje dotazník částečně. Je hodnocen přístup školy k přijímání žáků ze spádové oblasti a jejich dělení do tříd a skupin (kritérium 6.1).

V dimenzi *Kultura* dotazník akcentuje především oblast předávání informací a vzájemné komunikace, podpora budování pozitivního klimatu školy a kladných vztahů mezi žáky není dotazníkem zkoumána. Dotazník také v dostatečné míře nehodnotí schopnost učitelů reagovat na různorodé potřeby žáků pramenící z jejich individuálních odlišností. Specificky se doptává na zajištění podpory pro žáky s odlišným mateřským jazykem a vytvoření speciální nabídky v rámci výuky pro žáky nadané. Dotazník zkoumá, zda má škola zpracovanou strategii rozvoje školy, a způsob, jakým byla vypracována, nezajímá se však specificky o strategii práce s žáky s potřebou podpůrných opatření (PO). V této oblasti zjišťované skutečnosti odpovídají spíše kritériu 1 Koncepce a rámec školy. Taktéž není zkoumána snaha školy o identifikaci individuálních potřeb žáků a zapojení odborníků do podpory žáků s potřebou PO. V dotazníku je naopak akcentována autonomie žáků ve výuce a při hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání. Limitem nástroje je skutečnost, že se jedná o dotazník administrovaný pouze pedagogy školy. Zjištěné informace tedy spíše než reálnou situaci školy odrážejí názor pedagogických pracovníků na ni. Na rozdíl od Ukazatele inkluze nejsou zjišťovány informace od dalších aktérů vzdělávání (žáci, rodiče).

Z dostupných údajů vyplynulo, že do doby zpracování publikace využily elektronické hodnocení čtyři školy, přičemž celý pedagogický sbor dotazník vyplnil pouze v případě dvou škol. V tištěné podobě byl dotazník použit u šesti škol v rámci projektu financovaného z prostředků OP VVV s názvem Šance na úspěch realizovaného organizací Nová škola, o. p. s., a Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání.

4.1.4 Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy

Autor nástroje: Petr Adamus

Metodiku hodnocení kvality inkluzivní školy vyvinul v roce 2015 Petr Adamus ze Slezské univerzity v Opavě v rámci projektu Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice financovaného z Evropského sociálního fondu. Autor uvádí, že cílem předložené metodiky je pomoci českým základním školám při vlastním hodnocení v oblasti směřování školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dále si metodika klade za cíl definovat a popsat kritéria inkluzivní školy.

Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy vznikla analýzou publikovaných evaluačních nástrojů, kterými jsou Ukazatel inkluze (Booth & Ainscow, 2007), Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012), Dobrá škola (Pol & Lazarová, 2011), Klima školy –

soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče (Grecmanová et al., 2012), Rámec pro vlastní hodnocení školy (Kekule, 2011), Anketa pro učitele – anketa škoře na míru (Kohoutek & Mareš, 2012), Klima školní třídy – dotazník pro žáky (Mareš & Ježek, 2012), Inkluze v základní škole: vývoj a ověřování evaluačního nástroje (Tannenbergerová, 2013). Vedle těchto evaluačních nástrojů byly pro potřeby tvorby tohoto nástroje analyzovány i další informační zdroje. Metodika byla pilotována na čtyřech základních školách. V rámci magisterských diplomových prací na Slezské univerzitě bylo realizováno několik výzkumných šetření, jejichž cílem bylo ověření metodiky v praxi.

Popis nástroje

V úvodu metodiky uvádí autor teoretická východiska a hlavní principy inkluzivního vzdělávání. Mezi ně řadí: vzájemnou úctu a respekt, podporu a spolupráci, individualizaci a diferenciaci a funkční komunikaci. Následuje doporučený postup pro evaluaci prostřednictvím metodiky. Autor uvádí, že hodnocení dle předložené metodiky může být provedeno externími odborníky, ale i vlastními pracovníky školy nebo týmem složeným z externích i interních hodnotitelů. Při vývoji metodiky byly kombinovány všechny možnosti podle dohody s jednotlivými školami. Metodika předpokládá, že hodnotitel pro hodnocení naplňování jednotlivých indikátorů využije buď vlastní nástroje, nebo nástroje již existující.

Kritéria metodiky jsou rozdělená do následujících šesti oblastí, které jsou dále členěny na podoblasti:

1. Kultura školy

- 1.1 Škola podporující žáky
- 1.2 Vzájemné vztahy
- 1.3 Výchovné poradenství
- 1.4 Práce třídního učitele
- 1.5 Image školy
- 1.6 Vztahy s okolím

2. Inkluzivní politika školy

- 2.1 Vize a vnitřní hodnoty školy
- 2.2 Inkluzivní vzdělávání
- 2.3 Organizace školy
- 2.4 Pedagogické řízení školy
- 2.5 Vlastní hodnocení školy

3. Podmínky ke vzdělávání

- 3.1 Personální
- 3.2 Materiální
- 3.3 Obsahové
- 3.4 Prostorové

4. Průběh vzdělávání

- 4.1 Vzájemný respekt
- 4.2 Osobní maximum
- 4.3 Výukové strategie
- 4.4 Spolupráce mezi žáky
- 4.5 Individualizace v procesu učení

5. Systém inkluzivního hodnocení



- 5.1 Kritéria hodnocení
- 5.2 Formy hodnocení
- 5.3 Typy hodnocení

6. Spolupráce školy

- 6.1 Spolupráce interní
- 6.2 Spolupráce externí
- 6.3 Spolupráce s rodiči

Příklad konkrétních kritérií metodiky v oblasti 3.1 Podmínky ke vzdělávání – podoblast Personální:

3.1.1 Všichni pedagogičtí pracovníci mají odpovídající kvalifikaci.

3.1.2 Pedagogičtí pracovníci provádějí ve třídě průběžnou diagnostickou činnost, jejíž výsledky jsou východiskem pro vytvoření vhodných podmínek a strategií výuky, opatření jsou aplikována v praxi.

3.1.3 Pedagogičtí pracovníci se průběžně vzdělávají v oblastech, které přispívají k rozvoji inkluzivního vzdělávání.

3.1.4 Pedagogičtí pracovníci přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků.

3.1.5 Pedagogičtí pracovníci řeší společně problém, pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy.

3.1.6 Pedagogičtí pracovníci vytvářejí podmínky, aby byli žáci maximálně nezávislí na jejich přímé podpoře.

3.1.7 Asistenti pedagoga jsou zapojeni do plánování vzdělávacího procesu i jeho vyhodnocování.

Hodnotitel posuzuje dané kritérium na čtyřbodové škále: *ano, spíše ano, spíše ne, ne* (body 3, 2, 1, 0). Bodová škála 0–450 bodů.

Autor rozlišil následující charakteristiky školy dle dosaženého celkového skóre:

0–89 bodů:

V rámci celkového hodnocení je nutno říci, že škola se problematice inkluzivního vzdělávání nevěnuje, lze tedy konstatovat, že kvalita inkluzivního vzdělávání je na velmi nízké úrovni a je v podstatě neřešena ve všech oblastech.

90–179 bodů:

Výsledky jsou podprůměrné v mnoha oblastech. Škola vnímá význam inkluzivního vzdělávání, ale dosud nebyla učiněna žádná opatření, nebo pouze ojedinělé, možno říci nesytematické kroky.

180–269 bodů:

V několika málo směrech jsou výsledky dobré, v jiných podprůměrné. Škola akceptuje význam této problematiky, vyvíjí systematické úsilí k řešení a dosáhla v oblasti inkluze dílčích úspěchů.

270–359 bodů:

Výsledky jsou v mnoha směrech uspokojivé. Inkluzivní vzdělávání je řešeno uspokojivě jak na úrovni principů, tak v praxi. Vyskytují se občasné problémy, kterých si je škola vědoma a pracuje na jejich řešení.

360–450 bodů:

Výsledky jsou v mnoha směrech vynikající. Škola má inkluzivní vzdělávání pevně zakotvené ve svých principech, řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení. Všechny sledované oblasti jsou řešeny systematicky i prakticky v celém rozsahu, škola dosahuje výborných výstupů a výsledků ve všech směrech.

Využití nástroje

Popis ukazatelů metodiky a doporučený postup pro evaluaci vycházejí ze všech výše popsáných evaluačních nástrojů. V několika bodech je rozšiřuje. Doporučeným postupem hodnocení se metodika nejvíce blíží Rámci pro vlastní hodnocení školy (Kekule, 2011). Autor nedoporučuje konkrétní nástroje pro shromažďování konkrétních důkazů o míře naplnění jednotlivých indikátorů. Předpokládá, že hodnotitelé si nástroje buď sami vytvoří (např. dotazníky nebo hospitační archy), nebo využijí již vytvořené nástroje.

Metodika postihuje všechna kritéria z oblasti 6. Míru naplnění kritéria 6.1 ukazuje metodika v oblasti 2 – inkluzivní politika školy. Kritérium 6.2 můžeme sledovat v oblastech 3 – podmínky ke vzdělávání, 4 – průběh vzdělávání a 5 – systém hodnocení. Kritérium 6.3 je v této metodice zahrnuto v oblasti 1 – kultura školy a v oblasti 4 – průběh vzdělávání.

Metodika představuje velmi dobré vodítko pro autoevaluaci školy v oblasti 6. Nicméně bez vytvoření konkrétních nástrojů (pozorovací archy, dotazníky, podklady pro strukturované rozhovory aj.), které umožní sledované proměnné hodnotit, bude efektivita jejího využití značně závislá na osobě konkrétního hodnotitele. Nicméně metodika dává školám komplexní informaci o tom, jaká konkrétní kritéria pro rozvoj inkluzivního vzdělávání musejí naplnit.

4.1.5 Standardy školní integrace

Autor nástroje: Kolektiv autorů z organizace Rytmus – od klienta k občanovi, o. p. s.

Standardy školní integrace byly vytvořeny v letech 2006–2007 organizací Rytmus – od klienta k občanovi v rámci projektu Modelový systém podpory integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách. Projekt byl financován Evropským sociálním fondem a rozpočtem hlavního města Prahy (JPD 3). Cílem bylo zmapovat podmínky školní integrace na 2. stupni běžných základních škol a získané výsledky použít jako podklad pro tvorbu návrhu Standardů školní integrace (minimálních požadavků, které musí škola zajistit proto, aby byla schopna dobře začlenit dítě se zdravotním postižením). Vzhledem k době vzniku jsou Standardy dokladem nedostatečnosti systému vzdělávání dětí se SVP před 1. zářím 2006. Standardy vznikly na základě empirického šetření na devíti pražských základních školách.

Popis nástroje

Na rozdíl od výše popsáných nástrojů a metodik, které se zabývají situací celé školy, zkoumají Standardy školní integrace proces vzdělávání konkrétního žáka se závažnějším zdravotním postižením v běžné základní škole. Vyhodnocení práce s konkrétním žákem však může sekundárně poskytnout informaci o míře inkluzivity prostředí školy, respektive její připravenosti ke vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření vyšších stupňů.

Standardy zkoumají vzdělávání konkrétního žáka v 11 dimenzích:

I. Příprava školy na inkluzivní vzdělávání



Tato dimenze zkoumá, jak se škola připravuje na přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – zda a jak připravuje škola podmínky a prostředí ke vzdělávání žáka se SVP.

Obsahuje devět kritérií či autoevaluačních otázek:

1. Každý pedagog, který bude žáka učit, je seznámen s jeho speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Pedagogové nebo alespoň třídní učitel absolvoval krátkou stáž na jiné škole s rozvinutou inkluzivní praxí.
3. Každému pedagogovi je v prvních měsících, kdy začíná s inkluzivním vzděláváním ve své třídě, poskytována systematická podpora ve formě odborných materiálů, vzdělávacích kurzů, konzultací s kolegy, odbornými pracovníky, rodiči žáka, hospitací u kolegy atd.
4. Začleněný žák je třídním učitelem uveden/představen svým budoucím spolužákům, a to promyšleným interaktivním způsobem.
5. Rodiče žáka/žáků mají prostor na diskuzi, případně vysvětlení specifík svého dítěte ostatním rodičům na třídní schůzce.
6. Škola je žákovou spádovou školou, tedy školou v místě jeho bydliště.
7. Škola má ještě před započítím celého procesu inkluze vypracovaný ŠVP, který dostatečně prakticky a efektivně popisuje vzdělávání dětí se SVP. Tato část ŠVP je součástí školní kultury a je v povědomí učitelského sboru školy.
8. Škola má promyšlenou strategii přechodu začleněného žáka na druhý stupeň a do další formy vzdělávání.
9. Škola se věnuje ovlivňování/ sledování /podpoře atmosféry – sociálního klimatu mezi žáky. Aktivně pracuje s prevencí šikany.

II. Materiální a finanční zabezpečení (speciální výukové vybavení)

V této dimenzi je zjišťováno, zda škola zajišťuje optimální finanční pokrytí všech oblastí spojených s inkluzí – personální vybavení, úprava prostředí školy a třídy, speciální výukové vybavení a didaktické pomůcky odpovídající četnosti jejich používání. Dimenze obsahuje tři kritéria:

1. Finanční pokrytí inkluze v optimálním případě zahrnuje plat asistenta pedagoga (je-li potřeba), konzultace nebo přímou práci speciálního pedagoga, příplatky angažovaným učitelům, vzdělávání pedagogů, speciální učební pomůcky, nezbytné technické, stavební úpravy školy atd.
2. Pokud je to nezbytné, jsou provedeny úpravy prostředí školy a třídy tak, aby se žák dostal bez větších problémů tam, kam ostatní žáci, a nebyl tak z žádných aktivit vyčleněn.
3. Žák má k dispozici potřebné speciální výukové vybavení a pomůcky, které jsou v dobrém stavu, funkční a adekvátní vzhledem k jeho aktuálním potřebám, možnostem a věku.

III. Podmínky fungování žáka ve škole

Tato dimenze zkoumá, zda jsou začleněnému žákovi zajištěny optimální a pokud možno stejné podmínky běžného fungování ve škole jako jeho spolužákům. Dimenze má šest kritérií:

1. Žák sedává ve třídě v takové lavici, aby nebyl izolován od spolužáků a měl možnost sedět také s jiným spolužákem.
2. Počet žáků ve třídě byl úměrně snížen (snadnější péče ze strany učitele, jednodušší prostředí pro žáka z hlediska jeho sociálních i kognitivních kompetencí/schopností).
3. Pravidla chování ve třídě a další školní pravidla jsou žákovi dostupná v podobě, které rozumí. Mohou mít i jinou než jen písemnou podobu (např. obrázkovou, jejich tvorby se mohou účastnit i spolužáci).
4. Žák postupuje se svou třídou plynule do dalších ročníků, s důrazem spíše na sociální prostředí než na případný nedostatečný školní výkon.
5. Žák je, pokud možno, přibližně stejného věku (+/- 1–2 roky) jako jeho spolužáci.

6. Žák vykonává ve třídě (alespoň některé) týdenní služby, ať již samostatně, či s podporou asistenta nebo jiného spolužáka. Žákovi je umožněno vykonávat nebo se alespoň ve spolupráci se spolužákem podílet na některé funkci ve třídě.

IV. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Dimenze zkoumá, zda a jak je zajištěno předávání IVP novým pedagogům, zda existuje komunikace o naplňování IVP a efektivitě navržených metod, zda je pravidelně vyhodnocován a upravován apod. Dimenze obsahuje následujících šest kritérií:

1. Žák má sestaven IVP, který slouží jako vodítko pro práci s ním.
2. Každý pedagog, který žákaučí, má IVP k dispozici, včetně nových pedagogů, kteří do vyučování vstoupí v průběhu školního roku.
3. Existuje osoba prakticky odpovědná za všechny záležitosti týkající se IVP (koordinuje).
4. IVP je sestaven vždy na určité období školního roku, jeho adekvátnost vzhledem k vzdělávacím potřebám žáka a jejich proměnám je sledována speciálním pedagogem a jeho aktualizace a hodnocení probíhá pravidelně, minimálně jednou za pololetí.
5. Na jeho tvorbě a revizích se podílí minimálně speciální pedagog, třídní učitel a rodič, asistent pedagoga, ostatní učitelé, kteří ho učí, atd. V případě potřeby je do tvorby IVP zapojen psycholog formou doporučení, jak s žákem pracovat a jak ho motivovat.
6. IVP je praktický a co nejvíce konkrétní, tzn. zohledňuje výuku praktických dovedností, ukazuje konkrétní metody a vícero možných postupů výuky, tematické náměty pro práci s žákem, obsahuje jasně zformulované cíle výuky, formuluje konkrétně to, co je (sám nebo s asistencí) a co není schopen žák zvládnout, a z toho vyplývající oblasti rozvoje, zachycuje odraz postižení žáka v jeho chování a možnostech učení atd.

V. Výuka

Tato dimenze zkoumá, jak probíhá výuka žáka z pohledu žáka samotného i z pohledu pedagoga. Obsahuje těchto devět kritérií:

1. Žákovi je rozvrh hodin dostupný (v ŽK, na nástěnce, na lavici atd.) ve srozumitelné formě (např. spolu s piktogramy, obrázky, jmény vyučujících atd.).
2. Jeho rozvrh hodin se co nejvíce podobá rozvrhu ostatních spolužáků. Ke změnám dochází pouze v závislosti na žákových možnostech. Není předem vyloučen z žádného předmětu.
3. Žákovi je poskytována pravidelná speciálně pedagogická péče, kterou rozhodně nesupluje jen péče ze strany asistenta.
4. Učitelé ve spolupráci s asistentem záměrně připravují situace umožňující vzájemnou spolupráci žáka s jeho spolužáky ve výuce.
5. Kompetence učitele a asistenta týkající se přípravy a organizace výuky žáka jsou mezi nimi rozděleny tak, aby především asistent nesuploval učitele, nýbrž aby byl spíše prostředníkem mezi učitelem a žákem. To se týká oblastí, jako jsou např. příprava výuky a její zadávání, příprava testů a jejich zadávání, příprava a zadávání domácích úkolů, ústní organizace výuky, opakování učiva, pomoc a dohlížení při plnění zadaných činností, ústní zkoušení, známkování atd. Učitel a asistent spolu o těchto záležitostech výuky a jejich průběhu pravidelně komunikují.
6. Učitel organizuje výuku tak, že celá třída včetně začleněného žáka postupuje tematicky jednotně.
7. Učitel se snaží organizovat výuku tak, aby se mohl část hodiny věnovat začleněnému žákovi také individuálně. K tomu může využít mimo jiné také výměnu rolí mezi učitelem a asistentem.
8. Učitel žáka zapojuje a klade na něj stejné výukové požadavky jako na jeho spolužáky a zároveň upravuje míru jejich náročnosti vzhledem k jeho schopnostem popsaným v IVP. Mezi takové požadavky patří např. vyvolávání v lavici, čtení zadání nebo textu v učebnici, zkoušení u tabule, práce ve skupinách, prezentace vlastní práce před třídou, opakování probrané látky, zapojení při názorné výuce, práce na společném projektu, zapojení

při cvičeních a pokusech, zapojení do společných diskuzí, oslovování při novém výkladu látky atd.

9. Učitel se snaží vyučovat nejen frontálně, ale také způsoby, které jsou více interaktivní a umožňují vtáhnout žáka do dění, např. práce skupinová, individuální, kooperativní (ve dvojicích), zážitková, společná prezentace pomocí hry, pomocí názorných pomůcek k manipulaci, v komunitním kruhu atd.

VI. Hodnocení

Tato dimenze zkoumá, zda učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu stejně často jako jeho spolužákům; zda sestavuje závěrečné hodnocení a zda si učitel vede poznámky k výkonům žáka. Dimenze obsahuje čtyři kritéria:

1. Učitel poskytuje žákovi okamžitou a přiměřenou (bez nepřiměřených ochraňujících tendencí) zpětnou vazbu o jeho úspěchu i neúspěchu ve výuce a v chování stejně často jako ostatním žákům.
2. Podklady pro závěrečné hodnocení žáka dávají dohromady jednotliví učitelé, s případnou podporou asistenta, ale nikoli naopak.
3. Hodnocení žáka odpovídá formou užívanému hodnocení, které se ve škole/třídě používá pro všechny ostatní žáky.
4. Učitelé si vedou poznámky k učebním výsledkům žáka stejně jako u jeho spolužáků.

VII. Mimoškolní aktivity

Tato dimenze hodnotí, do jaké míry je žák zapojen do života školy a je součástí kolektivu svých vrstevníků a školní komunity. Dimenze je rozdělena do pěti kritérií:

1. Aktivity organizované školou jsou plánované s ohledem na žákovy možnosti.
2. Je zajišťována podpora ze strany spolužáků.
3. Hlavní slovo při rozhodování o účasti nebo neúčasti žáka má jeho rodič, stejně jako u jeho spolužáků.
4. Žák se podílí na výběru těchto aktivit.
5. Žák je plně zapojen a respektován jako jakýkoli jiný člen třídy.

VIII. Asistent pedagoga

V této dimenzi je zkoumáno, zda a jak je pro integraci žáka zřizována funkce asistenta pedagoga. Zjišťuje se jeho příprava, pracovní náplň, působení ve škole. Tato dimenze má následujících deset kritérií:

1. Škola finančně zajišťuje funkci asistenta pedagoga, nebo se o náklady dělí více stran.
2. Práce po předchozím asistentovi je řádně předána novému asistentovi (třídním učitelem, přímo předchozím asistentem osobně nebo písemnou zprávou, formou hospitace budoucího asistenta ve třídě atd., včetně informací o osvědčených metodách a postupech). Nový asistent si prohlédl dokumentaci žáka a aktuální IVP. Důležité je také setkání s rodiči a zástupci SPC.
3. Asistentovi je zajištěna nezbytná odborná příprava, před nebo nejpozději na začátku jeho působení. Stejně tak je podporováno jeho odborné vzdělávání v průběhu školního roku.
4. Asistent byl představen ostatním pedagogům jako jejich kolega spolu s vysvětlením důvodu jeho působení na škole. Zároveň byly prakticky prodiskutovány jeho kompetence a odpovědnost v každodenním fungování ve třídě.
5. Asistent byl představen žákům ve třídě (nejlépe učitelem nebo bývalým asistentem) jako pedagog, s možností pomoci i ostatním žákům, srozumitelně byla zdůvodněna jeho přítomnost ve třídě, zavedena pravidla oslovování aj.
6. Asistent ví, na koho se obrátit v případě potřeby vyplývající z jeho práce.
7. Asistent má jasně formulovanou pracovní náplň, z níž je jasná jeho role ve výuce i o přestávkách.
8. Asistent získává pravidelné hodnocení své práce a fungování ve škole.

9. Škola vytvoří asistentovi zázemí stejně jako ostatním učitelům, vlastní místo, kam může ze třídy odcházet, skříňku, kde si může ukládat pomůcky, atd.

10. Asistent se pravidelně připravuje na vyučování ve spolupráci s učitelem, vede si průběžné záznamy o průběhu výuky a použitých metodách, které potom může reflektovat v další práci a případně předat svému nástupci.

IX. Odborné zajištění integrace

Tato dimenze zkoumá připravenost školy po odborné stránce. Obsahuje pět kritérií:

1. Škola zajistí speciálního pedagoga, který se pravidelně věnuje integrovanému žákovi.
2. Speciální pedagog dále poskytuje odborné konzultace ostatním učitelům, rodičům, věnuje se odborné rovině při přípravě IVP, hospituje v hodinách, poskytuje žákovi individuální speciálně pedagogickou péči, poskytuje odborné a vyučovací materiály, praktické a konkrétní rady k výuce, pomáhá při plánování budoucnosti žáka, aktivně se podílí na odborném růstu pedagogů školy atd.
3. Učitelé od školy dostávají nabídky a jsou aktivně podněcováni k průběžnému vzdělávání v oblastech spojených s integrací.
4. Osobám vyučujícím daného žáka je poskytována pravidelná odborná supervize, kde mají možnost řešit problémy, které se jim pojí s integrací určitého žáka.
5. Vedení školy podporuje sdílení zkušeností také mezi školami, které se integrací zabývají.

X. Vztah spolužáků k integrovanému žákovi

Tato dimenze zkoumá, zda a do jaké míry učitelé podporují vztahy mezi začleněným žákem a jeho spolužáky, poskytují prostor k navazování a rozvíjení vzájemného kontaktu, zaměřují se i na vztahy mimo výuku, podporují vztahy také prostřednictvím rodičů spolužáků. Obsahuje čtyři indikátory:

1. Učitelé podporují aktivní, přátelské a symetrické vztahy mezi začleněným žákem a jeho spolužáky.
2. Poskytují žákům společný prostor pro diskuze a otázky, připomínají jim důležitost vzájemného respektu a tolerance, vytvářejí situace společné práce, v případě potřeby moderují komunikaci mezi žákem a spolužáky atd.
3. V případě potřeby se ve spolupráci s asistentem věnují tomu, jak probíhají situace o přestávkách, na obědě a na neformálních setkáních třídy, a podporují vrstevnické vztahy.
4. Nepřímo je vztah spolužáků a začleněného žáka utvářen také prostřednictvím jejich rodičů, s nimiž je diskutován praktický průběh vyučování, zapojení jejich dětí do práce se začleněným žákem, opodstatnění některých odlišností, zásady chování k takovému žákovi atd.

XI. Komunikace rodičů integrovaného žáka a školy

Zde se zjišťuje, zda učitelé komunikují s rodiči začleněného žáka přímo, nikoli např. přes asistenta pedagoga. Mezi indikátory patří:

1. Učitelé a rodiče žáka spolu komunikují přímo, a ne jen prostřednictvím asistenta nebo jiné osoby.
2. Na třídních schůzkách učitel informuje rodiče začleněného žáka stejným způsobem jako rodiče spolužáků, tedy na základě vzájemné dohody.

Využití nástroje

Organizace Rytmus – od klienta k občanovi, o. p. s., dle sdělení její ředitelky Pavly Baxové nezaznamenala žádnou poptávku ze strany škol po Standardech školní integrace a není známo, že by nějaká škola se Standardy pracovala.

Ve vztahu k oblasti 6 se jedná o komplexní materiál, který obsahuje velmi komplexní a konkrétní kritéria hodnocení vytváření podmínek pro vzdělávání žáků s potřebou podpůrných

opatření. Materiál vznikl v kontextu již neplatné právní úpravy a tomu odpovídá i použitá terminologie, nicméně velmi detailně odráží praktické aspekty vzdělávání žáků s potřebou PO a kvalitu poskytované podpory ze strany školy. Může být inspirací pro podrobnější popis výborné úrovně kritéria 6 z pohledu aplikační praxe. Standardy nejsou doplněny konkrétními nástroji zaměřenými na hodnocení míry naplňování uvedených kritérií (dotazníky, hospitační archy, podklady pro strukturované rozhovory aj.). Pro dosažení větší objektivity hodnocení pomocí standardů by bylo třeba tyto nástroje vytvořit. Standardy jsou však pro vlastní hodnocení školy v oblasti vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření vyšších stupňů dostatečně návodné a mohou být škole užitečným pomocníkem při zajišťování a následném vyhodnocování komplexní podpory žáků s potřebou PO.

4.1.6 Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce

Autor nástroje: Kolektiv autorů z Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA)

Dalším nástrojem vhodným pro posouzení rovných příležitostí a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání je Standard ISSA určený pro hodnocení pedagogické práce učitele. Program mezinárodní asociace *Step by Step* (v ČR Začít spolu) byl představen v roce 1994. Je určen pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku, aktuálně je realizovaný ve 32 zemích světa. Principem vzdělávacího programu *Step by Step* je pedagogika orientovaná na dítě.

Standardy ISSA byly vytvořeny mezinárodním týmem odborníků v roce 2002.⁷ Validita Standardů ISSA byla ověřovaná korelací s výsledky hodnocení nástrojem *Early Childhood Environment Rating Scale* (Olmere et al., 2005). Ve školním roce 2014/2015 bylo provedeno hodnocení dle Standardů ISSA na čtyřech úplných základních školách. Údaje o využití nástroje v uplynulých dvou letech nejsou známy.

Popis nástroje

Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce jsou rozděleny do sedmi dimenzí. V každé dimenzi jsou indikátory hodnoceny na třístupňové škále. U každého indikátoru je uveden příklad pro každou úroveň hodnocení.

Dimenze hodnocení a počty indikátorů:

- Komunikace – 12 indikátorů
- Rodina a komunita – 11 indikátorů
- Inkluze, demokracie a rozmanitost – 11 indikátorů
- Plánování a hodnocení – 12 indikátorů
- Výchovně-vzdělávací strategie – 18 indikátorů
- Učební prostředí – 14 indikátorů
- Profesionální rozvoj – 5 indikátorů

Příklad kritéria z dimenze *Komunikace*:

Kritérium 1.1 Učitel/ka komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem, a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí.

Indikátor 1.1.5 Učitel/ka poskytuje dětem možnost volby. Volbu dětí respektuje a vede k jejímu respektování i ostatní.

⁷ V roce 2011 byly nahrazeny Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA – Kompetentní učitel pro 21. století.

Popis bodového hodnocení tohoto indikátoru:

0: Učitel/ka nedává dětem možnost volby.

1: Učitel/ka nabízí dětem možnost volby ohledně místa hry, postupu činnosti, materiálů, které chtějí použít, toho, co se chtějí naučit, s kým si chtějí hrát apod.

2: Učitel/ka předem plánuje, jak každému dítěti poskytnout možnost smysluplné volby (činnosti, témata, místa činnosti, doba, jakou chtějí strávit danou činností, s kým se na ní chtějí podílet), která odpovídá jejich věku a schopnostem. Vybízí děti k experimentování, hledání nových cest a způsobů, jak si poradit, a hovoří s dětmi o jejich objevech. Umožňuje dětem volbu ve fázi plánování (např. děti si mohou volit téma projektu, skupinu apod.), při samotných činnostech (způsob provedení, vlastní postup, způsob zpracování v závěru) i při hodnocení (např. způsob prezentace výsledků práce).

Hodnotitel posuzuje indikátor na třístupňové škále:

0/R: nedostatečné (*rarely evident*). Indikátor není naplňován. Není zjevné, že by se popisovaný indikátor objevoval v pedagogické práci učitele.

1/S: dobrý začátek (*sometimes evident*). Indikátor je částečně naplňován. Existují některé příklady toho, že se popisovaný indikátor objevuje v pedagogické práci učitele.

2/C: kvalita v praxi (*consistently evident*). Indikátor je naplňován. Existuje mnoho příkladů, které dokladují, že popisovaný indikátor je běžnou součástí pedagogické práce učitele.

Při administraci je primárně využíváno zúčastněné pozorování. V případě položek, které nebylo možné pozorováním zachytit, je s posuzovaným pedagogem následně realizován rozhovor směřující ke zhodnocení příslušného indikátoru.

Využití nástroje

V kontextu oblasti 6 lze konstatovat, že nástroj posuzuje komplexně praxi konkrétních učitelů ve všech oblastech zahrnutých v kritériích 6.2 a 6.3. Nástroj nepokrývá politiku školy, kritérium 6.1 (např. odmítání přijímání dětí s potřebou podpory či dělení dětí do skupin podle kognitivního výkonu). Provést měření dle Standardů ISSA je poměrně náročné a vyžaduje dobře proškolené a zkušené hodnotitele, kteří mají sjednocený pohled na posuzování indikátorů. Hodnotitelé si během pozorování výuky zapisují konkrétní situace a výroky učitelů (případně žáků), které pak vzájemně konzultují a posléze jimi dokládají své hodnocení na bodové škále. Měření ve čtyřech českých školách ukázalo, že standardy nezachycují rozdíly v pedagogickém přístupu učitelů, protože většina z nich se ve vztahu ke sledovaným jevům pohybovala v úrovni 0/R (nedostatečné či neadekvátní praxe). Zároveň bylo ale zřejmé, že rozdíly v jejich pedagogické praxi existují. Přestože se jednalo o vzorek škol, které byly doporučeny jako příkladné v inkluzivním vzdělávání, a do hodnocení byly zahrnuty dle názorů vedení nejlepší učitelé, hodnocení učitelé ani v jednom případě nedosáhli nejvyšší úrovně hodnocení pedagogické praxe dle Standardů ISSA. Míra výukové diferenciaci a individuální podpory je tedy i na těchto vzorových školách s proinkluzivní praxí, posuzováno optikou standardů ISSA, velmi nízká. Všichni hodnocení pedagogové dosáhli průměrného skóre v rozmezí 0–1,4. Pouze dva učitelé dosáhli na průměrné skóre 1,4. Přestože mezi učiteli byly rozdíly v postojích, přístupu i pedagogických dovednostech, Standardy ISSA tyto rozdíly v převažující míře nezaznamenaly. Standardy ISSA jsou koncipovány pro hodnocení pedagogiky zaměřené na dítě. Z pilotního šetření je patrné, že na českých školách stále není tato praxe rozšířená a nástroj je příliš pokročilý pro zaznamenání rozdílné pedagogické úrovně i v případě nejlepších učitelů. Indikátory nástroje mohou být inspirací pro metodickou podporu vztahující se k charakteristikám školy hodnoceným v oblasti 6 ve výborné úrovni, které mohou být pomocí indikátorů blíže konkretizovány. Učitelé díky nim mohou získat dostatečně

konkrétní informace, jak se naplňování kritérií oblasti 6 promítá v jejich pedagogické praxi. Popisem indikátorů ve třech úrovních naplňování je nástroj v souladu s pojetím Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI.

4.1.7 Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání

Autor nástroje: Miroslava Škardová a kol.

Nástroj, který je však spíše metodikou, vznikl v rámci projektu Spirála, který realizovalo Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, spolu s organizací Step by Step ČR, o. p. s. Projekt byl financován z prostředků Evropského sociálního fondu – Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Nástroj vychází z Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA – Kompetentní učitel pro 21. století a Nástroje profesního rozvoje pro zvyšování kvality praxe v mateřských školách (Step by Step ČR, o. p. s.). Jedná se o určitou zjednodušenou verzi uvedených nástrojů určenou k autoevaluaci popř. externí evaluaci práce pedagogických pracovníků v zařízeních předškolního vzdělávání. V metodice jsou uvedeny základní indikátory kvality výchovně-vzdělávací činnosti zaměřené na dítě. Indikátory použité v metodice se shodují s indikátory uvedenými v materiálech ISSA, což umožňuje hodnotitelům využití hodnotících archů a instruktážních videí vytvořených touto organizací.

Popis nástroje

Materiál je určen k autoevaluaci či externí evaluaci pedagogické praxe jednotlivých pedagogických pracovníků i celých kolektivů. Svým pojetím by měl učitele povzbuzovat k reflexi vlastní práce a hledání možností pro její zlepšení.

Metodika se zaměřuje (ve shodě s původními Standardy ISSA i aktuálním mezinárodním rámcem kvality) na hodnocení sedmi dimenzí. Pro každou oblast jsou stanovena kritéria opatřená indikátory popisujícími konkrétní praxi. Jednotlivé indikátory jsou taktéž ve shodě s dalšími materiály ISSA představeny formou popisu konkrétní praxe ve třech úrovních – *neadekvátní, dobrý začátek, kvalita v praxi*. Níže jsou popsány jednotlivé dimenze hodnocení, kritéria a indikátory nástroje.

1. Komunikace

Kritérium 1.1 Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí.

- *Indikátor 1.1.4 Učitel přijímá emocionální, sociální, tělesné a kognitivní potřeby každého dítěte a citlivě na ně reaguje.*
- *Indikátor 1.1.5 Učitel poskytuje dětem možnost volby. Volbu dětí respektuje a vede k jejímu respektování i ostatní.*
- *Indikátor 1.1.6 Učitel svým přístupem k dětem podporuje rozvoj jejich odpovědnosti, samostatnosti a sebekontroly.*

Kritérium 1.2 Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu.

- *Indikátor 1.2.2 Učitel dětem nabízí činnosti, v nichž se děti učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich.*
- *Indikátor 1.2.3 Učitel podporuje rozvoj demokratických hodnot a občanských kompetencí dětí tím, že je zapojuje do rozhodování o věcech, které se jich týkají, a poskytuje jim příležitost vyjádřit vlastní názor.*



2. Rodina a komunita

Kritérium 2.1 Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.

- *Indikátor 2.1.2 Učitel dává rodičům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí.*
- *Indikátor 2.1.3 Učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.*

Kritérium 2.2 Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

- *Indikátor 2.2.3 Učitel vytváří příležitosti, v nichž se rodiny mohou od sebe učit navzájem a vzájemně se podporovat.*

Kritérium 2.3 Učitel využívá k obohacení vzdělávací nabídky zdrojů, které poskytují rodiny dětí i širší komunita.

- *Indikátor 2.3.3 Učitel do vzdělávání dětí začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/komunitě.*

3. Inkluze, demokracie a rozmanitost

Kritérium 3.1 Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby.

- *Indikátor 3.1.2 Učitel přistupuje ke každému dítěti s respektem a úctou, vytváří pro každé dítě rovné příležitosti k zapojení se do života třídy a školní komunity.*
- *Indikátor 3.1.4 Učitel se v komunikaci s dětmi, jejich rodiči i v nabídce aktivit pro děti vyvaruje genderovým a jiným stereotypům.*
- *Indikátor 3.1.5 Učitel přizpůsobuje prostředí třídy a učební aktivity tomu, aby se na většině z nich mohly podílet i děti se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Kritérium 3.2 Učitel pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost, rozmanitost.

- *Indikátor 3.2.1 Učitel oceňuje rozmanitost ve školním společenství a pracuje s ní jako s důležitým východiskem při plánování a realizaci vzdělávání dětí. Ve vzdělávání využívá zdrojů, které odrážejí etnickou, sociokulturní a jinou rozmanitost dětí a rodin zastoupených ve třídě/škole.*

Kritérium 3.3 Učitel vede žáky k porozumění hodnotám občanské společnosti a k dovednostem potřebným pro participaci v občanské společnosti.

- *Indikátor 3.3.1 Učitel u dětí rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem, dovednost zaujmout a objasnit vlastní stanovisko, dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád.*
- *Indikátor 3.3.3 Učitel podporuje děti ve slušném, poctivém, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v očekávání téhož chování od druhých.*

4. Plánování a hodnocení

Kritérium 4.1 Učitel systematicky sleduje a zaznamenává vývoj, proces učení a učební výsledky každého dítěte, přičemž se vyhýbá předpojatosti a stereotypům.

- *Indikátor 4.1.1 Učitel využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení dítěte. Učitel shromažďuje autentické produkty dětí a neformální informace o dítěti (např. pozorovací archy, sebehodnoticí archy, ukázky prací dítěte, epizodické záznamy, záznamy rozhovorů s dítětem, zprávy od rodičů), se souhlasem zákonných zástupců dítěte i oficiální zprávy od odborníků.*
- *Indikátor 4.1.2 Učitel průběžně vyhodnocuje míru zapojení každého z dětí do spolupráce s ostatními.*

Kritérium 4.2 Učitel plánuje výuku systematicky s ohledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám dětí.

- *Indikátor 4.2.1 Učitel plánuje aktivity, které odpovídají vývojové úrovni, dosavadním zkušenostem, představám a zájmům dětí.*
- *Indikátor 4.2.2 Učitel do svého plánu začleňuje i aktivity navržené dětmi, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám dětí ve třídě.*
- *Indikátor 4.2.5 Učitel plánuje tak, aby jeho plány a činnosti z nich vycházející byly dostatečně flexibilní, umožňovaly přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, potřebám a reakcím dětí.*

Kritérium 4.3 Učitel do procesu plánování a hodnocení zapojuje děti, rodiče a zainteresované odborníky.

- *Indikátor 4.3.1 Učitel dává dětem prostor k sebehodnocení výsledků svého učení i sebehodnocení procesů a postupů, jimiž při učení prošly. K sebehodnocení dává dětem předem jasná kritéria, na tvorbě kritérií umožňuje dětem se spolupodílet.*
- *Indikátor 4.3.2 Učitel vede děti k vzájemnému hodnocení, učí je, jak vyhodnocovat práci a chování druhých.*

5. Výchovně-vzdělávací strategie

Kritérium 5.1 Učitel užívá spektrum výchovně-vzdělávacích strategií rozvíjejících vědomosti, dovednosti a postoje dětí s ohledem ke vzdělávacím cílům definovaným v kurikulárních dokumentech a potřebám dětí.

- *Indikátor 5.1.2 Učitel nabízí dětem aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek a tvořivost.*
- *Indikátor 5.1.3 Učitel užívá vzdělávací metody podněcující u dětí myšlení vyššího řádu a problémové učení.*

Kritérium 5.2 Učitel užívá širokou škálu výchovně-vzdělávacích strategií zaměřených na sociální a emocionální rozvoj dětí.

- *Indikátor 5.2.1 Učitel nabízí dětem aktivity, které posilují jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí.*
- *Indikátor 5.2.2 Učitel užívá výchovně-vzdělávací strategie, které podporují autonomii a iniciativu každého z dětí.*
- *Indikátor 5.2.3 Učitel užívá výchovně-vzdělávacích strategií, které podporují seberegulaci každého z dětí.*

Kritérium 5.3 Učitel nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností.

- *Indikátor 5.3.2 Učitel vychází z předchozích zkušeností dětí a k jejich dalšímu pokroku v učení jim nabízí aktivity, které jsou v zóně jejich nejbližšího možného rozvoje.*
- *Indikátor 5.3.3 Učitel vede děti k tomu, aby si stanovovaly vzdělávací cíle, formulovaly očekávání od vlastní práce a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání prováděly sebehodnocení.*
- *Indikátor 5.3.4 Učitel vytváří situace, v nichž děti aplikují to, co se naučily ve škole, v každodenním životě a reálných situacích.*

Kritérium 5.4 Učitel užívá výchovně-vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.

- *Indikátor 5.4.2 Učitel užívá strategií, které umožňují dětem spolupodílet se na rozhodování, porozumět odpovědnosti a jejím následkům.*
- *Indikátor 5.4.4 Učitel dává dětem v průběhu vyučování i mimo něj možnost volby a vede je k porozumění, že každá volba má své důsledky.*

6. Učební prostředí

Kritérium 6.1 Učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se cítí být každé dítě přijímáno.

- *Indikátor 6.1.1 Učitel vytváří prostředí, ve kterém se každé dítě cítí být součástí třídního/školního společenství.*
- *Indikátor 6.1.4 Učitel vytváří učební prostředí a situace, v nichž se děti nebojí riskovat a dělat chyby.*

Kritérium 6.2 Učitel vytváří vstřícné, bezpečné, inkluzivní a podnětné materiální prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti.

- *Indikátor 6.2.4 Učitel nabízí dětem širokou škálu variabilních pomůcek a materiálů. Materiály jsou dětem přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat v procesu svého učení, existují pravidla pro uložení materiálů i pro práci v učebních centrech.*

Kritérium 6.3 Učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství/kultury třídy.

- *Indikátor 6.3.1 Učitel jasně formuluje svá očekávání vzhledem k chování dětí a zapojuje děti do tvorby těchto pravidel.*
- *Indikátor 6.3.3 Učitel staví učební prostředí na opakujících se principech a postupech, čímž podporuje nezávislost dětí na jeho osobě, seberegulaci dětí a jejich samostatnost.*

7. Profesní rozvoj

Kritérium 7.1 Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zvyšuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.

- *Indikátor 7.1.2 Učitel analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik. Na základě výsledků reflexe (od dětí, kolegů, vedení školy) a sebereflexe učitel realizuje změny ve své pedagogické činnosti, plánuje svůj další profesní růst.*
- *Indikátor 7.1.4 Učitel zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhnout alternativní řešení.*

Využití nástroje

Evaluační nástroj vznikl určitým zjednodušením existujících evaluačních nástrojů využívaných ISSA k hodnocení kvality pedagogické práce v rámci předškolního vzdělávání. Je koncipován obdobným způsobem jako Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI, i zde jsou popsány různé úrovně naplňování jednotlivých indikátorů. Indikátory z dimenze *Inkluze, demokracie a rozmanitost* se shodují s charakteristikami mateřské školy uvedenými v kritériu 6.3. Z analyzovaných nástrojů je tento evaluační nástroj nejvhodnější pro hodnocení oblasti 6 v zařízeních pro předškolní vzdělávání. Jednotlivé indikátory popisují konkrétní postup učitele, nezachycují tedy charakteristiky školy uvedené v kritériu 6.1, které jsou vázány na postup vedení školy (respektování právních předpisů, vyžadování úplaty za vzdělávání podle ŠVP). Celkově však tento nástroj nabízí velmi detailní pohled na praxi mateřské školy v oblasti zajišťování rovných příležitostí v předškolním vzdělávání. Materiál může být využit v rámci metodické podpory ozřejmující pedagogům mateřských škol postupy směřující k naplňování principů inkluzivního vzdělávání. V případě využití k evaluaci je třeba využít nástroje vytvořené ISSA (vázáno na spolupráci s organizací Step by Step ČR, o. p. s.).

4.2 Nástroje a metodiky zaměřené na hodnocení vybraných charakteristik školy uvedených v oblasti 6

4.2.1 Mapa školy

Autor nástroje: Kolektiv autorů, Scio, s. r. o

Mapa školy nabízí školám hodnocení klimatu školy. Mohou ji využít mateřské, základní i střední školy. Byla vyvinuta v letech 2005 až 2006. Vznikla ve spolupráci se sociology a řediteli škol na základě poptávky po autoevaluačním nástroji, pilotována byla na 10 školách všemi zapojenými stranami (cca 1 000 respondentů – žáci, učitelé, rodiče). Od roku 2005 prošla dalším vývojem. Aktuální verze se skládá z pěti dotazníků určených různým cílovým skupinám (rodiče, učitelé, žáci 1. stupně, žáci 2. stupně, provozní zaměstnanci). Výběr otázek pro dotazníky byl proveden metodou faktorové analýzy. V rámci vývoje byla ověřena validita a reliabilita nástroje. Výsledky jsou agregovány pro celou školu, ale také po ročnících. Výsledné grafy porovnávají školu s ostatními školami hodnocenými prostřednictvím tohoto nástroje a uvádějí výsledný percentil školy v sedmi tematických oblastech života školy. Při zkoumání pojmové validity klimatu školy autoři vycházeli zejména z konceptů zdravé, efektivní, dobré a spokojené školy.

Popis nástroje

Řadahodnoticích položek v Mapě školy pokrývá oblast rovných příležitostí a hodnocení úrovně rozvoje inkluzivního vzdělávání ve škole. Následující kritéria mohou posloužit ke zhodnocení inkluzivity školy:

V oblasti *Kvalita a forma výuky* jsou relevantní položky, které zkoumají možnosti volby způsobu práce, frekvenci práce ve skupinách, práci s chybou a podporu v učení od učitele.

V oblasti *Hodnocení* je ověřováno, zda a jak škola využívá sebehodnocení a peer hodnocení.

Oblast *Vztahy* zkoumá interakce mezi učiteli, mezi žáky, mezi učiteli a žáky, mezi učiteli a provozními zaměstnanci, mezi vedením a učiteli, mezi rodiči a učiteli a mezi rodiči a žáky. Toto je jedna z nejdůležitějších oblastí, neboť ukazuje míru participace na životě školy.

Níže jsou uvedeny nejvýznamnější sledované proměnné týkající se vztahů mezi uvedenými skupinami.

Učitelé – žáci: zkoumá se míra důvěry a respektující přístup.



Žáci – žáci: zkoumá se, zda jsou vztahy bezpečné, ohleduplné a respektující.

Učitelé – učitelé: zkoumá se, zda spolupracují při plánování výuky.

Učitelé – provozní zaměstnanci: zkoumá se, zda spolupracují.

Rodiče – učitelé: rodičů se dotazují, zda jsou spokojeni s tím, jak se k nim chovají učitelé.

Rodiče – žáci: zkoumá se, zda existuje důvěra dětí k rodičům ohledně školy.

Vedení – učitelé: obsahuje dotaz, zda učitelé cítí ocenění své práce a zda mohou participovat na rozhodnutích týkajících se chodu školy.

Vedení – provozní zaměstnanci: zkoumá se, zda existuje férový přístup, ocenění a otevřená komunikace.

Oblast *Bezpečné a zdravé prostředí školy* zkoumá výskyt negativních jevů ve škole a míru vzájemné důvěry pro řešení problémů.

Oblast *Spolupráce rodiny a školy* prostřednictvím dotazů na žáky, rodiče a učitele zkoumá příležitosti k zapojení rodičů do života školy a jejich využití.

Oblast *Materiálního zázemí* nezjišťuje fyzické bariéry, pouze celkovou spokojenost s prostředím, vybavením školy a kvalitou školního stravování.

Využití nástroje

V roce 2016 se hodnocení nástrojem Mapa školy účastnilo 134 základních škol. Od školního roku 2005/2006 ji využilo 1 611 škol. Z posuzovaných nástrojů se jedná o nejčteněji využívaný evaluační nástroj. Školy si hodnocení hradí z vlastních prostředků, aktuální cena je 40 Kč za žáka. Za tuto cenu dostane škola dotazníky pro žáky, učitele, rodiče a provozní zaměstnance. Výstupem je analytická zpráva, grafy a souhrn pro rodiče. Na přání školy pracovníci společnosti Scio vyhotoví i individuální zprávu, která shrnuje nejdůležitější výstupy pro školu. Ta stojí pro základní a střední školy 8 000 Kč, pro mateřské školy 5 500 Kč. Vzhledem k této ceně lze předpokládat, že Mapu školy pravděpodobně zakoupí spíše motivované školy, které systematicky pracují na svém rozvoji. Hodnocením si chtějí ověřit a zainteresované veřejnosti potvrdit svoji nadprůměrnou kvalitu nebo růst kvality oproti minulým obdobím.

Mapa školy pokrývá hodnocení některých charakteristik kritéria 6.2 a 6.3, protože podrobně sleduje vztahy ve škole, zapojení žáka i jeho rodiny do života školy, míru důvěry, spolupráce a respektujícího přístupu. Nástroj využívá pouze dotazníky, zúčastněné pozorování ani jiné techniky (např. strukturovaný rozhovor) nejsou využívány. Je zde tedy podobné riziko jako v případě jiných nástrojů, které jsou postaveny výhradně na dotazníkovém šetření.

4.2.2 Škola a já

Autor nástroje: Kolektiv autorů, Kalibro

Dotazníková šetření projektu Kalibro nabízená základním a středním školám od roku 2004 pod souhrnným názvem Škola a já se zaměřují na získávání informací od žáků, rodičů, učitelů, nepedagogických pracovníků i vedení školy. Všem aktérům jsou poskytnuty dotazníky vytvořené specificky pro danou cílovou skupinu. Jejich prostřednictvím je zjišťována míra spokojenosti s kvalitou, formou a organizací výuky, dále také školní a třídní klima a kvalita vztahů a komunikace mezi jednotlivými účastníky vzdělávání (rodiče, učitelé, žáci, vedení, zřizovatel). Dotazníková šetření Škola a já lze volitelně rozšířit o Dotazníky na míru – šetření zaměřená na specifickou problematiku konkrétních škol. Součástí nabídky je i dotazník, prostřednictvím kterého mohou žáci anonymně ohodnotit jednotlivé učitele podle několika kritérií (jak umí to, co učí, jak zajímavě učí, jak je spravedlivý v hodnocení, jak respektuje žáky

atd.). Školám jsou dále nabízeny sady testů z šesti oblastí vzdělávání: český jazyk, matematika, humanitní a přírodovědný základ, angličtina, ekonomická gramotnost pro 3., 5., 7. a 9. ročník. V testech i v dotaznících je uvedena informace o nejvyšším dosaženém vzdělání obou rodičů ve čtyřech kategoriích: základní, střední bez maturity, střední s maturitou, vysokoškolské.

Popis nástroje

Dotazníky jsou nabízeny pro oba stupně povinného vzdělávání i pro mateřské školy.

Dotazníky jsou nabízeny ve dvou alternativách:

1. základní varianta, která se zaměřuje na klima, výuku, komunikaci, jídelnu a družinu (v případě ZŠ),
2. dotazníky zaměřené na vztahy uvnitř školy i navenek, klima tříd a sborovny.

Dotazník pro žáky je vytvořen zvlášť pro dvě věkové kategorie – žáky 1. až 5. ročníku (žákům pomáhají s vyplněním rodiče) a žáky 6. až 13. ročníku (druhý stupeň ZŠ a SŠ). Dotazník pro mladší žáky obsahuje 13 položek rozdělených do dvou sekcí (*škola a ty* a *vzkaz autorům*). Dotazník pro starší žáky obsahuje 48 otázek zařazených do osmi sekcí (*spokojenost, váha tvého slova, chuť vzdělávat se, každý jsme jiný, vztahy, příklad dospělých, pocit bezpečí, tvůj vzkaz autorům*).

Dotazník pro žáky 1. až 5. ročníku obsahuje např. následující položky:

Sekce Škola a ty

Chodíš do školy rád(a)?

Bojíš se své paní učitelky? [Nebo pana učitele – ve zbývajících otázkách už to pro jednoduchost nebudeme rozlišovat.]

Kolik je ve tvé třídě dětí, se kterými si rád(a) povídáš nebo hraješ?

Chtěl(a) bys sedět v lavici s někým jiným? [Nebo být s někým jiným ve skupince, pokud tak pracujete?]

Smiš se poradit se sousedem (sousedkou), když se paní učitelka třídy na něco ptá?

Posmívají se ti ostatní děti, když na otázku paní učitelky odpovíš špatně nebo když něco nevíš?

Sekce Vzkaz autorům

Ptali jsme se na věci, které rozhodují o tom, jak se ti ve škole líbí? [V této otázce tedy NEJDE o to, JESTLI se ti ve škole líbí.]

U jednotlivých otázek se zaškrťávají odpovědi na pětibodové škále (např. *nikdy, zřídka, občas, často, pořád* nebo *určitě ne, spíše ne, tak napůl, spíše ano, určitě ano*).

Z dotazníkových šetření a testování dostávají školy zprávu, která porovnává výsledky školy ve srovnání s jinými zúčastněnými školami a prezentuje výsledky jednotlivých žáků. Zpráva umožňuje členění výsledků na úrovni všech zúčastněných škol podle vzdělání rodičů.

Využití nástroje

Školy si mohou testy a dotazníky objednat v různých kombinacích za úhradu. Od roku 2004 se šetření zajišťovaných společností Kalibro zúčastnily řádově stovky škol a statisíce žáků, rodičů a učitelů. Základní dotazník i dotazník zaměřený na vztahy stojí 49 Kč za žáka.

Z hlediska hodnocených charakteristik školy uvedených v kritériu 6.3 jsou některé informace obsažené v dotaznících pro žáky a jejich rodiče. Jedná se zejména o otázky zaměřené na klima, kde jsou zkoumány vztahy žáka s ostatními dětmi a učiteli a kde je hodnocena vstřícnost školy ze strany rodičů. Otázky se podrobně dotazují na spokojenost žáka ve škole, vnímanou podporu

ze strany ostatních žáků a učitelů, zažívaný pocit úspěchu, projevy šikany. Dílčí informace lze získat také z učitelských dotazníků, kde jsou učitelé dotazováni na to, zda je třída rozdělena na zneprátelené skupiny nebo zda je v ní přítomen žák, který je vyloučen z kolektivu ostatních žáků. Společnost Kalibro postupně shromažďuje data o školském systému jako celku a o jeho vývoji včetně vazby na vzdělání rodičů.

4.2.3 Metodika vlastního hodnocení školy, IS Diagnostic

Autoři nástroje: Martin Malčík, Tomáš Hudec

Při zpracování Metodiky vlastního hodnocení školy vycházeli autoři z teoretických prací Eriky Mechlové a Danuše Nezvalové. Metodika byla vyvinuta v roce 2009 v reakci na zavedení povinnosti škol zpracovávat vlastní hodnocení a je na komerční bázi školám nabízena Společností pro kvalitu školy, z. s. Metodika vychází z modelu kvality školy, který je definován ve čtyřech základních oblastech (na ně je také zaměřeno hodnocení, více v popisu nástroje níže). Evaluační nástroje, které jsou v rámci tohoto systému využívány, zahrnují vlastní metody sběru dat (pozorovací hospitační arch, testování znalostí a dovedností žáků), metody vyvinuté v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Školní výkonová motivace žáků, Anketa pro rodiče, 360° zpětná vazba – přepracováno) a nástroje dalších autorů (Kvalita školního života žáků, Učící se škola – přepracováno, Preference učení žáka, Profesní potřeby učitelů).

Informační systém Diagnostic umožňuje elektronické zpracování evaluačního dotazníku, administracídílčích diagnostických metod dotazníkového typu a generuje evaluační zprávu pro školu. Systém umožňuje škole sledovat vývoj jednotlivých oblastí v čase.

Popis nástroje

Systém je postaven na autoevaluačním dotazníku, který má přibližně 100 ukazatelů v následujících čtyřech oblastech:

1. Kurikulum školy

Podoblasti:

- 1.1 Osobnost žáka, procesy učení a vzdělávání
- 1.2 Školní vzdělávací program
- 1.3 Osobnost učitele a vzdělávání
- 1.4 Plánování vyučování učitelem
- 1.5 Realizace vyučování učitelem
- 1.6 Reflexe vyučování a profesních činností učitelem
- 1.7 Poradensko-výchovná činnost

2. Kulturní a sociální oblast školy

Podoblasti:

- 2.1 Kultura školy, étos školy, vize školy
- 2.2 Klima školy
- 2.3 Spolupráce s rodiči
- 2.4 Spolupráce s dalšími sociálními partnery školy

3. Správní a organizační oblast školy

Podoblasti:



- 3.1 Plánování ve škole
- 3.2 Lidské zdroje školy
- 3.3 Materiální zdroje školy
- 3.4 Finanční zdroje školy
- 3.5 Organizace školy
- 3.6 Vedení lidí ve škole
- 3.7 Kontrola ve škole
- 3.8 Vlastní hodnocení školy

4. Výsledky práce školy

Podoblasti:

- 4.1 Zjišťování výsledků vzdělávání ve škole
- 4.2 Hodnocení výsledků vzdělávání ve škole
- 4.3 Další výsledky vzdělávání školy
- 4.4 Celkové hodnocení využívání lidských zdrojů školy
- 4.5 Celkové hodnocení využívání materiálních zdrojů školy
- 4.6 Celkové hodnocení využívání finančních zdrojů školy
- 4.7 Dopad vlastního hodnocení školy na zdokonalování školy

Každá podoblast je dále rozpracována na úroveň dílčích ukazatelů, které mají čtyřbodovou hodnotící škálu. Pro každý ukazatel je zpracován příklad slovního hodnocení odpovídající příslušnému bodovému hodnocení. Hodnotitelé také uvádějí důkazy pro zvolené hodnocení a návrhy pro zlepšení.

Příklad ukazatelů z podoblasti 1.1 Osobnost žáka, procesy učení a vzdělávání:

1.1.1	Respekt k osobnosti žáka
1.1.2	Rovné příležitosti
1.1.3	Atmosféra a hodnoty školy
1.1.4	Pocit bezpečí
1.1.5	Pravidla školního života
1.1.6	Soužití žáků
1.1.7	Chování žáků
1.1.8	Zapojení žáků
1.1.9	Podpora žáka
1.1.10	Sebehodnocení žáka
1.1.11	Aktivita žáků
1.1.12	Odpovědnost žáků
1.1.13	Podpora myšlení žáka
1.1.14	Projev žáka
1.1.15	Rozvoj myšlení žáků
1.1.16	Učební nároky na žáka
1.1.17	Komplexnost znalostí žáků
1.1.18	Vztah žáka ke škole
1.1.19	Úspěšnost žáků v edukačním procesu

1.1.20	Další výsledky vzdělávání
--------	---------------------------

Příklad slovního hodnocení z metodiky pro mateřské školy:

Oblast: 3. Kultura školy

Podoblast: 3.2 Spolupráce s rodiči

Ukazatel 3.2.1 Podávání informací rodičům o dění ve škole, spolupráce se zákonnými zástupci dětí, úroveň komunikace

Slovní hodnocení pro úroveň 4 bodů:

Škola projevuje vstřícnost vůči rodičovským podnětům a přáním. Škola má vypracován systém komunikace s rodiči. Vzájemná informovanost o potřebách i problémech a specifikách dětí, pokroku v edukaci a eventuálních problémech je na vysoké úrovni.

Dotazník by školy měly vyplňovat na konci školního roku na základě vlastního posouzení realizovaného formou shody více interních hodnotitelů. Ke zvýšení objektivity výsledků slouží výše zmíněné nástroje, které mají školy registrované v systému k dispozici. Jednotlivé diagnostické metody jsou administrovány v průběhu školního roku a jejich výsledky jsou automaticky načítány do dotazníku. Na konci školního roku je dotazník vyhodnocen a je automaticky vygenerována souhrnná evaluační zpráva, ve které jsou mimo jiné zjištěné výsledky porovnány s předchozím obdobím.

Na IS Diagnostik je navázán Informační systém testování znalostí a dovedností s měřením přidané hodnoty ve vzdělávání, který realizuje testování znalostí a dovedností v 5. a 9. ročníku ZŠ a 1. a 3. ročníku SŠ.

K provádění autoevaluace mají jednotlivé druhy škol (MŠ, ZŠ, SŠ) zpracovány metodické pokyny v elektronické podobě v IS Diagnostic a v pracovním sešitě, který obsahuje soubor ukazatelů dané oblasti, příklady slovního hodnocení, možnosti ověření a návrhy opatření směřující ke zvýšení kvality v rámci dané oblasti.

Využití nástroje

Systém byl školám nabízen v rámci projektu financovaném z Evropských strukturálních fondů, v rámci řešení projektu se evaluace účastnilo 40 škol z Moravskoslezského kraje. Společnost pro kvalitu školy jej v současné době poskytuje za úplatu, aktivně jej využívá cca 20 škol. Cena evaluace je 15 000 Kč za školu.

Ve vztahu k oblasti 6 evaluační dotazník zahrnuje ukazatel s názvem rovné příležitosti, avšak pokyny k bodovému hodnocení tohoto ukazatele ani příklad slovního hodnocení pro úroveň 4 nebyly autorům k dispozici. Z názvů jednotlivých ukazatelů je patrné, že evaluační dotazník mapuje také dílčí charakteristiky školy uvedené v kritériích 6.2 a 6.3. Jedná se např. o spolupráci s odbornými pracovníky a odborníky uvnitř školy (PPP, SPC, školní speciální pedagog, psycholog), individualizaci a diferenciaci výuky dle potřeb konkrétních žáků (na tuto oblast se zaměřuje jedna položka Pozorovacího hospitačního archu, který je součástí portfolia systémem využívaných evaluačních nástrojů). Dále je hodnocen respekt pedagogů k osobnosti žáka, podpora poskytovaná žákům a zapojení žáků v kolektivu. Dotazník také zkoumá kvalitu vztahů a vzájemné komunikace mezi pedagogy a partnery školy (rodiče, další subjekty). Na rozdíl od Mapy školy tato metodika využívá pro získání informací nejen dílčí dotazníky, ale i pozorování.

4.2.4 Učíme děti učit se

Autoři nástroje: Hana Kasíková, Vojtěch Žák

Nástroj vydaný v roce 2011 je zaměřen na posuzování výuky z hlediska příležitostí pro rozvoj kompetence k učení. Ideovým základem byla expertní analýza týmu výzkumníků



a vysokoškolských pedagogů (H. Kasíková, J. Straková, M. Chvál, J. Valenta, H. Krykorková, J. Lorenzová, P. Volf), ústící do pojmenování kompetence učit se učit jako kompetence klíčové, tj. kompetence univerzální, flexibilní a trvale udržitelné. Škola by podle této analýzy a přesvědčení týmu měla zásadně přispět k tomu, aby byli žáci vybaveni pro celoživotní vzdělávání. To znamená, aby měli schopnosti a dovednosti „dohlédnout sami na sebe“ – posoudit, jakým způsobem a jak efektivně se učí, a dále tyto schopnosti rozvíjet – ať již ve formálním vzdělávání, nebo v běžných životních situacích. Jde tedy o to, aby výuka obsahovala příležitosti k tomu, aby žáci byli podněcováni k dalšímu učení a aby si ve výuce osvojili znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje důležité pro motivaci, úspěch a pokrok v učení.

Analýza v týmové práci byla založena na komplexní charakteristice kompetence k učení, nebyla zúžena na pouhé osvojování si postupů učení. V této charakteristice byly zakomponovány tři základní dimenze – *kognitivní, afektivní a metakognitivní*, které jsou nadále členěny (Hoskins & Fredriksson, 2008):

- a) kognitivní dimenze: identifikace nabídky, problému (*proposition*), užití pravidel, testování pravidel a problému, aplikace zdůvodňování i v každodenních dilematech,
- b) afektivní dimenze: učební motivace, učební strategie a orientace ke změně, akademické sebezpojetí (*self-concept*) a sebedůvěra, učební prostředí,
- c) metakognitivní dimenze: metakognitivní monitorování úkolu, metakognitivní přesnost, preciznost, metakognitivní sebedůvěra.

V souhrnu byla tedy kompetence k učení charakterizována jako dispozice ke zvládnání situací učení: vnořit se do učení, vytrvat v něm, organizovat je.

Následným krokem týmu bylo určení těch stránek výuky, v kterých se může daná kompetence rozvíjet. Byly určeny situace a charakteristiky výuky, které podporují rozvoj kompetence k učení, ale i ty, v kterých je tato kompetence omezována, blokována. Základní metodou pro výzkum výuky z hlediska rozvíjení příležitostí k učení bylo pozorování. Situace a charakteristiky tedy byly včleněny do výzkumného nástroje – pozorovacího archu.

Ověřování metody probíhalo na osmi základních školách, sedmi víceletých gymnáziích a jedné škole zahrnující třídy jak ZŠ, tak nižšího stupně víceletého gymnázia. Pozorování uskutečnilo dvanáct proškolených pozorovatelů. Většina hodin byla odpozorována ve dvojicích ve vyvážené struktuře mezi základními školami a gymnázii.

Výzkumný projekt potvrdil využitelnost metody k hodnocení aspektů výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení žáků, a to jak na školách základních, tak středních.

Pro účely praxe – pro tvorbu evaluačního nástroje – byl pozorovací arch zjednodušen v počtu sledovaných situací a charakteristik a formálně také v jejich popisu (jazyk bližší školní praxi). Na úpravě se podíleli přímo učitelé ze základních a středních škol. Upravený nástroj byl pilotován a znovu byla ověřena jeho validita a reliabilita. Nástroj byl v rámci standardizačního procesu ověřován v květnu a červnu 2011 ve 24 vyučovacích hodinách na druhém stupni základních škol a na středních školách. Ověřování proběhlo jak ve výuce přírodovědných předmětů a matematiky, tak v hodinách společenskovedních oborů (včetně cizích jazyků) obdobným způsobem jako u výzkumného nástroje (shoda pozorovatelů).

Popis nástroje

Evaluační nástroj je založen na metodě pozorování formou záznamu do připraveného pozorovacího archu, strukturovaného podle situací a charakteristik výuky umožňujících (nebo limitujících) příležitosti k rozvoji kompetence učit se učit. Evaluační nástroj má i elektronickou

podobu, proto zpracování dat probíhá automaticky. Pro učitele, jehož výuka byla pozorována, mají prvořadý význam zejména zprávy „Prostor pro zlepšení“ a „Dobrý výsledek“, které se objevují na základě výpočtu skóre. Výuku lze posuzovat v celé škole nebo je možné si vybrat určité ročníky, předměty apod. Posouzení výuky z hlediska situací a charakteristik výuky je základem pro návrh následných opatření umožňujících proměnu výuky do takové podoby, která systematictěji nabízí prostor pro formování klíčové kompetence k učení.

Evaluační nástroj má tři části:

1. popis jednotlivých situací a charakteristik výuky: čím podporují či limitují rozvoj kompetence k učení, jak je obecně situace rozpoznatelná, jaké jsou její různorodé varianty, jak tuto situaci poznáme na jednání a chování učitele a žáků (pozorovatelné projevy),
2. hodnoticí škály (jak připisovat hodnotu situacím a charakteristikám),
3. záznamový arch pro pozorování (záznam do tabulky podle situací a charakteristik, průběh hodiny a další poznámky pozorovatele).

Protože v posuzování výuky jde o kvantitu a kvalitu příležitostí pro rozvoj kompetence k učení, v pozorovacím archu jsou tyto situace operacionalizovány (zkonkretizovány, převedeny do pozorovatelných činností) prostřednictvím dvou proměnných: *výskytu* (zda se příležitost vyskytla) a *zásahu* (kolik žáků dostalo tuto příležitost).

Položky jsou zaměřeny na:

1. situace *podporující kompetenci k učení* (zacílení výuky, úkolové situace, podpora výkonu, žakovská volba, práce s informačními zdroji, poskytnutí pomoci žákovi při obtížích, reflexe učební činnosti, samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení),
2. situace *tlumící rozvoj kompetence k učení* (situace osobnostně ponižující, situace didakticky nepřijatelné),
3. souhrnné charakteristiky výuky (časovost situací, pozitivní atmosféra, kontextovost výuky).

Využití nástroje

Evaluační nástroj je zaměřený na komplexní posouzení výuky z hlediska rozvoje kompetence k učení, je tedy orientovaný spíše k oblasti 4. Z jeho charakteristiky však vyplývají určité možnosti i pro sledování oblasti 6. Vidíme je především v těchto aspektech:

- V evaluaci příležitostí pro rozvoj kompetence k učení se sleduje nejpodstatnější rys školního vzdělávání nasměrovaný k budoucnosti individuální dráhy jedince – k celoživotnímu vzdělávání. Při existenci velmi různorodých pohledů na to, co má školní vzdělání poskytnout, dochází i ke shodě na formování univerzální, flexibilní a trvale udržitelné schopnosti. Kompetence k učení je na nich založena, evaluace inkluzivního vzdělání by ji tedy měla mít jako jednu ze sledovaných priorit.
- Pozorovací (hodnoticí) arch obsahuje položky, které se bezprostředněji vztahují k oblasti 6. Jsou to především položky „Podpora výkonu“ (očekávání spojená s podporou, povzbuzování, monitorování pokroku i u pomaleji se učících dětí), „Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích“ (hlubší analýza obtíží, návrhy na překonání obtíží, žádání o pomoc a poskytování pomoci i spolužáky), které jsou zaměřeny na individuální přístupy k žákům ve výuce, tedy i žákům s potřebou podpůrných opatření ve výuce (kritérium 6.2, příp. i 6.3). Tyto dvě položky byly přejaty do instrumentů, s kterými při evaluaci škol pracuje ČŠI, ukazují se však prozatím pro vyhodnocování reality výuky jako problematické. Problematičnost je spatřována v komplikovanosti „odpozorovat“ jevy, které spadají pod tyto položky.

- Zprostředkovaný vztah k oblasti 6 však mají charakteristiky i dalších položek: např. zacílení výuky představuje důležitost práce s individuálními cíli, žákovská volba pak nabídku prostoru pro učení se individuální volbě (výukových strategií, s pomocí, bez pomoci aj.) (kritérium 6.2), situace tlumící se orientují na ponižující komunikaci jak ze strany učitele, tak žáků (kritérium 6.3).

Za pozitivum daného evaluačního nástroje považujeme to, že jsou učitelé hodnotitelé bezprostřední reality výuky: mají k dispozici nástroj, který jim v detailním, konkrétním popisu situací nastavuje určitou normu (výbornou úroveň) a po vyhodnocení zároveň nabízí způsoby, jak se k této výborné úrovni posunout. Práce s ním je založena na kolegiálním, týmovém, příp. mentorském vztahu: v realitě inkluzivního vzdělávání bez těchto přístupů jen obtížně může dojít k posunu.

Celkově považujeme tento evaluační nástroj za mnohostranně užitečný, pro školy však komplikovanější. Podle dostupných údajů o využití nástrojů z projektu Cesta ke kvalitě patří k nástrojům, které si školy pro vlastní evaluaci nevybírají. Na druhou stranu však vzrůstá potřeba kolegiální podpory – a celý nástroj nebo jednotlivé položky mohou být účinným prostředkem evaluace. Je zde totiž popsáno, co ve výuce být má (norma), jak hodnotit, zda tomu tak je (posouzení), a pokud ne, jaké jsou cesty k dosahování žádoucího (proměna).

4.2.5 Metody a formy výuky

Autor nástroje: Vojtěch Žák

Základní koncepce nástroje vznikla na základě poznatků čerpaných z dostupné české pedagogické literatury, která se zabývá metodami a formami výuky (Maňák & Švec, 2003 aj.). Na jejím základě byly vybrány relevantní výukové metody a organizační formy práce s tím, že navíc byly do nástroje zahrnuty položky „jiné metody“ a „jiné formy“, které umožňují postihnout i méně používané, příp. nejednoznačně zařaditelné formy a metody. Celkové pojetí nástroje vychází z předchozích prací a zkušeností autora, který obdobný nástroj připravil i pro práci České školní inspekce (Žák, 2011).

První verze nástroje byla použita dvojicí zacvičených pozorovatelů (autor je jedním z nich) při pozorování 10 vyučovacích hodin na druhém stupni základní školy, gymnáziu a na středním odborném učilišti. Tato první fáze ověřování proběhla v dubnu až červnu 2011. Pozorovány byly jak vyučovací hodiny společenskovedních oborů (český jazyk, anglický jazyk, zeměpis), tak přírodovědné předměty (fyzika, chemie), dále výuka informačních a komunikačních technologií a elektrotechnika. Na základě reflexe z pozorování byl hospitační arch spolu s instrukcemi pro pozorovatele upraven tak, aby byla zajištěna co největší jednoznačnost vymezení metod a forem. Dále byla redukována původně třístupňová (hodnoticí) škála na dvoustupňovou (registrační).

Hodnocení vhodnosti použití metod a forem a další diskuze byly přesunuty do diskuzní části, zatímco v tabulce s vyjmenovanými metodami a formami se v hospitačním archu registruje pouze jejich výskyt ve sledované výuce.

V další fázi byl nástroj ověřován v říjnu až prosinci 2011 v 41 vyučovacích hodinách na prvním a druhém stupni základních škol a na středních školách (gymnáziu a střední odborné škole) a ověřování proběhlo jak ve výuce přírodovědných předmětů, tak v hodinách společenskovedních oborů (včetně cizích jazyků). Pozorována byla dále výuka matematiky, informatiky a odborných předmětů (na SOS). Obdobně jako u nástroje *Učíme děti učit se* během standardizačního procesu pozorovali každou vyučovací hodinu nezávisle na sobě dva pozorovatelé (učitelé z dané školy), aby bylo možné posoudit spolehlivost nástroje. Obsahová validita nástroje byla stanovena posudkem experta z oblasti pedagogiky. Expert posoudil návrh

evaluačního nástroje a popsal, do jaké míry reprezentuje daný obsah. Na základě jeho připomínek byl nástroj upraven. K zajištění dostatečné míry obsahové validity přispěly také předchozí práce autora. Stupeň reliability, tj. spolehlivosti hospitačního archu byl v tomto případě kvantifikován pomocí relativní četnosti shody v pozorování dvou nezávislých pozorovatelů, resp. pomocí příslušných intervalů spolehlivosti.

Popis nástroje

Evaluační nástroj je založen na metodě přímého pozorování jevů ve výuce vztahujících se k výskytu a optimálnímu využívání metod a organizačních forem výuky. Záznam se děje do připraveného pozorovacího archu (hospitačního archu), strukturovaného výčtem metod a forem výuky. Do pozorovacího archu je zaznamenáván výskyt metod a forem výuky, hodnocení jejich optimálního užití je součástí diskuze zjištěných výsledků. Děje se na základě rozhovoru pozorovatele s pozorovaným. K tomuto vyhodnocování jsou v evaluačním nástroji poskytnuty návodné otázky.

Evaluační nástroj má tři části:

1. Konkrétní vymezení jednotlivých metod a organizačních forem výuky (součástí charakteristik metod a forem jsou příklady vztahu mezi cílem, obsahem a metodou/formou výuky). Na základě uvedených charakteristik má pozorovatel rozhodnout, zda se daná metoda nebo forma v pozorované výuce vyskytla.
2. Hospitační arch: má umožnit systematický záznam výskytu výukových metod a organizačních forem výuky ve sledované výuce. Obsahuje tabulku pro základní údaje o výuce, škálu s vymezenými dvěma stupni a dále tabulku, ve které jsou uvedeny konkrétní metody a formy výuky. Je zde možnost uvést také jiné než vyjmenované metody a formy, pokud se vyskytly (položky 9 a 13).
3. Diskuzní část, která slouží jako vodítko k diskuzi na základě pozorování proběhlé výuky. Diskuze by měla probíhat mezi učitelem, jehož výuka byla pozorována, a pozorovatelem, příp. za účasti dalších, zejména zkušených kolegů-učitelů. Diskuze má vést ke strukturované reflexi výuky z hlediska forem a metod a k nastínění možností, jak pracovat s metodami a formami výuky v budoucnu. Otázky se týkají struktury celé výuky (vazby cíl – prostředky – hodnocení), specificky pak vhodného nebo méně vhodného použití metod a forem a možných alternativ.

Využití nástroje

Evaluační nástroj je zaměřený na posouzení výuky z hlediska výskytu a účelnosti využívání metod a forem výuky, je tedy orientovaný spíše k oblasti 4. Z jeho charakteristiky však vyplývají určité možnosti i pro sledování dílčích charakteristik uvedených v oblasti 6. Vidíme je především v těchto aspektech:

- Nástroj je založený na přímém pozorování výuky, přináší tedy jevy v živé, reálné podobě. Jasně vybízí k alteraci výuky tam, kde jsou reflektovány problémy.
- Bezprostředněji k oblasti 6 je zaměřena položka o individualizované výuce, na jejíž charakteristiku by bylo možné navázat detailnějším rozpracováním pro žáky s potřebou podpůrných opatření (kritérium 6.2).
- Úpravou položek diskuzní části, zaměřenou na variabilitu metod a forem (tj. co nabízí pozorovaná výuka pro učení dětí s rozmanitými učitelskými charakteristikami a jak pracovat s alternativními postupy), lze vytvořit autoevaluační nástroj, který by více sledoval oblast 6, zejména kritéria 6.2 a 6.3.

Problematická však zřejmě bude časová náročnost využívání tohoto nástroje. Podobně jako u evaluačního nástroje *Učíme děti učit se* je založen na pozorování, které je v porovnání s dotazníkem výrazně časově náročnější. V rámci projektu Cesta ke kvalitě a po jeho skončení nebyl tento nástroj školami pravděpodobně příliš využíván – od doby vydání je evidováno využití jednou školou. Vzhledem k tomu, že je však volně dostupný na internetu, může být jeho použití hojnější, než se domníváme.

4.2.6 Autoevaluace školy

Autor nástroje: Karel Starý

Popis nástroje

Jedná se o metodický materiál vydaný v roce 2005 v rámci projektu Pilots, který byl vytvořen za účelem poskytnutí informace školám o autoevaluaci.

V materiálu najdou školy tato témata:

- co je to evaluace a proč by ji školy měly provádět,
- vyjasnění klíčového pojmu evaluace,
- informace o druzích evaluace (externí – interní, sumativní – formativní, normativní – kritériální s akcentem na interní, formativní a kritériální evaluaci),
- informace o stavu autoevaluace škol v době po vydání vyhlášky č. 15/2005 Sb., která stanovila všem základním a středním školám povinnost zpracovat vlastní hodnocení za období jednoho nebo dvou školních roků (materiál nezachycuje současný stav, kdy byl § 8 vyhlášky k vlastnímu hodnocení školy zrušen). V souvislosti s požadavkem vlastního hodnocení škol materiál upozorňuje na proměny kurikula s klíčovými akcenty na kompetence.

V souladu s původním zněním § 8 vyhlášky č. 15/2005 Sb. materiál popisuje specifické cíle evaluace školy:

- a) evaluace požadavků sociálních partnerů (rodiče, zaměstnavatelé, veřejnost),
- b) evaluace sociálního klimatu školy (odkaz na přílohu s dotazníkem k sociálnímu klimatu),
- c) identifikace vzdělávacích strategií (zdůrazněno především kooperativní učení),
- d) evaluace týmové spolupráce pedagogického sboru (důraz na společné setkávání, prezentace dvou technik evaluace: SWOT analýza a volné psaní),
- e) evaluace dosavadního vzdělávacího programu vzhledem k RVP OV (doporučení postupu),
- f) celková autoevaluace školy (tabulka propojující specifické cíle s nástroji a zdroji).

Materiál je doplněn o přílohu obsahující Dotazník klimatu školní třídy (*Classroom Environment Scale*) Trickketta, Moosea Fräsera v úpravě J. Laška a J. Mareše, který se zaměřuje na šest proměnných ve třech oblastech:

- sociální vztahy (podpora žákům ze strany učitele; vztahy mezi žáky),
- kázeň (jasnost pravidel; klid na práci),
- výuka (náročnost výuky; zajímavost výuky).

Přiložen je postup při vyhodnocování a interpretaci výsledků dotazníku.

Využití nástroje

Jde o obecný materiál orientující školy v tematice autoevaluace. Není zde specifická vazba na oblast 6, svojí přehledností a stručností může být pro školy užitečný. Přiložený



standardizovaný dotazník je zaměřen na sociální klima obecně, ale zejména tím, že je standardizován, může poskytnout školám jasněji zaměřeným na sociální spravedlnost srovnání s normou. Podle počtu stažení (více než 1 500) jde o žádaný materiál, nelze však ověřit, zda školami používán.

4.2.7 Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků – posuzovací archy

Autoři nástroje: Jana Straková, Petr Suchomel

Popis nástroje

Jde o nápomocný text vydaný v roce 2012 v rámci projektu Cesta ke kvalitě, který má školám usnadnit výběr nástrojů k hodnocení výsledků vzdělávání, tj. nejde o evaluační nástroj. Text byl zpracován na základě dlouhodobé zkušenosti autorů a na základě hloubkových rozhovorů zjišťujících potřeby pedagogů i problémy, s nimiž se při výběru testů a využívání jejich výsledků nejčastěji potýkají. V nich se autoři opětovně přesvědčili o tom, že poučenost pedagogů v této oblasti je relativně nízká. I z tohoto důvodu se materiál nezaměřuje na problematiku hodnocení výsledků vzdělávání v celé její šíři, ale omezuje se na několik základních kritérií a soustřeďuje se na jejich podrobný popis a zdůvodnění jejich důležitosti.

V materiálu najdou školy tato témata:

- Důležitost znalostí a dovedností vztahujících se ke zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků (jaké vlastnosti má mít kvalitní evaluační nástroj, podle čeho lze volit vhodný nástroj pro daný účel, jaké užitečné informace je možno z evaluace získat a jak s nimi dále nakládat).
- Základní informace o charakteristikách kvalitních testů a testových výstupů, okrajově se autoři zmiňují i o jiných evaluačních nástrojích. Záměrem je poskytnutí informace, jakou dokumentaci by evaluační nástroj měl mít, aby byl pro školy užitečný. Školy by podle autorů měly sledovat účel testu (testy ověřovací a srovnávací) a kritéria pro výběr testu (validita, reliabilita, popis testu, testová skóre, vývoj, přidaná hodnota).
- Komentáře k problematickým aspektům nástrojů nabízených českými evaluačními agenturami (na co si školy mají dávat pozor): testy studijních předpokladů, obecných dovedností jsou často používány nevhodně – k hodnocení škol je třeba sledovat složení škol ve vzorku (s kým se školy vlastně srovnávají).
- Posuzování kvality výstupů (obsažnost a kvalita zprávy, celkový výsledek testování, dílčí výsledky, další informace).
- Informace o tzv. autentických evaluačních nástrojích, které lze od evaluačních agentur také požadovat (jednotná zadání úloh s návody na vyhodnocení).
- Slovníček pojmů.

Součástí materiálu jsou čtyři přílohy obsahující posuzovací archy pro výběr testů a autentických evaluačních úloh.

Využití nástroje

Není zde specifická vazba na oblast 6. Jde o obecný materiál napomáhající školám ve výběru nástrojů ověřujících výsledky vzdělávání žáků. Pro školy velmi užitečná, ale komplikovaná problematika je zde podána srozumitelně a přehledně. Hodnota materiálu je především v tom, že poskytuje možnost naučit se strukturovaně přemýšlet o evaluačních nástrojích a kriticky je hodnotit, příp. vytvářet dobrou zakázku pro evaluační agentury. Jasnější vazbu na oblast 6 lze najít tam, kde text upozorňuje na důležitost zjišťování výsledků žáků různých skupin (kritérium 6.2). Nemáme informace o využívání tohoto materiálu školami.

4.2.8 Předcházení problémům v chování žáků

Autoři nástroje: Věra Vojtová, Petr Fučík

Evaluační nástroj zaměřený na zhodnocení vztahů mezi žáky a jejich celkové spokojenosti ve škole byl vytvořen v roce 2012 v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Nástroj nabízí učitelům a vedení školy informace o postojích žáků vztahujících se k oblastem školního života, které ovlivňují jejich aktivní zapojení do školní práce i jejich další chování.

Hlavním cílem evaluace pomocí tohoto nástroje je identifikace rizikových a posilujících oblastí školního života z pohledu žáků a poskytnutí informací pro cílenou prevenci a intervenci ve vztahu k problémovému chování žáků na úrovni školy (třídy).

Autoři byli při vývoji evaluačního nástroje inspirováni výzkumy Williamse a Battena (1996) a Binkleyho, Rusta a Williamse (1996) zabývajícími se kvalitou školního života. Dotazník je koncipován tak, aby umožňoval identifikaci žáků v riziku rozvoje náročného chování v prostředí základní školy. Ověření rozložení škály, její validity a reliability proběhlo v letech 2008 až 2009. Reliabilita a validita nástroje byly testovány několika způsoby, z nichž nejpodstatnější bylo ověření vnitřní konzistence škály a souvislosti s externími indikátory chování. K tomuto účelu byla použita technika faktorové analýzy, jejíž pomocí byla nalezena očekávaná struktura jednotlivých domén hodnocení školy. Druhou technikou byla regresní analýza, jejímž prostřednictvím byla zjištěna statisticky významná souvislost mezi hodnocením školního prostředí a sebehodnocením chování.

Nástroj je určen žákům druhého stupně základní školy, žákům gymnázií (včetně víceletých) a žákům středních odborných škol a učilišť. V roce 2011 bylo na základě výzkumného šetření upraveno skórování (konkrétně byla upravena šestibodová škála na čtyřbodovou a byla stanovena obvykle se vyskytující průměrná skóre). Na základě pilotáže byla též doplněna oblast *Interakce s vrstevníky*. Pilotního ověřování v roce 2011 se zúčastnilo 11 základních škol (5. – 9. ročníky) a 8 středních škol s maturitními obory studia.

Popis nástroje

Jedná se o dotazník obsahující 35 výroků. Jednotlivé položky jsou v dotazníku řazeny náhodně a jsou vždy uvedeny stejným výrokem: *Škola je místo, kam/kde...* Výroky pokrývají následujících sedm oblastí školního života:

1. Celková spokojenost se školou

V této oblasti je vyhodnocováno, jak jsou žáci spokojeni se školním životem, s nabídkou učiva a celkovou vstřícností školy. Dle autorů mohou negativně hodnocené položky v této oblasti učitele upozornit na aspekty školního života, které jsou žákům nepříjemné a mohou se stát překážkou v jejich učení. Pozitivně hodnocené výroky naopak poukazují na proinkluzivně nastavenou školu, která spontánně poskytuje oporu i žákům v možném riziku vývoje problémů v chování.

Položky spadající do oblasti Celková spokojenost se školou:

Škola je místo, kde (kam)...

- *skutečně rád chodím,*
- *mám rád většinu předmětů,*
- *bývám spokojen s tím, co dělám,*
- *vím, co po mně učitel požaduje,*
- *učitelé mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím,*

- *učení je i legrace,*
- *jsem šťastný.*

2. Úspěch a příležitost

V této oblasti nástroj zjišťuje názory žáků na jejich vlastní postavení v procesech učení a na příležitosti, které v nich dostávají. Dle autorů pozitivní výsledky u těchto položek ukazují, že výuka a učení odpovídají představám žáků a škola je pro ně místem, které je stimuluje k učení.

Položky spadající do oblasti Úspěch a příležitost:

Škola je místo, kde (kam)...

- *se rád učím,*
- *vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků,*
- *jsem často zvědavý,*
- *se toho hodně naučím,*
- *učitelé se zajímají o mé názory.*

3. Negativní prožívání

V této oblasti jsou uvedeny položky spojené s negativním prožíváním školního života. Vyšší skóre v této oblasti signalizuje negativní hodnocení, naopak nižší skóre hodnocení pozitivní – žáci se ve škole necítí osaměle a nemají pocit, že by k nim učitelé byli nespravedliví. Autoři uvádějí, že vysoké skóre v této oblasti znamená ohrožení i pro všechny ostatní oblasti školního života.

Položky spadající do oblasti Negativní prožívání:

Škola je místo, kde (kam)...

- *se cítím osaměle,*
- *učitelé mě nemají rádi,*
- *učitelé některé žáky upřednostňují.*

4. Vztah učitel – žák

Tato oblast zahrnuje položky, které postihují kvalitu vztahů a interakcí mezi žákem a učitelem. Pozitivní hodnocení značí, že žáci svým učitelům důvěřují a cítí jejich podporu. Vzájemnou komunikaci považují za uspokojující a oceňují zájem učitelů o jejich názory. Autoři nástroje uvádějí, že vnímání kvality vztahů a interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje míru participace a úspěšnosti žáků v procesu učení, zejména pak u žáků s rizikem rozvoje náročného chování.

Položky spadající do oblasti Vztah učitel – žák:

Škola je místo, kde (kam)...

- *se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém,*
- *učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků,*
- *mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem,*
- *učitelé naslouchají tomu, co říkám,*
- *mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům,*

- *mi učitelé dávají známky, které si zaslouhují.*

5. Školní status

V této oblasti je hodnoceno, jak žáci vnímají svou pozici ve škole. Pozitivní hodnoty dle autorů naznačují, že žáci vnímají svou pozici ve školním životě s vědomím hodnoty vlastní osoby, mají respekt k sobě i k druhým a školu vnímají jako bezpečný sociální prostor. Nízké hodnocení může naopak poukazovat na pocit ohrožení a absenci potřebné podpory.

Položky spadající do oblasti Školní status:

Škola je místo, kde (kam)...

- *si mě lidé váží,*
- *naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou,*
- *žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní,*
- *mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem,*
- *mám pocit, že jsem důležitý.*

6. Formování (podpora) identity

Položky z této oblasti hodnotí postoje k podpoře rozvoje vlastního sebeobrazu žáků, kterou poskytuje škola jako sociální prostředí. Autoři uvádějí, že zjištění a následná podpora v této oblasti jsou obzvláště významné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položky spadající do oblasti Formování (podpora) identity:

Škola je místo, kde (kam)...

- *vím o mnoha věcech, které dobře zvládám,*
- *setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám(a) sobě,*
- *se učím rozumět spolužákům s jinými názory,*
- *se více poznávám.*

7. Interakce s vrstevníky (sociální začlenění ve vrstevnických skupinách)

V této oblasti je hodnoceno, jak žáci vnímají své zapojení do neformálních aktivit a žákovských skupin. Pozitivní hodnocení v této oblasti poukazuje na dobrý pocit žáků z vlastního začlenění v neformálních vrstevnických sociálních skupinách v prostředí školy. Výsledky evaluace jsou signálem o kvalitě vztahů mezi žáky a mohou sloužit k identifikaci konkrétních žáků, kteří jsou z nějakého důvodu vyčleněni z neformální interakce se spolužáky. Informace z této oblasti mohou být užitečným vodítkem k nastavení skupinové i individuální intervence zaměřené na ovlivňování kvality vztahů mezi žáky.

Položky spadající do oblasti Interakce s vrstevníky:

Škola je místo, kde (kam)...

- *se těším na přestávku,*
- *kde mě spolužáci přibírají k různým hrám,*
- *kde je o přestávkách dobrá zábava,*
- *si se spolužáky rádi povídáme,*
- *s kamarády děláme mnoho zajímavého.*

Výstupy z evaluace zprostředkují postoj jednotlivých žáků nebo jejich skupin k oblastem školního života, které jsou pro učení, chování a aktivitu žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu zásadní. Negativní hodnocení poukazuje na oblasti, které jsou ve vztahu k prožívání a chování žáků rizikové a vyžadují adekvátní reakci vhodnou formou intervence. Pozitivní hodnocení poukazuje na oblasti, které mají posilující potenciál a lze je využít jako oporu pro preventivní nebo intervenční aktivity.

Učitelé a vedení školy prostřednictvím tohoto nástroje získávají informace o postojích jednotlivých žáků i postojích žáků v konkrétní třídě či škole jako celku.

Zpráva z hodnocení zajišťovaná externě elektronickým zpracováním dat obsahuje prezentaci výsledků ve čtyřech rovinách:

1. Celkové skóre skupiny žáků – výsledek za celou sledovanou skupinu je porovnán s hodnotami stanovenými v rámci standardizace nástroje.
2. Rozložení hodnot v dané skupině – zde škola získává bližší informace o rozložení pozitivního a negativního hodnocení v dané skupině.
3. Profil hodnocení jednotlivých položek dotazníku – informuje o postojích žáků k jevům, které sledují jednotlivé položky dotazníku.
4. Profil hodnocení v jednotlivých doménách školního života – prezentuje informace o hodnocení školního života ve výše uvedených sedmi sledovaných oblastech.

Využití nástroje

V kontextu oblasti 6 se jedná o nástroj, který lze využít především k hodnocení kritéria 6.3 *Škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji žáků a dbá na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu*. Dotazník specificky nesleduje existenci negativních stereotypů na základě genderu, etnicity nebo náboženství a také cílené využívání zdrojů odrážejících rozmanitost žáků a jejich rodinného prostředí. Jedna položka zkoumá postavení žáků se zdravotním postižením. Dotazník také nezkoumá vztah pracovníků školy k rodičům žáků. Na druhou stranu dotazník poskytuje informaci o celkové míře spokojenosti žáka se školou, kterou přístup pedagogů vůči žákům a jejich rodinám zásadně ovlivňuje. Lze tedy předpokládat, že absence pozitivního přístupu pedagogů by se v hodnocení projevila.

Výhodou dotazníku je skutečnost, že škola získává informace přímo od žáků, a nikoliv z posouzení učitelem či jiným hodnotitelem, které může být subjektivně zkresleno. Nevýhodou může být riziko záměrného zkreslení informací žáky v případě, že sběr dat probíhá v situaci, kdy na škole nepanuje bezpečné klima a žáci se bojí následků vlastního hodnocení sledovaných jevů (zejména v oblasti interakce s učiteli a vrstevníky). Při využívání nástroje je třeba tomuto riziku věnovat zvýšenou pozornost. Položky jsou žákům většinou dobře srozumitelné. V praxi jsme se setkali s tím, že položka „*mám pocit, že jsem důležitý*“ má pro žáky negativní konotaci (častěji uvádějí nesouhlas s tímto výrokem, protože se domnívají, že „být důležitý“ je něco v zásadě negativního). Je evidováno využití dotazníku 34 školami. Na dalších šesti školách proběhlo šetření s využitím tohoto dotazníku v rámci výše zmíněného projektu Šance na úspěch. Některé podobně zaměřené otázky jsou uvedeny v dotazníku pro žáky, který využívá ČŠI.

4.2.9 Rámec pro vlastní hodnocení školy – metodický průvodce

Autor: Martina Kekule

Metodika vydaná v roce 2011 v rámci projektu Cesta ke kvalitě nabízí školám metodickou podporu při procesu evaluace a zároveň vymezuje oblasti kvality, na které by se škola měla



při vlastním hodnocení zaměřit. Tyto oblasti vycházejí z původního znění vyhlášky č. 15/2005 Sb. platného do roku 2009 (§ 8).

Využití elektronického formuláře umožňuje škole generování zprávy o vlastním hodnocení ve stanovených oblastech kvality. Výstupem hodnocení pomocí této metodiky je vymezení oblastí, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblastí, ve kterých je třeba dosáhnout zlepšení. Metodika je určena mateřským, základním, středním a vyšším odborným školám. Její opakované využití umožňuje sledovat pokrok školy v jednotlivých hodnocených oblastech. Oblasti kvality byly stanoveny dle metody TQM (total quality management). V tomto konceptu je kvalita školy chápána jako dynamický proces s přesahem do kvality života jejích žáků, pracovníků i společnosti jako celku. Do pilotáže bylo zapojeno 24 škol různých typů, konkrétně 2 mateřské školy, 11 základních škol, 17 středních škol s maturitními i nematuritními obory studia a 1 vyšší odborná škola.

Popis nástroje

Rámec pro vlastní hodnocení školy je především metodickým průvodcem procesem autoevaluace školy. Pokyny s doporučenými postupy v jednotlivých fázích evaluace jsou vytvořeny pro hodnocení užším týmem (ředitel či užíší vedení školy) a širším týmem (širší vedení školy a pověření zaměstnanci školy). Metodika také definuje následující oblasti kvality školy vycházející z původního znění vyhlášky č. 15/2005 Sb., které jsou rozpracovány do dílčích podoblastí:

1. podmínky ke vzdělávání (demografické, personální, ekonomické, materiální, bezpečnostní a hygienické),
2. obsah a průběh vzdělávání (vzdělávací program, plánování výuky, podpůrné výukové materiály, realizace výuky, mimovýukové aktivity),
3. podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání (klíma školy, systém podpory školy žákům, zohlednění individuálních potřeb žáka, spolupráce s rodiči, spolupráce s odbornými institucemi a se zřizovatelem),
4. výsledky vzdělávání žáků (znalosti a dovednosti, klíčové kompetence, postoje, motivace, úspěšnost absolventů),
5. vedení a řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (strategické řízení, organizace řízení školy, pedagogické řízení školy, profesionalita a rozvoj lidských zdrojů, partnerství školy a externí vztahy).

Uvedené oblasti jsou doplněny kritérii kvality školy formulovanými prostřednictvím návodných otázek. Kritéria jsou diferencována dle typu školy včetně základních uměleckých škol, základních škol speciálních a škol s právem jazykové zkoušky.

Níže jsou uvedena kritéria pro základní školy z oblasti 3 *Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání*, která má nejbližší vztah k charakteristikám školy definovaným v oblasti 6 kritérií ČŠI.

3. Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání

3.1 Klíma školy

3.1.1 Respektují se pracovníci školy a žáci navzájem? Jsou názory a diskuze žáků týkající se chodu školy respektovány? Pomáhají si žáci i pracovníci školy navzájem, když je to potřeba?



3.1.2 Jsou pracovníci školy i žáci respektováni jako individuality? Je k nim přístupováno bez jakýchkoli předsudků?

3.1.3 Vnímají učitelé i žáci školu jako prostředí, kde panuje atmosféra důvěry?

3.1.4 Vnímají rodiče komunikaci se školou jako dobrou a dostačující? Mají rodiče pocit, že škola bere vážně, když jsou něčím znepokojeni?

3.2 Systém podpory školy žákům

3.2.1 Jsou noví žáci na začátku svého studia podporováni při začlenění do chodu školy? A to v různých aspektech (studium, organizační chod školy, sociální prostředí školy apod.)?

3.2.2 Jsou uplatňována především preventivní opatření na předcházení problémovému chování žáků? Jsou žáci dostatečně informováni, kde mohou ve škole vyhledat odbornou pomoc při řešení nejrůznějších problémů?

3.2.3 Jsou všichni učitelé schopni na základě typických projevů diagnostikovat typické problémy žáků v kognitivní i sociální oblasti? Jsou učitelé motivováni k provádění této diagnostiky?

3.2.4 Podporuje škola žáky při výběru dalšího studia/povolání? Jsou žákům poskytovány relevantní informace, které je zajímají? Je při tomto pracováno s nadáním a zájmy jednotlivých žáků? Motivuje škola žáky, aby se zajímali o volbu dalšího studia/povolání?

3.3 Zohlednění individuálních potřeb žáka

3.3.1 Je ve škole realizována diferenciací žáků? Děje se na různých úrovních (škola, třída)? Je v souladu s moderními poznatky pedagogiky?

3.3.2 Využívají učitelé ve výuce různé způsoby individuálního přístupu k žákům (obsah, metody, tempo učení)? Sledují učitelé během výuky individuální pokrok každého žáka? Jsou způsoby individuálního přístupu k žákům používány cíleně; vždy, když je to vhodné?

3.3.3 Jsou domácí úkoly zadávány s ohledem na individuální potřeby žáků?

K hodnocení podoblastí 1, 2, 3 a 5 je stanovena čtyřstupňová hodnotící škála (s bodovým hodnocením v rozmezí 0–100), která se zaměřuje na zhodnocení nastavení konkrétních procesů a dosahování výsledků v dané oblasti. Škála stanovená pouze k hodnocení výsledků je použita k hodnocení podoblastí 1 a 4. Stupně škály jsou hodnotiteli voleny na základě shromážděných důkazů k jednotlivým kritériím.

Využití nástroje

V kontextu charakteristik školy hodnocených v rámci oblasti 6 lze metodiku považovat za vhodnou metodickou podporu při komplexním posouzení kvality školy, která hodnotí i oblast rovných příležitostí ve vzdělávání, jak je patrné z popisu kritérií oblasti 3 *Podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání*. Důraz na respektování individuálních specifik a potřeb žáků při učení je zahrnut také v kritériích oblasti 2 *Obsah a průběh vzdělávání* (zohlednění rozdílných potřeb žáků v rámci přípravy na výuku, využívání forem hodnocení respektujících různé způsoby učení se apod.). Metodika blíže nezkoumá politiku školy ve vztahu k přijímání žáků ze spádové oblasti – v podoblasti *Demografické podmínky ke vzdělávání* je pouze zjišťováno, zda škola sleduje a dostatečně pružně reaguje na demografický vývoj v regionu. V oblasti školou organizovaných akcí a činností (výlety, zájmové kroužky aj.) je sledováno, zda škola takové aktivity nabízí a zda při jejich plánování vychází z potřeb a zájmů žáků. Dostupnost těchto aktivit pro všechny žáky včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zjišťována není. Ve vztahu ke kritériu 6.2

nástroj zjišťuje provádění pedagogické diagnostiky, sledování individuálního pokroku každého žáka a spolupráci s odborníky vně školy (školská poradenská zařízení atd.).

Kritéria hodnocení nástroje specificky nezahrnují strategické plánování v oblasti vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření (je zde zahrnuto strategické plánování rozvoje školy obecně). V oblasti zajišťování individualizované podpory žákům je nicméně zjišťováno, zda jsou různé formy a metody individualizace uplatňovány cíleně. Je zde tedy předpoklad, že se učitelé řídí určitým plánem a při individualizaci nepostupují náhodně. Z charakteristik uvedených v kritériu 6.3 nástroj zkoumá, zda škola přistupuje ke svým žákům i zaměstnancům s respektem a bez jakýchkoliv předsudků. Dále zjišťuje, zda škola ve svém vzdělávacím programu i tematických plánech jednotlivých předmětů respektuje místní socio-ekonomické a demografické podmínky. V kritériích je též dílčím způsobem zahrnuta podpora zapojení žáků v kolektivu, kritérium 3.2.1 konkrétně zkoumá podporu zapojení nových žáků. Podpora zapojení žáků s potřebou podpůrných opatření v kolektivu sledována není.

Výhodou metodiky je její komplexnost a zaměření na podstatné oblasti kvality školy, jejichž kritéria jsou diferencovaná podle typu školy. To je významné zejména ve vztahu k mateřským školám, které mají výběr vhodných metodických a evaluačních nástrojů v oblasti sebehodnocení značně omezený. Pro školy může být výhodné i elektronické vyhotovení typizované zprávy z vlastního hodnocení, které jim může usnadnit práci s úpravou formálních náležitostí dokumentu. Přestože ustanovení vyhlášky č. 15/2005 Sb. upravující obsah a strukturu zprávy z vlastního hodnocení bylo zrušeno, oblasti kvality definované v nástroji jsou stále aktuální. Metodika není doplněna nástroji (dotazníky, posuzovacími archy aj.), které by zvyšovaly objektivitu získaných důkazů o sledovaných jevech. Kvalita hodnocení a míra jeho souladu s reálnou praxí školy je tedy značně závislá na osobách evaluaci realizujících. V metodice je doporučeno hodnocení stanovenými skupinami hodnotitelů (užší vedení, širší vedení). Dopracování popř. doporučení vhodných dílčích evaluačních nástrojů by bylo s ohledem na komplexnost metodiky přínosné. Dle dostupných údajů elektronickou verzí hodnocení využilo 21 škol.

4.2.10 Klima školy

Autoři: Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Poláchová Vašťatková, Jitka Skopalová

Nástroj Klima školy je součástí rozsáhlejšího souboru autoevaluačních nástrojů pro hodnocení školy v různých oblastech. Rozdělení na základní dimenze hodnocení školního klimatu vychází z teorie Renata Tagiuriho (1968). V koncipování dotazníků vycházeli autoři z rakouských a německých vědců (Fend, Dreesmann, Bessoth, Oswald). První verze dotazníků byly pilotovány na čtyřech školách (základních a středních), poté byly vytvořeny verze pro základní školy a verze pro střední školy. Po validizaci dotazníků byly rozdílné položky pro základní a střední školy vyhodnoceny jako nevýznamné a dotazníky byly sjednoceny do jednotné verze pro oba stupně škol. Dotazníky obsahují pokyny k vyplňování. Vyplnění zabere asi 20 minut. Dotazníky se vyplňují v rozmezí 14 dnů. Nástroj obsahuje také návod, jak interpretovat výsledky šetření.

Popis nástroje

Evaluační nástroj Klima školy je založen na propojování pohledů různých aktérů školního života a vytváří tzv. index percepce. Nástroj se skládá ze tří dotazníků: pro učitele, žáky a rodiče. Dotazníky zkoumají čtyři dimenze: ekologicko-materiální, personální, sociální a kulturní. Dotazník pro žáky obsahuje 53 položek, dotazník pro učitele se skládá ze 46 položek a dotazník pro rodiče má 48 položek. Respondenti hodnotí předložené výroky v dotaznících na čtyřbodové škále (*rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně*

nesouhlasím). Dotazníky zjišťují, jak školu vnímají a posuzují dané skupiny aktérů (žáci, učitelé, rodiče). Ve všech třech dotaznících jsou průnikové položky, které zjišťují stejnou skutečnost různě formulovaným tvrzením. Velké rozdíly v jednotlivých výsledných indexech percepce mohou znamenat určité problémy v životě školy.

Položky uvedené v Dotazníku pro žáky:

- 1) *Budova školy je v dobrém stavu.*
- 2) *V prostorách školy se špatně orientuji.*
- 3) *Líbí se mi výzdoba školy.*
- 4) *Prostory školy na mě působí stísněně.*
- 5) *Okolí školy se mi zdá upravené.*
- 6) *Ve škole je vždy uklizeno.*
- 7) *Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole.*
- 8) *Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.*
- 9) *Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).*
- 10) *Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).*
- 11) *Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.*
- 12) *Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná.*
- 13) *Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.*
- 14) *Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.*
- 15) *Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.*
- 16) *Někteří učitelé připravují žáky na různé soutěže.*
- 17) *Někteří učitelé pro nás připravují školní projekty.*
- 18) *Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.*
- 19) *Všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali.*
- 20) *Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.*
- 21) *Při vyučování se vždy nudím.*
- 22) *Zapojuji se do různých akcí školy.*
- 23) *Jsem pyšný na své školní úspěchy.*
- 24) *Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.*
- 25) *Rodiče nechodí na třídní schůzky.*
- 26) *Rodiče si neváží učitelů naší školy.*
- 27) *Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.*
- 28) *Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.*
- 29) *Se spolužáky se navzájem uznáváme.*
- 30) *Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.*
- 31) *Mám strach z některých spolužáků.*
- 32) *Myslím si, že nás učitelé respektují.*
- 33) *Bojím se některých učitelů.*
- 34) *Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.*
- 35) *Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.*
- 36) *Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.*
- 37) *U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.*
- 38) *U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.*
- 39) *V hodinách se hodně naučím.*
- 40) *Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.*
- 41) *Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.*
- 42) *Učitelé učí jednotvárně.*
- 43) *Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.*
- 44) *Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.*



- 45) *Ve škole mám možnost ukázat, co umím.*
- 46) *Ve škole mám možnost objevovat nové informace.*
- 47) *Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno.*
- 48) *Za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni.*
- 49) *Všichni učitelé nám říkají, co od nás očekávají.*
- 50) *Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.*
- 51) *Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.*
- 52) *Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.*
- 53) *Jsem chlapec / dívka.*

Využití nástroje

Ve vztahu k oblasti 6 se nástroj dotýká kritéria 6.3 tím, že zkoumá vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učiteli a učební prostředí školy. Nástroj zjišťuje, zda škola vytváří prostředí, ve kterém se každý žák cítí přijímán (např. položka *před spolužáky můžu přiznat svoji chybu* nebo *se spolužáky se navzájem uznáváme*) a dbá na zapojení každého do života školy (např. položky *všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali; zapojuji se do různých akcí školy; myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života*). Nástroj rovněž zkoumá, zda je žák podporován v rozvoji svého potenciálu (např. *ve škole mám možnost ukázat, co umím; v hodinách se hodně naučím; ve škole mám možnost objevovat nové informace*). Podle dostupných informací byl nástroj aplikován ve 20 školách.

4.2.11 Klima školní třídy, dotazník pro žáky

Autoři nástroje: Jiří Mareš, Stanislav Ježek

Evaluací nástroj byl obdobně jako řada dalších zde uváděných nástrojů vytvořen v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Byl vydán v roce 2012. Jak již název napovídá, je určen ke zjišťování psychosociálního klimatu ve školní třídě z pohledu žáků. Dotazník svým pojetím vychází ze dvou zahraničních nástrojů – dotazníku *Multicultural Classroom Environment Instrument* (Carroll, 2006) a dotazníku *What Is Happening In this Class* (Fraser, McRobbie & Fisher, 1996). Přeložené a upravené dotazníky byly pilotně ověřeny na vzorku 5 ZŠ a 9 SŠ s maturitními i nematuritními obory studia. Na základě pilotáže byla provedena úprava počtu položek s využitím položkové a faktorové analýzy a vznikl tak jeden dotazník, který byl rozdělen na povinnou a volitelnou část. Následně byla vytvořena elektronická verze dotazníku určená pro administraci po internetu. Standardizace elektronické verze dotazníku byla provedena na vzorku 15 základních a středních škol s maturitními obory studia včetně víceletých gymnázií. Během první poloviny roku 2012 diagnostiku pomocí dotazníku využilo 182 tříd – zejména ze základních škol. Na základě získaných dat byly upraveny normy dotazníku, které byly rozděleny pro základní školy a střední školy (s maturitními i nematuritními obory). Souhrnně zahrnoval normalizační vzorek 57 základních škol s 3 401 respondenty a 44 tříd středních škol a odborných učilišť s 920 respondenty.

Popis nástroje

Dotazník zjišťuje 11 aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni základních škol, na gymnáziích (včetně víceletých) a středních školách a učilištích. Každý z aspektů je měřen jednou škálou. Povinné položky jsou distribuovány do prvních sedmi škál, zbývající čtyři škály jsou volitelné.

Povinné škály dotazníku:

1. Dobré vztahy se spolužáky



Kvalita vztahů mezi žáky zásadně ovlivňuje práci se třídou jako celkem. Autoři uvádějí, že v případě špatných vztahů mohou žáci více pozornosti věnovat vzájemným vztahům, což může snižovat potenciál pro spolupráci a učení. Vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak negativní hodnocení. Škála je tvořena pěti položkami zaměřenými na hodnocení chování žáka ke spolužákům a navázaných přátelských vztahů. Zahrnuje např. výroky „*v naší třídě mám hodně dobrých kamarádů*“, „*mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda*“.

2. Spolupráce se spolužáky

Položky této škály se zaměřují na zhodnocení spolupráce mezi žáky při školní práci. Spolupráce mezi žáky významně souvisí s dobrými vztahy (škálou 1). Škála obsahuje pět položek zahrnujících např. následující výroky: „*svoje názory nebo myšlenky vysvětluji spolužákům*“, „*spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech*“.

3. Vnímaná opora od učitele

Zato škála zjišťuje, do jaké míry žák vnímá učitele jako člověka, který mu pomáhá a podporuje ho. Pět položek škály zahrnuje např. výroky „*tomuto učiteli na mně velmi záleží*“, „*tento učitel mi pomůže, když budu mít problémy s učením*“.

4. Rovný přístup učitele k žákům

Tato škála zjišťuje, nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně. Je zde snahou zjistit, zda některý z žáků nepocituje diskriminaci ze strany učitele (negativní i pozitivní). Položky se zaměřují na pozitivní aspekt rovnosti, nelze tedy vysokou míru rovnosti v přístupu učitele spojovat s nedostatkem či absencí individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Výroky v této škále zahrnují např. „*tento učitel mi pomáhá stejně jako ostatním*“, „*tento učitel věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělá rozdíly*“.

5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou

Tato škála zkoumá, do jaké míry žáci vnímají propojenost učiva s reálným životem v jejich domácím prostředí. Zároveň je zkoumáno, zda žáci ve škole využívají znalosti a dovednosti naučené doma a zda je jim ze strany rodiny poskytována podpora při učení. Škála obsahuje např. následující položky: „*to, co se dozvím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá ve škole*“, „*co jsem se naučil v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma*“.

6. Preference soutěžení ze strany žáků

Dle autorů optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k individuálním výkonům a spolupráci umožňující výkon celé skupiny. Škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Vysoké hodnoty indikují vysokou míru soutěžení a vzájemného srovnávání mezi žáky, nízké hodnoty naopak jejich absenci. Pět položek škály zahrnuje např. výroky „*rád soutěžím se svými spolužáky*“, „*cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak jako mým spolužákům*“.

7. Dění o přestávkách

Tato screeningová škála zjišťuje, zda jsou přestávky žákem vnímány pozitivně, či nikoliv. Autoři uvádějí, že vysoké hodnoty na této škále indikují potenciální problémy v žakovském kolektivu spíše než problémy v organizaci přestávek. Tato škála obsahuje čtyři položky zahrnující výroky „*na přestávky se moc netěším*“, „*o přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí*“.

Volitelné škály dotazníku:

8. Možnost diskutovat během výuky



Škála zjišťuje, zda mají žáci během výuky příležitost k prezentaci vlastních názorů a podnětů k probíranému učivu. Vysoké hodnoty na této škále značí, že žáci mají možnost a jsou podněcováni k vstupování do výuky s vlastními názory a myšlenkami. Škála obsahuje čtyři položky zahrnující výroky „u tohoto učitele můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ním během hodiny“, „tento učitel se mě ptá, co si myslím“.

9. Iniciativa žáků

Tato škála zjišťuje míru iniciativy, s níž žák samostatně získává poznatky vztahující se k probíranému učivu i k získávání informací obecně. Škála obsahuje čtyři položky. Žáci se vyjadřují např. k následujícím výroky: „svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy“, „když nám dá učitel složitější problém, snažím se zjistit si sám odpověď“.

10. Snaha žáků učit se

Sedmipoložková škála mapuje míru pozornosti a úsilí, které žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů. Vysoká hodnota na této škále signalizuje cílevědomost a pracovitost ve vztahu ke školní práci. Nízká hodnota může dle autorů znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení. Hodnocení na této škále souvisí s hodnoceními na škále 9 (Iniciativa žáků). Položky zahrnují následující výroky: „snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce“, „vím, co se chci v tomto předmětu naučit“, „v tomto předmětu se opravdu snažím porozumět tomu, co se učíme“.

11. Snaha zalíbit se okolí

Škála mapuje míru konformity v komunikaci žáka, tendenci k zadržení prvotní reakce a upůsobování své reakce reakcím ostatních. Autoři uvádějí, že vyšší míra konformity je v dětství i adolescenci přirozená a pro učitele usilujícího o vysokou míru interaktivnosti výuky může být překážkou, kterou je třeba vhodným způsobem překonat. Vysoké hodnoty indikují vysokou míru snahy zalíbit se okolí, nízké pak tendenci k prosazení vlastního názoru. Položky zahrnují výroky „říkám spíš to, co chce učitel slyšet, než to, co si doopravdy myslím“, „říkám spíš to, co si myslí spolužáci, než to, co si myslím já sám“.

Každý z výroků je hodnocen na pětibodové škále vyjadřující míru souhlasu či nesouhlasu s daným výroky. Jak již bylo uvedeno výše, nástroj je opatřen normami diferencovanými dle stupně vzdělávání (základní vzdělávání včetně nižšího stupně víceletého gymnázia a střední vzdělávání).

Využití nástroje

Ve vztahu k charakteristikám školy hodnoceným v rámci oblasti 6 lze tento nástroj velmi dobře využít k detailnímu zmapování klimatu školy (oblast zahrnutá v kritériu 6.3). Jedná se o nástroj, který v porovnání s jinými dotazníky zaměřenými na mapování psychosociálního klimatu školních tříd zahrnuje širokou škálu oblastí, které třídní klima ovlivňují. Jedná se v této oblasti o nejkompaktnější standardizovaný nástroj, který je aktuálně k dispozici. Položky dotazníku mohou být inspiračním zdrojem pro úpravu dotazníku pro žáky využívaného Českou školní inspekcí. Od druhé poloviny roku 2012 elektronickou verzi dotazníku využilo 70 škol (5919 žáků). Je pravděpodobné, že je ve vyšší míře než u ostatních nástrojů vytvořených v rámci projektu Cesta ke kvalitě využíván i v tištěné podobě (toto využití není zaznamenáváno).

4.2.12 Interakce učitele a žáků

Autořinástroje: Iлона Gillernová, Lenka Krejčová



Autorky se při tvorbě tohoto evaluačního nástroje opřely o dlouholetou tradici posuzování výchovného působení rodičů: odtud základní inspirace pro aplikaci poznávání základních charakteristik interakce učitel – žáci. Popisování a poznávání edukačních interakcí pak založily (obdobně jako u popisování a poznávání interakce mezi rodičem a dítětem) na dvou dimenzích: vztahu a řízení.

Dimenze edukačního vztahu – prokladný a střední vztah učitele k žákům platí, že jsou respektovány potřeby vzájemně příznivých postojů, přijetí, porozumění, akceptace ve školním prostředí. V záporném a rozporném edukačním vztahu do jisté míry chybí charakteristiky příznivě nastavených vztahů nebo jsou jejich projevy jen nahodilé či pro konkrétního žáka v konkrétních školních podmínkách nedostatečné.

Dimenze edukačního řízení – v této dimenzi se promítají specifika školy jako sociálního prostředí, které ze své podstaty pracuje s edukačními cíli, klade požadavky a kontroluje. Dimenze edukačního řízení v sobě dle autorek zahrnuje míru a způsob kladení požadavků včetně jejich kontroly a míru poskytované volnosti. Nástroj podle převažujících charakteristik pracuje se čtyřmi vymezeními edukačního řízení: edukační řízení *silné* (s řadou požadavků učitele a jejich důslednou kontrolou), *střední* (vyváženost požadavků a volnosti, které učitel žákům předkládá), *slabé* (učitel klade jen minimum požadavků a prakticky chybí jejich kontrola, žáci mají hodně volnosti při volbě úkolů i cílů) a *rozporné* (nedůsledné popř. nekonzistentní s ohledem na požadavky i volnost, které učitel žákům nabízí).

Dotazník byl vyvíjen v letech 2005–2007, jeho sestavování předcházelo dlouhodobé sledování vzájemné interakce učitelů a žáků (první etapa probíhala v letech 2002–2004). Žáci popisovali charakteristiky této interakce z různých úhlů pohledu. Konkrétně se jednalo o 300 žáků středních škol, kteří ve skupinách nebo individuálně popsali konkrétní projevy chování učitelů. Vlastními slovy vyjadřovali, co znamená, když pokládají učitele za přísného, laskavého, neoblíbeného apod. Řada položek v dotazníku pak vznikla přímo za využití formulací žáků. Dalším zdrojem pro vznik dotazníku bylo expertní posouzení různých projevů edukačních interakcí učitelů a žáků ve školním prostředí.

Dotazník je konstruován tak, aby bylo možné interpretovat bodové hodnoty hrubého skóre konkrétního učitele. K tomuto účelu byly vytvořeny normy poskytující etalon, tedy umístění hodnoceného učitele v obecném referenčním souboru českých učitelů. Původní normy pro škály dotazníku byly vytvořeny na vzorku žáků základních a středních škol s maturitními i nematuritními obory. Celkem bylo využito 2 360 hodnocení od reprezentativně vybraných žáků. Při výběru vzorku byl brán v potaz typ školy a regionální distribuce škol v ČR. Hrubé skóre jsou převáděny na percentilovou bodovou škálu. Dotazník byl restandardizován v roce 2012, kdy byla data doplněna dalším souborem hodnocení učitelů. Jednalo se o 4 105 hodnocení získaných v rámci aplikace dotazníku v projektu Cesta ke kvalitě. Na základě získaných dat byly zpřesněny původní normy.

Popis nástroje

Evaluační nástroj obsahuje 60 položek a je určen pro žáky 2. stupně základních škol a všechny typy středních škol. Pro získání evaluační zprávy je zadáván elektronicky. Hodnocení je anonymní, žáci by měli mít k dispozici pracovní místo s počítačem, které eliminuje vzájemnou komunikaci mezi žáky i kontrolu průběhu hodnocení pracovníky školy. Autoři doporučují jeho administraci v průběhu školního roku nebo na konci určité sledované časové etapy. Dotazník lze administrovat opakovaně po určitém časovém období (např. po roce od předchozího dotazování) a sledovat, jaký nastal vývoj interakcí učitelů a žáků na základě realizované intervence. Výstupní informace z hodnocení učitele konkrétním souborem žáků získává konkrétní učitel v evaluační zprávě.



S výsledky lze pracovat variabilně – např. porovnávat interakční působení jednotlivých učitelů, třídních učitelů, učitelů 1. a 2. stupně a na tomto základě uvažovat o možných intervencích. Dotazník je tedy využitelný pro rozvoj pedagogických pracovníků, je efektivním nástrojem evaluace interakcí pedagogického sboru vůči žákům školy, resp. jeho jednotlivých členů.

Položky evaluačního nástroje jsou zaměřené na obě sledované dimenze (edukační vztah, edukační řízení).

Položky hodnotící *edukační vztah* zahrnují např. následující výroky:

„často se s námi směje“, *„povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování“*, *„věří ve zlepšování žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem“*, *„křičí na žáky“*, *„vyjadřuje porozumění každému žákovi“*, *„v jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra“*, *„dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování“*, *„dovede žáky zesměšňovat, ironizovat“*, *„je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich“*, *„z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra“*, *„je tolerantní, dovede dát žákovi druhou šanci“*, *„je-li potřeba, umí žákům naslouchat“*, *„nevím, co a kdy od něho můžu čekat, je nevyzpytatelný“*, *„často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně“*.

Položky hodnotící *edukační řízení* – požadavky zahrnují mimo jiné tyto výroky:

„inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly“, *„tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím“*, *„podporuje vlastní názor žáků“*, *„podporuje spolupráci žáků v různých oblastech“*, *„stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám“*, *„zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly“*.

Položky hodnotící *edukační řízení* – volnost zahrnují např. následující výroky:

„často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy“, *„spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu“*, *„vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, přilíší si toho nevšímá“*, *„v jeho vyučovacích hodinách je nuda“*, *„odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)“*, *„často se nechá ukecat, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku)“*, *„chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusíme moc snažit“*, *„pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat“*.

Žáci hodnotí míru souhlasu s uvedenými výroky na bodové škále 1–4 (*rozhodně ano* – *zčásti ano* – *spíše ne* – *jistě ne*). Dotazník je doplněn položkou požadující po žácích vystavení vysvědčení učitelé vyjádřené známkou 1 až 4 v následujících oblastech:

- chování k žákům,
- úsměvy a legrace se žáky,
- laskavost a pomoc při obtížích žáků,
- vedení a organizace vyučovací hodiny – zajímavé vyučování,
- spravedlivý přístup k hodnocení žáků.

Využití nástroje

Získané údaje informují o tom, jak žáci vnímají a popisují způsob práce učitelů i vztahy, které dávají učitelé vůči žákům najevo. Výsledky popisují aktuální situaci a nabízejí návrhy k případným změnám. Nástroj je založený na sledování dvou podstatných dimenzí pro optimální edukační interakci se všemi žáky. Obsah výpovědí v *dimenzi edukačního řízení* nicméně ne zcela koresponduje s vymezením této dimenze autorkami, které uvádějí, že zahrnuje míru a způsob kladení požadavků včetně jejich kontroly a míru poskytované volnosti. Položky zařazené do oblasti *edukační řízení* – *volnost* jsou většinou formulovány negativně

ve smyslu nezodpovědného přístupu učitele. Nejsou zde zahrnuty položky zaměřené na zmapování systematického rozvoje autonomie žáků v plánování, realizaci a hodnocení výuky a stanovených cílů vzdělávání. Ty lze částečně nalézt v oblasti *edukační řízení – požadavky* (např. „*podporuje vlastní názor žáků*“). Jako celek však dotazník poskytuje dostatek informací o přístupu učitele k žákům a pomáhá identifikovat případná slabá místa v rámci jejich vzájemné interakce. V evaluační zprávě jsou zároveň poskytnuta vodítka pro možné změny vedoucí ke zlepšení. Dotazník je třeba zadávat anonymně. Žáci by neměli být při vyplňování dotazníku vystaveni jakémukoliv nátlaku, jinak hrozí zkreslení údajů. Velmi tedy záleží na kontextu zadání dotazníku, zda byl např. zadán vedením školy s nesouhlasem konkrétního učitele či tato zpětná vazba byla naopak ze strany učitele žádána. Právě tento kontext bude do značné míry ovlivňovat také efektivitu přijímaných opatření.

Evaluační nástroj není specificky zaměřen na zhodnocení charakteristik školy zahrnutých do oblasti 6. Dílčí položky dotazníků však mapují charakteristiky učitelů, které jsou v tomto kritériu nepřímo zahrnuty (přestože se jedná o charakteristiku školy, je předpokládán určitý přístup ze strany učitelů, bez kterého by výborné úrovně nemohlo být dosaženo). Jedná se např. o položky mapující míru důvěry ve schopnosti a dovednosti žáků a jejich zlepšování, poskytovanou podporu při zprostředkování vzdělávacího obsahu, podporu kladných vztahů mezi žáky, které jsou zahrnuty v kritériu 6.3.

Od roku 2012 využilo elektronickou verzi dotazníku 29 škol, své učitele touto metodou hodnotilo 8 141 žáků. Je pravděpodobné, že některé školy využily i tištěnou verzi dotazníku, která však neumožňuje získání komplexní evaluační zprávy.

4.2.13 Anketa pro žáky – anketa škole na míru

Autoři nástroje: Tomáš Kohoutek a Jan Mareš

Tento evaluační nástroj byl taktéž vytvořen v roce 2012 v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Jeho cílem bylo usnadnění a určitá strukturace zpětné vazby získávané od žáků. Jedná se přitom o komplexní zpětnou vazbu zahrnující více aspektů školního života, kterou by bylo obtížné získat v rámci běžného formálního i neformálního kontaktu se žáky. Autoři se při definování významu názorů žáků v rozhodovacích procesech školy opírají o relevantní literaturu o kultuře školy, která podporuje úspěšné učení (odborné texty J. Maňáka, M. Pola, J. Mareše aj.).

Nástroj byl vyvíjen s ohledem na další evaluační nástroje založené na dotazování aktérů vzdělávání: Anketou pro učitele a Anketou pro rodiče (taktéž vytvořeny v rámci projektu Cesta ke kvalitě). Nástroj je koncipován jako výchozí materiál, který svoji hotovou podobu získává až po úpravách realizovaných školou. Umožňuje tak variabilitu ve volbě témat a formulaci otázek (včetně možnosti zařazení vlastních otázek). Autoři usilují o maximální specifikaci obsahu ankety ve vztahu k potřebám konkrétní školy.

Nástroj byl vytvářen pro různé druhy a typy škol (2. stupeň ZŠ, střední školy s maturitními i nematuritními obory studia). Jeho tvorby (obdobně jako souvisejících anket pro učitele a rodiče) se účastnila skupina tvořená zástupci škol (vedoucími pracovníky a koordinátory autoevaluace). Konečnému návrhu ankety předloženému do pilotážepředcházela postupná úprava několika předchozích pracovních verzí a diskuze pracovní skupiny opřená o zkušenosti zúčastněných. Konečná verze ankety je výsledkem následného pilotního šetření. Do pilotáže se zapojilo 12 škol (900 žáků). Autoři konstatují, že tento počet není dostatečný pro stanovení orientačních norem pro jednotlivé typy a druhy škol.

Popis nástroje

Cílem nástroje je zjišťovat názory žáků na chod školy. V úvodu k textu je představena důležitost zpětné vazby od této cílové skupiny pro optimální fungování škol, dále pak možná

úskalí zjišťování názorů a zkušeností od cílové skupiny žáků. Jsou zde popsány nejčastější zdroje snížení objektivitu zjištěných informací (různá míra motivace poskytovat názory žáky školy ústící i do recesistických vyjádření, zkreslení daná neporozuměním, případně nepozorností, obavy a strach vyjádřit se kriticky atp.). První část textu také obsahuje doporučení pro administraci ankety (společné či individuální zadávání) a důsledky variant, které by měly být promítnuty v závěrečné evaluační zprávě.

Autoři v textu rovněž vysvětlují, co znamená, že poskytují jen výchozí materiál, který si školy upravují podle svých specifických podmínek (volbou témat, přeformulováním položek, dodáním dalších položek). Bez možnosti volby jsou do ankety zařazeny pouze některé položky, které jsou v té které oblasti tvůrci ankety označeny jako zásadní.

V anketě se žáci vyjadřují k osmi oblastem:

1. motivace;
2. výuka a vzdělávání (průběh výuky, rozdíly ve výuce, hodnocení, náročnost, domácí příprava, výsledky a překážky);
3. atmosféra ve škole, vztahy;
4. pravidla, problémy;
5. zázemí školy;
6. další aktivity;
7. aktivita, zapojení žáků;
8. celkové zhodnocení (silné a slabé stránky školy).

Většina položek je formulována jako položky uzavřené s posuzovací škálou (čtyřbodová škála *rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne*), s přidanou položkou *nemohu posoudit*. K úvaze jsou dány volné položky, které školy mohou do ankety zařadit.

Nástroj popisuje detailně i přípravu ankety: obě varianty administrace – klasickou (tužka – papír) a elektronickou –, kroky, kterými uživatel projde při adaptaci ankety pro svoji školu, doporučení pro úpravu výchozího materiálu (jakési „banky položek“), výběr položek, úprava položek, informace o vygenerování základní zprávy v případě elektronického šetření, postup při šetření klasickým.

Součástí nástroje jsou i předložené varianty postupů (např. školy mohou vytvořit nejprve velmi stručnou obecnou anketu, později se zaměřit hlouběji na určitou oblast, využití kombinace s anketami pro rodiče a učitele aj.) a další informace týkající se organizace šetření (hromadné či jiné zadávání, instrukce pro žáky, motivování respondentů, povaha výsledků).

Nástroj obsahuje i informace o vygenerované zprávě po zpracování dotazování – o její struktuře (oblasti, účast, výsledky) a zpracování kvantifikovatelných výpovědí i volných výpovědí (doprovazeno konkrétními příklady).

Určitým shrnutím je pak upozornění na některé limity nástroje (povaha ankety, cílová skupina aj.) a obecnější doporučení (zejména akcent na kombinaci evaluačních zdrojů).

Druhou podstatnou částí nástroje jsou přílohy. V příloze 1 je prezentována nabídka všech otázek nástroje pro základní školu, v příloze 2 je uvedena ukázka evaluační zprávy.

Vztah k oblasti 6

Nástroj není bezprostředně zaměřen na hodnocení charakteristik školy uvedených v oblasti 6. Zprostředkovaně jeho pozitivum lze vidět v tom, že nejen doplňuje zdroje, ale akcentuje žáky



jako aktéry evaluace, vtaňuje je do procesu utváření školy jako své školy, kam patří (ve smyslu konceptu „welcoming school“). Konceptce nástroje jako výchozího materiálu, který si školy dotvářejí podle svých specifík, vtaňuje do procesu přemýšlení o chodu školy učitele, pomáhá jim formovat pojetí školního vzdělávání. Na straně druhé je konceptce materiálu spojena s náročností při přípravě a finalizaci hodnotící zprávy. Opakované zadávání (tak jak doporučují autoři) zabezpečuje informovanost aktérů školního života a sledování vybraných tendencí, tj. základ pro možnou optimalizaci.

Ke kritériím z oblasti 6 se zřetelněji vážou jen některé doporučené položky: v oblasti výuka a vzdělávání položka posuzující to, zda učitelé přistupují k žákům podle jejich schopností a rychlosti (kritérium 6.2), všechny položky týkající se atmosféry školy (kritérium 6.3), položky v oblasti pravidla, problémy (položky týkající se spravedlivosti a pocitovaného bezpráví) (kritérium 6.3) a položky v oblasti aktivita, zapojování žáků (kritérium 6.1 – zapojování žáků do aktivit).

4.2.14 Kvalita školního života žáků 1. a 2. stupně ZŠ

Autoři nástroje: Sid Bourke, Carl Leonard, pro české prostředí upravily Tat'ána Göbelová a Alena Seberová

V roce 2012 byl autorkami přeložen a pilotně ověřen dotazník *Quality of Life in School*, který v rámci své disertační práce zpracoval Carl Leonard (2002). Tento dotazník je určený žákům 1. stupně základních škol. Současně byl pilotně ověřen i dotazník *Quality of Life in School* (Bourke, 1993) pro žáky druhého stupně ZŠ, ze kterého byl dotazník pro prvostupňové žáky vytvořen. Výzkumný soubor v rámci tuzemské adaptace dotazníku tvořilo 156 žáků základní školy, z toho 72 žáků 1. stupně a 84 žáků 2. stupně ZŠ. Jedná se o překlad nástrojů s drobnými formulačními úpravami některých položek pro zvýšení porozumění v prostředí českých škol. Nástroj nebyl opatřen normami, v rámci vyhodnocení se využívá slovní komentář k výsledkům prezentovaným procentním zastoupením jednotlivých položek čtyřbodové hodnotící škály.

Popis nástroje

Dotazník obsahuje 40 položek pro žáky 1. stupně ZŠ a 52 položek pro 2. stupeň ZŠ. Pomocí obou verzí dotazníku jsou zjišťovány názory žáků na celkovou spokojenost s kvalitou školního života a na přítomnost negativních vlivů ve školním prostředí. Každá položka obsahuje výrok *Škola je místo, kde...* hodnocený mírou souhlasu na čtyřbodové škále (*souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím*).

Položky dotazníku jsou diferencovány do následujících sedmi oblastí⁸:

1. Obecná spokojenost – položky jsou zaměřené na postoje žáků ke škole jako celku. Mapováno je celkové emoční ladění žáků na školu jako instituci a sociální společenství. V dotazníku pro žáky prvního stupně je tato oblast reprezentována např. následujícími výroky: „...se mi každý den opravdu líbí“; „...se cítím šťastně“; „...jsem hrdý/á na to, že jsem žákem/žákyní této školy“; „...mě to baví“.
2. Negativní vlivy – v rámci položek z této oblasti je zjišťováno, zda má žák docházku do školy spojenou s negativním prožíváním. Položky mají sloužit k zachycení existence jevů, které mají negativní dopad na prožívání žáků. Jedná se např. o položky: „...se cítím nešťastně“; „...se cítím osaměle“; „...se snadno rozčílím“; „...jsem neklidný/á“.
3. Sociální integrace – v rámci této oblasti je sledováno vnímání úrovně kvality společenského života ve škole a role, kterou škola hraje při utváření sociálních dovedností žáků. Žáci vyjadřují míru souhlasu např. s následujícími výroky: „...se učím

⁸ Pro účely zprávy budou představeny položky dotazníku určeného žákům 1. stupně ZŠ.

vycházet s ostatními“; „...mě ostatní žáci berou tak, jaký/jaká opravdu jsem“; „...mi ostatní důvěřují“; „...jsou ostatní žáci velmi přátelští“; „...mají ostatní o mně vysoké mínění“.

4. Úspěšnost – v této oblasti je mapováno, do jaké míry žáci vnímají vlastní úspěšnost ve školní práci. Do pocitu úspěchu se významnou měrou promítá kvalita zpětné vazby poskytované pedagogy i spolužáky. Položky mimo jiné zahrnují následující výroky: *„...jsem úspěšným žákem/úspěšnou žákyní“; „...se mi daří při plnění školních úkolů“; „...jsou výsledky mé práce uspokojující“.*
5. Příležitosti – položky této oblasti mají za cíl zjistit, do jaké míry žáci vnímají školu jako místo, které nabízí žádoucí příležitosti k rozvoji kompetencí pro jejich současný i budoucí život. Patří sem mimo jiné následující položky: *„jsou úkoly dobrou přípravou na budoucnost“; „...se naučím věci, které jsou pro mě důležité“; „...se dozvím to, co znát potřebuji“; „to, co se učím, využiji, až dokončím školu“.*
6. Zážitky – v této oblasti je zjišťováno, do jaké míry si žáci spojují výuku s zážitkem a zábavou. Reprezentují ji např. následující položky: *„...je učení zábavou“; „...rád/a dělám práci navíc“; „...děláme zajímavé úkoly“; „...mě baví vyučování“.*
7. Učitel – oblast je zaměřena na vnímání kvality vztahů s učiteli a míru podpory, kterou žákům učitelé poskytují. Žáci se vyjadřují např. k těmto výrokům: *„...jsou ke mně učitelé spravedliví“; „...mají učitelé osobní zájem mi pomoci s prací“; „...mi učitel naslouchá“; „...mi učitel pomáhá k nejlepšímu prospěchu“.*

Využití nástroje

Autorky české verze dotazníku uvádějí, že je využíván především studenty Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v rámci zpracování bakalářských a diplomových prací, na komerčním využití dotazníku se nepodílejí. Evaluaci pomocí dotazníku nabízí školám Společnost pro kvalitu školy, z. s. Tato organizace vytvořila třetí verzi dotazníku pro žáky 2. a 3. ročníku ZŠ. Tento dotazník obsahuje některé položky verze dotazníku pro první stupeň a doplněné položky (např. hodnocení školy známkou). Jedná se celkem o 16 položek. Za realizaci evaluace tímto nástrojem (některou ze tří verzí) Společnost pro kvalitu školy účtuje 1 500 Kč za jednu třídu. Četnost využití dotazníku školami prostřednictvím Společnosti pro kvalitu školy není známa.

Ve vztahu k charakteristikám školy hodnoceným v rámci oblasti 6 lze nástroj využít ke zhodnocení klimatu školy. Konkrétně se jedná o dílčí charakteristiky kritéria 6.3, na které lze získat pomocí dotazníku náhled: *pedagogové školy přistupují ke každému žákovi s respektem a úctou; svým jednáním podporují rozvoj učící se komunity, ve které se každý žák cítí být přijímán a podporován v rozvoji svého potenciálu.* Přestože nástroj nepokrývá tolik oblastí ovlivňujících psychosociální klima školních tříd jako jiné zde popisované nástroje (např. Klima školní třídy), je jedním z méně zastoupené skupiny nástrojů, které lze využít na prvním stupni základní školy.

4.2.15 Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy

Autor nástroje: Kateřina Smolíková a kol.

Metodika byla zpracována Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v roce 2007. Jedná se o materiál, který měl napomoci zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání do praxe mateřských škol. Na zpracování metodiky se pozitivně odrazila spolupráce

autorek z akademického prostředí (E. Opravilová, A. Kucharská), ČŠI (A. Bendová) a ředitelk a učitelek z třinácti mateřských škol z celé ČR.

Popis nástroje

Metodika obsahuje úvodní část, v které jsou předloženy:

- požadavky na pozorování, které se může stát základem pedagogické diagnostiky úrovně rozvoje sledovaných schopností a dovedností a výsledků vzdělávání konkrétních dětí,
- možnosti využití metodiky pro různé formy evaluace (vstupní, výstupní, průběžná),
- popisy vybraných činností a situací, které jsou pochopeny jako příležitosti k diagnostikování a evaluaci individuálních potřeb a rozvojových možností dětí v mateřské škole (činnosti související s organizací denního programu, pohybové aktivity, herní aktivity, zvláštní příležitosti a mimořádné situace),
- informace týkající se rozhodování o postupu sledování dítěte (kroky k přípravě systematictějšího sledování dítěte, rozhodování o situacích a způsobu pozorování včetně způsobu intervence),
- faktory, které ovlivňují pozorování a interpretaci pozorovaného,
- možnosti zachycování pozorovaných jevů a jejich záznam.

V další části je předložen konkrétní postup, kterým je možné podle autorek komplexně sledovat a vyhodnocovat pokroky dítěte (vývojové i vzdělávací) a následně pak vzhledem k tomu volit optimální vzdělávací strategie. V této části lze najít:

- zdůvodnění nutnosti systematického a soustředěného sledování vzdělání dítěte,
- východisko předkládaného postupu, jímž je RVP PV a jeho očekávané výstupy, které jsou podle autorek kritérii, podle nichž jsou posuzovány pokroky v rozvoji a učení dítěte. Ke sledování rozvoje (tj. nikoliv úrovně) by měly být použity ukazatele, zpracované do vývojových řad: jejich základem jsou vybrané dovednosti související s rozvojem klíčových kompetencí s možností je zachytit ve škálách. Důraz je kladen na to, aby děti nebyly porovnávány mezi sebou a s věkovou normou. Dalším východiskem jsou faktory vztahující se k chování dítěte, tzv. *inventáře osobnostních charakteristik*: měly by napomoci nalézt charakteristické způsoby jednání a prožívání dítěte.

Další část metodiky obsahuje vývojové řady (celkem 35), členěné do těchto oblastí: dítě a jeho svět, dítě a jeho psychika (jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, sebepojetí – city – vůle), dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Každá z těchto oblastí je dále detailněji strukturována a jsou zde popsány možné pokroky ve zvládnání dané dovednosti (např. koordinace pohybů, hrubá a jemná motorika atp.). Součástí tohoto popisu jsou ukazatele, tj. to, čeho si má pozorovatel a posuzovatel všimnout (např. jakým způsobem dítě drží tužku).

Následná část přináší informace o tom, jak s danými vývojovými řadami a charakteristikami pracovat, jak zjištěné údaje zaznamenávat, jak vést přehledy o učení a rozvoji dítěte.

Součástí metodiky je odkaz na nabídku záznamových archů v příloze metodiky. Záznamové archy obsahují jednotlivé indikátory sdružené do výše popsaných oblastí. Ke každému indikátoru je přiřazena čtyřbodová škála (1 – *dosud nezvládá/má závažnější potíže*; 4 – *zvládá spolehlivě, bezpečně*). Škála též nabízí hodnocení N v případě, že sledovaný jev nelze u dítěte posoudit. V archu je uvedeno, že evaluace vývojových a vzdělávacích pokroků dítěte by měla být prováděna nejméně jednou a nejvíce třikrát ročně.

Příklad indikátorů pro oblast dítě a jeho psychika, podoblast jazyk a řeč:



- pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí,
- správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně,
- mluví gramaticky správně,
- zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ji ve správných větách,
- vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje,
- reprodukuje říkanky a písničky.

Využití nástroje

Nástroj kvůli zaměření na posuzování rozvoje a vzdělávání konkrétního dítěte nelze využít k evaluaci školy. Jádrem metodiky jsou však přístupy, které akcentují důležitou diagnostickou roli učitelů v mateřských školách. Pozitivem je orientace na pokroky v učení a rozvoji dítěte a zdůraznění důležitosti pokroků nevázat na srovnávání dětí mezi sebou. Z těchto důvodů jde o cenný materiál pro práci MŠ na individualizaci výchovné a vzdělávací práce. K oblasti 6 má tato metodika volný vztah vzhledem k výše zmíněným akcentům a pozitivům, tj. diagnostika takto pojatá je předpokladem pro naplňování kritérií uvedených v oblasti 6. Jasněji je metodika propojena s kritériem 6.2 (*škola systematicky identifikuje individuální vzdělávací potřeby dětí při vzdělávání*), pokud škola využívá metodiku ke sledování individuálního pokroku jednotlivých dětí. Ostatní kritéria (6.1, 6.3) nelze pomocí tohoto nástroje objektivně posoudit.

Obecně nelze říci, že by jakékoliv dílčí využití tohoto diagnostického nástroje mateřskou školou umožnilo komplexní zhodnocení zajišťování rovných příležitostí ve vzdělávání v dané mateřské škole.

4.2.16 Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let

Autoři nástroje: Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová

Publikace vydaná v roce 2007 vznikla jako podklad pro pedagogickou diagnostiku v prostředí mateřské školy, dle autorek je určena pedagogům MŠ, prvního stupně ZŠ, rodičům dětí v předškolním věku a odborníkům, kteří se zabývají vývojem dětí (logoped, speciální pedagog, psycholog). V publikaci uvedené vývojové škály diferencované podle věku dětí a oblastí rozvoje by měly dle autorek sloužit především k zajištění individuálního přístupu k jednotlivým dětem a podpoře jejich rozvoje. Informace získané prostřednictvím diagnostiky mají sloužit k hlubšímu poznání silných i slabších stránek dítěte v jejich celistvosti (nemá být poukazováno pouze na oblasti, ve kterých je u dítěte identifikován nějaký deficit). Autorky zdůrazňují, že s využitím nástroje lze získat komplexní obrázek o aktuální úrovni rozvoje jednotlivých oblastí schopností a dovedností dítěte, které jsou v kontextu vzdělávání v MŠ a celkového vývoje dítěte významné. Do diagnostiky by se měli zapojit všichni, kdo se podílejí na výchově a stimulaci dítěte, aby docházelo k jejich vzájemné spolupráci při plánování cílů rozvoje a na ně navázaných aktivit zaměřených na stimulaci konkrétních dílčích funkcí, schopností a dovedností. Bližší informace o vzniku a ověření nástroje nejsou k dispozici.

Popis nástroje

Nástroj je rozdělen na diagnostickou část obsahující škály pro jednotlivé oblasti vývoje a část obsahující doporučení pro rozvoj těchto oblastí. Součástí publikace je i podnětový materiál, který lze využít v rámci diagnostiky či navazující stimulace.

Diagnostické škály jsou stanoveny pro následující oblasti:

- motorika, grafomotorika, kresba,
- zrakové vnímání, paměť,



- vnímání prostoru a prostorové představy,
- vnímání času,
- řeč,
- sluchové vnímání a paměť,
- základní matematické představy,
- sociální dovednosti,
- hra,
- sebeobsluha a samostatnost.

U každé oblasti jsou uvedeny konkrétní schopnosti a dovednosti, které jsou u dítěte příslušného věku obvykle rozvinuté. Jednotlivé položky jsou hodnoceny na škále *nezvládá – zvládá s dopomocí – zvládá samostatně*.

Příklad položek z oblasti hrubá motorika:

Věk 3 roky

- *Skok sounož*
- *Překročí nízkou překážku*
- *Chůze po schodech nahoru – střídá nohy*

Věk 4 roky, 4–5 let

- *Chůze po schodech dolů – střídá nohy*
- *Přejde po čáře*
- *Stoj na špičkách s otevřenýma očima*
- *Poskoky na jedné noze*
- *Chůze po mírně zvýšené ploše*

Doporučení pro volbu hodnocení obsahuje následující informace:

Nezvládá – dítě úkol/činnost neplní ani s podporou, je nyní nad jeho možnosti; popisované chování aktuálně není v jeho repertoáru.

Zvládá s dopomocí – dítě potřebuje opakované event. další vysvětlení, delší zácvik; v oblasti řeči např. rozumí, správně vykoná činnost, ale nepojmenuje (pokud je v položce pojmenování součástí úkolu); obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého při vykonání úkolu/činnosti či popsaného vzorce chování.

Zvládá samostatně – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost; popisované chování je v běžném repertoáru dítěte.

Autorky doporučují k jednotlivým položkám zaznamenávat také postřehy a nápady, které hodnotitel v souvislosti s plněním úkolů zaznamená.

Využití nástroje

Obdobně jako předchozí nástroj nemůže ani tento nástroj ze své podstaty sloužit k posouzení školy jako celku. Nástroj je vhodný ke zmapování aktuální úrovně vývoje dítěte v předškolním věku a na začátku školní docházky. Svou koncepcí je vhodný především pro pracovníky mateřských škol popř. pracovníky základních škol, kteří realizují zápis do prvních ročníků. Lze jej také využít k mapování rozvoje jednotlivých dětí či ověření efektivity aplikované

intervence. Tohoto cíle může být dosaženo opakovanou administrací nástroje s časovým odstupem a porovnáním výsledků vstupní a výstupní diagnostiky.

Ve vazbě na oblast 6 lze systematickou práci s nástrojem hodnotit (obdobně jako u předchozího nástroje) jako naplnění kritéria 6.2 – *identifikace individuálních vzdělávacích potřeb dětí při vzdělávání*. Ve vazbě na dílčí kritérium – *existence strategie práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření* – musí být využití nástroje propojeno s vytvořením strategie podpory rozvoje u dětí (dle kritéria specificky u dětí s potřebou podpůrných opatření). Evaluace pokroku dětí s využitím nástroje musí být v tomto případě průběžná a vztažená k realizované strategii. Ostatní kritéria (6.1, 6.3) nelze pomocí tohoto nástroje objektivně posoudit.

Obdobně jako u předchozího nástroje nelze konstatovat, že využití tohoto diagnostického nástroje mateřskou školou umožňuje komplexní zhodnocení zajišťování rovných příležitostí ve vzdělávání.

4.3 Shrnutí

Přestože aktuální právní úprava již nevyžaduje povinnou autoevaluaci škol v jednotné struktuře, školy mají k dispozici řadu nástrojů, které jim mohou s vlastním hodnocením pomoci. V oblasti hodnocení rovných příležitostí některé nástroje nabízejí velmi komplexní posouzení, jiné se zaměřují pouze na dílčí aspekty spravedlivosti ve vzdělávání.

Z nástrojů hodnotících inkluzivitu základních škol je co do komplexnosti zaměření a různorodosti způsobů sběru dat nejvíce propracovaný *Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze* M. Tannenbergerové. Pro školy však může být jeho využití pro účely autoevaluace limitováno nutností realizace externí evaluace proškoleným hodnotitelem. Externí hodnocení zahrnuje pozorování dění ve škole a strukturované rozhovory s vybranými aktéry vzdělávání.

Praktickým a v oblasti hodnocení inkluzivity školy komplexním materiálem je *Metodika hodnocení inkluzivní školy* P. Adamuse. Metodika obsahuje srozumitelné indikátory, hodnocení je relativně nenáročné. Její nevýhodou je absence evaluačních nástrojů, které by evaluační tým mohl využít při shromažďování důkazů o naplňování jednotlivých indikátorů. Autor metodiky předpokládá, že hodnotitelé buď využijí již existující nástroje, nebo si vytvoří svoje vlastní (dotazníky, pozorovací archy apod.). Kvalita hodnocení pomocí této metodiky se tak výrazně odvíjí od zkušeností hodnotitelů i jejich postojů k inkluzivnímu vzdělávání. Nicméně škole může být i tak velmi užitečným pomocníkem při přijímání a vyhodnocování opatření ke zvyšování její inkluzivity.

V rámci metodických materiálů určených pro evaluaci na základní škole jsou svou koncepcí ojedinělým počinem *Standardy školní integrace* vytvořené organizací Rytmus – od klienta k občanovi, o. p. s. Jedná se o metodiku detailně hodnotící podmínky vzdělávání žáka s potřebou podpůrných opatření vyšších stupňů (závažnějším zdravotním postižením). Přestože se taktéž jedná o metodiku, která není doplněna o konkrétní nástroje sběru dat, poskytuje velmi komplexní informace o tom, co vše je třeba k podpoře vzdělávání žáka s těžším zdravotním postižením zajistit. Metodika po aktualizaci v souladu s platnou legislativou může školám velmi napomoci s plánováním a vyhodnocováním zajištění podmínek pro vzdělávání žáka s potřebou PO.

V neposlední řadě je třeba zmínit *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA – Kompetentní učitel pro 21. století*, který uvádí konkrétní charakteristiky inkluzivního učitele. Profesionální rámec je v rámci metodických materiálů programu Začít spolu doplněn evaluačními nástroji, které jsou určeny pro hodnocení pedagogického působení konkrétních učitelů. Očekávání jsou však natolik vysoká, že je v současné době většina českých učitelů nenaplnuje. Nicméně mohou být dobrým inspiračním zdrojem jednotlivým učitelům i tvůrcům vzdělávacích politik (zejména

těm zaměřeným na profesní přípravu učitelů). Pro účely hodnocení obtížně zachytitelných projevů učitele dokládajících některé indikátory byla natočena instruktážní videa s ilustrativními příklady naplňování indikátorů. Tento postup je velmi inspirativní a mohl by posloužit i u řady indikátorů z výše uvedených nástrojů, jejichž postihnutí v práci učitele není snadné.

Komerčně nabízené evaluace se většinou zaměřují na charakteristiky školy uvedené v kritériu 6.3 (klíma školy, respekt k osobnosti žáka, podpora osobnostního rozvoje). Naplňování rovných příležitostí v základním vzdělávání systematicky nesledují, nicméně dílčí poznatky přinášejí a díky vysoké míře využívání mohou být zdrojem zajímavých informací o vzdělávacím systému jako celku.

V oblasti předškolního vzdělávání je z hodnocených nástrojů na komplexní posouzení inkluzivity školy zaměřen pouze materiál *Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání* společnosti Step by Step, o. p. s., a další materiály ISSA ve verzi pro předškolní vzdělávání. Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání postihuje všechny důležité aspekty vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání z pozice učitele mateřské školy. Kritéria velmi konkrétně postihují očekávání, která jsou na učitele směřujícího k inkluzi kladeny. Materiál může být zdrojem inspirace nejen pro metodické vedení pracovníků mateřských škol, ale i pro vytvoření nového nástroje, který nebude tak úzce svázan s programem *Začít spolu*. Další dva hodnocené materiály z oblasti předškolního vzdělávání (*Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku 3 až 6 let; Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*) nemohou svým pojetím sloužit k evaluaci školy, neboť se zaměřují na vyhodnocení aktuální úrovně stanovených schopností a dovedností konkrétních dětí.

Ve vztahu k hodnocení inkluzivity středních škol lze využít *Ukazatel inkluze* (Booth & Ainscow, 2007), který je založen na dotazníkovém šetření určeném jednotlivým aktérům vzdělávání (žáci, pracovníci školy, rodiče, zástupci zřizovatele). Hodnocení prostřednictvím tohoto nástroje by bylo vhodné doplnit o pozorování ve vyučovacích hodinách. V prostředí středních škol lze využít také nástroje M. Tannenbergerové a P. Adamuse, přestože byly primárně vytvořeny pro hodnocení základních škol.

Z nástrojů hodnotících dílčí aspekty uvedené v oblasti 6 se významná část z nich zaměřuje na hodnocení klimatu školních tříd. Zde bychom z hodnocených nástrojů vyzdvihli nástroj *Klíma školní třídy* J. Mareše a S. Ježka. V porovnání s jinými dotazníky zaměřenými na mapování psychosociálního klimatu školních tříd zahrnuje nejširší škálu oblastí, které třídní klima ovlivňují. Svým obsahem je také zajímavý dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* V. Vojtové a P. Fučíka. Oba dotazníky jsou určeny žákům druhých stupňů základních škol a středních škol. Pro účely vyhodnocení klimatu třídy na prvním stupni lze použít dotazník *Kvalita školního života žáků 1. a 2. stupně ZŠ*. V porovnání s dotazníkem J. Mareše a S. Ježka tento dotazník zahrnuje omezenější rozsah zjišťovaných proměnných majících vliv na psychosociální klima školních tříd, což ale s ohledem na věk žáků není nikterak překvapivé.

Podrobnější přehled charakteristik představených nástrojů je uveden v příloze 1. Přehled uvádí název nástroje, jeho dostupnost, stupeň vzdělávání, pro který je určen, a vhodnost použití pro zjišťování charakteristik vztahujících se ke kritériím 6.1–6.3.

5 Inspirace ze zahraničních přístupů pro vývoj školních metodik

Zahraníční inspekční systémy přistupují k hodnocení rovných příležitostí ve vzdělávání různorodým způsobem. Ten plyne ze způsobu řízení vzdělávacího systému a také z obecnějších charakteristik zaměření inspekční činnosti.

Pro kapitolu, která přináší inspirace ze zahraničních přístupů k hodnocení rovných příležitostí, jsme vybrali pět vzdělávacích systémů: Skotsko, Irsko, Francii, Německou spolkovou republiku a Spojené státy americké. Při zpracování textů jednotlivých podkapitol jsme vycházeli z veřejně dostupných primárních i sekundárních zdrojů, zejména pak oficiálních vládních dokumentů, zákonů, zpráv různých státních institucí, příspěvků v odborných časopisech či monografiích apod. Při výběru zdrojů jsme posuzovali jejich relevanci, důvěryhodnost a aktuálnost. Při výběru zemí hrála důležitou roli také jazyková vybavenost členů týmu, protože v řadě systémů příslušné národní legislativní dokumenty či dokumenty vzdělávací politiky nejsou běžně dostupné v anglické verzi. Důležitou roli hrála také situace ohledně rovnosti příležitostí a potenciálního přínosu inspekční praxe k jejich zlepšování.

V následujících odstavcích se pokusíme vysvětlit, proč vybrané země mohou být inspirací pro Českou republiku.

Skotsko je příkladem vzdělávacího systému, jenž prošel výraznou revizí kurikula a jehož výsledky vzdělávání se trvale zhoršují – a to jak absolutně, tak pokud jde o zvyšování rozdílů mezi žáky s různým socioekonomickým zázemím. V těchto ohledech je tedy situace ve Skotsku podobná situaci v České republice. V roce 2016 skotská vláda vydala National Improvement Framework for Scottish Education (Národní rámec zlepšování skotského vzdělávání), který popisuje vizi a priority pro období 2016–2018. Hlavním cílem je dosáhnout excelence a spravedlivosti, tedy zlepšovat výsledky a zároveň snižovat rozdíly ve výsledcích mezi žáky s různým zázemím. Kapitola věnovaná Skotsku přináší informace ze systému, který po výrazném zhoršení výsledků začal věnovat intenzivní úsilí jejich zlepšování a může být inspirativní vzhledem ke způsobu, jakým se snaží hledat nové cesty, kterými lze monitorovat spravedlivost ve vzdělávání jak ze strany inspekce, tak dalších relevantních aktérů.

Irský vzdělávací systém může být pro Českou republiku inspirativní ve způsobu, jakým při monitorování rovných příležitostí propojuje interní a externí evaluaci škol. Autoevaluace je v něm považována za důležitý mechanismus přebírání odpovědnosti za vlastní vývoj a zlepšování. V rámci autoevaluace má každá škola možnost stanovit a řešit prioritní oblasti a tak zajistit, aby se celá škola zaměřila na zlepšení specifických aspektů vyučování a učení. Stát škole za tímto účelem poskytuje poměrně podrobnou metodiku. Ta vedle popisů efektivní praxe a vysoce efektivní praxe, které pomáhají školám při rozhodování o kvalitě vyučování a učení, poskytuje i přehled evaluačních přístupů a nástrojů, které školy mohou využívat ke shromažďování dokladů nezbytných pro provedení autoevaluace, pokyny, jak napsat zprávu o autoevaluaci, jak na jejím základě napsat plán zlepšování školy a jak tyto dokumenty sdílet s rodiči a širší školní komunitou. Autoevaluační cyklus trvá čtyři roky, první rok je určen pro vybrání oblasti, na kterou se škola v dalším úsilí specificky zaměří, shromažďování potřebných dokladů a naplánování opatření ke zlepšení. V průběhu dalších tří let škola navržená opatření realizuje a průběžně monitoruje a vyhodnocuje.

Ve francouzském vzdělávacím systému jsou data o socioekonomickém zázemí žáků sbírána na centrální úrovni a v agregované podobě jsou nabízena školám, respektive jejich ředitelům, a to ve srovnání s regionální a národní úrovní. Indikátory, jež zahrnují také rozdíly ve výsledcích vzdělávání mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky, slouží jako základ pro vytváření smluvních vztahů mezi školou a akademií (akademie jsou správní celky, které v přenesené působnosti vykonávají funkce ministerstva školství). V případě, že shromážděná

data indikují problémy v oblasti spravedlivosti, jsou zpravidla zaneseny ve smlouvě školy s akademií a zároveň je stanoven i cílový žádoucí stav, který je po uplynutí smluvní doby zástupci akademie kontrolován. Před uplynutím této doby ředitelé provádějí každoroční hodnocení, jak naplnění stanovených cílů postupuje. Francie tedy může být zajímavým příkladem toho, jak lze od jednorázového inspekčního šetření ve škole přecházet směrem k nastavení a realizaci trvalejšího procesu zlepšování.

Spolková republika Německo je příkladem země, která v opatření rozvoje kvality školy výrazně akcentovala externí evaluaci. V uplynulých 15 letech vybudovalo systémy externí evaluace všech 16 spolkových zemí. Systémy vznikaly oddělené od tradičních orgánů kontroly, v rámci hodnocení školy je dán velký prostor kvalitativnímu hodnocení školních procesů. V rámci nastavení kritériálního rámce pro hodnocení škol se v žádné spolkové zemi specificky nesleduje samostatná oblast, která by v rámci modelu Kvalitní škola odpovídala oblasti 6 Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti). Hlavní rozdíl mezi českým rámcem pro hodnocení škol a rámci německými je tedy v tom, že v německých systémech jsou jednotlivé prvky naplnění takto definované oblasti hodnoceny vždy v širší souvislosti dalších školních nebo výukových procesů a hodnocení je založeno na propracované společensko-vědní metodologii. Neznamená to ovšem, že by německé rámce hodnocení škol kladly na podporu žáků a vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání menší důraz. Naopak, na příkladech vybraných spolkových zemí lze dokumentovat, že může být v kritériálních rámcích hodnocení školy kýžený způsob práce s individualitou žáků a důraz na vytváření rovných příležitostí formulován velmi precizně.

Americký vzdělávací systém je tradičně velmi decentralizovaný s vysoce různorodou žákovskou populací. V uplynulých dekádách prošel několika vlnami federálních, státních i lokálních reforem, jejichž cílem bylo zlepšit výsledky, obvykle se zvláštním důrazem na výsledky znevýhodněných žáků – tedy snížit nerovnost příležitostí. Přestože tyto reformy byly často velmi nákladné, výsledky amerických žáků víceméně stagnují, značná část populace opouští všeobecně vzdělávací školy nepřipravena na další studium a rozdíly mezi různými skupinami se nezmenšují (Steiner, 2017). Proč se tedy americkým školstvím v kontextu rovných příležitostí zabývat? Za prvé, americký vzdělávací systém má neobyčejně velký vliv na jiné vzdělávací systémy včetně našeho, a je tedy důležité rozumět kontextu, z nějž k nám přímo či nepřímo přicházejí různé politiky a podněty. Za druhé, během uplynulých let bylo shromážděno velké množství zkušeností s plánováním, implementací i evaluací způsobů monitorování rovných příležitostí. Dále je možné říci, že diverzita americké populace stále roste (jak doložíme níže) a zdánlivou stagnaci výsledků je možno považovat vlastně za úspěch. Přesto rovnost příležitostí patří stále k největším výzvám pro tamější školy a existuje celá řada politik a postupů, které se na ni zaměřují. Americký vzdělávací systém v našem textu také zastupuje systém, kde procesy analogické naší inspekční činnosti (založené na evaluační návštěvě škol) probíhají v kontextu silné výkonové akontability. Jsou v principu organizovány zdola, původně školami samými, dnes již prostřednictvím institucionalizovaných specializovaných služeb, ovšem stále za účasti zástupců jiných škol.

Pět zemí, jejichž systém monitorování nerovnosti v dalších částech představujeme, jistě nereprezentuje jediné inspirace, ze kterých lze čerpat. Zároveň ne všechny prvky monitorování spravedlivosti mohou jako inspirace sloužit, ať už z hlediska ideového, nebo praktického. Podrobnější informace, které o nich přinášíme, mají sloužit jako ukázka toho, jakými různorodými způsoby mohou jednotlivé systémy reagovat na potřebu sledování rovných příležitostí a naznačovat trendy, které se postupně objevují. Jejich zúročení – ať už ve smyslu případné „lokalizace“, nebo ve smyslu informovaného odmítnutí – je jednou z výzev, na kterou bude muset návrh procesů a indikátorů pro monitorování spravedlivosti reagovat.

5.1 Skotsko

5.1.1 Kontext inspekční činnosti

Inspekci ve Skotsku vykonává vládní agentura *Education Scotland*, jejímž posláním je podporovat kvalitu a zlepšování vzdělávání. Agentura vznikla v roce 2011 sloučením *Her Majesty's Inspectorate of Education* (inspekční orgán) a *Learning and Teaching Scotland* (organizace pro vývoj a podporu kurikula). Kvalita vzdělávání je každým rokem sledována na vzorku primárních, sekundárních a zvláštních škol. Inspekční zprávy jednotlivých škol jsou dostupné on-line.

Vzhledem k významným širším společenským změnám vznikla potřeba zajistit, aby přístupy inspekce v oblasti vzdělávání reflektovaly měnící se prostředí a pozitivně přispívaly ke zlepšení efektivity vzdělávání. Proto skotský inspekční systém prošel intenzivní polycentricky zaměřenou revizí, která v srpnu 2016 vyústila k zavedení čtyř hlavních modelů inspekční činnosti:

- úplná inspekce;
- krátká inspekce;
- lokalizovaná tematická inspekce;
- komunitní inspekce.

Všechny čtyři modely pracují s indikátory kvality, které byly vymezeny v dokumentech *How good is our school?* (Jak dobrá je naše škola?) (Education Scotland, 2015) a *How good is our early learning and childcare?* (Jak dobré je naše předškolní vzdělávání a péče?) (Education Scotland, 2016). Jde o dokumenty, které rovněž představují rámec pro autoevaluaci a plánování zlepšení. Přehled indikátorů uvádí tabulka 1.

Tabulka 1 Indikátory kvality vymezené v *How good is our school?*

Jaké jsou naše kapacity pro zlepšení?		
Vedení a řízení	Poskytování vzdělávání	Úspěchy a výsledky
Jak dobré jsou naše přístupy ke zlepšování a jeho řízení?	Jak dobrá je kvalita vzdělávání a péče, které poskytujeme?	Jak dobře se staráme o to, aby všichni naši žáci dosahovali nejlepších možných výsledků?
1.1 Autoevaluace pro zlepšování	2.1 Bezpečnost a ochrana dětí	3.1 Zajištění well-beingu, rovných příležitostí a inkluze
1.2 Vedení vzdělávání	2.2 Kurikulum	3.2 Zlepšování výsledků
1.3 Vedení změny	2.3 Učení, vyučování a hodnocení	3.3 Zvyšování kreativity a zaměstnatelnosti
1.4 Vedení a řízení pracovníků školy	2.4 Personalizovaná podpora	
1.5 Řízení zdrojů pro podporu rovných příležitostí	2.5 Učení v rodinách	
	2.6 Tranzice (přechody mezi stupni)	
	2.7 Partnerství	

Každý indikátor kvality je pak podrobněji popsán v několika tématech. Pro každé téma je uvedena pátá (očekávaná) úroveň výkonu, jsou vyjmenovány charakteristiky vysoce efektivní praxe a pro reflexi jsou předloženy otázky, které mají stimulovat přemýšlení o dané oblasti.

Indikátory kvality jsou hodnoceny na šestibodové škále, pro úplnou inspekci byly upraveny tak, aby byly v souladu s *National Improvement Framework for Scottish Education*⁹, na jehož přípravě se inspekce podílela společně se skotskou vládou a dalšími partnery a zúčastněnými stranami v celém vzdělávacím systému. Škála pro hodnocení indikátorů je uvedena v příloze 2.

Typy inspekčních šetření

Úplná inspekce

V rámci úplné inspekce jsou vždy hodnoceny následující indikátory:

- 1.3 Vedení změny;
- 2.3 Učení, výuka a hodnocení;
- 3.2 Zlepšování výsledků vzdělávání;
- 3.1 Zajištění well-beingu, rovnosti a inkluze.

Další indikátory kvality jsou projednávány se školou. Tímto způsobem dochází k soustředění na obzvláště náročnou oblast v činnosti školy s cílem dosáhnout zlepšení prostřednictvím profesionálního dialogu mezi zaměstnanci škol a inspektory. Inspekce zahrnuje také vybraná témata z jiných indikátorů kvality kvůli zajištění kontinuity získávání dokladů pro rozhodování vzdělávací politiky.

V inspekčních zprávách¹⁰ jsou popsány silné stránky školy a aspekty, ve kterých by se škola měla intenzivněji rozvíjet. Součástí dokumentu je tabulka označující hodnoty indikátorů kvality ve srovnání s šestibodovou škálou. Dochází také ke zveřejňování dokladů shromážděných během inspekčního procesu.

Krátká inspekce

Krátká inspekce se liší od úplné inspekce především tím, že inspekční tým je složen z menšího množství inspektorů, kteří tráví ve škole méně času (celkem dva dny – zpravidla od pondělního oběda do středečního oběda) a zaměřují se pouze na dva indikátory kvality (*1.1 Autoevaluace pro zlepšování* a *3.2 Zlepšování výsledků vzdělávání*). Doba mezi oznámením o inspekci (formou e-mailu) a provedením inspekce je dva a půl týdne, v průběhu kterých školy vyplní formulář pro autoevaluaci a pošlou ho inspekci před zahájením šetření, a formulář pro bezpečnost, který je předán řídicímu inspektorovi první den inspekce. Ještě před zahájením inspekce jsou žáci, rodiče, zaměstnanci a partneři školy vyzváni, aby inspekci sdělili své názory prostřednictvím online dotazníku. Inspekční zprávy, ve kterých jsou uvedeny silné stránky školy, oblasti pro rozvoj a hodnoty jednotlivých indikátorů kvality, jsou zveřejňovány.

⁹ National Improvement Framework for Scottish Education je strategický vládní dokument z ledna 2016, který stanovuje klíčové priority skotského školství: zlepšení dosažených výsledků, zejména v oblasti gramotnosti a počítání; snížení rozdílů ve výsledcích mezi nejvíce a nejméně znevýhodněnými dětmi; zlepšení zdraví a well-beingu dětí a mládeže a zlepšení dovedností v oblasti zaměstnatelnosti a trvalé pozitivní možnosti realizace pro všechny mladé lidi.

¹⁰ Inspekční zprávy jsou dostupné zde: <https://education.gov.scot/what-we-do/inspection-and-review/reports>.

Lokalizovaná tematická inspekce

Lokalizovaná tematická inspekce může být zaměřena na jakákoli témata, například na daný stupeň nebo obor vzdělání, na bezpečnost, zdraví nebo well-being, toto téma však zkoumá v rámci vybraného správního obvodu.

Základní charakteristiky lokalizované tematické inspekce lze ilustrovat na příkladu inspekce ve správní oblasti Moray. V této oblasti s 88 tisíci obyvateli se nachází 45 primárních a 8 sekundárních škol s cca 13 tisíci žáky. Hlavním cílem lokalizované tematické inspekce bylo zjistit, jak prospěšné jsou pro mladé lidi různé vzdělávací cesty. Tým inspektorů specializovaných na střední školy, vysoké školy a komunitní učení a rozvoj hledal v průběhu inspekčního šetření odpovědi na čtyři otázky: 1. Jak dobře jednotlivé typy vzdělávání zajišťují vysokou úroveň vzdělávacích výsledků pro mladé lidi s různým zázemím a v různých životních situacích? 2. Jak partnerství obohacuje učení? 3. Jaká je podpora mladých lidí v období přechodu mezi jednotlivými stupni či typy vzdělání? 4. Jak efektivní je strategické vedení a řízení různých typů vzdělávání?

Komunitní inspekce

Principem komunitní inspekce je meziodvětvový přístup zahrnující střední školu, její přidružená zařízení a partnery. Tento typ inspekce se nezaměřuje na jednotlivé instituce, ale spíše na to, jak vzdělávání vypadá z pohledu žáků v průběhu jejich průchodu vzdělávacím systémem. Tématem takové inspekce mohou být například přechody mezi stupni vzdělání, kdy se inspekce zaměřuje na to, jaký žáci dělají pokrok v průběhu svého vzdělávání. Zkoumání inspekce je vedeno následujícími otázkami:

1. Jak jsou žáci a jejich rodiny v této komunitě podporováni v tom, aby se učili a dosahovali dobrých výsledků?
2. Jak kurikulum podporuje učení a dosahování dobrých výsledků pro všechny žáky?
3. Jak dobře jsou nastaveny přechody vzhledem k podpoře učení pro všechny děti a žáky ve věku 2–18 let?
4. Jak autoevaluace podporuje zlepšení pokroku všech žáků v komunitě?

5.1.2 Monitorování indikátorů odpovídajících kritériu 6 Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

Monitorování v rámci inspekční činnosti

Indikátory kvality přibližně odpovídající kritériu 6 můžeme v dokumentu *Jak dobrá je naše škola?* najít ve všech třech hlavních oblastech (jejich popis viz tabulka 1). V některých případech jsou rovné příležitosti (equity) uvedeny přímo ve znění indikátoru, jindy je zaměření na rovné příležitosti patrné implicitně. Přehled jednotlivých indikátorů zaměřených na rovnost příležitostí je uveden v příloze 3. V oblastech přímo zaměřených na rovné příležitosti je znění indikátoru pro pátou úroveň relativně obecné a v mnoha ohledech podobné znění kritéria 6. Pro ilustraci je v příloze 4 uveden popis indikátoru 3.2 *Zlepšování výsledků* pro téma *Rovné příležitosti pro všechny žáky* (úroveň 5) jako příklad indikátoru přímo zaměřeného na rovnost příležitostí a popis indikátoru 2.4 *Personalizovaná podpora* pro témata *Univerzální podpora, Cílená podpora a Odstraňování překážek v učení* jako příklad indikátoru nepřímo zaměřeného na rovnost příležitostí.

Indikátory jsou sledovány v průběhu inspekční činnosti v rámci úplné inspekce. Po inspekci školy obdrží inspekční zprávy, ve kterých je na začátku příslušného oddílu uveden daný indikátor, jeho popis, hodnocená témata a úroveň hodnocení. Pak jsou popisným jazykem

uvedeny nálezy inspekce vzhledem k sledovanému kritériu.¹¹ Kromě sumarizovaných inspekčních zjištění inspekce vydává i krátký dokument (cca 2–3 strany) určený rodičům, ve kterém shrnuje inspekční nálezy – uvádí silné stránky, oblasti pro zlepšování a úroveň hodnocení jednotlivých kritérií na škále nevyhovující až vynikající. Rovněž uvádí odkaz na sumarizovaná inspekční zjištění a hodnotící kritéria a popisuje, jaké kroky budou po inspekcí následovat.¹²

Další způsoby monitorování

Skotská vláda vždy v prosinci vydává souhrnné statistiky o skotských školách.¹³ Agregovaná data jsou rozčleněna na data za učitele, žáky a školy, předškolní vzdělávání a péči a školní nemovitosti.¹⁴ Data za žáky udávají průměrnou velikost třídy pro žáky v primárním vzdělávání¹⁵, počet žáků prvních tří ročníků primárního vzdělávání ve třídách dle počtu žáků ve třídě, procento žáků prvních tří ročníků primárního vzdělávání ve třídách s méně než 18 žáky a počty žáků dle etnicity¹⁶, potřeby dodatečné podpory a angličtiny jako druhého jazyka.

V prosinci 2016 byla zveřejněna data, která dokumentovala výrazný propad Skotska ve výsledcích šetření PISA. Oproti roku 2000 se výsledky zhoršily ve všech třech sledovaných oblastech – z 526 na 493 bodů ve čtenářské gramotnosti, z 533 na 491 v matematické gramotnosti a z 522 na 497 bodů v přírodovědné gramotnosti.

Skotsko se také vyznačuje velkými rozdíly ve výsledcích vzdělávání, přičemž rozdíly mezi 20 % žáků s nejlepšími a nejhoršími výsledky se zvětšují a žáci z nejhudších regionů mají sedmkrát menší šance na získání hodnocení dostatečného pro vstup na univerzitu než jejich vrstevníci z bohatších regionů.

V reakci na dlouhodobé zhoršování výsledků vzdělávání (dokumentované i národními výběrovými šetřeními) se skotská vláda zaměřila na zlepšování výsledků a zmenšování rozdílů ve výsledcích, svůj program zveřejnila v dokumentu *Delivering excellence and equity in Scottish education* (Scottish Government, 2016).

Od roku 2017 skotská vláda opětovně zavádí standardizované testování pro oblasti *čtení, psaní, poslech* (souhrnně *gramotnost*) a *numerická gramotnost* v prvním, čtvrtém a sedmém ročníku primárního vzdělávání a ve třetím roce sekundárního vzdělávání.¹⁷ Testy mají ověřovat výsledky vyučování a učení dle *Curriculum for Excellence*¹⁸ a vládou jsou prezentovány jako jeden z hlavních nástrojů pro zmenšování rozdílů ve výsledcích vzdělávání. Informace z testování mají být určeny pro učitele, rodiče, školy a lokální autority s cílem zajistit, aby každé dítě získalo vhodnou podporu ve vhodném čase. Zároveň mají sloužit národní vzdělávací politice pro identifikaci trendů a priorit pro zlepšování. Nemá jít o testy s důsledky pro žáky,

¹¹ Ukázka zde: <https://www.education.gov.scot/assets/inspectionreports/balmullopsif180817.pdf>.

¹² Ukázka zde: <https://www.education.gov.scot/assets/inspectionreports/balmullopsncins270617.pdf>.

¹³ <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/Summarystatsforschools>.

¹⁴ Z roku 2016 zde: <http://www.gov.scot/Publications/2016/12/9271/0>.

¹⁵ Primární vzdělávání trvá ve Skotsku 7 let, žáci do něj vstupují ve věku 4–5 let a ukončují ho ve věku 11–12 let.

¹⁶ Etnicita je uváděna v 15 kategoriích (např. bílí Skotové, bílí Britové, bílí Romové a kočovníci, asiáté Indové, asiáté Bangladéšané, Afričané, jiní, neurčeno aj.).

¹⁷ Předchozí standardizované testování bylo ukončeno v roce 2010 se zavedením *Curriculum for Excellence*, povinné testování bylo ukončeno již v roce 2003. I když od roku 2003 neprobíhalo testování na národní úrovni, většina místních školských autorit používala vlastní standardizované testování.

¹⁸ Podrobněji k zavádění kurikula viz Holec a Dvořák (2017).

výsledky nebudou ovlivňovat, zda žák může postoupit na další úroveň nebo do jiného stupně vzdělání či na jinou školu. Pro testování není stanoven žádný konkrétní termín, o jeho termínu mají rozhodovat učitelé a školy pod vedením lokálních autorit. Testování probíhá on-line a automaticky generuje informace pro učitele o oblastech, ve kterých si žáci vedou dobře a ve kterých potřebují další podporu. Na úrovni lokálních autorit a na národní úrovni budou publikována data o procentuálních podílech žáků, kteří dosáhli jednotlivé úrovně v *Curriculum for Excellence*.

Postoj školských odborů k zavedení standardizovaného testování je skeptický.¹⁹ Jejich zástupci upozorňují, že ač předchozí testování bylo zavedeno se záměrem sladování hodnocení mezi jednotlivými učiteli, následné zneužívání dat z testování vedlo k úplně odlišné praxi.²⁰ Kritici testování upozorňují, že testování je v principu nekompatibilní s filozofií *Curriculum for Excellence*.

Důležitým cílem testování je také zjišťování rozdílů ve výsledcích a následné naplánování kroků, jak rozdíly zmenšovat. Dalším cílem je také identifikovat školy, které si navzdory vysokému podílu žáků ze znevýhodněných oblastí vedou dobře, a využít je jako příklady dobré praxe. Pro stanovení vhodných strategií zlepšování mají být využity výsledky výzkumu. Má být ustaveno *Národní fórum akademiků a praktiků*, které by mělo zajistit, aby v praxi byly uplatňovány výzkumem ověřené strategie. Rovněž má být ustavena *Mezinárodní rada poradců pro vzdělávání*, která má poskytovat informace pro zavádění evidence-based opatření (Scottish Government, 2016).

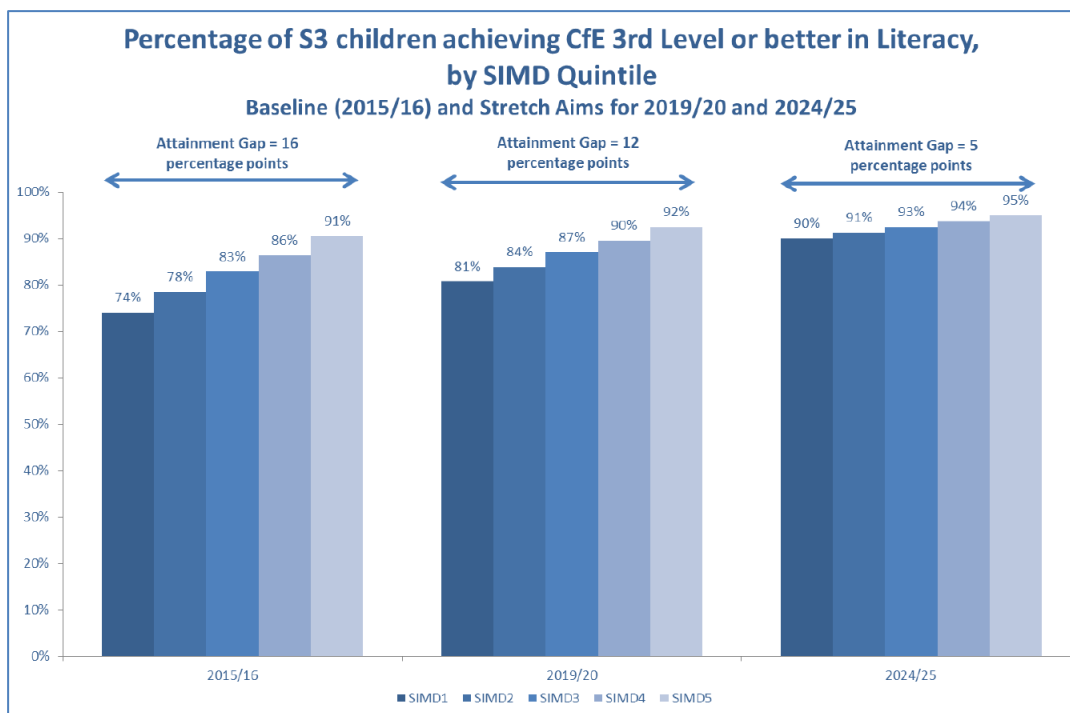
V říjnu 2017 byl k diskusi předložen vládní dokument *National Improvement Framework – Consultation on measuring the attainment gap and milestones towards closing it* (Scottish Government, 2017). Dokument předkládá návrh indikátorů pro hodnocení rozdílů ve výsledcích vzdělávání, včetně otázek k diskusi. V návrhu se uvádí, že není realistické hodnotit výkon systému prostřednictvím jediného kritéria, mj. proto, že takové kritérium generuje nevhodné chování škol. Návrh proto obsahuje sadu indikátorů (8 klíčových indikátorů a 17 sub-indikátorů), které vypovídají o výsledcích vzdělávání a také o faktorech, které výsledky vzdělávání ovlivňují (zejména jde o aspekty zdraví a well-beingu, které mají vliv na výkon žáků ve škole).

Cílem zaváděných opatření ovšem není jenom snižování rozdílů mezi 20 % žáků s nejlepšími a nejhoršími hodnotami daného kritéria, ale i zlepšování výsledků. Proto jsou stanoveny také „pružné cíle“ – nestanovují jediný cíl pro všechny, ale pro jednotlivé kvintily SIMD²¹ (viz obr. 2). Důvodem pro stanovení „pružných cílů“ je zajistit, aby nedocházelo ke snižování nerovnosti na úkor zlepšování výsledků.

¹⁹ <http://www.eis.org.uk/public.asp?id=3727>.

²⁰ <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/scottish-pupils-to-sit-standardised-school-tests-from-the-age-of-five-despite-warnings-of-league-a6799921.html>.

²¹ SIMD (Scottish Index of Multiple Deprivation) je nástroj skotské vlády pro identifikaci znevýhodněných oblastí, vyjadřuje míru relativní deprivace. Je tvořen 38 indikátory sdruženými do sedmi domén (příjem, zaměstnanost, vzdělání, zdraví, dostupnost, kriminalita a bydlení).



Obrázek 2 Ukázka stanovení „pružných cílů“ pro jednotlivé kvintily dle SIMD na léta 2019/20 a 2024/25 pro třetí ročník sekundárního vzdělávání (14–15 let) pro oblast Gramotnost. Zdroj: Scottish Government (2017)

Přehled osmi hlavních indikátorů, které by měly vypovídat o úrovni rozdílů ve vzdělávání, uvádí tabulka 2.

Tabulka 2 Osm hlavních indikátorů pro měření rozdílů ve skotském vzdělávacím systému

Indikátor	Všechny děti (%)	Nejvíce znevýhodněné	Nejméně znevýhodněné	Rozdíly (procentní body)
Výsledky zdravotní prohlídky v 27.–30. měsíci (% dětí, které nevykazují závažné problémy v žádné z hodnocených domén)	63,7	54,7	71,7	16,8
Gramotnost v primárním vzdělávání (kombinované výsledky z 1., 4. a 7. ročníku)	67,7	58,4	79,8	21,4
Gramotnost v sekundárním vzdělávání (3. ročník, minimálně třetí úroveň)	82,0	74,0	90,5	16,5
Numerická gramotnost v primárním vzdělávání (kombinované výsledky z 1., 4. a 7. ročníku)	75,1	67,7	85,4	17,7
Numerická gramotnost v sekundárním vzdělávání (3. ročník, minimálně třetí úroveň)	85,8	77,2	93,7	16,5
Dosažení úrovně 5 nebo vyšší ve Scottish credit and qualification framework (Skotský rámec pro kredity a kvalifikace) při odchodu ze školy	85,6	74,4	94,7	20,3
Dosažení úrovně 6 nebo vyšší ve Scottish credit and qualification framework (Skotský rámec pro kredity a kvalifikace) při odchodu ze školy	61,7	42,7	81,2	38,5
Účast v dalších aktivitách v kohortě 16–19 let	91,1	84,8	96,3	11,5

Mezi 16 vedlejších indikátorů patří šest detailnějších indikátorů výkonu (gramotnost v 1., 4. a 7. ročníku primárního vzdělávání a numerická gramotnost v 1., 4. a 7. ročníku primárního vzdělávání), šest indikátorů v oblasti zdraví a well-beingu²², docházka v primárním a sekundárním vzdělávání a podíl vyloučených²³ v primárním a sekundárním vzdělávání.

²² Koncept well-being (stav celkové spokojenosti a pohody žáka) je měřen pomocí šesti subindikátorů: výsledků prohlídky ve 27.–30. měsíci života, skóre všech problémů žáků ve věku 4–12 let, skóre duševní pohody 13- až 15letých, skóre duševní pohody 13letých dívek a chlapců, skóre duševní pohody 15letých dívek a chlapců.

²³ Ve Skotsku existuje možnost dočasně nebo trvale vyloučit žáka ze školy v případě, kdy by jeho setrvání ve škole vážně narušovalo pořádek a kázeň nebo vzdělávací well-being ostatních žáků. Obvykle dochází k dočasnému vyloučení, kdy se žák po předem stanoveném období vrací zpátky do školy, kterou navštěvoval. Výjimečně (jednotky případů ročně) dochází k trvalému vyloučení žáka, kdy žák musí ve vzdělávání pokračovat v jiné škole. Žáci jsou v průměru vylučováni na čtyři dny ročně, ve kterých jim není poskytováno alternativní vzdělávání.

Systém je zaváděn od srpna 2017, proto ještě nejsou k dispozici data, podle kterých by bylo možné hodnotit jeho účinnost.

5.2 Irsko

5.2.1 Kontext inspekční činnosti

Ústřední inspekční útvar má v Irsku dlouhou tradici. Statutární povinností inspekce je v souladu se školským zákonem z roku 1998 zajistit kvalitu poskytování vzdělání. Inspekce je však vnímána pouze jako jedno z řady opatření, které ve vzdělávacím systému zajišťují kvalitu. Mezi další opatření k zajištění kvality pak patří podpora autoevaluace škol, podpora plánování rozvoje škol, podpora profesního rozvoje učitelů, podpora učitelů v souvislosti se změnami kurikula, školní hodnocení a informování rodičů, používání standardizovaných šetření a státních zkoušek, hodnocení programů prostřednictvím zaměření na vybrané aspekty poskytování kurikula a hodnocení systému prostřednictvím mezinárodních šetření výsledků vzdělávání (McNamara & O'Hara, 2012).

Počátkem devadesátých let dvacátého století se irský inspekční systém rozpadl. Inspekce v primárních školách byly pouze sporadické, v sekundárním vzdělávání téměř zcela vymizely. Největší školské odbory podporovaly své členy v tom, aby odmítali vyučovat před inspektorem.

Rámec kvality *Pohled na naše školy*

Na základě tříletého pilotního projektu a po rozsáhlých jednáních s učitelskými odbory vydal Department of Education and Skills, který je obdobou českého ministerstva školství, v roce 2003 rámec pro školní inspekci a sebehodnocení. Tento rámec s názvem *Pohled na naše školy* (*Looking at our schools – LAOS*) obsahoval pět oblastí hodnocení:

- a) kvalita učení a vyučování v předmětech,
- b) kvalita podpory žáků,
- c) kvalita řízení školy,
- d) kvalita školního plánování,
- e) kvalita poskytování kurikula.

Těchto pět oblastí bylo rozděleno do 143 témat pro autoevaluaci. Školy byly povinny shromažďovat doklady a pak posuzovat své vlastní výkony v každém tématu na čtyřbodové škále. Proces sebehodnocení sloužil jako podklad pro práci týmu inspektorů, který prováděl „celkové hodnocení školy“ (*Whole School Evaluation – WSE*) v nespécifikovaných intervalech, obvykle ne častěji než jednou za pět let.

Od roku 2016 začala platit aktualizovaná podoba rámce. Oproti předešlé verzi došlo k redukci základních dimenzí práce školy na dvě: **vyučování a učení** (teaching and learning) a **vedení a řízení** (leadership and management). Pro každou z oblastí byly stanoveny standardy, které popisují kvalitu procesů na úrovni žáka a/nebo učitele (Department of Education and Skills, 2016a, b). Rámec je podrobněji popsán v další části textu.

Hodnocení provádí tým inspektorů a proces zahrnuje setkání s vedením školy, rodiči, ředitelem a týmy učitelů. V post-primárních školách probíhají také rozhovory se žáky. Inspektoři navštěvují učebny a pozorují výuku, interagují se žáky a zkoumají jejich práci, včetně písemných úkolů a portfolií. V průběhu inspekce shromažďují doklady, které pak tvoří základ hodnotící zprávy.

Ačkoli soubor dokladů zahrnuje také výsledky standardizovaných testů v oblasti gramotnosti a matematiky na primární úrovni a státní zkoušky na úrovni post-primárního vzdělávání, nejsou do zprávy zahrnuty takové doklady, které by mohly být použity k vytvoření žebříčku škol.

Inspekční zprávy jsou zveřejňovány na webových stránkách Department of Education and Skills. V rámci procesu zveřejňování jsou vedení, zaměstnanci a sdružení rodičů předem informováni, že zpráva bude zveřejněna, a vedení má právo písemně reagovat na zprávu ještě před jejím zveřejněním. Cílem je umožnit školám, aby se vyjádřily k obsahu zprávy a stanovily, jak bude zpráva použita v kontextu programu sebehodnocení, plánování a zlepšování školy.

Principy rámce kvality

Standardy popsané v *Looking at our school* (Department of Education and Skills, 2016a, b) vychází z holistického pohledu na učení a na žáka. Ten zdůrazňuje potřebu rozvíjet u žáků širokou škálu dovedností, kompetencí a hodnot, které umožňují osobní well-being, aktivní občanství a celoživotní učení. Příležitosti k učení by proto pro všechny žáky měly být široké, vyvážené, náročné a reagující na individuální potřeby. Rámec kvality vnímá well-being žáků jako výsledek učení i jako prostředek k učení. Uznává zásadní úlohu škol při prosazování a podporování well-beingu žáků a tato podpora je proto začleněna do obou dimenzí rámce.

Rámec kvality považuje školy za dynamické učící se organizace, kde mají učitelé možnost samostatně a kolektivně pracovat na budování své profesní kapacity. Školy by měly převzít odpovědnost za kvalitu vzdělání, které poskytují, a měly by být výslovně zaměřeny na žáky. Žáci jsou považováni za aktivní činitele ve svém učení cílevědomě se zapojující do široké škály výukových aktivit a reagující různými způsoby na různé vzdělávací příležitosti.

Rámec tvoří dvě dimenze – *výuka a učení; vedení a řízení*. Jedná se o dvě klíčové oblasti práce školy. Každá z dimenzí je rozdělena do několika domén. Domény představují odlišné, i když vzájemně provázané aspekty dimenze. Pro každou z domén jsou pak stanoveny standardy. Standardy jsou stanoveny jako popisy chování a atributy charakteristické pro praxi v efektivní dobře fungující škole.

Každý standard je popsán na dvou úrovních – jako popis *efektivní praxe* a *vysoce efektivní praxe*. Standardy na obou úrovních se liší různými způsoby. V některých případech se standardy vysoce efektivní praxe liší od standardů efektivní praxe pouze v míře. Například na úrovni efektivní praxe „žáci prokazují vysokou úroveň zájmu a účasti na učení“, zatímco standard vysoce efektivní praxe popisuje žáky jako prokazující „velmi vysokou úroveň zájmu a účasti na učení“. V jiných případech standard vysoce efektivní praxe rozvíjí a rozšiřuje standard efektivní praxe. Například na úrovni efektivní praxe „mají žáci dovednosti měnit a přizpůsobovat své chování v případě potřeby“, zatímco na úrovni vysoce efektivní praxe „mají žáci dovednosti upravit a přizpůsobit své chování v případě potřeby a schopnost rozpoznat potřebu změny chování sami“. V několika případech je popis vysoce efektivní praxe shodný s popisem efektivní praxe: například „dosažení výsledků žáků v souhrnných hodnoceních včetně standardizovaných testů je v souladu s realistickými očekáváními nebo nad nimi“. Jde o případy, kdy v konkrétních aspektech práce školy neexistuje smysluplný rozdíl mezi efektivní a vysoce efektivní praxí.

Přehled standardů v jednotlivých oblastech uvádí tabulka 3.



Tabulka 3 Přehled standardů v oblastech vyučování a učení a vedení a řízení pro primární školu

1. Výuka a učení	1.1 Výsledky žáka	Žáci:
		- učení je baví, jsou k němu motivováni a očekávají, že dosáhnou dobrých výsledků
		- mají potřebné znalosti a dovednosti, aby porozuměli sobě a svým vztahům k ostatním
		- prokazují znalosti, dovednosti a porozumění požadované kurikulem primární školy
	- dosahují stanovené cíle vzdělávání pro dané pololetí a rok	
	1.2 Zkušenosti žáka	Žáci:
		- záměrně se zapojují do smysluplných výukových aktivit
		- učí se prostřednictvím interakcí a zkušeností, které jsou náročné a podporující
		- zamýšlejí se nad svým pokrokem a učí se rozvíjet pocit odpovědnosti za své učení
	- získávají zkušenost s rozvojem dovedností a postojů nezbytných pro celoživotní učení	
	1.3 Individuální postupy učitelů	Učitel:
		- má potřebné oborové znalosti, pedagogické znalosti a dovednosti řídit třídu
		- vybírá a používá postupy plánování, přípravy a hodnocení, které napomáhají učení žáků
		- vybírá a používá výukové přístupy odpovídající cílům učení a potřebám žáků vzhledem k učení
	- reaguje na individuální vzdělávací potřeby a podle potřeby diferencuje výukové a učební aktivity	
	1.4 Kolektivní a kolaborativní postupy učitelů	Učitelé:
- přikládají důležitost profesionálnímu rozvoji a profesionální spolupráci a zapojují se do nich		
- pracují společně na vytváření příležitostí k učení pro žáky v rámci kurikula i mimo něj		
- společně vyvíjejí a realizují konzistentní a spolehlivé postupy formativního a sumativního hodnocení		
- přispívají k budování kapacit celého sboru tím, že sdílejí své odborné znalosti		
2. Vedení a řízení	2.1 Vedení učení a vyučování (pedagogické vedení)	Vedení školy:
		- podporuje kulturu zlepšování, spolupráce, inovací a kreativity ve vzdělávání, výuce a hodnocení
		- podporuje závazek k inkluzi, rovnosti příležitostí a holistickému rozvoji každého žáka
		- řídí plánování a realizaci kurikula
		- podporuje profesní rozvoj učitelů, který obohacuje učení učitelů a žáků

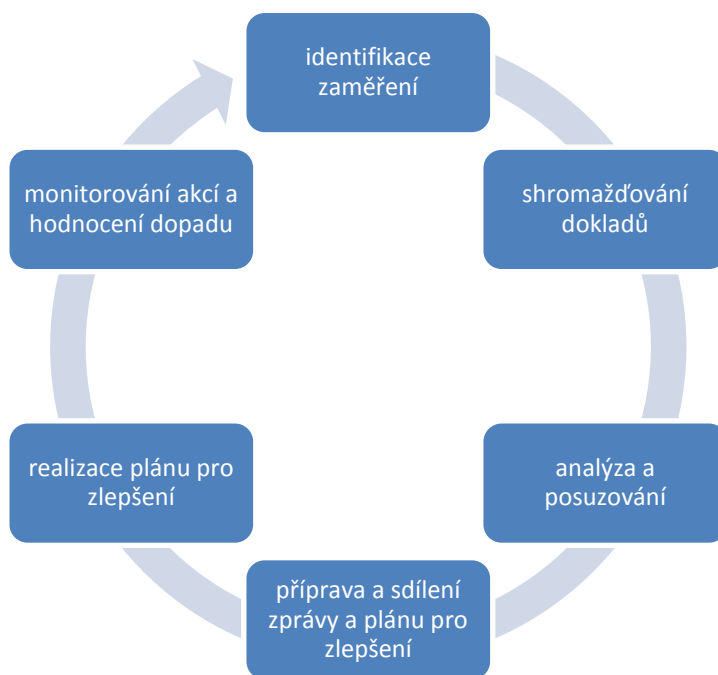
	2.2 Řízení organizace	Vedení školy:
		- vytváří řádné, bezpečné a zdravé prostředí pro učení a udržuje je pomocí efektivní komunikace
		- řídí lidské, fyzické a finanční zdroje školy tak, aby vytvářely a udržovaly učící se organizaci
		- zvládá náročné a složité situace způsobem, který vykazuje rovnost a spravedlivost
		- rozvíjí a zavádí systém na podporu profesní zodpovědnosti a akontability
	2.3 Vedení rozvoje školy	Vedení školy:
		- komunikuje vizi školy a vede její realizaci
		- vede školu k zapojení do neustálého procesu sebehodnocení
		- buduje a udržuje vztahy s rodiči, jinými školami a se širší komunitou
		- řídí, vede a zprostředkovává změny, které reagují na vyvíjející se potřeby školy a na změny ve vzdělávání
	2.4 Rozvíjení kapacity k vedení	Vedení školy:
		- kriticky pohlíží na své postupy vedení a rozvíjí své porozumění efektivnímu a udržitelnému vedení
- umožňuje členům sboru přebírat a vykonávat vedení		
- podporuje a usnadňuje rozvoj zapojování žáků do řízení a vedení		
- buduje profesionální síť s vedením jiných škol		

Zdroj: Department of Education and Skills (2016a), přeložila J. Simonová.

Tyto standardy slouží jako důležitý podklad pro autoevaluaci škol, která byla do irského vzdělávacího systému zavedena v roce 2012. Autoevaluace je považována za prostředek, který umožňuje školní komunitě identifikovat a potvrdit osvědčené postupy a identifikovat a podnikat kroky v oblastech, které potřebují zlepšení. Autoevaluace slouží primárně tomu, aby školy přebíraly odpovědnost za vlastní vývoj a zlepšování.

Autoevaluace a externí hodnocení inspekcí jsou považovány za doplňující se procesy. Proces autoevaluace dává školám možnost stanovit a řešit prioritní oblasti a tak zajistit, aby se celá škola zaměřila na zlepšení specifických aspektů výuky a učení. Externí evaluace, zejména úplná inspekce, vychází ze školou stanovených priorit a vyhodnocuje procesy vyučování a učení. Vzhledem ke společnému zaměření na zlepšení inspektorát v průběhu inspekce zohledňuje výsledky autoevaluačního úsilí škol.

Irská inspekce vydala metodiku, která má sloužit pro podporu škol v autoevaluaci (Department of Education and Skills, 2016c, d). Metodika podrobně popisuje postup autoevaluačního procesu krok za krokem. Proces autoevaluace je schematicky znázorněn na obrázku 3.



Obrázek 3 Proces autoevaluace v šesti bodech

Zdroj: Department of Education and Skills (2016d), přeložila a upravila J. Simonová.
Podrobněji je proces autoevaluace popsán v tabulce 4.

Tabulka 4 Postup aplikace autoevaluačního procesu

Krok 1: Identifikace ohniska zájmu	výuka a učení			
	pro identifikaci ohniska zájmu, které je nejrelevantnější pro vaši školu, použijte Rámec kvality			
Krok 2: Shromažďování dokladů	výsledky vzdělávání	zkušenosti žáků	individuální postupy učitelů	kolektivní postupy učitelů
	prozkoumejte svoje ohnisko zájmu			
Krok 3: Analýza a posuzování	ohodnoťte efektivitu aktuálně používaných postupů s využitím „výroků o postupech“ na stupnici <i>neefektivní–velice efektivní</i>			
Krok 4: Psaní a sdílení autoevaluační zprávy a plánu pro zlepšení	zaznamenejte svá zjištění a vypracujte plán pro zlepšení			
	sdílejte shrnutí tohoto plánu s rodiči a školní komunitou			
Krok 5: Realizace naplánovaných opatření	opatření na úrovni jednotlivých tříd			
	opatření na úrovni celé školy			
	opatření na úrovni skupiny tříd (například všechny druhé třídy)			
Krok 6: Monitorování opatření a hodnocení vlivu	změny v postupech	podle potřeby přizpůsobte		
	zkušenosti učitelů			
	zkušenosti žáků			
	vliv na učení			

Zdroj: Department of Education and Skills (2016d), přeložila a upravila J. Simonová.

Metodika také obsahuje výše uvedené standardy a předkládá popisy *efektivní praxe* a *vysoce efektivní praxe*, které pomáhají školám při rozhodování o kvalitě výuky a učení. Dále pak uvádí přehled evaluačních přístupů a nástrojů, které školy mohou využívat ke shromažďování dokladů nezbytných pro provedení autoevaluace. Metodika dále poskytuje pokyny, jak napsat zprávu o autoevaluaci, jak na jejím základě napsat plán zlepšování školy a jak je sdílet s rodiči a širší školní komunitou.

Popisy *efektivní praxe* a *vysoce efektivní praxe* mají sloužit jako benchmarky, které školám usnadňují hodnocení své vlastní praxe. Měly by také pomáhat rodičům a dalším aktérům porozumět hodnocení v inspekčních zprávách. Společný jazyk, který rámec poskytuje, umožní smysluplný dialog o kvalitě škol mezi učiteli, pedagogickými pracovníky, rodiči, žáky a členy komunity.

Rámec kvality vychází z poznatku, že školy se nacházejí v různých etapách zlepšování pro různé aspekty poskytovaného vzdělávání. Proto může mít daná škola oblast, ve které je hodnocena velmi dobře, zároveň ale může v některých aspektech vyžadovat zlepšení. Důležitou funkcí standardů je pomáhat školám při identifikaci oblastí své praxe, které jsou efektivní nebo vysoce efektivní, identifikovat a prioritizovat ty oblasti, které je třeba zlepšit, a pomoci jim mapovat cestu ke zlepšení.

5.2.2 Monitorování indikátorů odpovídajících kritériu 6 Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

Indikátory kvality, které zhruba odpovídají kritériu 6, můžeme ve standardech explicitně najít pouze ve dvou následujících oblastech:

1.1 Vedení učení a vyučování – vedení školy podporuje závazek k inkluzi, rovnosti příležitostí a holistickému rozvoji každého žáka;

1.2 Řízení organizace – zvládá náročné a složité situace způsobem, který vykazuje rovnost a spravedlivost.

Implicitně jsou ovšem zahrnuty v několika dalších kritériích v popisech „efektivní praxe“ a „vysoce efektivní praxe“.

- Efektivní praxe pro oblast 1.3.1: Učitelé vytvářejí inkluzivní, ukázněné, na žáky orientované prostředí založené na vzájemném respektu a důvěře.
- Efektivní praxe pro oblast 1.3.2: Plány učitelů určují jasné a relevantní vzdělávací cíle, které jsou kontextualizovány pro individuální vzdělávací potřeby žáků. Příprava učitelů zahrnuje přípravu na diferenciaci výukových cílů a aktivit a vychází ze smysluplného využití dat. Učitel strategicky vybírá a používá postupy pro dosažení výukového cíle hodiny a naplnění individuálních potřeb žáků. Učitelé významně diferencují obsah a aktivity tak, aby vyhovovaly různým potřebám a schopnostem žáků.
- Efektivní praxe pro oblast 1.3.4: Učitelé jsou si vědomi individuálních vzdělávacích potřeb žáků a přizpůsobují postupy výuky a učení tak, aby pomohly žákům překonat problémy.

Po inspekci školy obdrží inspekční zprávy, v jejichž úvodu je vysvětlen účel evaluace a vybraná kritéria, ve kterých byla škola hodnocena. Zpráva také popisuje, jaké aktivity ze strany inspekce ve škole proběhly, a stručně je uveden kontext školy. Poté v bodech následuje shrnutí hlavních nálezů a doporučení. V další části zprávy jsou jednotlivé nálezy a doporučení rozepsány ve větší míře podrobnosti. V příloze je pak uvedena reakce na inspekční nálezy. Ke zprávě je

rovněž přiloženo inspekční kontinuum kvality – popis pěti úrovní (*very good, good, satisfactory, fair, weak*), včetně příkladů popisných výrazů²⁴.

5.3 Francie

Francouzská republikánská tradice již od dob Velké francouzské revoluce prosazuje ideál rovnosti jako jeden ze základních pilířů novodobého francouzského státu. To se promítá i do oblasti vzdělávání, v němž je princip spravedlivého přístupu k žákům jednou z hlavních priorit vzdělávací politiky a je na něj kladen velký důraz. V minulosti se to projevilo například zavedením jednotné nižší sekundární školy (*collège*) či zavedením zón prioritního vzdělávání, tedy dodatečnou finanční podporou škol nacházejících se v oblastech s velkým podílem znevýhodněných žáků. Hlavní motto dosud posledního reformního zákona z roku 2013, které jednoduchým způsobem vystihovalo hlavní cíle vzdělávací politiky, znělo „Škola spravedlivá a náročná“. První odstavec francouzské sbírky školských zákonů (*Code de l'éducation*, ods. L111-1)²⁵ explicitně stanovuje, že „vzdělanost je první národní prioritou“ a že veřejný vzdělávací systém „přispívá k rovnosti šancí a k boji proti sociálním a územním nerovnostem“, aby tak dodržel republikánský závazek zajištění rovnosti a spravedlivosti.

5.3.1 Kontext inspekční činnosti

Školní inspekce ve Francii funguje v porovnání s Českou republikou odlišným způsobem. Francouzský vzdělávací systém je silně centralizovaný, stát má tradičně velký podíl pravomocí. Vzdělávací systém jako celek hodnotí ministerstvo školství na základě různých globálních indikátorů týkajících se například úspěšnosti žáků u státních centralizovaných zkoušek (kromě maturity konají žáci ještě tzv. zkoušku *brevet* na konci základního vzdělávání nebo také zkoušku na konci 2. ročníku základní školy), výsledků mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání (PISA, TIMSS) či tematických šetření prováděných nejčastěji specializovaným oddělením ministerstva školství nazvaným Řízení evaluace, prognostiky a výkonu (DEPP).

Protože jsou francouzští učitelé ve veřejných školách *de iure* zaměstnanci ministerstva školství (tedy nikoli konkrétní školy), podléhají přímé kontrole ze strany státu. V každé akademii (akademie jsou správní celky zodpovědné za chod škol v dané oblasti a jsou „prodlouženou rukou“ ministerstva školství) fungují sbory inspektorů, které přímo kontrolují učitele a hodnotí jejich práci (inspektoři hodnotí učitele předmětů, na které mají sami aprobaci, existují i specializovaní inspektoři zaměřeni na hodnocení vzdělávání na primárním stupni vzdělávání či v odborných lyceích). Role ředitele školy v souvislosti s hodnocením pedagogických pracovníků je tedy spíše administrativní (učitele formálně hodnotí například z hlediska jejich dodržování stanovených pravidel, dochvilnosti apod.), ačkoli v poslední době se zvyšuje důraz na jejich přinejmenším neformální zapojení do hodnocení učitelů z hlediska pedagogického.

Školy nemají ze zákona povinnost provádět autoevaluaci a tato skutečnost se odráží i v mezinárodním srovnání, které nabízí šetření PISA 2015.²⁶ Jeho výsledky ukazují, že ve Francii neprovádí interní hodnocení/autoevaluaci více než 21 % oslovených škol, což je největší podíl ze všech zemí OECD zahrnutých v šetření PISA (pro srovnání – v České republice dle odpovědí ředitelů škol interní evaluaci neprovádí 4,4 % škol, což je pod průměrem

²⁴ Ukázka zde: https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Whole-School-Evaluation-Reports-List/20491K_WSEM LLP_4904_20170524.pdf,

²⁵ Dostupné na:

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524363&dateTexte=&categorieLien=cid>.

²⁶ Zdroj: vlastní analýza dat PISA 2015 (otázky SC037Q01TA a SC040Q17NA ředitelského dotazníku).

OECD – 5,6 %).²⁷ V kontextu francouzského silně centralizovaného vzdělávacího systému se silnou rolí státu, významnou rolí externí evaluace a v porovnání s Českou republikou s výrazně omezenějšími pravomocemi ředitelů škol ve většině oblastí rozhodování se nejedná o překvapivý výsledek.

5.3.2 Role inspekce při monitorování a hodnocení spravedlivosti škol

Francouzské ministerstvo školství, respektive jeho oddělení pro školskou statistiku (*Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, DEPP) sbírá na centrální úrovni data o žácích a jejich socioekonomickém postavení. Vytváří databázi informací o socioekonomickém složení žáků, charakteristikách personálu, finančních a jiných prostředcích či o výsledcích vzdělávání.²⁸ Tyto informace pak zpřístupňuje školám, které mohou prostřednictvím elektronického informačního systému APAE (jedná se o zkratku francouzského *Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements*, což ve volném překladu znamená *Pomůcka pro hodnocení a autoevaluaci škol*) získávat například kvantitativní informace o socioekonomickém složení žáků školy (včetně porovnání na úrovni regionu či celostátně), ale i srovnání týkající se přidané hodnoty školy či úspěšnost absolventů školy při průchodu vzdělávacím systémem (včetně informací o opakování ročníku) a přechodu do terciárního vzdělávání. Všechny informace jsou pro ředitele školy dostupné v časové řadě (lze sledovat vývoj jednotlivých indikátorů za období posledních pěti let) i ve srovnání s dalšími departementy (nižší správní celky), s příslušnou akademií a nakonec i v celostátním srovnání. Ukázku z reportu ze systému APAE pro konkrétní školu o [žakovské populaci](#) nalezne čtenář v příloze 5.

V poslední době jsou patrné některé decentralizační tendence, v rámci kterých je státem podporována autoevaluace škol, hodnocení škol (externí ani interní) jako celku však není ve Francii standardizováno a v každé akademii často probíhá odlišným způsobem, jak uvádí inspekční zpráva pro ministerstvo (Ayada et al., 2012).²⁹ Co je však společné všem akademiím, je skutečnost, že všechny školy uzavírají s příslušnou akademií Smlouvu o cílech (*Contrat d'objectifs*). Povinnost škol tuto smlouvu s akademií uzavírat ukládá školám zákon již z roku 1985. Každá Smlouva o cílech by měla zohledňovat jak specifika dané školy, tak priority vzdělávací politiky dané akademie (akademie pak uzavírají podobné smlouvy o cílech s ministerstvem školství). V každé takové smlouvě jsou přesně stanoveny cíle, kterých má daná škola v horizontu několika let dosáhnout, a tento dokument také povinně obsahuje indikátory, podle kterých lze dosažení těchto cílů hodnotit. Centrálně stanovené priority národního vzdělávacího systému zmíněné výše (školní úspěch všech žáků, rovnost šancí či garance osvojení minimálního společného základu znalostí a kompetencí) se tak tímto způsobem přenášejí ze státní úrovně na úroveň jednotlivých škol. Cíle jsou stanovovány vždy s ohledem na kontext a lokalitu, ve kterých daná škola působí, a vycházejí z inspekci identifikovaných slabých stránek školy. K jejich identifikaci pomáhají mimo jiné také informace z databáze APAE (viz výše) a stanovované cíle se nezřídka týkají oblasti spravedlivého přístupu k žákům, například snižování rozdílů ve výsledcích zvýhodněných a znevýhodněných žáků, předávání minimálního základu znalostí a kompetencí všem žákům školy apod. Z rešerše zveřejněných

²⁷ U francouzských škol, které interní evaluaci provádějí, vedly jeho výsledky k zavádění opatření na podporu spravedlivosti ve škole ve 48 % případů (pro srovnání s ČR se jednalo jen cca o pětinu škol, v 71 % případů ředitelé uvedli, že žádná opatření na podporu spravedlivosti ve škole na základě proběhlé autoevaluace nezavádějí; v průměru OECD vedly výsledky k zavádění opatření na podporu spravedlivosti ve škole v cca polovině škol provádějících interní evaluaci).

²⁸ Agregované informace o nejrůznějších oblastech francouzského vzdělávacího systému lze z této databáze získat elektronicky přes portál www.education.gouv.fr/bcp/.

²⁹ Pracovní skupina zodpovědná za přípravu této zprávy konstatovala, že důležitost potřeby (sebe)hodnocení škol si více uvědomují externí aktéři spíše než sami ředitelé škol (ibid., s. 23).

příkladů reálných smluv o cílech, které školy s akademií uzavírají, jsme pro účely této kapitoly vybrali collège Keranroux nacházející se v akademii Rennes (oblast Bretaně) vzdělávající vysoký podíl sociálně znevýhodněných žáků, nižší sekundární školu s více než pětinou žáků opakujících ročník a zároveň s více než pětinou žáků z místní vyloučené lokality. Níže uvádíme výňatek ze Smlouvy o cílech uzavřené mezi touto školou a akademií Rennes na období 2015–2019.

Tabulka 5 Výňatek ze Smlouvy o cílech uzavřené mezi collège Keranroux a akademií Rennes

Cíl – podporovat úspěch všech žáků	
Silné stránky školy	Dílčí cíle
<ul style="list-style-type: none"> - Malé rozdíly v úspěšnosti ve zkoušce <i>brevet</i> mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky: -0,3 % (department +6,1%; akademie +6,1 %) - Průměrná známka ze slohu u zkoušky <i>brevet</i> a z toho vyplývající přidaná hodnota školy +12 (+1,3 akademie; +1,8 Francie) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Udržet a konsolidovat dobré výsledky v testech <i>brevet</i> 2. Integrovat ICT do všech aspektů pedagogické činnosti 3. Dosáhnout 100% podílu žáků, kteří získají základní kompetence 4. Vytvořit klima důvěry příznivé pro školní práci 5. Vytvořit Radu zástupců žáků pro otázky života školy
Slabé stránky (indikátory APAE 2014)	Akce a prostředky dosažení cílů
<p>Socioekonomické složení žáků</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10,7 % žáků, jejichž rodiče jsou kvalifikovaní profesionálové, 41,3 % žáků, jejichž rodiče jsou dělníci či ekonomicky neaktivní - Podíl příjemců sociálního stipendia 40 % - Podíl žáků, kteří do 6. třídy nastupují se zpožděním kvůli opakování ročníku: 22 % <p>Výkon</p> <ul style="list-style-type: none"> - Podíl žáků opakujících 6. ročník: 4,1 % - Podíl žáků opakujících 9. ročník: 5,1 % - Podíl žáků, kteří získali základní kompetence podle společného rámce znalostí a dovedností: 86,25 % 	<ul style="list-style-type: none"> - Podpořit další vzdělávání učitelů a vzájemnou výměnu informací v učitelském sboru - Rozvíjet projekty, které pomohou připravit naše žáky na přestup na střední školu a následně i na školu vysokou - Posílit nástroje komunikace s rodiči (webová stránka školy, Pronote, SMS, e-mail...)

Zdroj: Collège de Keranroux (2015), upravil V. Šťastný

Standardy kvality ve vztahu ke spravedlivému přístupu k žákům (kritérium 6)

Standardy kvality veřejných služeb jsou formulovány v tzv. Marianině kodexu (*Référentiel de Marianne*). Sice se dají vztáhnout i k oblasti veřejného školství, jsou ale značně obecné, aby do nich bylo možno zahrnout většinu typů veřejných institucí. V roce 2013 byly [vyhláškou](#) č. MENE1315928A definovány standardy pro pedagogické pracovníky ve školách.³⁰ Hned na prvním místě tento dokument zmiňuje důležitost předávání republikánských hodnot, explicitně je v dokumentu zmiňována rovnost a odmítnutí jakýchkoli forem diskriminace, důraz má učitel klást na úspěch všech žáků při současném zohledňování jejich diverzity. Existenci specifických standardů kvality školy jsme nebyli schopni na základě důkladné rešerše francouzských oficiálních (ministerských) i neoficiálních zdrojů potvrdit.

Nástroje pro (auto)evaluaci škol v oblasti spravedlivosti

Školám ve Francii nabízí francouzské ministerstvo školství různé nástroje pro vnitřní hodnocení. Příkladem může být tzv. Nástroj pro autoevaluaci a pilotáž školy (OAPE, *Outil d'auto-évaluation et de pilotage de l'établissement*). Jedná se o webovou aplikaci sloužící ředitelům škol, která diagnostikuje školu v pěti oblastech (výuka, hodnocení žáků, školní klima, ambice a autoevaluace), na základě odpovědí ředitele školy na sadu otázek aplikace analyzuje silné a slabé stránky školy, výstupem je kvalitativní zpětná vazba pro vedení školy. Doporučeno je hodnocení indikátorů typu: počet žáků opakujících ročník, počet žáků předčasně opouštějících vzdělávání, možnosti podpory neprospívajících žáků užívané ve škole apod. (Ayada et al., 2012, s. 10).

Další nástroj pro autoevaluaci nazvaný Qualéduc byl vytvořen s cílem „zvýšit efektivitu a spravedlivost vzdělávacího systému“ (Qualéduc, 2017, s. 2) a je založen na Demingově modelu řízení typu PDCA (*plan – do – check – act*, česky naplánuj – proved' – ověř – jednej).

Tabulka 5 Obecné schéma doporučeného procesu autoevaluace

Plan	Do
<ul style="list-style-type: none"> Identifikace oblasti: procesy, témata, opatření pro rozvoj či zlepšení Plán aplikace v daném kontextu (písemný plán záměrů a priorit školy) Upřesnění cílů, smyslu opatření 	<ul style="list-style-type: none"> Popsat, co bylo provedeno nebo co se má provést Aktéři – akce – dostupné prostředky Kdo dělá co? Kde? Kdy? Jak? Kolik?
Act	Check
<ul style="list-style-type: none"> Realizace sdílené diagnostiky: shrnutí silných a slabých bodů Identifikace směrů dalšího zlepšování Definice dalších akcí 	<ul style="list-style-type: none"> Nalezení jednoduchých indikátorů či pozorování, které by umožnily sledovat proveditelnost a efektivitu akcí v čase

Zdroj: Qualéduc (2017, s. 6). Přeložil a upravil: V. Šťastný

³⁰ Arrêté du 1-7-2013 (J. O. du 18-7-2013) MENE1315928A. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Dostupné na: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Tento nástroj má metodiku vypracovanou pro různé oblasti autoevaluace škol včetně konkrétních příkladů a možností aplikace. Celkem se jedná o 19 předem definovaných oblastí práce školy, které je možné touto metodikou hodnotit a na základě tohoto hodnocení dále rozvíjet. Mezi ně patří nabídka vzdělávacích programů, výchova k občanství ve škole, organizace školního času, návaznost služeb pro žáky, zvláštní vzdělávací potřeby a situace znevýhodněných, boj se školním neúspěchem, vzdělávací dráha, způsoby výuky, obecně zaměřená výuka a její propojení se specializací, výcvik na pracovišti a stáže, udržitelný rozvoj, otevřenost evropské a mezinárodní spolupráci, způsoby hodnocení, profesní rozvoj pracovníků, evaluace školy, interní komunikace školy, řízení lidských zdrojů, externí komunikace školy a partneři školy a síťování. Původně pilotní projekt v současnosti užívají školy v 25 z celkem 30 akademií. Oblast spravedlivosti, rovných příležitostí a podpory všech žáků se implicitně prolíná všemi uvedenými okruhy interní evaluace, ale primárně je přítomná zejména ve dvou: 1) zvláštní vzdělávací potřeby a situace znevýhodněných; 2) boj se školním neúspěchem. Konkrétní příklady nástrojů užívaných pro interní evaluaci školy v těchto oblastech proto uvádíme v příloze 6.

Vodítko pro autoevaluaci školy zaměřené přímo na to, jak daná škola přispívá k (ne)spravedlivosti vzdělávacího systému jako celku, poskytují v aktuální publikaci s názvem „Pro spravedlivou školu“ (*Pour un établissement scolaire équitable*) školní inspektorka Maryse Adam-Mailletová a výzkumník Aziz Jellab (2017). Ředitelům francouzských škol nabízejí sadu otázek, které jim mají pomoci provést „diagnózu spravedlivosti“ své školy. Mezi ně patří například:

- Jsou všem dospělým pracovníkům školy dobře známy indikátory sociální rozmanitosti žáků školy?
- Jsou třídy složeny podle předem daného schématu s cílem podpořit rozmanitost?
- Jsou volitelné předměty a jejich volba nezávislé na tom, do jaké třídy žák chodí?
- Jsou volitelné předměty nabízeny všem žákům bez ohledu na rodinné zázemí?
- Jsou do aktivit a projektů školy zapojeni všichni žáci?
- Je zvláštní pozornost věnována školnímu klimatu?
- Jsou informace o profesní orientaci žáků na konci základního vzdělávání sdíleny se všemi dospělými pracovníky školy?
- Jak škola spolupracuje s externími partnery?
- Mají žáci z různých tříd dostatek příležitostí ke vzájemné komunikaci?
- Je diskuze otázek prevence (sexuality, násilí, závislostní chování atd.) organizována v rozmanitých a smíšených skupinách?
- Podporují se ve škole aktivity sloužící k posílení koheze mezi žáky?
- Řeší se dostatečně se zaměstnanci školy právní, hodnotící a etické otázky? (Adam-Maillet & Jellab, 2017, s. 47–48).

5.4 Spolková republika Německo

5.4.1 Kontext externí evaluace škol

Systémy externího hodnocení škol začaly vznikat v jednotlivých německých spolkových zemích paralelně od roku 2004. Důvody jejich vzniku jsou širší a vyplývají z modernizace vzdělávacích systémů spolkových zemí a přesunu kompetencí v 90. letech minulého století, za hlavní impulz je ovšem označován tzv. PISA šok, následující po zveřejnění nepříznivých výsledků šetření PISA z roku 2000. Snaha o budování standardizovaných systémů externí evaluace v tomto období získala značnou podporu, externí hodnocení škol začalo postupně zavádět všech 16 spolkových zemí.

Hlavní programové oblasti německé vzdělávací politiky reagující na tzv. PISA šok, které se ve větší či menší míře odrazily v praxi v jednotlivých spolkových zemích, byly přijaté rozhodnutím konference ministrů školství spolkových zemí v roce 2002.³¹ Patří k nim:

- 1) opatření ke zlepšení jazykových kompetencí dětí už od předškolního věku;
- 2) opatření ke zlepšení návaznosti mezi předškolní péčí o děti a základní školou s cílem včasného zapojení dětí do vzdělávání;
- 3) opatření ke zvýšení kvality základního vzdělávání a průběžného zlepšování čtenářské gramotnosti a základního porozumění matematickým a přírodovědným zákonitostem;
- 4) opatření k účinné podpoře dětí ve vzdělávání znevýhodněných, především dětí a mládeže s migračním zázemím;
- 5) opatření pro další rozvoj a zajištění kvality výuky a školy na základě závazných standardů a hodnocení zaměřeného na výsledky;
- 6) opatření ke zvýšení profesionality práce učitelů jako základního článku rozvoje školy, především s ohledem na diagnostické a metodické kompetence;
- 7) opatření k vybudování nabídky školního i mimoškolního celodenního prostředí s cílem rozšíření vzdělávací a podpůrné nabídky, především pro děti se vzdělávacími deficity a děti mimořádně nadané.

Pátá uváděná oblast, zakotvující směr k orientaci na standardy a rozhodnutí založená na evidenci, měla značný vliv na administrativu vzdělávacích systémů. Pod navazujícím pojmem „Nové řízení vzdělávání“ se rozvinula taková opatření vzdělávací politiky, jakými bylo vytvoření referenčních rámců kvality školy, zavedení systémů externí evaluace (školní inspekce), později rovněž využití srovnávacích testů a centrálně organizované závěrečné zkoušky. Vytvořeny byly národní vzdělávací standardy pro jednotlivé vzdělávací předměty.

Institucionalizované systémy externí evaluace školy jsou v jednotlivých spolkových zemích označovány různými termíny. Nejčastěji používaným termínem je „externí evaluace“ (*externe Evaluation*), používaný v osmi spolkových zemích (Bavorsko, Brémy, Meklenbursko-Přední Pomořansko, Porýní-Falc, Sársko, Sasko, Sasko-Anhaltsko, Durynsko), významovým ekvivalentem je také pojem „Fremdevaluation“ v Bádensku-Würtenbersku. Pojem „školní inspekce“ (*Schulinspektion*) užívají čtyři spolkové země, konkrétně Hamburk, Dolní Sasko, Hesensko a Berlín. Dále se můžeme setkat s termínem „školní vizitace“ (*Schulvisitation*) v Braniborsku, s „analýzou kvality“ (*Qualitätsanalyse*) v Severním Porýní-Vestfálsku,

³¹ Kultusministerkonferenz. „PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern“, 17. 10. 2002. Dostupné on-line na: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf.



do zrušení evaluačního procesu se ve Šlesvicku-Holštýnsku používal termín „týmová evaluace“ (*Evaluation im Team – EVIT*; v posledních letech opět obnovený). Používání vybraného termínu ovšem neimplikuje určitou podobu evaluační praxe, jedná se o terminologický úzus dané spolkové země.

I přesto, že se v každé spolkové zemi jedná o svébytný, samostatně vytvořený systém, mají německé systémy externí evaluace školy řadu společných rysů. Externí evaluaci podléhají zpravidla všechny státní školy na úrovni základního a středního vzdělávání, včetně speciálního školství a odborného vzdělávání. Hodnocena je vždy škola jako celek, hlavním principem je poskytnutí zpětné vazby, kterou školy mohou zohlednit při svém dalším rozvoji. Shodné jsou i základní rysy procesu hodnocení, kdy školy navštěvuje skupina profesionálních evaluátorů, hodnocení školy trvá několik dní, probíhá po předchozím oznámení a přípravné fázi, hodnocení se týká oblastí vymezených standardizovanými hodnoticími rámci se stanovenými znaky naplnění, probíhá standardizovanými společensko-vědními metodami. Z výsledku hodnocení škole nehrozí postihy ani sankce, dopady hodnocení na školu jsou nízké. Hodnocení školy probíhá odděleně od kontroly a provádí jej jiná instituce než instituce vykonávající kontrolu (orgán školního dozoru³²). Otázka přístupu k hodnotící zprávě je považována za diskutabilní – přístup k ní má zpravidla pouze škola (vývoj v posledních letech ovšem reaguje na tlak především zřizovatelů škol a rodičovské veřejnosti a části hodnotících zpráv nebo jejich zkrácené verze jsou jim v některých spolkových zemích zpřístupňovány). Je snahou zabránit tomu, aby hodnocení mělo pro školu nějaké důsledky ve vztahu k externím partnerům a zřejmá je úzkostlivá snaha vyhnout se vytváření žebříčků škol. V některých spolkových zemích školy na základě výsledků hodnocení uzavírají s nadřízeným orgánem státní správy, orgány školního dozoru, tzv. cílové dohody, ve kterých je stanoveno, k jakým konkrétním zlepšením se škola na základě reflexe externí evaluace v nejbližší době zavazuje.

Hodnocení škol probíhá v rámci cyklů, které trvají v jednotlivých spolkových zemích 4–6 let. V rámci jednoho cyklu navštíví evaluátoři všechny školy v dané spolkové zemi. Uzavření cyklu a přechod k dalšímu ve spolkových zemích znamená přehodnocení zkušeností z dosavadní praxe, vyhodnocení její přiměřenosti a účinnosti, reflexi nových priorit vzdělávací politiky a na základě těchto impulzů je praxe hodnocení škol upravena pro další cyklus. Působení systémů externí evaluace v Německu je tedy v současnosti výsledkem téměř patnáctileté zkušenosti.

Vymezení oblastí hodnocení škol

Školy jsou v systému externí evaluace hodnoceny na základě pevně stanovených kritérií. Struktura hodnotících rámců je zpravidla tříступňová, v některých případech dvoustupňová. Typicky se skládá ze základních oblastí hodnocení, které se dále dělí na kritéria hodnocení, jež obsahují dílčí, kvalitativně popsané znaky naplnění. V uspořádání struktury hodnotících rámců existuje ovšem v rámci spolkových zemí značná variabilita – jak v pojmosloví (např. která z těchto úrovní je označována jako kritérium), tak ve věcném uspořádání hodnocených oblastí. Hodnocené oblasti jsou zpravidla popsány a vysvětleny podstatně detailněji než v obdobném českém dokumentu.

³² Orgány školního dozoru (Schulaufsichtbehörden) nemají ve spolkových zemích jednotnou strukturu, platí však obecně, že za každou školu odpovídá příslušný referent školního dozoru. Orgán dozoru obecně vykonává věcný, právní a služební dozor nad školami. Např. v Brémách jsou úkoly školního dozoru vymezeny následovně: je zodpovědný za kvalitu a provoz škol, poskytuje poradenství managementu škol s cílem podporovat samostatnost školy, prostřednictvím cílových dohod působí na práci školy, která má být doložitelná a orientovaná na výsledky, je partnerem pro všechny aktéry, kteří se podílejí na chodu školy, při konfliktech zasahuje až v případě, že se na půdě školy nedaří najít vhodné řešení, zasahuje v případě porušení rovného práva žáků na vzdělání nebo v případě porušení práv rodičů na výchovu dětí, může zrušit rozhodnutí školy a požádat o jeho přezkoumání, v případě potřeby může orgán školního dozoru přijmout rozhodnutí namísto školy.

Porovnávány byly hodnoticí rámce celkem devíti spolkových zemí. Vzhledem k tomu, že řada spolkových zemí v současné době způsob hodnocení škol přepracovává, nebyly hodnoticí rámce těchto zemí analyzovány. Hodnoticí rámce jsou v rámci spolkové země vždy shodné pro základní školy i všechny typy středních škol, u některých znaků naplnění kritérií je zdůrazněn zřetel na určitý typ školy (především u škol vzdělávajících žáky v duálním systému praktické výuky). Přehled zahrnutých zemí a hlavní hodnocené oblasti v jejich systémech externí evaluace škol obsahuje tabulka Hlavní oblastí hodnocené v systémech externí evaluace škol v německých spolkových zemích v příloze 7.

5.4.2 Monitorování rovného přístupu ke vzdělávání

Žádná ze spolkových zemí nedefinuje v hodnoticím rámci samostatnou oblast, která by odpovídala české oblasti hodnocení č. 6 Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti). O úroveň níže, na úrovni kritérií, se již můžeme setkat s prvky, které odpovídají dílčím částem kritéria č. 6, nejčastěji ale tyto prvky najdeme až na úrovni třetí. Prvky kvality školy, které jsou v českém systému hodnoceny odděleně v rámci této samostatné oblasti, se v německých rámcích promítají do řady hodnocených oblastí. Neznamená to ovšem, že by německé rámce hodnocení škol kladly na podporu žáků a vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání menší důraz. Příkladem může být bavorský rámec hodnocení školy, kde např. hodnocený znak Podpora integrace/inkluze je součástí dílčí oblasti Kultura školy a ta vstupuje do hlavní oblasti hodnocení Kvalita procesů školy. Řadu prvků českého kritéria 6 pak v hlavní struktuře hodnoticích rámců nenajdeme, setkáme se s nimi ale v podrobnějších popisech hodnocených znaků. Hlavní rozdíl mezi českým rámcem pro hodnocení škol a rámci německými je tedy v tom, že zatímco český rámec vymezuje Podporu žáků při vzdělávání do samostatné hodnocené oblasti, v německých systémech jsou jednotlivé prvky naplnění takto definované oblasti hodnoceny vždy v širších souvislostech dalších školních nebo výukových procesů.

Obecně lze konstatovat, že kritéria z oblasti 6 jsou zastoupena také v německých hodnoticích rámcích škol. Bezesporu to platí o kritériu 6.2. V širším smyslu je v německých systémech obsaženo také kritérium 6.1, byť jeho pojetí je chápáno méně v organizační úrovni (tj. důraz u českého kritéria na rozdělování žáků do tříd, úplatu za vzdělávání, zapojení žáků do školních akcí) a více v obecné kultuře školy, která primárně vychází z heterogenity žáků a jejich rodin, přirozenosti reflexe heterogenity a práce s ní. Prolíná se tedy přirozeně s českým kritériem 6.3, jehož obsahová podstata je zdůrazňována i v německých spolkových zemích.

Oproti tomu si německé hodnoticí rámce všímají i dalších aspektů práce školy, které jsou pro rovnost ve vzdělávání v německých podmínkách považovány za podstatné a jsou i definovanou prioritou, v českém prostředí na ně ale důraz kladený není.

1. Hodnocení posunu škol směrem k ideálu celodenní školy. Koncept celodenních škol je jedním z hlavních opatření německé vzdělávací politiky směřující ke zmírňování reprodukce nerovností ve vzdělávání. V praxi jde o budování školy, která pro žáky utváří vzdělávací a výchovnou nabídku v rámci celého dne, umožňuje mj. prolínání výukových a relaxačních sekvencí, doplňkovou nabídku vzdělávání v návaznosti na výuku podle individuálních potřeb žáků a možnosti jejich dalšího individuálního rozvoje, často ve spolupráci s dalšími organizacemi v rámci regionu.
2. Důrazu na budování jazykových (řečových, vyjadřovacích) kompetencí. Tato kompetence je středem pozornosti proto, že je základním předpokladem pro vzdělávání, není ale u všech žáků dostatečně rozvinuta. Znevýhodnění jsou zde žáci, pro které není němčina mateřským jazykem, vzhledem k životu ve specifické sociální komunitě tito žáci ani u mateřského jazyka nemusí ovládat kompletní výrazovou škálu užívanou ve vzdělávání. Znevýhodnění jsou i žáci z „domácích“ německých rodin,

ve kterých je komunikace v rámci rodiny omezenější či výrazově chudší. Budování jazykové kompetence je proto prioritou, která prochází všemi předměty. Cílem je vyrovnání schopnosti používání jazyka na úroveň potřebnou pro vzdělávání.

Ve spolkových zemích, kde je důraz na rovnost ve vzdělávání v hodnoticích rámcích silný, je mj. možné zaznamenat:

- Silnější důraz na otevřenost školy vzhledem k širší, a to především rodičovské komunitě. Kvalitní škola je pro veřejnost otevřená, transparentní, přístupná podnětům zvenčí, je si vědoma heterogenity v rámci komunity a tomu odpovídajícím způsobem navenek komunikuje a snaží se o vtažení rodičovské veřejnosti do života školy.
- Důraz na spolupráci s dalšími organizacemi a síťování v regionu.
- Požadavek na sledování vzdělávacích drah žáků při prostupu školou vč. návaznosti na předchozí nebo následující stupeň vzdělávání, vyhodnocování dat o průběhu vzdělávání a vyhodnocování odlišností, poradenství pro postup vzdělávací dráhou.

V příloze 8 jsou na příkladech tří spolkových zemí ilustrovány možné způsoby zakotvení rovného přístupu ke vzdělávání v hodnoticích rámcích. Z vybraných zemí zastupuje Bavorsko model, ve kterém je důraz na rovnost ve vzdělávání v rámci kritérií hodnocení škol relativně nízký. Další dvě spolkové země, Hamburk a Berlín, mají naopak aspekty rovnosti ve vzdělávání zastoupeny výrazně a jednotlivé znaky naplnění kritérií jsou detailně rozpracovány. Není určité náhodou, že se jedná o městské spolkové země s výrazně heterogenní populací žáků (v hamburských školách má 46 % žáků tzv. migrační zázemí – jde o nejvyšší podíl těchto žáků v rámci spolkových zemí).

Referenční údaje v hodnocení škol

Kromě stanovených oblastí hodnocení hrají v hodnocení škol dále roli referenční hodnoty definovaných ukazatelů na úrovni spolkových zemí či menších regionů, které jsou při hodnocení školy v rámci externí evaluace zohledňovány. Příkladem může být popis sociální skladby žáků školy, který do hodnocení školy vstupuje jako základní deskriptor podmínek, v nichž škola působí. Využívání těchto indikátorů je doporučováno také pro vlastní hodnocení školy.

Jako příklad využívaného referenčního údaje může sloužit sociální index školy ve spolkové zemi Hamburk. Jedná se o ukazatel, který je v kontextu německých spolkových zemí právě v Hamburku nadstandardně zpracovaný. Využívá se nejen jako kontextový deskriptor při hodnocení školy školní inspekcí, nízká dosažená hodnota sociálního indexu také školu opravňuje k nároku na podporu žáků v rámci specifických opatření.

Sociální index škol v Hamburku

Ve spolkové zemi Hamburk je využíván výpočet sociálního indexu (Schulte et al., 2014) k určení zátěže spojené se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků v jednotlivých školách. Spádové obvody škol v Hamburku se výrazně liší sociální skladbou obyvatel, v určitých částech města se ve zvýšené míře vyskytují sociální problémy, jakými je např. nezaměstnanost či chudoba. Školy jsou klasifikovány podle sociálního indexu na škále od 1 (většina žáků pochází ze znevýhodňujících rodinných poměrů) do 6 (žáci pocházejí většinou ze vzdělaných a majetných rodin). Školy s nízkým sociálním indexem jsou příjemci dodatečné podpory pro následující opatření:

1. Základní školy³³ s úrovní sociálního indexu 1–2 mají nárok na více pedagogických pracovníků, aby mohly vytvářet třídy s nižším počtem žáků.

³³ Tj. *Grundschulen* pro žáky 1.–4. ročníku.

2. Všeobecná podpora vytváření jazykových kompetencí na základních a městských školách³⁴ je závislá na sociálním indexu školy. Čím nižší je sociální index školy, tím více hodin pro vytváření jazykových kompetencí má k dispozici.
3. Výše dodatečné podpory pro děti ve věku 4–5 let, které jsou do přípravného stupně školy přijímány na základě zjišťování rozvoje jazykových kompetencí³⁵, je v základních školách závislá na sociálním indexu školy.
4. Podpora pro vytváření celodenní školy je vyšší pro základní a pokračující městské školy (1.–4. ročník, nikoli pro gymnázia) s nižším sociálním indexem.
5. Základní školy s nižším sociálním indexem mají k dispozici více finančních prostředků a personálu pro zajištění speciálněpedagogických opatření.
6. Školy s nižším sociálním indexem mají k dispozici vyšší úvazky pro administrativní pracovníky školy.

Sociální index škol je dále využíván pro výběr reprezentativních vzorků v rámci výzkumu ve vzdělávání, má jej k dispozici školní inspekce pro hodnocení školy a zohledňuje se při hodnocení výsledků škol v testování KERMIT (jde o rozšířenou obdobu povinného testování žáků v Hamburku, které je na celostátní úrovni prováděno pod zkratkou VERA³⁶).

Hlavními oblastmi hodnocení pro výpočet sociálního indexu školy jsou:

- sociální kapitál,
- ekonomický kapitál,
- kulturní kapitál,
- migrační zázemí.

Sociální index se vypočítává na základě 24 položek. Položky 1–3 poskytuje příslušný statistický úřad, další položky jsou zjišťovány na základě šetření mezi rodiči a žáky škol (poslední dostupné údaje pocházejí ze školního roku 2011/12):

1. míra nezaměstnanosti v části města, kde bydlí žáci školy;
2. podíl obyvatel, kteří nejsou výdělečně činní a jsou závislí na sociální podpoře, v části města, kde bydlí žáci školy;
3. volební účast v části města, kde bydlí žáci školy;
4. počet knih v domácnosti;
5. četnost společných návštěv rodičů a dětí v muzeích;
6. vysokoškolské vzdělání jako nejvyšší dokončené vzdělání otce;
7. vysokoškolské vzdělání jako nejvyšší dokončené vzdělání matky;
8. základní vzdělání (*Hauptschule*) jako nejvyšší dokončené vzdělání otce;
9. základní vzdělání (*Hauptschule*) jako nejvyšší dokončené vzdělání matky;
10. průměrný příjem domácnosti;

³⁴ Tj. školy na primární a sekundární úrovni vzdělávání s výjimkou gymnázií.

³⁵ Zaostávající děti navštěvují přípravný stupeň základní školy povinně.

³⁶ Zkratka VERA označuje Vergleichsarbeiten, doslovně porovnávací práce, ve 3. a 8. ročníku. Jsou prováděny formou testů z německého jazyka a matematiky celoplošně pro dané ročníky. Zjišťují, jaké úrovně kompetencí žáci v určitém období dosáhli.

11. zaměstnání otce v nejvyšším stupni podle klasifikace zaměstnání (stupeň 1);
12. zaměstnání matky v nejvyšším stupni podle klasifikace zaměstnání (stupeň 1);
13. zaměstnání otce v nejnižším stupni podle klasifikace zaměstnání (stupeň 6);
14. zaměstnání matky v nejnižším stupni podle klasifikace zaměstnání (stupeň 6);
15. dítě má vlastní pokoj;
16. dítě tráví volný čas se svými spolužáky;
17. dítě tráví volný čas s rodiči;
18. rodiče dítě chválí za dobré známky ve škole;
19. rodiče jsou na dítě pyšní;
20. místo narození otce v Německu;
21. místo narození matky v Německu;
22. četnost používání němčiny v rozhovoru s matkou;
23. četnost používání němčiny v rozhovoru s otcem;
24. četnost používání němčiny v rozhovoru se sourozenci.

Sociální index se počítá u uvedených proměnných na základě konfirmační faktorové analýzy. Proměnné, které lépe vysvětlují rozdíly mezi školami, do analýzy vstupují s vyšší vahou.

Vlastní hodnocení školy a rovné příležitosti

Vlastní hodnocení školy je v současnosti v Německu podporovaným nástrojem řízení školy. Jeho smyslem je doplňovat externí hodnocení školy, a to i se zřetelem k faktu, že externí hodnocení školy není možné organizovat dostatečně často. Pro vlastní hodnocení se počítá s využitím modelů dobré školy vytvořených v rámci systémů externí evaluace. Spolkové země zpravidla vytvářejí on-line toolboxy, kde mohou školy na základě přihlašovacích údajů čerpat dostupnou nabídku nástrojů pro provádění vlastního hodnocení.

Stejně jako v případě externí evaluace, ani zde se často nesetkáváme s hodnocením rovných příležitostí pro žáky školy v ucelené oblasti hodnocení.

Za pozitivní příklad může sloužit Berlín, kde se v rámci portálu SEP (Selbstevaluation Schule)³⁷ můžeme setkat s moduly hodnocení pro oblasti celodenní škola a inkluze. Jedná se o dostupná dotazníková online šetření pro pět skupin aktérů: učitele, další pedagogické pracovníky, žáky, rodiče žáků a partnery spolupráce. Škola po vyplnění dotazníků respondenty obdrží zprávu, která obsahuje:

- porovnání výsledků v rámci jednotlivých skupin aktérů dané školy;
- porovnání výsledků s ostatními školami;
- detailní výsledky za jednotlivé skupiny respondentů.

Jedná se tedy o dostupný nástroj vlastního hodnocení školy, který zároveň podporuje implementaci prioritních oblastí vzdělávací politiky, a dává škole zpětnou vazbu o tom, jak opatření vnímají jednotliví aktéři.

³⁷ https://www.sep-schule.isq-bb.de/de_DE/start/index.html.

Další způsoby monitoringu rovných příležitostí v Německu

Zprávy *Vzdělávání v Německu*

Hlavním oficiálním zdrojem hodnocení vývoje německých vzdělávacích systémů je zpráva *Vzdělávání v Německu*, která je vydávána od roku 2006 každé dva roky. Hodnotí vývoj jednotlivých stupňů vzdělávání na pozadí demografického a sociálního vývoje, každé vydání se dále tematicky věnuje vybrané oblasti. Vypracování zprávy zastřešuje Německý institut pro mezinárodní pedagogický výzkum (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, DIPF), mezi autory jsou i odborníci z dalších institucí: Německý institut pro mládež (*Deutsches Jugendinstitut*, DJI), Německé centrum pro výzkum vysokých škol a vědy (*Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*, DZWH), Výzkumný sociologický ústav Univerzity v Göttingenu (*Soziologisches Forschungsinstitut*, SOFI), spolkový statistický úřad a statistické úřady spolkových zemí. Její zpracování a vydání podporuje Konference ministrů školství spolkových zemí a Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a vědu.

Poslední vydání zprávy vyšlo v roce 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) a tematicky zpracovává oblast vzdělávání a migrace.

K pozitivním trendům v oblasti rovnosti ve vzdělávání patří následující zjištění:

Snižuje se podíl dětí, které vyrůstají v rizikových rodinách (nezaměstnaní rodiče s nízkou kvalifikací, ve finanční situaci pod hranicí chudoby) – v současnosti 4 % dětí.

Zvýšil se podíl tříletých dětí s migračním zázemím, které docházejí do mateřských škol, na 22 %. Tento podíl je stále výrazně nižší než u dětí bez migračního zázemí (38 %). Zvýšil se také podíl na vzdělávání mladých lidí ve věku 16–30 let s migračním zázemím. Žáci s migračním zázemím jsou ovšem výrazněji zastoupeni ve studijních programech, které vedou k nižší kvalifikaci.

Zlepšuje se úroveň dosahovaných kompetencí u žáků s migračním zázemím.

V sekundárním vzdělávání se nyní už více než polovina žáků vzdělává v integrovaných středních školách³⁸. Především pro žáky z rodin s nižším sociálním statutem se tím otevírá možnost pro navazující studium. Díky vzniku integrovaných škol v sekundárním vzdělávání a možnosti zkoušku vykonat na odborných školách se rozšířila nabídka možností složení zkoušky *Abitur* (obdoba české maturitní zkoušky, která opravňuje ke vstupu do vysokoškolského vzdělávání).

Výběr zjištění, která představují pro vzdělávací systém další výzvu:

Roste podíl osob s migračním zázemím, především kvůli přistěhovalectví z ostatních zemí EU. Podíl dětí do 10 let s migračním zázemím vzrostl na třetinu věkové kohorty, v aglomeračních centrech představuje podíl těchto dětí více než 50 %.

Čtvrtina pětiletých dětí nemá dostatečnou znalost německého jazyka, tento podíl se nedaří snižovat. Jde především o děti rodičů s nízkým vzděláním a o děti z rodin, ve kterých se doma nehovoří německy. Podpora jazykové kompetence v předškolním vzdělávání se stala významnou součástí vzdělávání.

Segregační tendence v předškolních zařízeních a ve školách. Třetina dětí z jiných než německých rodin navštěvuje mateřskou školu, ve které většina dětí doma také téměř nemluví německy. V aglomeračních centrech, jakými je Berlín, Frankfurt nad Mohanem nebo Mnichov,

³⁸ V tradičním německém systému sekundárního školství docházelo k selektivnímu třídění žáků po 4. ročníku základní školy do třech vzdělávacích proudů (gymnázium, reálná škola a hlavní škola).

se segregace týká více než poloviny dětí z neněmeckých rodin. Podobná situace je i v dalších typech škol.

Pětina dětí je ohrožena alespoň jedním rizikovým faktorem (nezaměstnanost či nízké vzdělání rodičů, příjmová chudoba). U dětí s migračním zázemím je podíl těchto dětí výrazně vyšší (55 % v první generaci, 42 % ve druhé generaci).

Přetrvávají velké regionální rozdíly v rámci Německa, např. v podílu žáků nově vstupujících do odborného vzdělávání (tj. přetrvávající rozdíl mezi východní a západní částí země, mezi aglomeračními centry a venkovem).

Žáci s migračním zázemím častěji předčasně opouštějí vzdělávání a výrazně méně často dosahují úrovně vzdělávání potřebné pro vstup na vysokou školu. Pokud však vstoupí na vysokou školu, jsou stejně úspěšní jako němečtí studenti.

Zpráva dále definuje prioritní oblasti rozvoje vzdělávání:

- A) Zajištění kvality v předškolním vzdělávání
- B) Další rozvoj celodenního provozu ve školách a školních družinách
- C) Organizace přechodu od všeobecného vzdělávání ke vzdělávání odbornému
- D) Vztah mezi odborným a vysokoškolským vzděláváním
- E) Vytvoření inkluzivního vzdělávacího systému

Projekt *Chancenspiegel*

Dalším významným dlouhodobým projektem, který se v Německu snaží hodnotit vývoj v oblasti vytváření rovnosti příležitostí ve vzdělávání a ovlivňuje vnímání této problematiky, je projekt *Chancenspiegel*, na kterém se podílí Bertelsmannova nadace, Institut pro výzkum rozvoje vzdělávání Technické univerzity v Dortmundu a Pedagogický ústav Univerzity Friedricha Schillera v Jeně.

Projekt *Chancenspiegel* využívá hodnocení v časových řadách ve čtyřech oblastech indikujících spravedlivost vzdělávacího systému. Těmito oblastmi jsou:

- A) Integrační potenciál vzdělávacího systému
- B) Prostupnost vzdělávacího systému
- C) Dosahování kompetencí
- D) Způsob ukončování vzdělávání

Projekt se nezabývá přímo kauzální analýzou vývoje ve sledovaných dimenzích, jeho ambicí je přinášet prostřednictvím monitoringu komplexní údaje o vývoji spravedlivosti ve vzdělávacím systému a umožňovat kvalifikovanou diskuzi. V rámci projektu jsou taktéž vykreslovány profily jednotlivých spolkových zemí a jsou analyzovány shody i rozdílnosti vývoje jejich vzdělávacích systémů.

Poslední publikovaná zpráva projektu *Chancenspiegel* (Berkemeyer et al., 2017) shrnuje vývoj vzdělávacích systémů ve spolkových zemích od roku 2002, tj. bilancuje uplynulých 15 let. Celkově jsou výsledky pozitivní: díky přechodu k celodennímu organizování vzdělávání ve školách a zmírnění diverzifikace vzdělávacího systému se podařilo snížit míru předčasných odchodů ze vzdělávání, zvýšit prostupnost vzdělávacího systému a podíl maturantů. Zvyšuje se podíl škol s celodenní organizací výuky, zvyšuje se podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu a podíl žáků, kteří dosáhli dostatečné vzdělanostní úrovně pro vstup do vysokoškolského vzdělávání. Zatímco v roce 2002

navštěvovala školu s celodenní organizací výuky desetina žáků, v současné době jde o jednu třetinu, v hlavním vzdělávacím proudu se v roce 2002 vzdělávalo každé osmé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, nyní se jedná o každé třetí, podíl předčasných odchodů ze vzdělávání se snížil z 9,2 % na 5,8 % a podíl žáků, kteří jsou oprávněni vstoupit do vysokoškolského vzdělávání, se zvýšil z 38,2 % na 52,2 %.

Situace sociálně znevýhodněných žáků se sice ve sledovaném období postupně zlepšovala, i nadále ale zůstává podpora vzdělávacích šancí této skupiny žáků jedním z hlavních témat vzdělávací politiky. Úspěch ve vzdělávání je stále silně závislý na sociálním původu žáků. Riziko předčasných odchodů ze vzdělávání se po určité období snižovalo jak u žáků pocházejících z německých rodin, tak pro žáky s migračním zázemím, od roku 2011 se ovšem riziko předčasných odchodů ve skupině žáků s migračním zázemím opět zvyšuje.

Znepokojující jsou rovněž velké rozdíly mezi jednotlivými spolkovými zeměmi v uváděných indikátorech. Školu s celodenní organizací výuky navštěvuje 80 % žáků v Sasku oproti 15 % žáků v Bavorsku. Ve speciálním vzdělávání se v Brémách vzdělává 1,5 % žáků, v Meklenbursku-Předním Pomořansku činí tento podíl téměř 7 %. Dostatečné kvalifikace pro vstup do vysokoškolského vzdělávání dosahuje 62 % žáků v Hamburku a 38 % žáků v Sasku--Anhaltsku. V Braniborsku nedosáhne na ukončené středoškolské vzdělání 4 % žáků – cizinců, v Sasku jde o 27 % žáků z neněmeckých rodin. Rozdíl v úrovni dosažených kompetencí v 9. ročníku představuje mezi Brémami a Saskem dva roky vzdělávání. Souhrnný výčet indikátorů rovnosti příležitostí, který je sledován v projektu Chancenspiegel, je v příloze 9.

Zpráva Spravedlivost ve vzdělávání v Německu

V roce 2016 byla vydána zpráva Spravedlivost ve vzdělávání v Německu (Anger & Orth, 2000), kterou zpracoval Institut německého hospodářství v Kolíně nad Rýnem za podpory Nadace Konráda Adenauera. Zpráva si tematicky všímá rozdělení příjmové úrovně v populaci a příjmové mobility v závislosti na vzdělávacím systému, prostupnost vzdělávacího systému a vyhlídekabsolventů škol. Zpráva si získala mediální pozornost. Možným vysvětlením je, že svým pozitivním vyzněním sehrála úlohu posla dobrých zpráv, neboť mj. konstatuje pozitivní trend v tradičně kritizovaných oblastech vzdělávání v Německu: vzdělávací systém je nyní celkově prostupnější, snížila se jeho selektivita, snižuje se závislost mezi sociálním statutem rodičů a dosaženým vzděláním dětí.

5.5 Spojené státy americké

Americké školství je příkladem vzdělávacího systému, ve kterém inspekční procesy v našem pojetí hrají jinou roli a kde se na jednotlivé mechanismy zajištění kvality a spravedlivosti klade odlišný důraz. Jedná se o federální systém, proto se navíc pojetí externí evaluace liší v jednotlivých státech unie. Inspekční činnosti v našem smyslu se blíží nejvíce *akreditace*, která je však organizována spíše jako „svěpomocná“ aktivita, často na bázi dobrovolnosti, resp. je motivována snahou získat konkurenční výhodu na trhu vzdělávacích institucí; a dále *reautorizace* určitých typů škol (charter schools). Univerzální inspekce vztahující se na všechny školy je doposud spíše výjimkou (např. město New York, stát Vermont). Někde se povinná inspekce vztahuje jen na školy se špatnými vzdělávacími výsledky nebo ty, které jsou příjemci federální podpory (státy Ohio nebo New York – Berner, 2017). Nedávno přijatý zákon Every Student Succeeds Act (ESSA – viz níže) vrací jednotlivým státům větší prostor pro nastavení vlastních systémů akontability a někteří autoři v tom spatřují příležitost pro větší využívání inspekce v evropském pojetí (Ladd, 2016).

Na druhou stranu i v současném systému vnější akontability prostřednictvím reportování a testování je monitorování spravedlivosti a snižování nerovnosti příležitostí základním hlediskem, lze říci cílem i prostředkem.

USA jako inspirativní vzdělávací systém

Pojetí inkluze se v USA vyvíjí od úzkého (vzdělávání majority společně se žáky se speciálními potřebami) k širokému, kdy se sblíží s pojetím sociální spravedlivosti a rovnosti pro všechny žáky. V posledních dekádách se pozornost vzdělávací politiky přesouvá od otázek desegregace a občanských práv k problémům týkajícím se hlavního proudu vzdělávání, ke vzdělávání založenému na myšlenkách standardů a excelence.

Jak bylo uvedeno v úvodní části, americké školství prošlo několika reformními vlnami. První vlnu reforem lze datovat na přelom padesátých a šedesátých let minulého století a zaměřovala se především na modernizaci obsahu vzdělávání. Druhá vlna reforem souvisela s růstem vnímavosti k hodnotě spravedlnosti a k právům těch, kdo dosud byli ve společnosti znevýhodněni (idea „velké společnosti“ a války s chudobou v šedesátých letech minulého století), i když pozornost se na různé skupiny a jejich práva obracela postupně. V téže době se také kladly základy výběrového hodnocení National Assessment of Educational Progress (NAEP) pro monitorování amerického vzdělávacího systému. Na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let zřídil prezident James Carter federální ministerstvo školství. Kompetence federální vlády v oblasti vzdělávání jsou však předmětem trvalých kontroverzí, neboť školství je v USA odpovědností jednotlivých států.

Třetí velká vlna reforem vzdělávání si opět kladla a klade za cíl vytvořit společnost nejen spravedlivou a inkluzivní, ale současně schopnou konkurence v globálním prostředí. Tento posun je vyjádřen např. v dokumentu A Nation at Risk (zpětně se označuje jako „PISA šok před šetřením PISA“) a později v programu No Child Left Behind (NCLB), který měl přispět k snížení nerovnosti ve vzdělávání, ale jehož součástí bylo i testování žáků se závažnými důsledky pro aktéry (výkonová akontabilita) a který také posiloval federální regulaci. Od roku 2010/2012 se ukazovalo stále více, že cíle programu NCLB nejsou nastaveny realisticky. Vystřídal ho nyní platný zákon ESSA, který vrací část kompetencí státům, ale zachovává mnoho mechanismů akontability.

Od osmdesátých let 20. století se dominantním modelem reforem, které usilují o školu spravedlivou a současně náročnou (srovnej kapitulu o Francii v této zprávě), stalo zaměření na vzdělávací standardy. Vzdělávací standardy můžeme chápat jako specifické uchopení myšlenky spravedlivosti vzdělávacího systému. Jejich prostřednictvím má být garantována současně kvalita i spravedlivost výsledků vzdělávání spočívající v tom, že prakticky každému bude zajištěno dosažení určitého funkčního minima základních dovedností (Greger, 2010) potřebných pro další studium, občanský a pracovní život. Od minimálních standardů se většinou přešlo ke snaze stanovit vysoké/náročné standardy. Standardy znamenají posun od řízení vzdělávacího systému prostřednictvím vstupů k orientaci na výstupy. Vytvářejí totiž předpoklady pro měření a porovnávání vzdělávacích výsledků jednotlivců, škol, skupin žáků, regionů apod. Toto měření by mělo umožnit cílenou alokaci zdrojů a intervenci ve prospěch znevýhodněných jedinců a škol. Postupně se však reforma založená na standardech stala prakticky synonymem pro systém pobídek a trestů pro školy v závislosti na výsledcích jejich žáků (na testování založená akontabilita). Navzdory tomu, že se za posledních dvacet pět let objevila řada dalších inovací a modifikací základních principů, standardy zůstávají ústředním a stabilním mechanismem reforem veřejného vzdělávání (Redding, 2006; Spillane & Kenney, 2012).

Hodnocení výkonu žáků vzhledem ke standardům umožňuje srovnávání výsledků (nebo srovnávání dosažené změny výsledků) u jednotlivých skupin žáků, které slouží jako jeden



z indikátorů (často jako klíčový indikátor) spravedlivosti vzdělávacího systému. Jistě není možné dosáhnout ideálního stavu, kdy sice existuje rozptyl výsledků v rámci vybrané skupiny žáků, ale agregované výsledky jednotlivých skupin žáků jsou srovnatelné. Srovnávání výsledků skupin žáků nicméně umožňuje identifikovat skupiny, jejichž výsledky se nejvíce liší. Přehled skupin žáků sledovaných z hlediska rovných příležitostí přináší příloha 10.

Tvorba standardů v jednotlivých státech unie ukázala odvrácenou tvář decentralizovaného vzdělávacího systému, a to regionální rozdíly v úrovni požadovaných (i dosahovaných) výsledků. Proto dochází ke snahám na federální úrovni koordinovat jak tvorbu standardů, tak sjednocovat evaluaci vzdělávacích výsledků nejen pro účely monitorování systému (to prostřednictvím výběrových šetření tradičně zajišťuje systém NAEP), ale i pro účely akontability na různých úrovních systému. V poslední době se jednalo o pokus sjednotit zejména standardy základních gramotností (Common Core State Standards) a vytvořit nabídku na ně navázaných hodnocení. Tyto standardy se odvíjejí od konceptu studijní a kariérové připravenosti.

Pozoruhodným trendem je v současnosti snaha klást větší důraz na externí evaluaci větších celků, než jsou jednotlivé školy (provádět např. vždy „inspekci“ celého distriktu). Cílem je, aby se zlepšování některých škol nedělo na úkor ostatních škol v regionu, ale aby se zlepšovalo školství jako celek.

5.5.1 Kontext externí evaluace škol

Abychom porozuměli kontextu, v němž americké školy pracují, stručně představíme nejdříve teoretické koncepce (externí) evaluace škol a akontability na národní, státní i lokální úrovni, které mají zajistit znalost výkonnosti vzdělávacího systému a rozdílů mezi skupinami na makroúrovni (federace, státy), na mezoúrovni (distrikt, každá škola) a konečně i mikroúrovni (efektivita každého učitele, potřeby a dosahované výsledky každého žáka). Potom popíšeme vývoj veřejných politik – klíčových zákonů a programů.

Akontabilita a různé přístupy k ní

Autoevaluace škol i externí evaluace inspekci jsou dnes často chápány jako součást obecněji chápaných struktur akontability škol a vzdělávacích systémů. Budeme tedy na uvedené procesy (v oblasti rovných příležitostí) pohlížet v tomto kontextu. Zatímco některé země nemají zřízení školní inspekci jako orgán/úřad nebo neužívají mechanismus inspekce ve školách („in situ“), tj. procesuálně orientovaného hodnocení výuky a dalších jádrových činností ve školách, mechanismy akontability v širším pojetí existují v každém vzdělávacím systému například ve formě *datové akontability*. I tam, kde je ustaven inspekční orgán nebo kde je zavedena praxe vlastního hodnocení školy (resp. obojí), nastavení mechanismů datové akontability pro ně vytváří více či méně užitečný rámec. Můžeme se proto ptát, kdo, za co a komu zodpovídá v daném systému a jaké má zvolený mechanismus dopady na různé aktéry vzdělávání zejména z hlediska rovných příležitostí. Předmětem pozornosti je rovněž vztah kontroly a hodnocení, popř. sankcionování vs. podpory.

Širším významem pojmu *akontabilita* je povinnost jednoho aktéra zodpovídat se někomu jinému, například škola se zodpovídá za výsledky žáků rodičům nebo zřizovateli, rezortní ministerstvo se zodpovídá za stav vzdělávacího systému parlamentu apod. Akontabilita tedy znamená převážně vnější mechanismus kontroly kvality. Z definice akontabilita zahrnuje to, že zodpovídající se aktér nese důsledky za stav oblasti, za niž je odpovědný (jinak by šlo jen o monitoring). Někdy se akontabilita překládá jako zodpovědnost, ale v češtině tento termín (zejména když je užíván jako zaměnitelný s odpovědností) může asociovat odlišné nebo zúžené pojetí. Odpovědný ředitel má zvnitřněné určité postoje a hodnoty, které ho vedou k tomu, že se snaží svou práci vykonávat co nejkvalitněji a poskytovat žákům co nejlepší vzdělávání.

Pokud však např. zřizovatel staví správu (governanci) na odpovědnosti, de facto nechává na jedincích, jak moc se budou angažovat. Ve školství se akontabilitou často myslí konkrétní mechanismus založený na testování žáků a uplatňování odměn/sankcí na základě výsledků testů. Takové zúžení je sice rozšířené, ale není správné. V dalším textu ukážeme, že toto užší pojetí je formou výkonové/výstupní akontability (Veselý, 2012).

Z hlediska školství jako celku i školy existuje několik způsobů nastavení akontability a většina vzdělávacích systémů využívá prvky všech v určité kombinaci.

Administrativní/regulační akontabilita / zákonná zodpovědnost správním orgánům

Vychází ze zákonné úpravy fungování škol. Nejběžnější formou je poskytování informací o škole a jejích žácích (reportování) partnerům nebo nadřízeným orgánům. Na rozdíl od inspekce *in situ*, které obvykle jsou prováděny v inspekčním cyklu, reportování umožňuje v podstatě kontinuální, popř. každoroční kontrolu/hodnocení práce školy.³⁹ Dobře rovněž umožňuje sledovat některé aspekty rovných příležitostí. Dále sem spadá hodnocení souladu výuky s kurikulárními rámci, její kvality a dalších procesů ve škole (*in situ*), tedy to, co chápeme jako inspekční hodnocení v užším smyslu. Konečně jde o kontrolní činnost, zaměřenou na dodržování předpisů v oblasti kvalifikačních požadavků na učitele, bezpečnosti a ochrany zdraví, technického stavu budov, vybavenosti škol, školního stravování aj. Školní inspekce je považována za součást této formy akontability. Většinou se zaměřuje na vstupy a procesy výuky (např. podmínky školy, kurikulum, aktéry). Z hlediska rovných příležitostí lze obecně říci, že s kvalitnějšími vstupy/podmínkami se častěji setkávají žáci ve školách, které neslouží znevýhodněným populacím. Kromě podmínek a průběhu vlastního vzdělávání (stanoveného kurikulárním rámcem) je potřeba věnovat pozornost nerovnosti v přístupu k extrakurikulárním aktivitám.

Do této oblasti je také řazena **autoevaluace** škol, protože často je provázána s externí evaluací.

Jak uvádíme jinde, význam externí administrativní/regulační akontability se někde v rámci procesů decentralizace snižuje nebo se její podoby mění. V některých zemích rovněž existují mechanismy, které umožňují jednotlivým školám vyvázat se z některých forem regulační akontability (*opt-out*, například v Anglii to jsou akademie), nebo naopak určitým mechanismům podléhají jen určité školy (tzv. akreditace může být povinná jen pro *charter schools* v USA). Negativním důsledkem decentralizace může být na jedné straně zdvojování činností, kdy obdobné hodnocení a kontrolu provádí více orgánů a aktérů duplicitně, což vede k neefektivitě a přetěžuje školy, anebo naopak ke konfliktu požadavků kladených na školy. Decentralizace může za určitých podmínek skrývat, nebo dokonce podporovat regionální rozdíly v rovnosti příležitostí. Příležitosti, které decentralizace školské správy poskytuje, dokážou lépe využívat místní elity, což vede k tomu, že mohou prosazovat směřování škol a podobu výuky, která lépe vyhovuje žákům z rodin s lepším sociokulturním zázemím. Lokální orgány (například v českém prostředí obce) nemusí mít dostatečnou kapacitu, aby mohly provádět kvalifikovanou hodnotící a kontrolní činnost, popř. nemusí mít zájem pečovat o potřeby všech znevýhodněných skupin.

Aby se tyto negativní důsledky decentralizace systémů procesní/regulační akontability kompenzovaly, je tak často současně provázána (re)centralizací v jiné oblasti, typicky je oslabování administrativní akontability provázáno posilováním výkonové akontability.

³⁹ Pokud jsou reportovány informace týkající se vzdělávacích výsledků žáků, posouváme se do oblasti výkonové akontability (viz dále).

Výkonová (výsledková) akontabilita

Výkonová (výsledková) akontabilita se nezajímá o procesy, ale především o výsledky. Většina zemí OECD využívá nějakou formu (plošných) zkoušek, avšak způsob jejich využití pro akontabilitu se liší. Systémy hodnocení výkonu škol se obvykle snaží zohlednit i rozdíly ve vstupech, a proto také zjišťují indikátory vstupů. U nás se někdy vede spor, zda má být národní systém založen na plošných, anebo výběrových šetřeních. Výběrová šetření založená na reprezentativních vzorcích umožňují monitorování českého školství jako celku, ale takováto šetření neposkytují dostatek dat pro akontabilitu a řízení zlepšování jednotlivých škol.

Proti systémům datové a výkonové akontability bývá vznášena celá řada námitek, které souvisejí s nedůvěrou k testování a hodnocení učitelů/škol podle výsledků žáků. Hlavní motivace pro zavedení testování je vytvoření spravedlivějšího a inkluzivnějšího systému. Avšak pokud je výsledkům žáků přikládána příliš velká váha nebo jsou pojmány příliš úzce, pak učitelé vedou k zužování kurikula, zaměření vyučování na nácvik na test, nebo dokonce k podvodům. Některé z těchto problémů jsou však spojeny i s tradičním modelem akontability založené na reportování jiných typů dat nebo na inspekcích in situ. Proto lze říci, že v současnosti je všeobecně přijímáno, že kvalitní testy navázané na kurikulum (obvykle prostřednictvím obsahových standardů) jsou cenným nástrojem. Také obsahové standardy mohou být užitečným popisem žákova výkonu a zaměřovat práci školy.

Základním problémem vzhledem k problematice rovnosti příležitostí je, jak dosáhnout spravedlivého hodnocení škol vzhledem k podmínkám. Jiným aspektem je dopad externího testového hodnocení na znevýhodněné žáky. Zastánci testování se domnívají, že diagnostika aktuální úrovně výkonu – a to i na úrovni absolutních výkonů – umožňuje pomoc zaměřenou na potřebné jedince, podskupiny ve škole, školy, popř. regiony. Avšak testové výsledky, pokud jsou zveřejňovány v agregované podobě, mohou posilovat negativní/stereotypní obraz znevýhodněných skupin. U jednotlivců ze znevýhodněného prostředí mohou výsledky testů působit ztrátu motivace a sebedůvěry i vztahu ke škole, které obvykle bývají již tak narušeny.

Jak akontabilita zaměřená na vstupy, tak na výstupy může být součástí *administrativního modelu* správy, kdy stát nebo jiný nadřízený orgán kontroluje např. kvalifikaci učitelů nebo výsledky žáků a vyvozuje z nich závěry pro školu až po její uzavření (tuto pravomoc má např. inspekce v Anglii a distrikt v USA). Regulační a výkonová akontabilita představují příklady vertikální akontability.

Systémy založené na odměnách a sankcích jsou vždy ohroženy tím, že se v praxi často nakonec soustředí na sankce. Je zřejmé, že systémy akontability samy o sobě nefungují bez budování kapacity, pokud jsou však správně nastaveny, mohou vytvářet potřebný tlak na zlepšování. Sankce nejsou účinné, pokud nekorespondují s hodnotami a normami aktérů, postihují ty, kdo se necítí vinni, nenechávají prostor pro naději. Mírný tlak motivuje. Sankce vnímané jako nelegitimní vedou k obranným postojům, podvádění. Hodnoty ale nejsou neměnné, učitelé jako profesní skupina jsou vnímaví k vnějším normativním vlivům a akontabilita může vést ke změně hodnot – například převzetí větší odpovědnosti za učení všech žáků. Systémy založené na více kritériích než jenom na testech jsou lepší.

O *administrativně-profesním modelu* mluvíme tam, kde kromě státní garance je druhým pilířem kvality služby profesní odbornost pracovníků, v našem případě učitelů. Profesní akontabilita (může mít např. formu samosprávné profesní komory) se považuje za horizontální typ akontability a předstupeň polycentrické akontability.⁴⁰

⁴⁰ V USA náročnější systém požadavků na učitele vedl k nedostatku kvalifikovaných učitelů, např. ve Wisconsinu se zdvojnásobil počet učitelů, kteří nemají požadovanou kvalifikaci, a jsou to zejména učitelé chudých/barevných dětí.

K tradičním problémům akontability patří i to, jak se systémy vyrovnávají se skutečností působení různých agentur vertikální akontability (v českém prostředí např. se mohou lišit kritéria či cíle politik ČŠI, CERMAT, popř. i MŠMT); popř. s nesouladem mezi cíli stakeholderů ve vertikální a horizontální akontabilitě (inspekce vs. zřizovatel vs. zájmy rodičů...). Ukazuje se, že klíčovou kvalitou vedení škol je moderace působení těchto různých politik ve škole.

Tržní model

V *tržním (výkonovém) modelu* neboli při informační akontabilitě stát jen zveřejňuje informace o školách a nechá na rodičích (jako zákaznících), aby se sami rozhodli (volili, „choice“), zda do dané školy přihlásí své děti. Aby tržní model mohl fungovat, musí být splněno několik podmínek, k nimž patří: existence dostatečné nabídky vzdělávacích příležitostí, což může být problém oblastí s řídkým osídlením; dostupnost spolehlivých a srozumitelných informací (zejména o výsledcích žáků jednotlivých škol, často založené na testových výsledcích); účinná opatření, která brání školám, aby prováděly selekci nebo výběr přijímaných žáků; finanční mechanismus kompenzující rodičům náklady spojené s docházkou do některých škol (školné) a současně nastavení pravidel, kdy financování škol jde za žákem (OECD). Dosavadní výzkumná zjištění ohledně celkového přínosu tržního modelu jsou rozporná.

Darling-Hammondová (2009, s. 9) shrnuje: „Skutečná akontabilita má zvýšit pravděpodobnost, že se každý žák bude setkávat ve škole s dobrou praxí, a naopak snižovat výskyt negativních jevů a postupů a zajišťovat, že v systému jsou samoopravné mechanismy – zpětná vazba, diagnostika/evaluace a pobídky – které podporují trvalé zlepšování škol.“

Vývoj federální vzdělávací politiky: od NCLB k ESSA

Rozsáhlé zkušenosti se snahou o využití mechanismů akontability pro zvyšování rovnosti příležitostí přinesla reforma *No Child Left Behind* (NCLB) z doby prezidentského působení G. W. Bushe mladšího (příslušná legislativa přijata v roce 2001). Jejím cílem bylo celkové zlepšení výsledků a současné snížení rozdílů mezi různými demografickými skupinami. Relevantní aspekty popíšeme v kapitole 1.5.2.

Systém vyvolal prudkou kritiku, částečně ideologicky podmíněnou, částečně založenou na věcných argumentech. Panuje široký souhlas s názorem, že zákon zaměřil pozornost škol na práci s různými podskupinami žáků a zvýšil péči o vzdělávací výsledky menšin, což je pozitivní. Požadované tempo zlepšování však nebylo reálné, systém testové akontability měl řadu vedlejších nežádoucích výsledků. V roce 2015 byl nahrazen novým zákonem *Every Student Succeeds Act*. Ve své původní podobě tedy program NCLB skončil, avšak zpětně je zřejmé, že zásadně ovlivnil uvažování o spravedlivosti ve vzdělávání a o cestách jejího posílení a že nová úprava převzala většinu podstatných prvků NCLB.

Race to the Top

Zatímco popsany NCLB a zákon ESSA, který budeme popisovat dále, jsou federální zákony v oblasti vzdělávání, prezident Obama inicioval také program, jehož cílem bylo mj. zlepšit výsledky těch škol, které dosahují nejslabších výsledků. Šlo o program *Race to the Top* (RTTT), který se zaměřil na čtyři oblasti, ve kterých umožňoval státům čerpat federální granty:

- zavádění standardů a systémů hodnocení vedoucí k připravenosti absolventů pro vysokou školu a pracovní dráhu v podmínkách globalizované ekonomiky (Dvořák, 2016);
- budování systémů dat, které umožňují sledovat pokrok a úspěšnost žáků a současně poskytují učitelům a ředitelům informace pro zlepšování výuky;

- nábor, rozvoj, odměňování a udržení efektivních učitelů a ředitelů zejména pro lokality a regiony s kumulací problémů;
- dosažení podstatné změny u nejproblémovějších škol. Tento poslední bod se zaměřoval v celých USA na zhruba pět tisíc škol, které představují 5 % nejhorších z hlediska podmínek či výsledků. Zhruba polovina z nich se nachází v rizikových lokalitách ve velkých městech. (V USA je zhruba sto tisíc veřejných a třicet tisíc soukromých primárních nebo sekundárních škol.)

Every Student Succeeds Act

Zákon byl připravován v letech 2014–2015 v situaci, kdy v zákonodárném sboru měla většinu Republikánská strana, ale vláda (exekutiva) měla v čele prezidenta z Demokratické strany. Je zajímavé, že se v této situaci projevila politická kultura uvědomující si potřebu hledání kompromisů.⁴¹ Zákony přijaté nadstranickou shodou / velkou většinou hlasů přetrvávají změny vlád a vytvářejí pro školství stabilní prostředí. Předchozí zákon NCLB byl sice prosazen republikánským prezidentem Bushem mladším, ale platil patnáct let a byl reformován na konci druhého období prezidenta Obamy opět z iniciativy republikánů. Celkově ESSA vrací větší odpovědnost z federální úrovně státům. Zároveň existuje jasná kontinuita mezi předchozím a novým systémem, který zachoval povinnost všech státních škol každoročně testovat všechny žáky od třetího do osmého ročníku. Je však na jednotlivých státech unie, aby rozhodly, jaké důsledky budou vyvozeny z výsledků testování a jaká opatření se přijmou vůči málo úspěšným školám. Konkrétně tedy mají státy větší svobodu, která jim umožňuje *ustoupit* od opatření na podporu znevýhodněných skupin žáků – z tohoto hlediska paradoxně je zákon z doby prezidenta Obamy krokem zpět proti zákonu G. Bushe ml.

Konkrétně státy musí identifikovat školy na základě následujících kritérií:

- školy spadají do nejslabších pěti procent v rámci škol zapojených do programu Title I;
- střední školy s úspěšností dokončování 67 % a nižší;
- školy s trvale neúspěšnými podskupinami žáků.

Pro první dvě skupiny škol musí distrikt uplatnit „komprehesivní“ intervenci, pro třetí skupinu školy samy užívají cílenou (targeted) intervenci. Konkrétní způsob zvolené intervence musí být založen na dokladech prokazujících účinnost (evidence based).

Popíšeme podobu intervence ve školách, kde se vyskytují trvale neúspěšné podskupiny žáků. Taková škola je povinna připravit a implementovat *plán zlepšení pro každou podskupinu*, který musí:

- vycházet ze všech datových indikátorů;
- být založen na intervencích s průkaznou účinností (evidence-based);
- být schválen a monitorován místní vzdělávací agenturou.

Plán musí identifikovat nerovnosti ve zdrojích žákovských podskupin, které dosahují stejného výsledku jako pět procent nejslabších škol. Pokud nenastane v určené lhůtě několika let zlepšení, stát přikročí k dalším opatřením.

⁴¹ Prostřednictvím spolupráce politiků z obou stran byl nalezen kompromis umožňující, aby byl zákon přijat a uveden do života. Výsledné hlasování pro zákon bylo v senátu následující: republikáni 40 pro, 12 proti; demokrati 45 pro, 0 proti. Podobné výsledky byly i ve sněmovně.

5.5.2 Způsob vymezení a sledování kritérií hodnocení odpovídajících oblasti 6

Jak jsme uvedli výše, klíčovou roli hrají v mechanismech akontability vzdělávací (akademické) výsledky žáků, což jsou často výsledky testů v oblasti čtenářské gramotnosti a matematiky, popř. metriky na nich založené (přidaná hodnota, meziroční zlepšení). Nově se zvyšuje i pozornost věnovaná non-kognitivním indikátorům.

Základní nástroj monitorování nerovnosti: disagregovaná data

Základními pilíři systému monitorování se staly státní vzdělávací standardy a na nich založené každoroční plošné testy administrované rovněž jednotlivými státy.

Vzhledem k tomu, že veřejné školy (primární i sekundární) pracují ve velmi rozdílných podmínkách, nebyly srovnávány výsledky škol, ale požadovalo se, aby se každá škola porovnávala se svým dosavadním výkonem a soustavně se zlepšovala proti své počáteční úrovni. Reforma proto stanovila, že všechny státy USA byly povinny vyvinout a implementovat systém akontability, efektivně zajišťující, že veřejné primární a sekundární školy i distrikty jako celek budou dosahovat náležitého ročního *pokroku* (adequate yearly progress). K tomu měly napomoci vzdělávací (akademické) standardy, zaměření na výsledky všech žáků (vyžadované zastoupení 95 %) a odměny a sankce v závislosti na pokroku výsledků v čase. I když se někdy použití těchto nástrojů připisuje právě Bushovi jr., ve skutečnosti navázal na to, co už zrálo delší dobu a existovalo na více místech na regionální úrovni (Spillane & Kenney, 2012). **Distrikty** měly povinnost publikovat a rozšiřovat výsledky rodičům, učitelům, školám a obcím. Také státy jako celky byly povinny publikovat každý rok souhrnné zprávy (státní vysvědčení).

Novinkou programu NCLB bylo zaměření na **disagregovaná data**. To znamená, že výsledky každé školy se sledovaly pro různé podskupiny (způsoby jejich vymezení jsou upřesněny v příloze): rasové/etnické skupiny, nízkopříjmové skupiny, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s omezenou znalostí vyučovacího jazyka), pokud byly ve škole zastoupeny v takovém počtu, aby dílčí data poskytovala dostatečnou statistiku. Očekávaného meziročního zlepšení měla dosahovat i každá z podskupin žáků.

Co se stalo, když se to nedařilo? Škola, která dva roky za sebou neplnila cíle, byla „identifikovaná“ a do tří měsíců musela vyvinout plán nápravy (po konzultacích se sborem, rodiči, komunitou, externími odborníky); škole i žákům byla poskytována podpora. Pokud se ani v druhém školním roce po identifikaci škola, resp. výsledky žáků dostatečně nezlepšily, sice pokračovala podpora, ale nastoupila i další opatření (nejméně jedno) z následujícího spektra: změna kurikula⁴², personální změny na pozicích vedoucích pracovníků, omezení pravomocí vedení školy a přidělení externích poradců, prodloužení školního roku nebo školního dne, reorganizace správy školy. Pokud nápravná opatření nevedla v dalším roce k výsledku, přikročilo se k zásadní reorganizaci, tou mohla být např. výměna většiny personálu včetně ředitele, převedení pod přímou správu státu, nebo naopak pod zkušeného soukromého zřizovatele.

Akademické výsledky

Nyní vysvětlíme, jaké indikátory jsou vlastně disagregovaně sledovány.

Klíčovou roli dnes v této oblasti hraje koncept připravenosti pro vysokou školu a profesní dráhu (college and career readiness, CCR). V USA celý populační ročník vstupuje do střední všeobecně vzdělávací školy (high school) a považuje se za žádoucí, aby v zásadě každý mladý člověk po jejím ukončení ještě absolvoval minimálně další dvouletou odbornou přípravu (např. v community college, jinak též technical/city/junior college). Tedy vstup na profesní

⁴² V americkém kontextu má termín kurikulum velmi široký význam, jde také o užívanou učebnicovou řadu apod.

dráhu v USA teoreticky vždy vyžaduje aspoň dvouleté postsekundární studium. Věcně proto CCR znamená připravenost pokračovat po střední škole v bakalářském programu vysoké školy nebo na dvouleté prakticky orientované škole. Koncept studijní připravenosti však můžeme chápat jako reformulaci staršího cíle, jímž byla prevence nedokončování střední školy. Vyjadřuje přesvědčení, že samo dokončení (střední) školy nepostačuje, neboť konečným cílem je schopnost žáka úspěšně zvládnout přechod do postsekundární instituce a plnit její požadavky (pokud možno bez dodatečné podpory), popřípadě uplatnit se na trhu práce.⁴³ (Dvořák, 2016)

V rámci akademických výsledků se dnes (znovu) také klade velký důraz na podporu předmětů STEM (science, technology, engineering & mathematics), tedy na „tvrdé“ vzdělávací obory. V souvislosti se zvyšováním rovnosti šancí uvedme, že předměty STEM představují zvláštní příležitost pro integraci žáků s horší znalostí jazyka výuky, např. cizinců/migrantů, neboť pracují s jinými symbolickými systémy, než je přirozený jazyk, a jsou také méně závislé na znalosti (národního) kulturního kontextu, proto v této oblasti není jazyková a kulturní bariéra překážkou úspěchu. Oblasti jako informatika, inženýrství, přírodní vědy nebo i medicína představují pro nadané žáky s odlišným etnickým původem velkou šanci na sociální vzestup.

Konkrétně výše uvedený zákon ESSA vymezuje povinnost sledovat u škol každoročně pět indikátorů dokumentujících vývoj vzdělávacího systému se zaměřením na stanovené podskupiny žáků (nízkopříjmové skupiny, rasové/etnické menšiny, žáci s postižením, žáci teprve si osvojující angličtinu). Čtyři z indikátorů spadají do kognitivní oblasti: (1) prospěch v mateřském jazyce a matematice zjišťovaný každoročním testováním; (2a) další akademický prospěchový indikátor pro žáky na úrovni sekundární školy – míra dokončování školy; (2b) další akademický indikátor pro primární nebo preprimární vzdělávání (např. meziroční zlepšení jednotlivých žáků, jež může být chápáno jako přidaná hodnota, nebo jiný validní a reliabilní indikátor, který lze celostátně zjišťovat); (3) nově zařazený samostatný indikátor zlepšení v angličtině u žáků, kteří nejsou rodilými mluvčími; (4) další validní a reliabilní indikátor kvality dle volby státu (uvažuje se např. o indikátoru připravenosti pro postsekundární dráhu nebo o zájmu žáků). Kromě třetího z uvedených budou tyto indikátory nadále reportovány disgregovaně.

Nekognitivní ukazatele

Novinkou je, že ESSA vyžaduje, aby státy kvantifikovaly také neakademické (zhruba non-kognitivní) ukazatele žákovského učení, kam by mohly spadat i rysy či dovednosti jako vytrvalost nebo tvořivost. V současnosti se uvažuje o následujících *netestových* indikátorech: docházka žáků; docházka učitelů; dočasné vyloučení žáků; klima školy; míra propadání; angažovanost žáků, průměrný prospěch ve střední škole; počet předmětů navštěvovaných na vyšší úrovni náročnosti apod.

Úprava legislativy vyvolala velký zájem o tradiční, ale právě též o non-kognitivní a netestové indikátory. Například renomované Národní akademie věd v letošním roce zahájily výzkumný projekt (*Developing Indicators of Educational Equity*), jehož účelem je nově vytvořit sadu indikátorů zaměřených na spravedlivost ve vzdělávání. V jeho rámci má být zpracován rozsáhlý přehled dosavadních užívaných indikátorových systémů ve vzdělávání a well-beingu dětí, které mohou být vztaženy k různým cílům školy (připravenost pro další stupeň vzdělávání, vytváření příležitostí k učení, akademický prospěch, zájem/zapojení, vytrvalost apod.), i vstupních faktorů, které je ovlivňují.

⁴³ Ještě širší koncept 3C (readiness for college, career, and citizenship) nedávno představil National Council for the Social Studies (2013).

Inspekce a akreditace škol v USA

Jak bylo řečeno v úvodu, převažující americký systém akontability založený na reportování a testování je kritizován, protože se zaměřuje především na identifikaci škol, které dosahují špatných výsledků, avšak neposkytuje jim dostatečnou podporu ke zlepšení. Proto se znovu diskutuje o větším využívání inspekčních procesů založených na hodnocení školy externím týmem během návštěvy školy (in situ / on site review, field visit apod.), i když pod různými označeními, např. v New Yorku (school) Quality Review (QR), stát Ohio používá označení School Improvement Diagnostic Review (SIDR). Mluví se o „nové generaci“ systémů akontability. Zatímco cílem zůstává rozvoj školy a odstraňování nerovnosti ve vzdělávání, tak takto pojatý inspekční proces má být demokratičtější a progresivnější cestou k tomuto cíli, mimo jiné díky dialogickému či „konstruktivistickému“ přístupu hledání řešení, do něhož je zapojeno více aktérů, v neposlední řadě též rodiče a žáci (Knecht, Gannon, & Yaffe, 2016). Oceňována je možnost zahrnout do hodnocení širší škálu žákovských výsledků než jen čtení či matematiku, jak tomu je u testové akontability. Jako nevýhoda bývá uváděna nutnost zajistit vysoce kvalitní a proškolené profesionální inspektory a standardizované nástroje, což povede k tomu, že inspekční systém bude podstatně dražší než dosavadní systém založený na testech.

Jako modelové inspekční systémy bývají uváděny Anglie, Nizozemsko, Nový Zéland. Otázkou je, zda zkušenosti z evropských inspekčních systémů opravňují naděje na dosažení zlepšení práce škol, které si s nimi část amerických odborníků spojuje.

Našemu pojetí inspekce se z procesního hlediska ve Spojených státech podobá také tzv. akreditace škol jako forma externí evaluace (budeme zde mít na mysli vždy školy poskytující preprimární, primární nebo sekundární vzdělávání). Podstatným rysem při tom je, že v USA jsou systémy akreditace na uvedených stupních vzdělávání nezávislé na federální vládě a jsou prováděny neziskovými organizacemi (sdruženími). Jde tedy proces aspoň teoreticky na principu peer-review, který sice provádí akreditační komise, ta je ale zřizována a její práce je organizována školami samotnými, které se stávají (akreditací) členy příslušného sdružení. Pro některé typy škol je však taková akreditace povinná. Historicky se vytvořilo šest významných regionálních sdružení / poskytovatelů akreditace. Dále existují sdružení fungující v rámci určitých zřizovatelů (např. pro církevní školy). Na rozdíl od orgánů, které provádějí inspekci v Evropě, mohou tyto organizace poskytovat externí evaluaci a další služby také školám v zahraničí.

Některé státy Unie samy organizují akreditaci škol na svém území. Akreditace pak zhruba odpovídá zařazení do rejstříku škol. Mezi státy existují odlišnosti v tom, nakolik se akreditace týká také soukromých nebo církevních škol (které mohou mít vlastní systém akreditace).

Akreditační agentura

Příkladem je současně pravděpodobně největší akreditační agentura AdvancED, která provádí hodnocení škol a dalších školských zařízení s důrazem na to, aby všichni žáci maximálně využívali svůj potenciál. V propagačním textu o sobě AdvancED uvádí, že kombinuje odbornost výzkumné organizace, dovednosti poradenské firmy v oblasti managementu a nadšení neziskové organizace či zespoda vyrůstajícího hnutí pro reformu vzdělávání. Jejich krédo lze parafrázovat: *Naším cílem není poskytovat certifikát, že školy odpovídají minimálním kritériím. Jde nám o to, aby se trvale zlepšovaly.*

Škola (nebo síť škol jako celek, např. v určité obci, nebo s jedním zřizovatelem – dále budeme mluvit jen o jednotlivé škole, ale na akreditaci sítě škol se podmínky vztahují analogicky) získá nebo udrží akreditaci, když splní následující podmínky:

- vyhoví akreditačním standardům, politikám a postupům agentury (Accreditation Standards, Policies and Procedures of AdvancED);



- nejméně jednou za pět let přijme externí hodnotící tým (external review team);
- projevuje úsilí o trvalé zlepšování;
- dodává všechny požadované akreditační zprávy;
- platí všechny akreditační poplatky.

Akreditace se uděluje na pět let a škola si ji udrží, když:

- dodržuje *AdvancED Accreditation Standards and Policies* a reálně se zapojuje do rozvojových procesů AdvancED;
- nejdříve rok a nejpozději čtyři týdny *před návštěvou* akreditačního týmu provede předepsanou autoevaluaci (AdvancED Self Assessment) a předá zprávu o ní spolu s další dokumentací;
- umožní návštěvu akreditačního týmu nejméně jednou za pět let;
- do dvou let *po návštěvě* akreditačního týmu škola připraví zprávu o pokroku dosaženém v oblastech, které byly týmem identifikovány jako rozvojové priority (pokud byla škola nebo síť škol označena jako Accredited Under Review, musí na požádání poskytovat zprávy o dosaženém pokroku častěji).

Škola dále musí plnit všechny požadavky stanovené státními orgány (vyhovět legislativním pravidlům), včetně případných pravidel pro státní akreditaci, pokud v daném státě platí. Škola nesmí žáky při přijímání diskriminovat na základě rasy, vyznání, barvy kůže, pohlaví, národnosti nebo etnicity, věku nebo postižení, nesmí také porušovat antidiskriminační zákon v oblastech jako stipendia, půjčky ani v žádné další oblasti vnitřního chodu školy. Škola musí uchovávat všechny potřebné doklady (provozní, účetní, osobní o zaměstnancích a o žácích) a zálohovat elektronické doklady. Škola nebo síť škol o sobě musí podávat pravdivý obraz z hlediska všech důležitých aspektů akreditačního procesu. Pokud škola o sobě podává veřejnosti nepravdivý obraz v kterémkoli důležitém aspektu nebo když nepravdivě vykazuje plnění akreditačních standardů, může jí být akreditace odebrána. Škola je do šedesáti dnů povinna informovat akreditační agenturu o všech důležitých změnách a o dopadech, které mají na kvalitu vzdělávání ve škole.

Kromě pravidel pro školy jsou odpovídajícím způsobem formulovány také závazky akreditující agentury a povinnosti (včetně etických) pro jednotlivé pracovníky agentury, pravidla přezkumu námitek a odvolání proti rozhodnutí agentury, řešení podnětů a stížností na akreditované školy a pravidla pro odebrání akreditace.

Pokud škola nově projeví zájem o akreditaci, proběhne nejdříve předběžná návštěva (readiness review). Pokud vede předběžná návštěva k závěru, že škola ještě nemá kapacitu pro naplňování standardů, může být dva roky uchazečem (applicant). Pokud předběžná návštěva ukáže, že škola může mít kapacitu pro naplňování standardů, tak je až do standardní akreditační návštěvy čekatelem (candidate). Škola musí během počáteční akreditace prokázat, že má kapacitu pro naplňování standardů a pro trvalý rozvoj školy a projevít závazek (commitment) k zlepšování učení žáků a efektivity organizace. Dále musí mj. prokázat, že pracuje nejméně dva roky a je finančně stabilní, má všechna oprávnění požadovaná pro její činnost zákonem. Musí umožnit počáteční a standardní akreditaci v časovém rozpětí navrženém agenturou.

Pro podporu vedení školy, autoevaluace a soustavného zlepšování nabízí agentura AdvancED školám softwarové prostředí, které umožňuje sbírat, integrovat, analyzovat, prezentovat a využívat širokou škálu dat. Součástí tohoto prostředí jsou různé nástroje (jako on-line ankety pro aktéry školního života nebo pozorovací archy pro výuku, které zahrnují i dimenzi rovných příležitostí). Tyto nástroje zřejmě nejsou veřejně dostupné (jsou poskytovány členům organizace nebo za úplaty). Toto prostředí připomíná např. nástroje u nás existující na evaluačním portálu *Cesta ke kvalitě* s tím rozdílem, že umožňují propojení s dalšími

agendami a dokumentací školy (například s přímou provázaností na plánování rozvoje pedagogických pracovníků) a integraci různých typů dat (viz též o softwarových prostředích v kapitole o Francii).

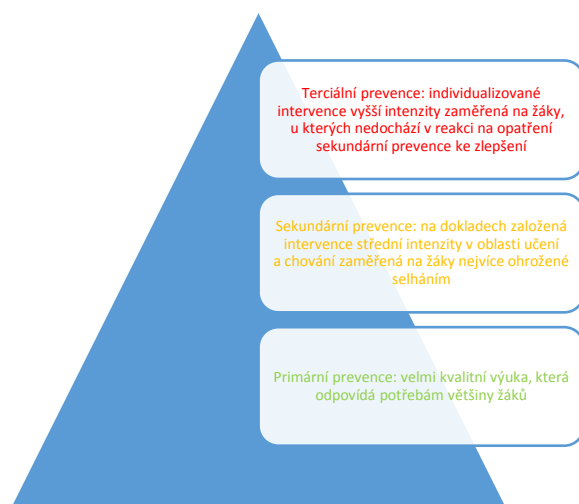
Od roku 2013 AdvancED používá vlastní systém charakterizování efektivity organizace prostřednictvím Indexu kvality vzdělávání (Index of Education Quality™ – IEQ™), který poskytuje holistické hodnocení výkonu školy na základě široké škály indikátorů a kritérií hodnocení. IEQ je generováno na základě úrovně indikátorů všech AdvancED Standardů, hodnotících kritérií systému diagnostiky žákovských výkonů (Student Performance Diagnostic), a výsledků získaných nástroji pro sběr zpětné vazby od aktérů vzdělávání (ankety mezi žáky, rodiči a zaměstnanci/učiteli). Pro lepší využitelnost informace obsažené ve IEQ skóru je možné uvádět dílčí skóry ve třech doménách/dimenzích:

- kapacita vedení školy,
- vyučování a učení a jejich efekty,
- využívání zdrojů.

Tyto tři oblasti odpovídají také struktuře standardů. Je vidět, že standard, který v zásadě odpovídá kritériím ČŠI, vystačí s méně oblastmi/doménami. Problematika rovných příležitostí není samostatnou oblastí, ale je uvedena jako hned první standard druhé, ústřední domény – učení a vyučování, a dále se jí týká standard 2.9, popř. 2.7 (zjišťování a naplňování individuálních potřeb). Příklad standardu pro školy (existují samostatné standardy pro předškolní zařízení, systémy/sítě škol, zařízení vzdělávající v oblasti ICT apod.) je uveden v příloze 11. Základní koncepční rozdíl oproti českému vzdělávání spatřujeme v tom, že vzdělávání v akreditované škole se má orientovat na zvládnutí nejbližších návazných stupňů vzdělávání (viz též důraz na tranzici ve Skotsku), nemluví se o orientaci na „praktický život“ či na „celoživotní učení“.

RTI – vyhledávání a monitorování rizikových žáků na úrovni školy

Většina dosud popisovaných mechanismů je využívána pro monitorování systému na úrovni školy a vyšších. Nyní stručně připomeneme systém práce s žáky ohroženými neúspěchem v rámci školy, kterému se v posledních letech dostává v USA velké pozornosti. Systém Response to Intervention (RTI) je charakterizován jako celoškolský systém prevence selhávání zaměřený na vzdělávání a chování žáků, který propojuje monitorování a na dokladech založenou intervenci. Byl vyvinut v USA primárně pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti a široce začal být využíván v podobné situaci, v jaké se nyní nachází český vzdělávací systém, tedy v době důslednější inkluze do běžných tříd. Existují i zkušenosti prokazující jeho efektivitu v jiných podmínkách a nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v užším smyslu, ale také pro žáky se socioekonomickým znevýhodněním (Gorard, Siddiqui & See, 2014). V českém prostředí byl pod názvem 3MP navržen obdobný třístupňový model péče V. Mertinem a A. Kucharskou.



Obrázek 4 Princip přístupu RTI

Popíšeme proces výběru ohrožených žáků ve škole. Jedná se o dvoustupňový proces screeningu (obr. 3):

- univerzální screening – rychlá diagnostika úrovně na začátku školního roku (někdy i 2–3krát v průběhu školního roku);
- pro žáky, jejichž výsledek leží pod hraničním skóre, je použit podrobnější test, který má potvrdit riziko, popř. se užije krátkodobý test pokroku v učení, který ukazuje reakci žáka na poskytnutou podporu. Pokud žák nevykazuje pozitivní reakci na běžnou úroveň podpory, může se jednat o žáka s nějakou poruchou (disabilitou).

Podobně jako u českého systému podpůrných opatření se zde uplatňuje princip subsidiarity a vyhodnocování účinnosti poskytovaných opatření (např. viz krátkodobý plán podpory, který má být po třech měsících vyhodnocen).

5.6 Shrnutí

V předchozích částech jsme přinesli přehled způsobů, jakými se přistupuje k monitorování rovného přístupu ke vzdělávání v pěti vzdělávacích systémech. Ač původním záměrem bylo popsat pouze to, jak přistupují k monitorování spravedlivosti jednotlivé inspekční systémy, po úvodním prozkoumání problematiky se nám jevílo přínosné popsat i další přístupy k monitorování spravedlivosti realizované jinými institucemi či orgány, s jejich výstupy v dané zemi externí evaluace (inspekce) i vedení školy pracují nebo jež se mohou stát případnou inspirací i pro činnost inspekce v ČR.

Skotsko

Skotsko je příkladem země, jež je v ČR často zmiňována v souvislosti se zaváděním inovativního a ambiciózního kurikula založeného na kompetencích (*Curriculum for Excellence*). Zároveň v posledních letech čelí zhoršujícím se výsledkům vzdělávání jak v rámci mezinárodních, tak národních šetření. V reakci na toto zhoršování skotská vláda přijala strategii, jejímiž prioritami jsou zlepšení výsledků, snížení rozdílů mezi nejméně a nejvíce znevýhodněnými žáky, zlepšení zdravotního stavu a well-being žáků a zlepšení dovedností pro zaměstnatelnost a pro dobré uplatnění po ukončení školy. Jedním z důležitých nástrojů strategie je zaměření na monitorování výsledků žáků v souvislosti s jejich socioekonomickým zázemím.

V říjnu 2017 skotská vláda vydala konzultační dokument, který navrhuje nový systém měření rozdílů mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky, a také postupné cíle pro jejich snižování. Skotové pro monitorování spravedlivosti ve vzdělávání vedle výsledků vzdělávání reprezentovaných výsledky testování a dosaženou kvalifikací navrhuje monitorovat také zdravotní stav dětí a účast na různých typech aktivit ve věku 16–19 let. Jednotlivé školy budou v tomto systému posuzovány nikoli pouze podle absolutních výsledků, ale také podle podílu žáků, kteří žijí ve 20 % nejvíce zvýhodněných a nejvíce znevýhodněných lokalit. Tyto lokality jsou vymezeny pomocí indexu SIMD (Scottish Index of Multiple Deprivation), jenž je nástrojem skotské vlády pro identifikaci znevýhodněných oblastí.

Skotsko může tedy být inspirací v tom, jakým způsobem zamýšlí při hodnocení výsledků škol zohledňovat socioekonomické zázemí žáků a obecně v rámci systému sledovat rovnost příležitostí.

Irská republika

Irsko patří k zemím, které v relativně nedávné době výrazně zjednodušily rámec pro sledování kvality škol – v současnosti rámec obsahuje pouze dvě základní oblasti – *výuka a učení* a *vedení a řízení*. Zároveň vedle externí evaluace, která pro informování škol o žádoucích standardech využívá popisy efektivní a vysoce efektivní praxe, Irsko zdůrazňuje potřebu emancipovat školy k tomu, aby samy přebíraly odpovědnost za vlastní vývoj a zlepšování. Za tímto účelem jim poskytuje metodiku pro autoevaluaci, která podrobně popisuje proces vlastního hodnocení školy a přináší také odkazy na další nástroje. Důsledné provádění autoevaluace bylo do systému zavedeno relativně nedávno a bylo uvedeno jako jeden z důležitých faktorů, které přispěly k významnému zlepšení výsledků Irska v šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 (Irsko mělo nejlepší výsledky ze všech zemí EU a oproti roku 2011 se zlepšilo o 15 bodů).

Francie

Francouzský systém nabízí inspiraci v podobě praxe „smluv o úspěchu“, které školy uzavírají s inspekční autoritou. Smlouvy totiž zakládají intenzivnější bilaterální vztah než inspekční zprávy předávané školám. Tato forma vzájemného vztahu může ve větší míře podporovat partnerský přístup školy a inspekce (cíle a sledovaná kritéria jejich naplnění jsou stanovovány ve spolupráci obou stran) a posilovat pocit zodpovědnosti škol za své výsledky (v porovnání s direktivním jednosměrným tlakem inspekční zprávy). Pokrok školy je navíc díky jasně stanoveným indikátorům dobře měřitelný. Francie rovněž podporuje (ale nepřikazuje) autoevaluaci škol, k níž francouzským školám vytváří dobré podmínky. Jejich pracovníci tak mají zdarma k dispozici různé expertními skupinami připravené a vyvinuté nástroje pro autoevaluaci školy, které mohou využít k hodnocení a následně i zlepšení fungování školy či jejich jednotlivých částí.

Německo

Způsob externí evaluace v německých spolkových zemích může sloužit jako vhodný příklad vzdělávacích systémů, ve kterých externí evaluace školy dostala značný prostor. Bylo do ní vkládáno výrazné očekávání ve vztahu ke kvalitativnímu posunu práce škol. Systémy externí evaluace byly vybudovány v relativně nedávné době „na zelené louce“, záměrně oddělené od dalších systémů hodnocení škol (jakými jsou testování žáků prostřednictvím testů VERA nebo tradiční orgán školního dozoru). Německé systémy externí evaluace škol byly koncipovány s využitím poznatků o pozitivních i negativních účincích externí evaluace v jiných zemích. Při jejich konstrukci bylo věnováno značné úsilí nalezení nejlepší možné praxe v konsenzu s dalšími aktéry vzdělávacích systémů. V pilotním období i v rámci průběžného vyhodnocování byly zohledňovány připomínky i návrhy na zlepšení pramenící z praktické zkušenosti, způsoby hodnocení jednotlivých oblastí práce škol založené na sociálně-vědní

metodologii byly postupně vylepšovány. Možnosti využití takto postavených systémů externí evaluace pro kvalitativní hodnocení definovaných aspektů práce školy jsou značné.

Žádná z uváděných spolkových zemí nevyčleňuje vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání jako samostatnou oblast hodnocení, tento aspekt hodnocení školy se však prolíná řadou dalších hodnocených oblastí. Jak ukazují příklady městských spolkových zemí Hamburk a Berlín, ve společenském kontextu daném výrazným podílem žáků s migračním zázemím ve velké části škol mohou kritéria hodnocení škol zahrnovat širokou škálu hodnotících znaků zaměřených na vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání. Inspektoráty se tak mohou pokusit definovat a v praxi hodnotit představu o konkrétní podobě práce školy ve vztahu k individuálním žákům a skupinám žáků, které jsou ve vzdělávání považovány za znevýhodněné, stejně jako k jejich rodinám.

V kritériích hodnocení škol se zrcadlí celá řada specifických opatření, která byla na spolkové úrovni přijata k podpoře spravedlivosti ve vzdělávání. Proto se setkáváme např. s hodnocením podpory rozvoje jazykových kompetencí, budování celodenního provozu škol, budování inkluzivní školy. Další opatření, která se týkala spíše úprav systému, v kritériích hodnocení na úrovni školy sledovat nelze (např. postupná transformace dříve vysoce selektivního systému sekundárního vzdělávání s brzkým dělením žáků do vzdělávacích proudů na systém s menším počtem vzdělávacích proudů). Nelze jejich prostřednictvím také sledovat nastavení kvality předškolního vzdělávání, které formálně není součástí vzdělávacího systému.

Jednou ze základních myšlenek externí evaluace v německých spolkových zemích byla pomoc školám v nasměrování jejich dalšího rozvoje. Byl proto vytvořen „měkký“ systém hodnocení škol, bez pevně stanovených konsekvencí, jež mají výsledky hodnocení pro školu. Obecně lze říci, že je ponecháno na rozhodnutí škol, jak s výsledky hodnocení naloží. K výsledkům hodnocení školy má zpravidla přístup jen škola samotná. Byť v rámci systémů panuje velká míra otevřenosti, pokud jde o cíle, rozsah a způsob hodnocení, oblast výsledků hodnocení škol a účinků hodnocení je málo transparentní. Tato záměrná netransparentnost výsledků hodnocení škol (smyslem je zabránit vnějšímu tlaku na školu) může znamenat i slabost hodnotícího systému ve vztahu k dalším aktérům, kteří plně nedoceňují jeho přínosy. Společně s nízkou etablovaností německých systémů externí evaluace, které vznikly relativně nedávno, a s neurčitými závěry empirických výzkumů o účincích externí evaluace, vzniká riziko pro udržitelnou politickou podporu tohoto opatření. V Německu se v současné době diskutuje o krizi externí evaluace a v řadě spolkových zemí je způsob podpory zvyšování kvality práce škol přehodnocován.

Zdrojem poučení může dále být práce s referenčními údaji, příkladem je sociální index školy v Hamburku. Využití sociálního indexu školy se neomezuje jen na roli deskriptoru v rámci inspekčního hodnocení, index je využíván i pro lepší lokalizaci opatření v rámci vzdělávací politiky nebo jako reference při hodnocení výsledků testování škol.

O pozornosti, která je v Německu přikládána rovným příležitostem, svědčí také rozsáhlé analýzy této tematiky, publikované v nedávné době. Tyto analýzy, prováděné expertními týmy, z velké části pracují s výkonovými indikátory školství, které jsou dostupné i v České republice.

Spojené státy americké

Spojené státy mají silně decentralizovaný vzdělávací systém a konkrétní podoba externí evaluace se liší v jednotlivých státech a často i na úrovni lokálních školských úřadů. Kompetenční spory o vzdělávací politiku mezi federální vládou a nižšími úrovněmi jsou trvalým jevem. Obecně lze říci, že plošná inspekce v evropském pojetí je užívána spíše výjimečně, existuje však dobrovolná *akreditace* primárních a sekundárních škol, která je realizována prostřednictvím nestátních agentur jako kombinace externí evaluace s prvky

rozvoje poradnictví a aplikovaného výzkumu. Na druhou stranu americké školy a školské distrikty jsou odpovědné za dosahované výsledky prostřednictvím systému vnější akontability, jejímž základem je povinné reportování řady údajů a každoroční standardizované testování všech žáků ve 3.–8. ročníku. Spravedlivost a snižování nerovnosti mezi žáky a skupinami žáků je přitom základním cílem i hlediskem tohoto systému.

Pojetí inkluze se v USA vyvíjí od úzkého chápání (desegregace, vzdělávání majority společně se žáky se speciálními potřebami) k ideji excelence pro všechny žáky a garantování úrovně dosahovaných výsledků (standards, připravenost pro další studium a kariéru). Navzdory stále rostoucí diverzitě žákovské populace (např. méně než polovina žáků jsou nyní běloši, pro velké množství žáků není angličtina prvním jazykem) se daří udržovat stabilní celkové vzdělávací výsledky. Lze to přičítat i soustavné pozornosti, která je věnována podmínkám a dosahovaným výsledkům různých podskupin žáků. V konkrétních podskupinách či komunitách však přetrvávají značné problémy.

Reformní opatření zaměřená na snižování nerovnosti v posledních dekáдах přinesla velké množství poznatků o úspěšných, ale i neúspěšných postupech v oblasti datových systémů pro monitorování školství v oblasti inkluze a rovnosti, tvorby metrik vzdělávacích výsledků a dalších ukazatelů pro hodnocení podmínek a výsledků práce škol. Klíčovými podmínkami pro jejich vybudování byl nadstranický konsenzus politických sil na základních principech řízení školství a dosažení společenské shody o cílech vzdělávání (čtenářská a matematická gramotnost, dokončení sekundárního vzdělávání a připravenost pro postsekundární studium a přechod na pracovní trh).

Obecné trendy

Jedním z rysů, které mají všechny popsané systémy společné, je snaha o rozhodování podložené daty (data based decision making). Všechny vybrané systémy se snaží vytvořit kulturu, v níž se učitelé a ředitelé dat nebojí, ale naopak s nimi co nejvíce pracují. Daty rozumíme nejen výsledky testů (i když ty často hrají zásadní roli), ale také další ukazatele: demografické charakteristiky žáků umožňující např. disagregovat data nebo vytvořit panely škol pracující v podobných podmínkách a s podobnou žákovskou populací, informace o absolventech, učitelích, o nabízeném kurikulu a o procesech výuky ve škole, o chování žáků a non-kognitivních výsledcích atd. Současně jde o to, aby také výběr způsobů intervence ve škole (např. výběr cílů a metod rozvoje pracovníků školy, výběr inovací zaváděných do výuky) byl podpořen doklady o tom, že byly ve srovnatelných podmínkách již vyzkoušeny a projevíly se jako efektivní.

Data jsou zlý pán, ale dobrý služebník. Obecná doporučení říkají, že je potřeba měřit to, co je důležité, zpřístupnit data těm, kdo je potřebují, a současně zajistit důvěrnost dat a jejich ochranu před únikem a zneužitím. S tím souvisí potřeba získat si důvěru všech partnerů (učitelů, rodičů, žáků, zřizovatele), že data budou sloužit ve prospěch dětí, že jsou důvěryhodná, spolehlivá a chráněná.

Předchozí kapitoly také naznačily různorodé způsoby využití získaných dat. Jednou z možností je kategorizace škol (Hopkins et al., 2014). Ta umožňuje soustředit pozornost na ty školy, které dlouhodobě vykazují neuspokojivé výsledky, a jim poskytnout cílenou podporu. Nejnovější poznatky zároveň ukazují, že nejefektivnější je hodnotit současně větší skupiny škol v dané komunitě – pokud se totiž předmětem cílené pozornosti stává jednotlivá škola, hrozí, že bude docházet ke zlepšování jedné školy na úkor sousedních (úspěšná škola přetáhne lepší žáky i učitele). Tento efekt byl v zahraničí opakovaně popsán. Takové „zlepšení“ jedné školy však do určité míry jen znamená přesun problémů jinam. Zároveň se ví, že i když vzniknou jednotlivé „kvalitní“ školy, samovolné šíření úspěšných praktik do sousedních škol neprobíhá příliš intenzivně. S tím jde ruku v ruce snaha, aby odpovědnost za kvalitu procesů a výsledků



byla sdílena školou a regionální autoritou (distriktem, školskou agenturou apod.) a aby předmětem evaluace byly i procesy řízení školství v regionu, neboť v úspěšných vzdělávacích systémech mají střední články řízení klíčový podíl na zlepšování kvality škol (Hargreaves & Ainscow, 2015).

Pro další uvažování o roli inspekce při monitorování nerovností je také důležité vést v patrnosti aktuální analýzy týkající se role inspekce při monitorování a řízení kvality vzdělávání obecně. V řadě vzdělávacích systémů lze recentně pozorovat posun od centrálního řízení k decentralizaci, kdy je původní řídicí funkce státu stále ve větší míře přesouvána na úroveň regionální. Právě na regionální úrovni se také často uplatňují různé formy partnerství škol s veřejným, soukromým a neziskovým sektorem a vznikají různé druhy sítí. I když ministerstvo zůstává stále hlavním řídicím orgánem, jeho role spočívá především ve vytváření legislativy, ve které definuje roli a kompetence jednotlivých aktérů. Naopak některé ze systémů, které byly tradičně decentralizované (Austrálie) nebo kde byla centrální kontrola školství v minulosti oslabena (Skotsko), přistoupily k re-centralizaci.

V decentralizovaném uspořádání se stále více uplatňuje model vládnutí zvaný *New Public Governance* (NPG, nové veřejné vládnutí). Ten čelí složitosti a komplexnosti systémů tím, že umožňuje a podporuje jejich sebeorganizaci. Ve vertikálně organizovaných hierarchických strukturách nabývají stále větší důležitosti horizontálně propojované sítě s mnoha centry rozhodování. Hlavním principem NPG je pluralita, ve které mnoho navzájem propojených aktérů přispívá k poskytování veřejných služeb. Exekutivní orgány jsou buď aktéry v těchto sítích, nebo „vládnou“ prostřednictvím sítí tím, že vytvářejí prostředí, ve kterém sítě fungují. Systémy s mnoha rozhodovacími centry, ve kterých stát není jediným zdrojem autority, ale kde jsou státní i nestátní aktéři propojeni v systému velmi složitých a vzájemně závislých vztahů, se nazývají polycentrické. Na rozdíl od nich je v monocentrických formách řízení vláda ústředním hráčem při rozhodování o řešení společenských otázek prostřednictvím pokynů, norem, monitorování a kontroly. (Ehren et al., 2017).

Dle Ehrenové a kol. (2017) jsou role a způsob fungování inspekčních systémů do velké míry ovlivněny také tím, zda působí v monocentrickém, či polycentrickém systému. V polycentrickém systému řízení školství hrají při definování, formování a regulaci kvality škol důležitou roli sítě škol. Řízení prostřednictvím sítí vytváří podmínky pro zlepšování kapacity škol reagovat na měnící se okolnosti tím, že školy motivuje k vzájemnému učení a hledání způsobů, jak nacházet a realizovat řešení problémů v daném místě. Lze očekávat, že tam, kde jsou školy ve svých komunitách zapojeny do sítí místních aktérů a tyto sítě pak hrají důležitou roli při definování kvality vzdělávání, bude nutné předefinovat roli inspektorátů a posunout jejich způsob fungování od centralizovaného přístupu formou kontroly kvality ke kontextuálnějších metodám hodnocení. To bude obzvláště důležité vzhledem k tomu, že síťování samo o sobě může přinášet řadu problémů, kterými se inspektorát bude muset zabývat, např. difuze rolí a zodpovědností, kompetice mezi partnery v síti, vysoké náklady na spolupráci v sítích, konvergence k syndromu skupinového myšlení (Esser, 1998) aj.

V takovém systému by tedy mělo docházet k určité „lokalizaci“, než aby bylo se všemi školami a jejich řídicími orgány zacházeno obdobným způsobem. Místo toho by mělo dojít k posílení společné odpovědnosti skupiny škol, jejich zřizovatelů a místních aktérů za fungování školy. Inspekce by se pak ve svém hodnocení měla zaměřit spíše na hodnocení toho, jak školy, zřizovatelé a další místní aktéři realizují tuto společnou odpovědnost – zda škola účinně pracuje ve spolupráci s jinými školami, aby se zlepšila, a měla by prověřovat všechny školy, které současně pracují v síti. Účinnost sítě může být definována jako dosažení pozitivních výsledků na úrovni sítě, které by nemohly být dosaženy jednotlivými účastníky sítě jednajících samostatně. Modely síťového hodnocení musí vzít v úvahu vztahy mezi členy sítě, strukturu

sítě, její procesy a vnitřní mechanismy k prosazování norem, aby bylo možné pochopit výsledky sítě a její vývoj.

Výše uvedené charakteristiky monocentrických a polycentrických systémů jsou značně zjednodušující a jenom obtížně lze označit nějaký systém za výhradně polycentrický nebo monocentrický. Nicméně některé prvky polycentrického systému založeného na sítích se objevují i v ČR, a proto je důležité se s tímto konceptem seznámit a důkladněji ho prozkoumat. Jako příklad vynořování polycentrického systému lze označit aktivity vlády ČR (realizované MŠMT) zaměřené na zlepšování rovných příležitostí prostřednictvím projektů ESF. V rámci projektů ESF vznikají řady sítí, do kterých se zapojují místní aktéři z řad škol a neziskového sektoru, vládní Agentura pro sociální začleňování a pracovníci přímo řízených organizací MŠMT. Je třeba si uvědomit, že mnohé z poznatků uvedených v předchozích kapitolách byly získány v kontextech odlišných od situace škol v České republice. Jde o riziko srovnávací pedagogiky, která přenáší pojmy mezi vzdělávacími systémy s různou tradicí veřejné správy. Například ve Spojených státech nejsou výjimkami sekundární školy s několika tisíci žáky, několika stovkami učitelů a se širokou škálou volitelných předmětů. Je na místě připomenout zajímavý postřeh Reynoldse et al. (2014): pokud se analyzují faktory přispívající k efektivitě vzdělávání, pak vlivy na úrovni třídy (výuky, učitele) se zdají být v různých kulturách relativně stejné, avšak faktory na úrovni školy se při srovnávání různých národních vzdělávacích systémů chovají odlišně. Při navrhování jakýchkoliv opatření je potřeba velké dávky opatrnosti, návrhy musí být relevantní pro konkrétní místní kontext: nelze například školám v chudších regionech s velkými sociálními problémy mechanicky doporučovat opatření, která byla účinná ve vilové čtvrti hlavního města.

Bylo by proto velmi žádoucí, aby případné celoplošné změny spočívající v implementaci zahraničních modelů byly vždy prováděny až po důkladném vyhodnocení pilotáže v menším měřítku, která ověří jejich realizovatelnost v různorodých národních podmínkách.

V českém vzdělávacím systému nemá sledování spravedlivosti ve vzdělávání dlouhou tradici ani solidní datovou základnu. Data o spravedlivosti jsou k dispozici především z mezinárodních šetření a začínají se používat pouze na úrovni státní vzdělávací politiky. Dosud s nimi prakticky nepracují nižší úrovně řízení školství – počínaje krajskými úřady přes zřizovatele ve městech a obcích až k ředitelům a jednotlivým učitelům. Srovnávání výsledků skupin žáků ve třídě, škole či kraji jako jeden ze způsobů monitorování spravedlivosti ve vzdělávání je dosud spíše výjimečným jevem než běžnou praktikou. Podobně výjimečné je zohlednění širšího sociálně-kulturního kontextu, ze kterého pochází žák či ve kterém pracuje škola.

Přesto je zde i za současných podmínek na úrovni každé školy značný prostor pro zlepšování. I tam, kde je obtížné (a možná i nežádoucí) porovnávat podmínky a výkony školy mezi sebou, lze sledovat vývoj (vlastní) školy. Stačí k tomu vytvářet např. časové řady z údajů, které škola běžně eviduje a které mohou indikovat nárůst či pokles nerovnosti mezi skupinami žáků, popř. dokladovat úspěšnost opatření, která škola přijímá na podporu ohrožených a neprospívajících žáků.

Doufáme, že kapitola přinášející informace o způsobech hodnocení spravedlivosti v zahraničních kontextech přispěje k poučenému výběru indikátorů, které budou v našem kontextu relevantní a dostupné. Bez důkladného monitoringu totiž jakákoli, byť dobře míněná opatření zůstávají pouze sázkou do loterie. Jak ale bylo naznačeno výše, monitoring sám o sobě nestačí. Ruku v ruce se sběrem dat bude nutné věnovat velké úsilí tomu, aby se jednotliví aktéři naučili získaná data používat ke zlepšování výsledků vzdělávání. Otevřenou otázkou zůstává, zda a nakolik má být součástí systému také určitý tlak na jednotlivé aktéry např. ve formě nějakých odměn nebo sankcí spojených s výsledky externí evaluace.

6 Prameny

Adam-Maillet, M., & Jellab, A. (2017). *Pour un établissement scolaire équitable*. Boulogne-Billancourt: Berger-Levrault.

Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů.

Anger, C., & Orth, A. K. (2016). *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – Eine Analyse seit dem Jahr 2000*. Sankt Augustin und Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Dostupné na: http://www.kas.de/wf/doc/kas_45395-544-1-30.pdf?160602110035.

Ayada, S., Bisson-Vaivre, C., Chudeau, R., Duchêne, F., Étienne, J., Henriot, A., Jardin, P., Richon, H.-G., & Sanchez, É. (2012). *L'évaluation des unités d'enseignement: Pour une démarche méthodologique et déontologique*. Rapport N° 2012-065. Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Dostupné na:

<http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=Emb9Zx4VoTo%3D&tabid=5372&mid=15024&language=fr-FR>.

Bass, D. N. (2010). Fraud in the lunchroom? *Education Next*, 10(1), s. 67–71.

Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., & Semper, I. (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Dostupné na: https://www.chancen-spiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1.

Berner, A. (2017). *Would school inspections work in the United States?* Johns Hopkins Institute for Education Policy.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Dostupné na: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>.

Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (1996). *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington: NCES 97-875.

Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze*. Rytmus, o. s.

Bourke, S. (1993). Quality of life of primary and secondary students: Studies of classrooms and schools. In J. S. Shellard (Ed.). *New South Wales Institute for Educational Research Bulletin of Proceedings 1992* (s. 71–77). Kingswood, Australia: New South Wales Institute for Educational Research.

Carroll, M. J. (2006). *An investigation into students' perceptions of multicultural classroom environment in Queensland catholic secondary schools* (Doctoral Dissertation). Virginia: Australian Catholic University, School of Education.

Collège de Keranroux (2015). *Contrat d'objectifs 2015–2019*. Dostupné na: <http://www.college-fontaine-margot-brest.ac-rennes.fr/sites/college-fontaine-margot-brest.ac-rennes.fr/IMG/pdf/doc01207720161021123535.pdf>.

ČŠI (2013). *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*. Praha: ČŠI. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/9de5d6c9-1c40-4312-aeb3-20e69c0b87e2>.

ČŠI (2014). *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha: ČŠI.

Dostupné na:

http://www.csicr.cz/html/Sekundarni_analyza_PIRLSaTIMSS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

ČŠI (2016, 6. dubna). Stanovisko k poskytování nebo organizování placených kroužků v mateřských školách. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/914e588d-0866-4197-8379-2aba587d4b30>.

ČŠI (2017a). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Praha: ČŠI.

Dostupné na:

http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Krit%3%a9ria/Kriteria_hodnoceni_2017_2018.pdf.

ČŠI (2017b). *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. Tematická zpráva. Praha: ČŠI.

Dostupné na:

<http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>.

Darling-Hammond, L. (2009, December). Americans commitment to equity will determine our future. *Phi Delta Kappan*, 91(4), s. 8–14.

Department of Education and Skills. (2016a). *Looking at our school 2016. A quality framework for primary schools*. Dublin: Department of Education and Skills.

Department of Education and Skills. (2016b). *Looking at our school 2016. A quality framework for post-primary schools*. Dublin: Department of Education and Skills.

Department of Education and Skills. (2016c). *School self-evaluation guidelines 2016–2020. Primary*. Dublin: Department of Education and Skills.

Department of Education and Skills. (2016d). *School self-evaluation guidelines 2016–2020. Post-primary*. Dublin: Department of Education and Skills.

Doporučení veřejného ochránce práv k naplňování práva na rovné zacházení v přístupu k předškolnímu vzdělávání (2012, 9. října). Dostupné na:

<https://www.ochrance.cz/diskriminace/doporuceni/>.

Dvořák, D. (2016). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech, *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Praha: Karolinum.

Education Scotland. (2015). *How good is our school?* Livingston: Education Scotland.

Dostupné na:

https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf.

Education Scotland. (2016). *How good is our early learning and childcare?* Livingston: Education Scotland. Dostupné na:

https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK1_NIHeditSelf-evaluationHGIELC/HGIOELC020316Revised.pdf.

Ehren, M. C. M., Janssens, F. J. G., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18(3), s. 365–383. doi:10.1007/s10833-017-9297-9.

Esser, J. K. (1998). Alive and well after 25 years: A review of groupthink research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73(2-3), s. 116–141. doi:10.1006/obhd.1998.2758.

Factum Invenio. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce*. Učitelé ZŠ a SŠ. Praha: Factum Invenio.

Fraser, J. B., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L. (1996). *Development, Validation and Use of Personal and Class Form a New Classroom Environment Instrument*. New York: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2014). *Response to Intervention*. Evaluation report. Dostupné na:

https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/FINAL_EEF_Evaluation_Report_-_Response_to_Intervention_-_February_2014.pdf.

Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Greger, D. (2010). Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý, *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 22–37). Praha: Slon.

Greger, D. (2015). Educational policy in the Czech Republic: 25 years of educational transformation and growing inequalities. In Corner, T. (Ed.), *Education in the European Union: Post-2003 Member States*. (s. 75–92). London: Bloomsbury academic.

Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), s. 42–48.

Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika* 67(1), s. 56–77.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, A. (2014). School and system improvement: a narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), s. 257–281.

Hoskins, B., & Frederiksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured?* Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika* 62(3), s. 244–261.

Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Výzkumná zpráva. Praha: NÚV.

Jirečková, I. (2011). Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systémů řízení kvality ISO a CAF. *Pedagogická orientace*, 21(1), s. 70–84.

Kekule, M. (2011). *Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Knecht, D., Gannon, N., & Yaffe, C. (2016). Across Classrooms: School Quality Reviews as a Progressive Educational Policy. *Occasional Paper Series*, 2016 (35). Dostupné na: <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2016/iss35/10>.

- Kohoutek, T., & Mareš, J. (2012). *Anketa pro učitele. Anketa škoie na míru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Košťálová, H. (Ed.). (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s.
- Ladd, H. F. (2016, November). Now is the time to experiment with inspections for school accountability. *Education Digest*, 82(3), s. 51–54.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Doctoral dissertation). Newcastle: Newcastle University.
- Lukas, J. (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation -management, leadership and learning (WSE-MLL): The evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), s. 79–97.
- Michek, S. (2008). *Přístupy k řízení kvality v odborném vzdělávání. Příklady pokynů, doporučení, modelů, nástrojů, rámců a standardů kvality z vybraných zemí západní a severní Evropy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K–12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- NCES. (1996). *Racial and ethnic classifications used by public schools*. Dostupné na: <https://nces.ed.gov/pubs/96092.pdf>.
- NCES. (2017). *The Condition of Education 2017*. Dostupné na: <https://nces.ed.gov/programs/coe/>.
- Nezvalová, D., & Kunčarová, J. (2006). *Kvalita školy: ověřování kvality školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Olmore, S., Franova, L., Šneberger, V., & Vonta, T. (2005). Building a system of professional development through the use of teacher standards as a means of supporting quality teaching practices. In H. Schonfeld, S. O'Brien, & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality* (s. 358–372). Proceedings of a conference on Defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Pol, M., & Lazarová, B. (2011). *Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Qualéduc (2017). *Guide d'auto-évaluation en établissement de formation*. Dostupné na: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/11/3/Guide_Qualeduc_799113.pdf.

Redding, S. (2006). *The mega system. Deciding. Learning. Connecting*. Lincoln: Academic Development Institute.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, Ch., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), s. 197–230.

Sandwell Metropolitan Borough Council. (2010). *Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQM)*. West Bromwich: Children and Young People's Services.

Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. Dostupné na:
<http://www.hamburg.de/contentblob/4458462/5f7d1b2af92c58e7328be298374bbb05/data/pdf-schulte-und-hartig.pdf>.

Scottish Government. (2016). *Delivering excellence and equity in Scottish education*. Edinburgh: Scottish Government. Dostupné na:
<http://www.gov.scot/Resource/0050/00502222.pdf>.

Scottish Government. (2017). *National Improvement Framework. Consultation on measuring the attainment gap and milestones towards closing it*. Edinburgh: Scottish Government. Dostupné na: https://consult.scotland.gov.uk/national-improvement-framework/measuring-the-attainment-gap/user_uploads/sct10171411861-3.pdf.

Spilková, V. (2002). Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In V. Spilková & J. Vašutová (Eds.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (s. 24–39). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: the US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), s. 541–561.

Starý, K. (2009). Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 571–575). Praha: Portál.

Steiner, D. (2017). Curriculum research: what we know and where we need to go. Dostupné na: <http://edpolicy.education.jhu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/sw-curriculum-research-report-fnl.pdf>.

STEM/MARK. (2009). Sociologický průzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti v oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Praha: STEM/MARK.

Straková, J. (2010). Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(1), s. 21–37.

Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), s. 587–606.

Škardová, M., et al. (2015). *Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání*. Praha: Step by Step ČR, o. p. s.

Tannenbergerová, M. (2013). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

U.S. Department of Education (2000). *Monitoring school quality: an indicators report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

USDA (2017, August). The national school lunch program. Dostupné na:
<https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/NSLPFactSheet.pdf>.

Veselý, A. (2012). Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis*, 48(4), s. 757–784.

Voda, J. (2012). Manažerské rozhodování při řízení kvality školy. *Pedagogická orientace*, 22(3), s. 428–451.

Williams, T., & Batten, M. (1996). The quality of school life. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington: NCES 97-875.

Žák, V. (2011). *Nástroj k registrování metod a forem výuky a dalších kategorií*. Interní materiál pro potřeby ČŠI. Praha: ČŠI.



7 Přílohy

7.1 Příloha 1: Přehled nástrojů na posouzení inkluzivity školy

Vysvětlivky: ++ nástroj se zaměřuje na hodnocení daného kritéria
+ nástroj se částečně dotýká daného kritéria
políčko zůstává nevyplněno v případě nástrojů, které mají určitý potenciál hodnotit spravedlivost, ale nezaměřují se specificky na aspekty zahrnuté v kritériích

Název nástroje, rok vydání	Dostupnost	Stupeň vzdělávání, pro který je určen	Vztah ke kritériím ČŠI z oblasti 6			Poznámka
			6.1	6.2	6.3	
Nástroje zaměřené na komplexní posouzení inkluzivity školy						
Ukazatel inkluze, 2002	Tištěná a volně dostupná elektronická verze	ZŠ, SŠ	++	+	+	Nástroj pokrývá všechny důležité charakteristiky školy uvedené v jednotlivých kritériích oblasti 6, charakteristiky školy uvedené v kritériích 6.2 a 6.3 nicméně posuzuje pouze na základě subjektivních názorů učitelů uvedených v dotazníku. Objektivita informací není posílena využitím jiné techniky sběru dat (např. pozorování). Hodnocení prostřednictvím tohoto nástroje by bylo vhodné doplnit o pozorování ve vyučovacích hodinách.



Standardy školní integrace, 2007	Tištěná a volně nedostupná elektronická verze příručky	ZŠ (se zaměřením na 2. stupeň, lze využít i pro 1. stupeň)		+	+	<p>Metodika velmi detailně hodnotí vytvoření podmínek pro vzdělávání konkrétních žáků s potřebou PO vyšších stupňů (těžším zdravotním postižením).</p> <p>Po aktualizaci v návaznosti na platnou právní úpravu v oblasti vzdělávání žáků s potřebou PO by mohla být doporučena školám ke sledování kvality podpory poskytované konkrétním žákům s potřebou PO. Metodika nicméně nenabízí konkrétní nástroje ke shromáždění důkazů o naplňování jednotlivých kritérií. S ohledem na komplexnost informací by byla vhodná kombinace kvantitativních a kvalitativních metod sběru dat (dotazníky, pozorování, strukturovaný rozhovor). Škole může být velmi užitečným vodítkem pro autoevaluaci zajištění vzdělávání žáků s potřebou PO.</p>
Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání, 2012	<p>Tištěná a volně dostupná elektronická verze manuálu</p> <p>Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů*).</p>	ZŠ	<p>Přijímání žáků ze spádové oblasti</p> <p>Dělení žáků do tříd podle dosahovaných výsledků nebo kázeňských problémů</p>		<p>Podpora rozvoje učící se komunity</p> <p>Oceňování rozmanitosti</p> <p>Respektující přístup, kladení vysokých (zároveň však dosažitelných) nároků na žáka</p>	<p>*Fungování portálu je zajištěno do konce roku 2017 s výhledem prodloužení pro rok 2018.</p> <p>Jedná se o dotazníkovou metodu určenou výhradně učitelům, která pokrývá dílčí aspekty oblasti 6. Některé položky reflektující dobrou praxi jsou českými učiteli vnímány jako neobvyklé (např. volný přístup ke kopírce pro žáky, možnost přítomnosti rodičů v budově školy i výuce kdykoliv bez předchozího ohlášení).</p>

<p>Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze, 2013</p>	<p>Tištěná příručka, realizace šetření prostřednictvím evaluačního nástroje za účasti externích hodnotitelů je možná za poplatek na objednávku.</p>	<p>ZŠ, SŠ</p>	<p>++</p>	<p>++</p>	<p>++</p>	<p>Nástroj pokrývá všechny důležité charakteristiky školy uvedené v jednotlivých kritériích oblasti 6. Pro sběr informací jsou využívány dotazníky, pozorování a strukturované rozhovory.</p>
<p>Metodika hodnocení inkluzivní školy, 2015</p>	<p>Tištěná a volně dostupná elektronická verze metodiky</p>	<p>Primárně pro ZŠ (lze využít i pro SŠ)</p>	<p>+</p>	<p>+</p>	<p>+</p>	<p>Metodika vychází ze všech výše uvedených nástrojů, které dále rozvíjí. Metodika je komplexní a současně uživatelsky relativně nenáročná.</p> <p>Pro autoevaluaci škol je vhodná díky jednoduchému způsobu hodnocení sledovaných položek. Za určité omezení je možno považovat skutečnost, že se jedná pouze o expertní posouzení členy evaluačního týmu, které nemusí být vždy dostatečně podloženo důkazy o sledovaném jevu (vychází primárně z názoru hodnotitelů).</p> <p>Dopracování dílčích evaluačních nástrojů pro zhodnocení vybraných sledovaných proměnných (pozorovací archy apod.) by pomohlo zvýšení objektivity získaných informací.</p>



Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání, 2015	Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu	MŠ	Zapojení dětí do školních akcí a aktivit a poskytnutí speciální podpory, která dětem zapojení umožní.	++	++	Kritéria kvality vycházejí z Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA – Kompetentní učitel pro 21. století. Nástroj komplexně postihuje charakteristiky MŠ v oblasti 6 (s výjimkou položky zaměřené na přijímání dětí v souladu s platnou legislativou a bezúplatně). Metodika je kompatibilní s evaluačními nástroji programu Začít spolu (včetně instruktážních videozáznamů prezentujících naplňování jednotlivých kritérií v praxi). Jedná se o srozumitelný a návodný metodický materiál pro naplňování rovných příležitostí v zařízeních předškolního vzdělávání.
Nástroje a metodiky hodnotící dílčí aspekty oblasti 6						
Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce, 2002**	Tištěná příručka a volně dostupná elektronická příručka	ZŠ (lze využít i pro MŠ)	Zapojování žáků do aktivit školy	++	++	**Standardy z roku 2002 byly nahrazeny v roce 2011 Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA – Kompetentní učitel pro 21. století. Původní standardy ISSA u českých učitelů ZŠ dostatečně nerozlišovaly (očekávání jsou příliš vysoká). Zkušenosti s aplikací současného profesního rámce kvality ISSA nebyly k dispozici. Kompetentní učitel pro 21. století je vhodným metodickým nástrojem pro formulování očekávaných kompetencí učitelů v práci s heterogenní skupinou dětí a žáků.

Škola a já, 2004	Metodika zahrnující využití několika evaluačních nástrojů není volně dostupná, administrace a vyhodnocení jsou prováděny za úhradu.	ZŠ (diferencováno pro 1. a 2. stupeň ZŠ)			Respekt k osobnosti žáka Podpora zapojení žáků v kolektivu Zjišťování klimatu třídy	Dotazníky se zaměřují na vybrané aspekty kritéria 6.3. Jejich hodnocení však není cílené a zpětná vazba se na téma spravedlivého vzdělávání nezaměřuje, přestože by to teoreticky bylo možné.
Mapa školy, 2005	Metodika zahrnující využití několika evaluačních nástrojů není volně dostupná, administrace a vyhodnocení jsou prováděny za úhradu.	MŠ, ZŠ, SŠ	?	?	Respekt k osobnosti žáka Podpora zapojení žáků v kolektivu Zjišťování klimatu třídy	Z poskytnutých informací nebylo možné dostatečně detailně zjistit, jaké další charakteristiky školy uvedené v oblasti 6 (s výjimkou uvedených charakteristik v rámci kritéria 6.3) jsou nástrojem zkoumány. Jedná se výhradně o dotazníkové šetření (pozorování ani strukturované rozhovory nejsou využívány).
Vlastní hodnocení školy (IS diagnostik), 2009	Metodika zahrnující využití několika evaluačních nástrojů není volně dostupná, administrace a vyhodnocení jsou prováděny za úhradu.	MŠ, ZŠ, SŠ (diferencováno pro různé obory SŠ vzdělávání)		Spolupráce s odbornými pracovišti a odborníky uvnitř a vně školy (PPP, SPC, školní speciální pedagog, psycholog) Individualizace a diferenciac e v přístupu k žákům	Respekt k osobnosti žáka Zapojení žáků v kolektivu	Metodika k hodnocení využívá dotazníky i pozorování zaznamenávané do pozorovacího archu. Z dostupných podkladů vyplynulo, že hodnotí dílčí charakteristiky uvedené v kritériu 6.3 a 6.2, v rámci analýzy však nebyly k dispozici všechny podklady.

Autoevaluace školy, 2005	Metodická příručka je volně dostupná v elektronické podobě	ZŠ, SŠ			Zjišťování klimatu třídy	Nejedná se o evaluační nástroj, ale o metodickou příručku pro realizaci autoevaluace obecně doplněnou o Dotazník klimatu školní třídy. Školy o tento nástroj jeví zájem, je však otázkou, zda jej k vlastnímu hodnocení využívají.
Učíme děti učit se, 2011	Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).	2. stupeň ZŠ, SŠ (všechny druhy), VOŠ		Identifikace individuálních potřeb žáků Očekávání spojená s podporou, povzbuzování, monitorování pokroku	Identifikace situací osobnostně ponižující	Položky z pozorovacího archu hodnotící proměnné v kritériu 6.2 byly přejaty do instrumentů, s nimiž při evaluaci škol pracuje ČŠI. Ukazují se však prozatím pro vyhodnocování reality výuky jako problematické a nedostatečně zacílené.
Rámc pro vlastní hodnocení školy – metodický průvodce, 2011	Tištěná metodika a volně dostupná elektronická verze metodiky	MŠ, ZŠ, SŠ (všechny druhy), VOŠ, ZUŠ	Dělení do tříd s odlišným kurikulem	Identifikace individuálních potřeb žáků Individualizace a diferenciac e ve výuce Sledování individuálního pokroku	Respekt k osobnosti žáka Rozvoj učící se komunity, kde se každý cítí přijímán Bezpředsudečná komunikace mezi aktéry a partnery školy	Nejedná se o evaluační nástroj, ale o metodickou příručku obsahující doporučení pro realizaci autoevaluace. Metodika nicméně obsahuje velmi konkrétní návodné otázky ke zhodnocení sledovaných jevů. Považujeme ji v oblasti metodických podpor v oblasti autoevaluace za přínosnou.



<p>Interakce učitele a žáků, 2011</p>	<p>Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).</p>	<p>2. stupeň ZŠ, SŠ (všechny druhy)</p>			<p>Respekt k osobnosti žáka Důvěra ve schopnosti a dovednosti žáků a jejich zlepšování Podpora kladných vztahů mezi žáky</p>	
<p>Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, 2007</p>	<p>Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze</p>	<p>MŠ</p>		<p>Identifikace individuálních vzdělávacích potřeb dětí</p>		<p>Nástroj je určen k hodnocení vývoje dítěte ve stanovených oblastech korespondujících s očekávanými výstupy RVP PV. Za předpokladu, že je využit opakovaně s časovým odstupem, jej lze uplatnit při sledování individuálního pokroku dětí. Nástroj není určen k autoevaluaci školy, nedokáže zachytit charakteristiky sledované v oblasti 6.</p>
<p>Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku 3 až 6 let, 2011</p>	<p>Tištěná publikace</p>	<p>MŠ</p>		<p>Identifikace individuálních vzdělávacích potřeb dětí</p>		<p>Nástroj je určen k hodnocení vývoje dítěte ve stanovených oblastech (percepce, motorika, řeč a komunikace, orientace v čase a prostoru aj.), za předpokladu, že je využit s časovým odstupem, lze jej využít ke sledování individuálního pokroku dětí. Nástroj není určen k autoevaluaci školy, nedokáže zachytit charakteristiky sledované v oblasti 6.</p>

Metody a formy výuky, hospitační arch, 2012	Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu na Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).	ZŠ, gymnázia, SOŠ, SOU			Individualizace ve výuce	Hospitační arch zahrnuje jen jednu položku, která odpovídá charakteristice školy hodnocené v oblasti 6.
Klima školy, 2012	Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).	2. stupeň ZŠ, gymnázia, SOŠ, SOU	Zapojování žáků do aktivit školy		Respekt k osobnosti žáka Podpora kladných vztahů mezi žáky	Dotazníky s průnikovými otázkami zjišťují názor tří skupin aktérů vzdělávání (žáci, rodiče, učitelé). Nástroj může škole poskytnout řadu užitečných informací zejména z domény relace (vztahy mezi aktéry vzdělávání).
Anketa pro žáky, 2012	Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).	V manuálu je ukázka položek pro ZŠ, nástroj lze využít pro ZŠ, SŠ (všechny druhy), VOŠ, ZUŠ		Očekávání spojená s podporou povzbuzování k pokroku Individualizace ve výuce	Zapojení v kolektivu žáků	Výslednou podobu nástroje si dotváří škola dle svých specifických potřeb. Některé položky ankety jsou povinné (viz hodnocené oblasti).

<p>Předcházení problémům v chování žáků, 2012</p>	<p>Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu</p> <p>Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).</p>	<p>2. stupeň ZŠ, gymnázia, SOŠ, SOU</p>			<p>Respekt k osobnosti žáka</p> <p>Podpora osobnostního rozvoje žáků</p> <p>Zapojení žáků v kolektivu</p> <p>Zjišťování klimatu třídy</p>	<p>Nástroj poskytuje užitečný komplex informací o vztazích ve škole a osobní či skupinové míře spokojenosti spojenou s pobytem ve škole.</p> <p>Jedna položka je specificky věnována názoru žáků na postavení žáků se zdravotním postižením v kolektivu.</p>
<p>Klima školní třídy, 2012</p>	<p>Tištěná příručka a volně dostupná elektronická verze manuálu</p> <p>Elektronická administrace a vyhodnocení vyžaduje registraci na metodickém portálu RVP (Portál evaluačních nástrojů).</p>	<p>2. stupeň ZŠ, gymnázia, SOŠ, SOU</p>			<p>Respekt k osobnosti žáka</p> <p>Podpora osobnostního rozvoje žáků</p> <p>Zapojení žáků v kolektivu</p> <p>Zjišťování klimatu třídy</p>	<p>Nástroj v porovnání s jinými dotazníky zaměřenými na mapování psychosociálního klimatu školních tříd zahrnuje širokou škálu oblastí, které třídní klima ovlivňují. Jedná se v této oblasti o nejkompaktnější standardizovaný nástroj, který je aktuálně k dispozici.</p>
<p>Kvalita školního života žáků 1. a 2. stupně ZŠ, 2012</p>	<p>Elektronická verze nástroje je využívána v rámci Vlastního hodnocení školy (IS diagnostik).</p>				<p>Respekt k osobnosti žáka</p> <p>Zapojení žáků v kolektivu</p> <p>Zjišťování klimatu třídy</p>	<p>Nástroj lze využít ke zhodnocení psychosociálního klimatu školních tříd na prvním stupni ZŠ.</p>

7.2 Příloha 2: Šestibodová hodnoticí škála (Skotsko)

Vynikající (excellent)

Hodnocení *vynikající* znamená, že v tomto aspektu práce je škola mimořádná a patří mezi nejlepší. Výukové zkušenosti a výsledky všech žáků mají velmi vysokou kvalitu. Hodnocení *vynikající* představuje mimořádný standard poskytování vzdělávání, který je příkladem dobré praxe založené na dosažení spravedlivosti a inkluze a hlubokého profesionálního porozumění, které je sdíleno i mimo školu, aby podpořilo celosystémové zlepšení. V důsledku toho je velmi vysoká úroveň udržitelná a bude zachována.

Velmi dobré (very good)

Hodnocení *velmi dobré* znamená, že tento aspekt práce je silnou stránkou školy. Existuje jen velmi málo oblastí pro zlepšení a žádné z těch, které existují, neovlivňují významně zkušenosti žáků. Hodnocení *velmi dobré* představuje vysoký standard poskytování vzdělávání pro všechny žáky a je standardem, který by měl být dosažitelný pro všechny. Očekává se, že škola bude pokračovat v autoevaluaci, aby plánovala další zlepšení, a bude pracovat na zlepšení poskytování vzdělávání a výsledků k úrovni *vynikající*.

Dobré (good)

Hodnocení *dobré* znamená, že v práci školy existují důležité silné stránky, přesto zůstávají některé aspekty, které vyžadují zlepšení. Silné stránky mají významný pozitivní dopad na téměř všechny žáky. Kvalita zkušeností žáků je v některých ohledech omezena aspekty, které vyžadují zlepšení. Znamená to, že by se škola měla snažit dále zlepšovat v oblasti svých silných stránek a také podniknout kroky k řešení oblastí, které je potřeba zlepšit.

Uspokojivé (satisfactory)

Hodnocení *uspokojivé* znamená, že silné stránky v tomto aspektu práce školy těsně převažují nad slabými stránkami. Ukazuje, že žáci mají přístup k základní úrovni poskytování vzdělávání. Představuje standard, kde silné stránky pozitivně ovlivňují zkušenosti žáků. I když nedostatky nejsou tak významné, aby měly podstatný nepříznivý dopad, omezují celkovou kvalitu zkušeností žáků. Své slabiny musí škola řešit rozvíjením a posilováním svých silných stránek.

Slabé (weak)

Hodnocení *slabé* znamená, že v tomto aspektu práce školy existují závažné slabiny. I když škola může mít nějaké silné stránky, významné slabé stránky, ať jednotlivě nebo dohromady, podstatně omezují zkušenosti žáků. Z tohoto hodnocení vyplývá nutnost rychlé, strukturované a plánované akce ze strany školy.

Nevyhovující (unsatisfactory)

Hodnocení *nevyhovující* znamená, že v tomto aspektu práce školy existují velké slabiny, které vyžadují okamžité nápravné kroky. Zkušenosti žáků jsou ve významných ohledech ohroženy. Ve většině případů to bude vyžadovat podporu externích manažerů při plánování a provádění potřebných kroků ke zlepšení. Bude to obvykle zahrnovat práci zaměstnanců jiných škol nebo agentur.

Zdroj: Education Scotland (2015), přeložila J. Simonová



7.3 Příloha 3: Indikátory kvality (Skotsko) odpovídající kritériím z oblasti 6

1. Vedení a řízení

1.5 Řízení zdrojů pro podporu rovných příležitostí

2. Poskytování vzdělávání

2.4 Personalizovaná podpora

2.4.1 Univerzální podpora

2.4.2 Cílená podpora

2.4.3 Odstranění potenciálních bariér učení

2.5 Učení v rodinách

2.5.2 Raná intervence a prevence

2.6 Tranzice (přechod mezi stupni vzdělávání)

2.6.1 Podpora žáků a jejich rodin

3. Úspěšnost a výsledky

3.1 Zajištění well-beingu, rovných příležitostí a inkluze

3.1.3 Inkluze a rovné příležitosti

3.2 Zlepšování výsledků

3.2.3 Rovné příležitosti pro všechny žáky

Zdroj: *Education Scotland (2015)*, přeložila J. Simonová

7.4 Příloha 4: Ukázky indikátorů přímo a nepřímo zaměřených na rovné příležitosti (Skotsko)

Indikátor: **3.2 Zlepšování výsledků**

Téma: **Rovné příležitosti pro všechny žáky (úroveň 5)**

Máme účinné systémy, které podporují rovné příležitosti vzhledem k úspěšnosti a výsledkům vzdělávání pro všechny naše děti a mládež. Zlepšili jsme výsledky všech našich žáků, zejména těch nejvíce znevýhodněných. Všichni naši žáci se soustavně posouvají pozitivním směrem poté, co ukončí školu.

Indikátor: **2.4 Personalizovaná podpora**

Téma: **Univerzální podpora**

Všichni žáci dostávají vysoce kvalitní univerzální podporu. Máme efektivní strategii pro zajištění pozitivních vztahů a chování, přičemž všichni zaměstnanci a partneři cítí zodpovědnost za jejich realizaci. Žáci jsou v centru plánování jako aktivní účastníci svého učení a rozvoje. Naši žáci mají mnoho příležitostí k diskuzi o svém učení s klíčovým dospělým, který je dobře zná a pomáhá jim stanovit vhodné další kroky. To jim umožňuje přehodnotit své vlastní učení a naplánovat další kroky, získat přístup k učebním aktivitám, které naplňují jejich potřeby, pracovat s řadou partnerů a připravovat je a podporovat je prostřednictvím změn a možností výběru. Cíle učení jsou specificky stanoveny pro jednotlivé žáky, jsou založeny na předchozím učení a systematicky hodnoceny. Všichni pracovníci znají individuální potřeby žáků a vhodně na ně reagují a podporují jejich well-being. Úkoly, aktivity a zdroje jsou efektivně diferencovány, aby pro všechny žáky zajistily vhodné tempo a vhodnou úroveň obtížnosti. Naši zaměstnanci a partneři účinně spolupracují na zvýšení svých schopností reagovat na potřeby našich různorodých žáků prostřednictvím efektivního využívání dalšího vzdělávání, podpory a odborných zdrojů.

Téma: **Cílená podpora**

Naše cílená podpora staví na robustní, integrované univerzální podpoře. Potřeby žáků jsou včas identifikovány prostřednictvím spolehlivého a validního hodnocení a zajišťují přiměřenou a včasnou podporu, včetně případné intervence specialistů. Plně dodržujeme legislativní požadavky a poskytujeme všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně nadaných dětí) vysoce kvalitní cílenou podporu. Uznáváme důležitou úlohu rodičů a partnerů se specifickými odbornými znalostmi v oblasti podpory žáků. Děti, rodiče a partneři jsou plně zapojeni do rozhodování o učení a podpoře. Dobře plánované intervence vedou k pozitivním výsledkům pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami včetně těch, které jsou postiženy finančními problémy.

Téma: **Odstraňování překážek**

Zaměstnanci a partneři podnikají pozitivní a proaktivní kroky, aby zajistili minimalizaci překážek při učení. Zaměstnanci jsou velice vnímaví k situaci ohrožených dětí, včetně mladých pečovateli o děti a děti žijící v chudobě. Všichni žáci s postižením, zdravotním problémem nebo sociálními a emocionálními potřebami využívají vysoce kvalitní cílenou podporu. Škola spolupracuje na odstranění překážek v učení a poskytování inkluzivního vzdělávacího prostředí s klíčovými partnery.

Toto vymezení indikátorů na páté úrovni je doplněno charakteristikami vysoce efektivní praxe. Jejich znění pro indikátor 2.4 *Personalizovaná podpora* je uvedeno v rámečku.



- *Univerzální i cílené učení a podpora jsou pevně usazeny a mají pozitivní dopad na pokrok žáků v učení.*
- *Na všechny žáky ve škole jsou kladeny vysoké nároky.*
- *Děti vyžadující dodatečnou podporu mají vysoce kvalitní individualizované a smysluplné možnosti pokroku.*
- *Potřeby žáků jsou identifikovány prostřednictvím rozsáhlého hodnocení, včetně vstupů specialistů, pokud jsou zapotřebí.*
- *Zaměstnanci efektivně využívají odstupňované intervenční procesy, aby zajistili naplňování potřeb žáků.*
- *Příslušní asistenční pracovníci se podílejí na plánování a revizi podpory jednotlivců a skupin žáků.*
- *Žáci a jejich rodiče jsou plně zapojeni do rozhodování o tom, jak budou naplňovány jejich potřeby.*
- *Úkoly, aktivity a zdroje jsou efektivně diferencovány a poskytují vhodné tempo a úroveň náročnosti všem žákům.*
- *Efektivní partnerské přístupy jsou zakotveny v rámci plánovaných programů a podpůrných procesů.*
- *V celé škole existuje silný smysl pro minimalizaci možných překážek učení.*
- *Pracovníci školy reflektují vlastní praxi a spolupracují s ostatními zainteresovanými aktéry na rozvoji jejich schopnosti reagovat na potřeby všech žáků.*
- *Škola efektivně vyhodnocuje pokrok všech žáků, včetně těch, kteří potřebují další podporu, a může poskytnout spolehlivé a validní doklady na podporu tohoto procesu.*

Znění indikátorů je také doplněno ilustrativními otázkami, které mohou být využity v rámci reflexe. Jako ilustrace je uveden přehled otázek ke kritériu 2.4 *Personalizovaná podpora*.

- *Jak dobře znají zaměstnanci školy žáky jako jednotlivce?*
- *Má škola efektivní systémy hodnocení, aby zjistila stále rozmanitější potřeby žáků?*
- *Existují opatření, která zajistí, aby všichni žáci pravidelně komunikovali s „klíčovým dospělým“ s cílem zhodnotit své učení a naplánovat další kroky?*
- *Jak efektivní jsou profilační procesy v celé škole?*
- *Zvažují pracovníci školy, zda jejich přístup k učení, výuce a hodnocení odpovídá potřebám různých žáků?*
- *Jsou pracovníci školy schopni získat přístup k efektivní úrovni podpory a dalšího vzdělávání s cílem rozvíjet svou schopnost reagovat na potřeby různých žáků?*

- *Jak dobré je naše porozumění diferenciaci? Využívají naši pracovníci a partneři řadu přístupů, které odpovídají potřebám všech žáků?*
- *Jak dobře naše plánování kurikula reaguje na potřeby různých skupin žáků?*
- *Jak efektivně zapojujeme rodiče a partnerské agentury, abychom zajistili, že žáci budou mít prospěch z vhodné podpory ve vhodný čas, včetně dalších kroků při změnách a výběru studia?*
- *Jak víme, zda má personalizovaná podpora požadovaný dopad na zlepšení výsledků žáků?*
- *Do jaké míry má naše škola inkluzivní vzdělávací prostředí?*


Zdroj: Education Scotland (2015), přeložila J. Simonová

7.5 Příloha 5: Ukázka části výstupu z informační databáze APAE pro ředitele škol (Francie)

Zdroj: http://duplessis-mornay.paysdelaloire.e-lyco.fr/lectureFichiergw.do?ID_FICHIER=12520; přeložil a upravil V. Šťastný

Další ukázky výstupů z databáze APAE týkající se [personálu](#) a [výsledků](#) žáků nalezne čtenář na příslušných hypertextových odkazech.

APAE – Pomůcka pro hodnocení a autoevaluaci škol

	Školní rok 2015/2016
	Obecné lyceum Duplessis Mornay SAUMUR 0490040C – Veřejný sektor

Žákovská populace

Počet žáků 2. cyklu všeobecného vzdělávání – 2015/2016

	Škola
1. ročník	352
2.ročník vědeckého zaměření	94
2.ročník literárního zaměření	61
2.ročník ekonomicko-sociálního zaměření	71
Poslední ročník vědeckého zaměření	108
Poslední ročník literárního zaměření	72
Poslední ročník ekonomicko-sociálního zaměření	94
Celkem druhý cyklus všeobecného vzdělávání	852

Vývoj celkového počtu žáků mezi lety 2014 a 2015

	Veřejné + soukromé			
	Škola	Department	Akademie	Francie
Vývoj celkového počtu žáků (v %)	109,1	104,1	104,5	103,3

Charakteristika žáků

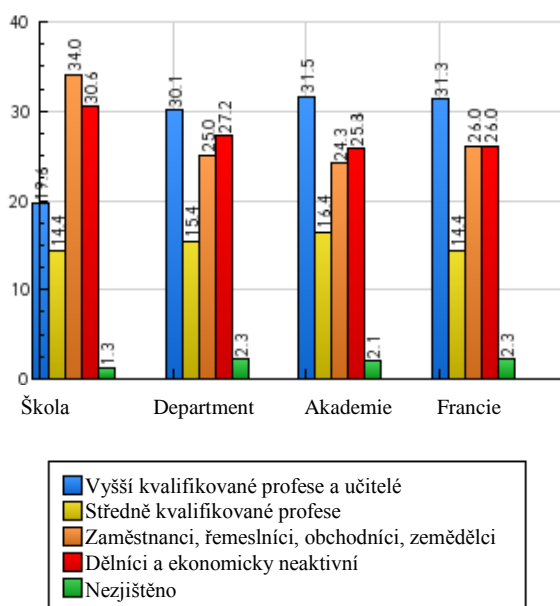
Podíl dívek 2015/2016

	Veřejné + soukromé			
	Škola	Department	Akademie	Francie
% dívek	62,6	52,7	52,6	52,7

Rozložení žáků dle socioekonomického zázemí (2. cyklus) – 2015/2016

	Veřejné + soukromé			
	Škola	Department	Akademie	Francie
Vyšší kvalifikované profese a učitelé	21,0	30,6	31,7	31,0
Středně kvalifikované profese	13,9	15,7	16,8	14,5
Zaměstnanci, řemeslníci, obchodníci, zemědělci	32,7	25,1	24,2	26,6
Dělníci a ekonomicky neaktivní	30,1	26,6	25,4	26,2
Nezjištěno	2,3	2,1	1,8	1,8

Celkové rozložení socioekonomického zázemí žáků – 2015/2016



Podíl žáků z lokalit ohrožených sociálním vyloučením

	Veřejné + soukromé			
	Škola	Department	Akademie	Francie
% žáků bydlících v sociálně vyloučených lokalitách	2,1	3,5	2,9	5,4

Obtíže při zvládnání nároků školy

Podíl žáků, kteří opakovali alespoň 1 ročník

	Veřejné + soukromé			
	Škola	Department	Akademie	Francie
% podíl žáků, kteří opakovali alespoň 1 ročník	8,5	6,3	7,1	8,5

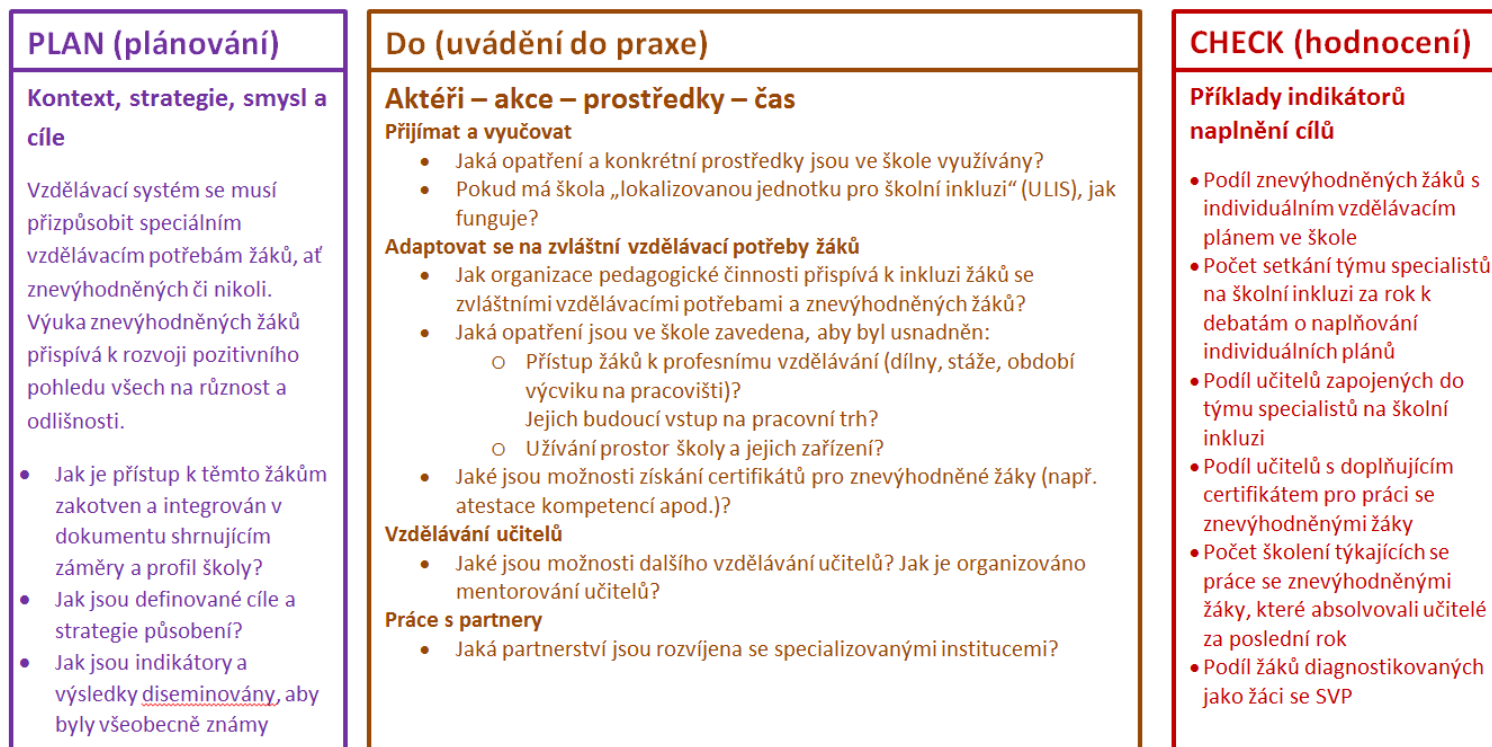
**Podíl žáků plnících docházku v předstihu / dle plánu / se zpožděním na začátku
1. ročníku 2015/2016**

	Škola	Veřejné + soukromé		
		Department	Akademie	Francie
% žáků v předstihu	3,6	4,7	4,6	4,6
% dle plánu	87,9	88,9	88,3	86,8
% se zpožděním 1 roku	8,2	5,7	6,6	7,9
% se zpožděním 2 a více let	0,3	0,6	0,5	0,6

7.6 Příloha 6: Ukázky oblastí hodnocených metodikou PCDA podle autoevaluačního nástroje QUALÉDUC (Francie)

Zdroj: Qualéduc (2017, s. 12–13), přeložil a upravil V. Šťastný

Zvláštní vzdělávací potřeby a situace znevýhodněných



Boj se školní neúspěšností

PLAN (plánování)

Kontext, strategie, smysl a cíle

Školský zákon akcentuje boj proti školnímu neúspěchu v souladu s politikami zaměřenými na mladé lidi. Plán "Všichni mobilizují pro boj se školní neúspěšností" od r. 2014 pobízí členy vzdělávací komunity (výzkumníky, další ministerstva, neziskové organizace atd.) zapojit se do tohoto boje.

- Jsou ve škole dostatečně známy regionální strategie a politiky pro boj se školním neúspěchem?
- Jak je plán "Všichni mobilizují..." integrován do profilu a záměru školy?
- Jakou váhu přikládá profil a záměr školy neúspěšnosti školy v oblasti prevence školního neúspěchu, na mobilizaci partnerů, zejména těch, kteří mají nárok nabízet další vzdělávání osobám, které předčasně opustily vzdělávací systém? S jakými cíli a jakou strategií?
- Jak je oceňována role každého aktéra v boji proti školnímu neúspěchu?

Do (uvádění do praxe)

Aktéři – akce – prostředky – čas

1) Prevence

- Jak jsou organizována opatření na prevenci školní neúspěšnosti? (skupina prevence školní neúspěšnosti GPDS, referent/korespondent pro školní neúspěšnost žáků, informování komunikace)?
- Jak je celková personál školy vnímavý k signálům a brzké detekci rizika školní neúspěšnosti: vysoké absence, vývoj nesprávného chování, zhoršení školních výsledků atd.?
- Jakými předem určenými způsoby má docházet k detekci signálů školní neúspěšnosti?
- Jak je organizováno vzdělávání učitelů k prevenci školní neúspěšnosti?
- Jak se pedagogická činnost školy adaptuje, aby zabránila školní neúspěšnosti?
- Jaké pedagogické inovace jsou experimentálně ověřovány ve škole?
- Jak se rozvíjí práce různorodého týmu aktérů v souvislosti se zohledňováním potřeb různých žáků?
- Jak rozvinutý je pocit souměřitelnosti žáků se školou? Jak je podporována spolupráce znevýhodněných žáků se školou?
- Je "individualizované doprovázení", doplňková výuka, doučování a profesní orientace organizováno tak, aby vzbuzovalo motivaci žáků a podporovalo je?
- Jsou žákům ohroženým školní neúspěšností nabízeny upravené podmínky?
- Jak je nastavena a praktikována komunikace mezi rodiči a školou?

2) Intervence

- Jak je prováděna analýza příčin školní neúspěšnosti?
- Jaká opatření jsou zaváděna, aby žáky uvedla "zpět na správnou cestu"?
- Jak je nastavena vzdělávací činnost pro žáky ohrožené školní neúspěšnosti?
- Jak jsou mobilizováni členové učitelského sboru?
- Jak jsou formovány interní a externí vzdělávací partnerství a jak se rozvíjí spolupráce jednotlivých profesionálů v těchto situacích?
- Jak je posilován dialog rodičů a školy?

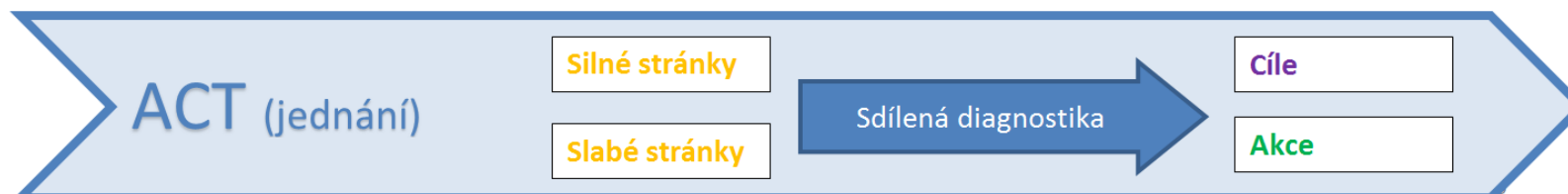
3) Pomoc

- Jak je organizováno právo na návrat do vzdělávacího systému v rámci školy?
- Jak se rozvíjí spolupráce školy s externími partnery?
- Jaké vztahy jsou nastaveny se sítí FOQUALÉ (Education-QUALification-Emploi), misí pro boj proti školnímu neúspěchu (MLDS) v dané škole

CHECK (hodnocení)

Příklady indikátorů naplnění cílů

- Indikátory sledující žáky (vyřazení, disciplinárny a jiné komise apod.), absence (počet, příčiny, druhy...)
- Indikátory spojené s opouštěním vzdělávací dráhy (počet prevencí, intervencí, pomoc se zvládnutím)
- Indikátory podpory (počet a role zainteresovaných aktérů, počet provedených akcí)
- Indikátory návazných akcí a feedbacku
- Kvalitativní pozorování chování žáků



7.7 Příloha 7: Hlavní hodnocené oblasti v systémech externí evaluace škol v německých spolkových zemích

Bavorsko	Rámcové podmínky	Kvalita procesů školy		Kvalita výukových a výchovných procesů		Výsledky práce školy	
Berlín	Procesy učení a výuky	Kultura školy	Vedení školy	Profesionalita pedagogických pracovníků	Rozvoj kvality	Výsledky a účinky	
Braniborsko	Cíle a strategie rozvoje školy	Vyučování a učení	Kultura školy	Vedení a management školy	Profesionalita pedagogických pracovníků	Výsledky školy	
Hamburg	Vedení a management		Vzdělávání a výchova		Účinky a výsledky		
Hesensko	Předpoklady a podmínky	Cíle a strategie rozvoje školy	Vedení a management	Profesionalita	Kultura školy	Výuka a učení	Výsledky a účinky
Meklenbur-sko–Přední Pomořansko	Výsledky školy	Vyučování	Profesionalita učitelů a osobní rozvoj	Management školy	Cíle a strategie rozvoje kvality	Kultura a klima školy	
Sársko	Výsledky práce školy	Vyučování		Kultura školy		Management školy a rozvoj kvality	
Sasko-Anhaltsko	Výkon žáků	Podmínky výuky a učení	Profesionalita pedagogických pracovníků	Způsob vedení a management školy	Organizace školy	Klima a kultura školy	
Severní Porýní-Vestfálsko	Očekávané výsledky a účinky	Výuka a učení	Kultura školy	Vedení a management	Rámcové podmínky a závazné předpisy		

Obsahově podobné oblasti jsou označeny stejnou barvou. Některé oblasti nemusí být v určitých zemích předmětem hodnocení, mají při hodnocení školy pouze popisnou úlohu pro pochopení kontextu, ve kterém škola působí (např. popis podmínek školy, popis výsledků práce školy).⁴⁴

⁴⁴ Podle kritériálních rámců dostupných on-line:

http://www.isb.bayern.de/download/12817/externe_evaluation_2010_online.pdf (Bavorsko),

http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Ext_Evaluation_Gute-Schule.pdf

(Meklenbursko-Přední Pomořansko), <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=1085>

7.8 Příloha 8: Aspekty spravedlivosti v základních oblastech hodnocení školy v jednotlivých zemích Spolkové republiky Německo

U jednotlivých spolkových zemí je uveden přehled základních oblastí hodnocení školy, následovaný výpisem těch oblastí a kritérií hodnocení, které aspekty spravedlivosti ve vzdělávání obsahují. Uveden je také zkrácený popis naplnění znaků kritérií, aby bylo zřejmé, jakých konkrétních charakteristik školy se hodnocení týká. Přehled se pro srovnání drží termínů oblast hodnocení, kritérium hodnocení a znak pro jednotlivé vrstvy struktury hodnocících rámců, přestože mohou být v konkrétní spolkové zemi nazývány jinak.

Bavorsko⁴⁵

Základní uspořádání kritérií

Rámcové podmínky (popisné) – Kvalita procesů školy – Kvalita výukových a výchovných procesů – Výsledky práce školy (popisné)

V tom rovnost ve vzdělávání

Rámcové podmínky (hodnotí např. umístění školy v rámci regionu, komunity) – popisné, nikoli hodnotící

- Žactvo – popisují se okolnosti, o kterých se předpokládá, že mají vliv na pedagogické procesy ve škole, např. podíl žáků s migračním zázemím.

Kvalita procesů školy (hodnotí se vedení školy, práce učitelského sboru, rozvoj školy, kultura školy)

- Kritérium Otevřenost mimoškolnímu prostředí – hodnotí se úroveň spolupráce s externími partnery, zapojení partnerů a institucí do aktivit školy a angažovanost školy v jejím sociálním prostředí.
- Kritérium Systematický monitoring – hodnotí se, jak škola využívá informace o výsledcích jednotlivých žáků pro jejich individuální podporu, jako zpětnou vazbu na úspěšnost výuky a pro formulování nároků na výkon žáků.
- Kritérium Respekt k zúčastněným – nakolik se aktéři v rámci školní komunity vzájemně uznávají a vycházejí spolu ve vzájemném respektu.
- Kritérium Podpora integrace/inkluze – hodnotí se, jak je škola připravena na vzdělávání žáků se specifickými fyzickými nebo psychickými potřebami (škola se zabývá otázkou,

(Berlín),

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf (Hesensko), https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/schulqualitaet/orientierungsrahmen_schulqualitaet/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet.pdf (Braniborsko), <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3874838/d03aab81401aedc69e387095365f273a/data/orientierungsrahmen-2013-02-25.pdf> (Hamburk), https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Orientierungsrahmen_Juli_2012.pdf (Sársko), https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/referenzrahmen/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf (Severní Porýní-Vestfálsko), https://www.bildung-lsa.de/files/c2bac8db69b228cadf64ebb7acde10ec/qualitaetsrahmen_LSA_Sep_2013.pdf (Sasko-Anhaltsko).

⁴⁵ Externe Evaluation an Bayerns Schulen, Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung (2., überarb. Aufl. 2010), Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, dostupné na http://www.isb.bayern.de/download/12817/externe_evaluation_2010_online.pdf

jak může umožnit účast na vzdělávání žákům s tělesným nebo psychickým zdravotním postižením).

- Kritérium Individuální podpora – hodnotí se, nakolik výuka bere ohled na rozdíly ve výkonu a učení žáků (zda se pedagogičtí pracovníci informují o individuálním pokroku žáků, věnují se žákům se ohledem na jejich individuální pokrok a zadávají úkoly přiměřené aktuálnímu pokroku žáků).

Hamburk⁴⁶

Základní uspořádání kritérií

Vedení a management – Vzdělávání a výchova – Účinky a výsledky

V tom rovnost ve vzdělávání

Vedení a management

- Kritérium Rozvoj školy a řízení výuky – specificky je určeno, že *cílem rozvoje školy je inkluzivní vzdělávání*, kde výchozím bodem je heterogenita žáků, kterým je umožněno celodenní učení a v rámci jejich možností je jim zajištěn školní úspěch, podporou je respektující kultura školy vzhledem k žákům, jejich zákonným zástupcům a pracovníkům školy (mj. musí vedení školy dbát na to, aby při rozvoji školy byly implementovány zásadní prvky inkluzivní školy, a musí se postarat o to, aby byla zohledňována vzdělávací nabídka uzpůsobená potřebám žáků, pokud možno v celodenním režimu).
- Kritérium Odpovědnost za zaměstnance školy – jedním z bodů znaku Personální management je existence strategie pro zaměstnávání znevýhodněných nebo postižených zaměstnanců a zaměstnanců s migračním zázemím a pro rovnoprávnost žen a mužů.
- Kritérium Využití finančních prostředků a materiálního zázemí – v oblasti správy budovy je jedním z indikátorů, zda uspořádání budovy odpovídá potřebám celodenního učení, v oblasti vybavení je jedním z indikátorů, zda vybavení prostor odpovídá požadavkům individualizované výuky a výuky orientované na kompetence, a zda vybavení místností a prostor školy naplňuje potřeby inkluzivní výuky a nabídky volnočasových aktivit.
- Kritérium zajištění komunikace v rámci školy a navenek – hodnotí se, zda je v komunikaci zohledněna kulturní a jazyková rozmanitost školní komunity a jejího prostředí (městské části).
- Kritérium Podpora regionálních vztahů a zajištění síťování – úlohou vedení školy je mj. zajištění výukových i volnočasových vzdělávacích a výchovných aktivit a péče o všechny žáky prostřednictvím spolupráce v regionu, škola je aktivní součástí komunity, společenským skupinám v regionu umožňuje spolupodílet se na životě školy a využívat její zázemí.

⁴⁶ Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, dostupné na:
<http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3874838/d03aab81401aedc69e387095365f273a/data/orientierungsrahmen-2013-02-25.pdf>.

- Kritérium Zajištění rámcových organizačních podmínek – jedním ze znaků naplnění je, zda vedení školy stanovilo zodpovědnost za vytvoření celodenního konceptu ve spolupráci s externím partnerem.

Vzdělávání a výchova

- Kritérium Vytváření procesů učení a vyučování
 - o Znak Individualizace a orientace na kompetence – prvotním požadavkem je, aby pedagogové chápali jako svůj hlavní úkol respekt a podporu všech žáků v jejich kognitivní, emoční a sociální individualitě, dalšími indikátory jsou mj. procesy učení a vyučování, které jsou utvářeny při zohlednění individuálních předpokladů, zájmů, cílů a potřeb žáků, zajištěny jsou odpovídající výukové úkoly, pedagogové znají a využívají vhodné diagnostické pozorovací strategie a postupy, aby popsali učební předpoklady a procesy žáků, určili jejich vzdělávací obtíže a odvodili vhodnou formu podpory, pedagogové zohledňují jazykové předpoklady žáků a ve všech formách výuky podporují budování jazykových kompetencí.
 - o Znak Podpora vzdělávacích cest – podpora individuálních vzdělávacích procesů v návaznosti na v minulosti navštěvované zařízení a v orientaci na budoucnost, podpora individuální vzdělávací dráhy, využití spolupráce s dalšími zařízeními pro plánování dalšího rozvoje a vzdělávání jednotlivých žáků.
- Kritérium Spolupráce
 - o Znak Heterogenita – sociální pedagogové, vychovatelé, terapeuti a další ve škole činní odborníci se pravidelně účastní reflexe a plánování procesů výuky a učení.
- Kritérium Zajištění dodatečné podpory – samostatné a velmi obsáhlé kritérium
 - o Znak Podpůrné koncepty školy – učitelé vytvářejí na úrovni školy vlastní koncept pro další podporu úspěšných či naopak slabých žáků, nabízejí další opatření pro jednotlivé žáky nebo skupiny žáků, informují žáky o podpoře nabízené externími organizacemi, v případě nápadných odchylek v sociálních vztazích angažují podle potřeby externí poradní instituce, využívají podle potřeby regionální nabídku podpory, zohledňují v plánech pedagogické podpory požadavky na podpůrná opatření a upravené výukové materiály.
 - o Znak Spolupráce s rodinami žáků a s externími partnery – pedagogové využívají zkušenosti zákonných zástupců a dalších osob, které se podílejí na podpoře žáků, pravidelně informují zákonné zástupce, případně i externí partnery, o cílech, plánování, průběhu a výsledcích opatření dodatečné podpory, spolupracují s mimoškolními zařízeními a s odborníky stejně jako se svépomocnými organizacemi na rozšíření nabídky podpory, podporují zákonné zástupce při vyhledávání a kontaktování poskytovatelů poradenských a podpůrných služeb a při podávání žádostí o pomůcky.
- Kritérium Podpora rozvoje učení a hodnocení výkonu – ve znaku Poradenství pro rozvoj učení doprovázející výukový proces pedagogové vedou rozhovory se žáky a jejich zákonnými zástupci o individuálním výkonu žáků, při rozhovoru mají pedagogové poradní úlohu a rozhovor následně spolu se žáky a zákonnými zástupci reflektují, s žáky uzavírají individuální dohody o učení, které se vztahují k aktuálnímu učebnímu pokroku

a individuálním možností žáka, dokumentují učební pokrok a umožňují tak průběžné poradenství v procesu učení, na základě průběžného poradenství umožňují jednotlivým žákům individuální přezkoušení, jakmile žáci dosáhnou podporovaných znalostí a schopností, sdělují si v týmu pravidelně informace o pokroku v učení jednotlivých žáků, využívají dostupnou pedagogickou odbornost pro podporu žáků.

- Kritérium vytvoření poradenských služeb
 - o Znak Profesionalita a síťování služeb.
 - o Znak Přístupnost a otevřenost.
- Kritérium Účast na školním společenství
- Kritérium vytváření regionálních sítí
 - o Znak Spolupráce s předchozími a následnými vzdělávacími zařízeními – podpora individuální vzdělávací dráhy žáků.
 - o Znak spolupráce v městské části nebo čtvrti.

Účinky a výsledky

- Kritérium Kompetence
 - o Znak Jazykové kompetence pro vzdělávání – žáci získávají základní jazykové kompetence pro vzdělávání.
- Kritérium Vzdělávací dráhy, ukončování stupně vzdělávání a přestupy
 - o Znak Utváření vlastní vzdělávací dráhy – všichni žáci sledují vzdělávací dráhy odpovídající jejich osobním předpokladům a potenciálu.
 - o Zdroje uplatněné pro jednoho každého žáka odpovídají jeho individuálním potřebám.
- Kritérium Schopnost pokračovat ve vzdělávání a dlouhodobé účinky vzdělávání
 - o Znak Zajištění vzdělávacích šancí – škola podle svých možností zajišťuje svůj podíl na snižování nerovných vzdělávacích šancí a znevýhodnění.

Berlín⁴⁷

Základní uspořádání kritérií

Procesy učení a vyučování – Kultura školy – Vedení školy – Profesionalita pedagogických pracovníků – Rozvoj kvality – Výsledky a účinky

V tom rovnost ve vzdělávání

Procesy učení a vyučování

- Kritérium Vnitřní kurikulum školy – kurikulum zohledňuje sociální, kulturní a kognitivní předpoklady žáků.

⁴⁷ Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin, Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, dostupné na: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=1085>.

- Kritérium Utváření výuky – je zohledněn individuální pokrok žáků v nabývání kompetencí, jedním ze znaků je diferenciací a individualizace výuky – diferenciací vzdělávací nabídky a přiměřenost individuálním předpokladům žáků, pedagog žáky provází procesem učení ve spolupráci s dalšími pedagogickými odborníky.
- Kritérium Klima podporující učení – přátelská, respektující a oceňující atmosféra, netoleruje se diskriminace nebo vyčleňování, žáci mají možnost vyjadřovat své názory a mají právo na férový přístup, jsou akceptovány rozdílné rychlosti a způsoby učení.
- Kritérium Systematická podpora – individuální předpoklady, zájmy a nadání se zohledňují pomocí opatření individuální podpory (pravidelná analýza učebního pokroku je předpokladem pro individuální podporu, existuje nabídka podpory výkonově silných i slabých žáků, existuje cílená podpora jednotlivých žáků, v případě potřeby jsou vytvářeny individuální plány podpory, žáci dostávají individuálně zpětnou vazbu s konkrétními tipy pro další rozvoj, žáci dokumentují vlastní rozvoj, v celodenních školách je vytvářena nabídka aktivit v návaznosti na výuku).
- Kritérium Jazykové (řečové vzdělávání) – zasahuje do všech předmětů, jedná se o ústřední úlohu školy, cílem je pozvednout jazykové kompetence žáků na úroveň potřebnou pro vzdělávání.
- Kritérium Orientace ve výkonu a hodnocení výkonu – mj. požadavky ve vzdělávání jsou přiměřené individuálním možnostem žáků, představují adekvátní výzvu a jsou splnitelné.
- Kritérium Celodenní učení
 - o Znak Vzdělávací nabídka – mj. doplňková nabídka navazuje na individuální kompetence a zájmy žáků.
 - o Individuální plány podpory se vztahují i na doplňkovou vzdělávací nabídku.

Kultura školy

- Kritérium Inkluze – celkem 19 indikátorů naplnění
 - o Znak Inkluzivní kultura – škola oceňuje různorodost a v heterogenitě spatřuje příležitost.
 - o Znak Inkluzivní struktury – základní konsenzus o zavedení inkluzivních struktur a pedagogického přístupu.
 - o Znak Inkluzivní praxe – všem žákům je umožněna rovnocenná účast na výuce a školním životě.
- Kritérium Škola jako životní prostor
 - o Znak Výchova k demokracii – mj. respektující a oceňují přístup nezávisle na původu, pohlaví, náboženství, sociálním statusu nebo sexuální orientaci, netolerance k diskriminaci.
 - o Znak Mezikulturní vzdělávání – posilování mezikulturních kompetencí, rozdílné kulturní zázemí žáků je využito pro zprostředkování mezikulturní kompetence, žáci si uvědomují relativitu vlastního hodnotového systému, vícejazyčnost žáků je využívána a podporována.

- Znak Genderový mainstreaming – podpora rovnosti mužů a žen (mj. nabourávání genderově stereotypní volby předmětů, volby povolání a plánování životní dráhy).
- Znak Akceptace sexuální různosti a způsobu života.
- Kritérium Zapojení žáků a zákonných zástupců – pozitivní vliv na práci školy, např. vliv na utváření podoby celodenní školy
- Kritérium Poradenství – zajištění úspěšné vzdělávací dráhy a přechodu do další formy vzdělávání
 - Znak Poradenství v oblasti vzdělávací dráhy, volby povolání a studia.
 - Znak Poradenství k jednotlivým otázkám (např. volba předmětů, problémové situace, soulad mezi školou, sociální službou a službou školních psychologů, při problémech včasný kontakt mezi školou a zákonnými zástupci).

Profesionalita pedagogických pracovníků

- Kritérium Pedagogická profesionalita – mj. učitelé podporují žáky a mají na ně nároky podle jejich individuálních schopností, učitelé mají porozumění pro různorodost kultur, náboženství a životních způsobů

Výsledky a účinky

- Kritérium Školní vzdělávací dráha – vedení školy a učitelé pravidelně analyzují výsledky, zvláštnosti v rozdělení výsledků jsou prověřovány, na základě analýzy jsou zpracovávána opatření pro včasné odvrácení nepříznivého vývoje, základní školy se zabývají informacemi z navazujících škol o žácích s ohledem na spolehlivost prognóz individuální podpory.

7.9 Příloha 9: Přehled indikátorů používaných v projektu Chancenspiegel (Německo)

Potenciál integrace

- podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech školách hlavního vzdělávacího proudu;
- podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu na celkovém počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají odděleně ve speciálních školách, na celkovém počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- podíl škol s celodenním vzděláváním na celkovém počtu škol ve spolkových zemích;
- podíl žáků, kteří se vzdělávají v celodenním provozu škol, na celkovém počtu žáků na primárním a nižším sekundárním stupni vzdělávání;
- podíl žáků v povinné formě celodenní školy ve všech školách na primárním a nižším sekundárním stupni vzdělávání.

Prostupnost

- podíl žáků pátého ročníku, kteří po základní škole přestoupili na gymnázium;
- podíl žáků opakujících ročník ve všech školách sekundárního stupně vzdělávání;
- poměr mezi počtem žáků, kteří přestupují do škol vyšší a nižší úrovně v 7.–9. ročníku;
- žáci nově vstupující do duálního systému s nejvyšším dosaženým vzdělání ukončení hlavní školy (*Hauptschule*) na celkovém počtu žáků nově vstupujících do duálního systému vzdělávání ve třech sektorech systému odborného vzdělávání.

Podpora rozvoje kompetencí

- dosažená střední hodnota a změna v úrovni čtenářské gramotnosti (žáci devátého ročníku, vzdělávací trendy podle šetření IQB 2009–2015);
- rozptyl dosažené úrovně čtenářské a matematické gramotnosti (primární a sekundární vzdělávání, rozdělení spolkových zemí do skupin, od roku 2003);
- dosažená úroveň čtenářské a matematické gramotnosti podle sociálního původu žáků v letech 2009 a 2015 (vzdělávací trendy podle šetření IQB);
- spojitost mezi sociálním původem a úrovní čtenářské gramotnosti v letech 2009 a 2015 (vzdělávací trendy podle šetření IQB 2015);
- rozdíly v dosažené úrovni čtenářské a matematické gramotnosti podle migračního statusu žáků (primární a sekundární úroveň vzdělávání, rozdělení spolkových zemí do skupin, od roku 2003).

Způsob ukončení vzdělávání

- podíl absolventů, kteří dosáhli úrovně vzdělávání nutné pro vstup do vysokoškolského vzdělávání ve školách všeobecného vzdělávání, ve věkové kohortě;
- podíl absolventů, kteří dosáhli úrovně vzdělávání nutné pro vstup do vysokoškolského vzdělávání ve školách všeobecného a odborného vzdělávání, ve věkové kohortě;
- podíl odchodů ze vzdělávání bez dokončení hlavní školy (*Hauptschule*) ve věkové kohortě;

- podíl žáků-cizinců, kteří odešli ze vzdělávání bez dokončení hlavní školy (*Hauptschule*), ve věkové kohortě žáků-cizinců.



7.10 Příloha 10: Skupiny sledované z hlediska rovných příležitostí (USA)

V amerických veřejných školách bylo od předškolního ročníku po poslední ročník střední školy na začátku školního roku 2014/2015 zapsáno 50,3 milionu žáků. Z veřejných škol bylo 7 % tzv. *charter schools* (v absolutním počtu 6 750 škol), což představuje nárůst o tři procentní body proti stavu před deseti lety, současně vzrostla průměrná velikost *charter school*. Následující údaje jsou vztaženy k žákům veřejných škol (včetně *charter schools*), a pokud není řečeno jinak, všechny vycházejí z oficiálních statistických dat (NCES, 2017). Nezahrnují tedy zhruba 10 % žáků (5,4 milionu bez žáků v nepovinném předškolním vzdělávání), kteří jsou zapsáni v soukromých školách.⁴⁸ Nezabýváme se také problematikou postsekundárních institucí. Asi tři procenta odpovídající kohorty jsou v domácím vzdělávání (*homeschooling*).

Pro monitorování rovných příležitostí slouží různé typy dat: jde jednak o data získávaná v různých výběrových šetřeních (včetně mezinárodních šetření); jednak o data charakteru cenzu. Důležité postavení ve druhé skupině má databáze *Common Core of Data* (CCD), která obsahuje každoročně aktualizovaná data pokrývající všechny veřejné elementární (zhruba primární) a sekundární školy. Tato data jsou prostřednictvím agentur jednotlivých států shromažďovaná ze školní dokumentace. Pro každou (veřejnou) školu CCD uvádí základní informace a statistické údaje o žácích a učitelích.

Rasové a etnické skupiny

Ve školním roce 2014/2015 poprvé za dobu statistického sledování podíl bělochů klesl pod polovinu žakovské populace (49,5 %). Dvě skupiny, jejichž zastoupení roste, jsou žáci hispánského původu (25 %) a asijského/tichomořského původu (5 %). Mírně poklesl podíl Afroameričanů (na 16 %) a amerických indiánů, resp. domorodých obyvatel Aljašky, kteří dohromady tvoří asi 1 % žakovské populace. Asi 3 % žáků uváděla příslušnost k více než jedné rasové skupině. Žáci, kteří jsou černoši/Afroameričané, hispánského, asijského/tichomořského původu, američtí indiáni nebo domorodí obyvatelé Aljašky nebo uvádějí příslušnost k více než jedné rasové skupině, jsou považováni za příslušníky menšiny. (I když statistika nyní odlišuje žáky asijského původu od žáků havajského a pacifického původu; trendová data slučují tyto dvě skupiny, protože dříve nebyly sledovány odděleně.)

Klasifikace rasového nebo etnického původu tedy pracuje s pěti rasovými skupinami, s etnickou kategorií hispánský původ a také s kategorií „dvě a více skupin“⁴⁹. Přitom z rasově definovaných kategorií jsou ve většině případů vyloučeny osoby hispánského původu. Tedy kategorie *hispánského původu* (v angličtině *Hispanic* nebo *Latino*) označuje osoby pocházející z Kuby, Mexika, Portorika, Jižní a Střední Ameriky nebo jiné španělské kultury bez ohledu na rasu. Do kategorie bělochů spadají osoby pocházející z původních obyvatel Evropy, Středního východu nebo severní Afriky. Černoch/Afroameričan je osoba, jež pochází z černých rasových skupin Afriky atd. Do amerických indiánů, resp. domorodých obyvatel Aljašky jsou řazeni žáci, kteří pocházejí z původních obyvatel Severní nebo Jižní Ameriky (včetně Střední Ameriky) a kteří si zachovávají kmenovou příslušnost nebo vazbu na komunitu. Jak jsme uvedli, do těchto rasových skupin však nejsou počítáni ti, kdo spadají do kategorie Hispánci. Analogicky se do kategorie *příslušnost k více než jedné rasové skupině* nepočítají ti, kdo jako jednu ze dvou příslušností uvedou hispánskou etnicitu (při uvedení černocho a současně Hispánec je jedinec považován za Hispánce).

⁴⁸ Podíl žáků v amerických soukromých školách má mírně klesající tendenci; nejvíce žáků je přitom zapsáno v katolických školách.

⁴⁹ V americkém sčítání lidu v roce 2000 bylo poprvé umožněno zaškrtnout příslušnost k více než jedné rasové kategorii. S určitým zpožděním na neexkluzivní pojetí rasy přešla i školská statistika.

Agregovaná data o rase/etnicitě v pěti kategoriích sbírá americké ministerstvo školství od roku 1977. Metodologii reportování dat určuje The Office of Management and Budget (OMB), viz Standards for Maintaining, Collecting, and Presenting Federal Data on Race and Ethnicity. Způsob, jak probíhá sběr dat ve školách, popsalo šetření ministerstva školství (NCES, 1996): Většina škol (55 %) zjišťovala tuto informaci pouze jednou, když se žáci poprvé zapisují do některé školy v rámci distriktu (school district enrollment form); 17 % škol zjišťovalo informaci při každé změně školy a asi třetina škol každoročně. Většina škol při- tom vycházela se sebeidentifikace (v 73 % škol rodiče nebo zákonní zástupci dostali příležitost určit rasu nebo etnicitu žáků – buď volili z nabídky kategorií určených federálními úřady, jak byla popsána výše; nebo z rozšířené nabídky; někde mohli rodiče sami zvolit vlastní formulaci). Menší část škol vycházela z posouzení učitelem nebo ředitelem. Při implementaci revidovaného kategoriálního systému používaného od školního roku 2010/2011 bylo výslovně doporučeno⁵⁰, aby preferovanou formou byla sebeidentifikace (rodiče, žáka, vztahuje se i na personál), avšak nikdo k ní nemůže být nucen a v případě, že informace není poskytnuta nebo je neúplná, je jako poslední možnost přípustné rasovou/etnickou příslušnost určit na základě posouzení třetí stranou.⁵¹ Na federální úroveň jsou tedy reportována agregovaná data, ale na lokální úrovni jsou uchovávána individuální data o žácích.

Žáci, kteří si teprve osvojují angličtinu

Žáci, kteří si teprve osvojují oficiální národní jazyk, který je často jazykem výuky, jsou označováni jako English language learners (ELLs). Do této kategorie spadá jedinec, když z kteréhokoli z důvodů uvedených níže má při ústním projevu, čtení, psaní nebo porozumění v anglickém jazyce obtíže, které představují překážku úspěšného učení ve třídách, kde je angličtina jazykem výuky, nebo jsou překážkou plného zapojení do širší americké společnosti. Takový jedinec (1) se narodil mimo USA nebo jeho mateřský jazyk je jiný než angličtina; (2) pochází z prostředí, kde je dominantní jiný jazyk než angličtina; nebo (3) je americký indián či domorodý obyvatel Aljašky a pochází z prostředí, kde užíváný jiný jazyk než angličtina má významný dopad na jedincovu úroveň zvládnutí anglického jazyka.

Ve veřejných školách USA ve školním roce 2014/2015 se počet žáků v této kategorii odhaduje na 9,4 %, což představuje mírný nárůst proti předchozím letům. Podíl žáků v kategorii ELL je teritoriálně velmi různý, od 1 % v Západní Virginii až po 22,4 % v Kalifornii. Nejvíce z těchto žáků pochází z domácností, kde se mluví španělsky (77 % z kategorie ELL, resp. 7,6 % všech žáků), následují arabština, čínština a vietnamština.

Žáci s postižením

Zákon dnes označovaný IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) vytváří od roku 1975 rámec pro poskytování bezplatného a náležitého veřejného vzdělání dětem s postižením. Jedná se o děti a mladé lidi ve věku 3–21 let, u nichž tým profesionálů zjistil postižení, která negativně ovlivňují studijní výkony (academic performance) a která vyžadují speciální vzdělávání a související služby. Od roku 1976 se sbírají data pro monitorování naplňování požadavků zákona. Přesné vymezení jednotlivých poruch či postižení se může v jednotlivých státech unie lišit a ne všechny kategorie jsou ve všech státech sledovány.

Speciální vzdělávací služby byly ve školním roce 2014/2015 poskytovány celkově 13 % žákům. V rámci této skupiny jde především o specifické poruchy učení (35 %); dále následuje 20 % žáků s poruchami řeči a 13 % s jinými zdravotními obtížemi nebo oslabením. Děti a žáci s autismem, poruchami intelektu, vývojovým opožděním a emočními poruchami představují zhruba 5–9 %. Dále se jedná o děti a žáky s více vadami, s poruchami sluchu, zraku,

⁵⁰ https://nces.ed.gov/pubs2008/rediguide/ch4_3.asp.

⁵¹ O ochraně dat ve školách: https://nces.ed.gov/pubs2006/stu_privacy/intro.asp.



ortopedickými vadami, traumatickým poškozením mozku a slepohluché, přičemž žádná z těchto skupin nepřesahuje 2 %.

Nízkopříjmové skupiny

Základem pro sledování škol z hlediska zastoupení nízkopříjmových skupin je proxy indikátor nároku na školní oběd zdarma nebo za sníženou cenu (free or reduced-price lunch, FRPL).⁵²

Podle počtu žáků školy, kteří mají nárok na FRPL, jsou státní školy (běžné i chartovní) rozděleny do následujících kategorií: s vysokou mírou chudoby (více než 75,0 % žáků má nárok na FRPL); středně vysokou mírou chudoby (50,1–75,0 % žáků); střední mírou (25,1–50,0 % žáků) a nízkou mírou chudoby (25,0 % a méně žáků). Ve školním roce 2014/2015 zhruba 20 % žáků veřejných škol navštěvovalo školy s nízkou mírou chudoby a 24 % školy s vysokou mírou chudoby.

Žáci (děti) mohou získat nárok na školní stravování zdarma nebo za sníženou cenu dvěma hlavními mechanismy (USDA, 2017): automaticky (na základě příslušnosti do vymezených kategorií) nebo na základě žádosti podmíněné stanovenými hodnotami hrubého příjmu domácnosti a počtu jejích členů.

Automaticky mají nárok děti, které jsou příjemcem některých federálních sociálních/podpůrných programů, zejm. Supplemental Nutrition Assistance Program (je známější jako Food Stamp Program čili program potravinových lístků, dávky poskytované nízkopříjmovým domácnostem). Dále se jedná o děti, které mají status bezdomovce, migranta, dítěte v náhradní péči apod.

Na základě žádosti mají nárok na oběd zdarma děti z rodin, jejichž příjem na osobu nepřesahuje 130 % federálně stanovené hranice chudoby. Děti z rodin, jejichž příjem na osobu leží v rozmezí od 130 do 185 % hranice chudoby, mají nárok na zlevněné obědy, cena oběda pak nesmí přesáhnout 40 centů. Žádost se podává na začátku každého školního roku (lze podat za všechny děti v domácnosti jednu žádost; lze ji podat také kdykoli později v průběhu roku) a musí k ní být přiloženo písemné prohlášení o výši příjmu. Formuláře žádosti jsou rodičům k dispozici kromě angličtiny také v celé řadě dalších jazyků.

Existují pochybnosti o tom, zda program není zneužíván a zda tím nedochází také ke zkreslení celé řady analýz, které přímo nebo zprostředkovaně využívají indikátor FRPL (Bass, 2010). Na rozdíl od jiných sociálních programů totiž uchazeči nemusí údaje uvedené v žádosti nijak dokládat. Zákon pouze ukládá školské správě kontrolovat 3 % žádostí (v některých případech pouze 1 % žádostí). Pokud rodič na výzvu nepředloží doklady o příjmu domácnosti nebo se ukáže, že údaje neodpovídají, pouze ztrácí nárok na bezplatné nebo zlevněné obědy.

Indikátor FRPL je rovněž klíčový pro posouzení, zda škola má nárok na prostředky z federálního programu známého jako „Title 1“, který je určen ke snižování rozdílů mezi žáky z nízkopříjmových rodin a ostatními žáky. Pokud indikátor počtu žáků s nárokem FRPL je 40 % a vyšší, škola se může zapojit do *celoškolního programu* a poskytnuté prostředky využít pro zlepšení vzdělávacích výsledků všech žáků školy. Pokud indikátor FRPL je v rozmezí 35–40 %, prostředky musí být využity na cílenou podporu žáků, kteří selhávají nebo u nichž je nejvyšší riziko selhání. Zapojení školy do programu Title 1 se rovněž často užívá pro účely monitorování rozdílů mezi školami s různým složením žákovské populace.

⁵² Program administruje a náklady školám kompenzuje ministerstvo zemědělství USA, které rovněž dbá, aby v rámci programu poskytovaná jídla splňovala zásady zdravé výživy.

Bezdomovci

Tato kategorie je sledována nově. Z celkového počtu spadalo 2,5 % žáků do kategorie dětí a mladých lidí bez domova, především ve velkých městech.

Zvláštní pozornost je rovněž věnována žákům, kteří jsou současně příslušníky dvou či více skupin, např. žákům s postižením, kteří si současně teprve osvojují angličtinu (ELL).



7.11 Příloha 11 – Standard AdvancED pro školy (USA)

Standard 2.1 Žáci mají rovné příležitosti (equitable opportunities) k rozvoji dovedností a ke zvládnutí obsahu a učebních priorit nastavených školou.

Standard 2.2 Kultura učení podporuje tvořivost, inovativnost a společné řešení problémů.

Standard 2.3 Kultura učení rozvíjí žákovy postoje, přesvědčení a dovednosti potřebné pro úspěch.

Standard 2.4 Škola má vytvořeny formální struktury zajišťující, že žáci naváží a udržují dobré vztahy s dospělými i vrstevníky, kteří podporují jejich vzdělávací zkušenosti.

Standard 2.5 Škola implementuje kurikulum založené na vysokých očekáváních a připravuje žáky pro následující úroveň (vzdělávání), které je čekají.

Standard 2.6 Škola implementuje proces, který zajistí, že kurikulum koresponduje se vzdělávacími standardy a odpovídá nejlepší praxi.

Standard 2.7 Škola průběžně monitoruje a upravuje svou práci tak, aby byly naplňovány potřeby jednotlivých žáků a dosahované výsledky odpovídaly školou nastaveným očekávaným výkonům.

Standard 2.8 Škola zařazuje programy a poskytuje služby související se žakovým dalším vzděláváním a kariéřním plánováním.

Standard 2.9 Škola implementuje, vyhodnocuje účinnost a průběžně sleduje programy, které umožňují identifikovat zvláštní sociální, emoční, vývojové a vzdělávací potřeby žáků.

Standard 2.10 Prospěch žáků a jejich pokroky jsou spolehlivě (reliabilně) hodnoceny a soustavně a jasně sdělovány.

Standard 2.11 Pedagogičtí pracovníci shromažďují, analyzují a využívají formativní a sumativní data způsobem, který vede k prokazatelnému zlepšování učení žáků.

Standard 2.12 Škola implementuje proces průběžného a stálého hodnocení svých (vzdělávacích) programů a organizačního uspořádání tak, aby se zlepšovalo učení žáků.

Seznam zkratk

APAE	Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CCD	common core of data
CCR	college and career readiness
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DZWH	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ELL	English language learner
EVIT	Evaluation im Team
ESF	Evropský sociální fond
ESSA	Every Student Succeeds Act
FF UK	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
FRPL	free or reduced-price lunch
ICT	informační a komunikační technologie
IDEA	Individuals with Disabilities Act
IEQ	Index of Education Quality
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
IVP	individuální vzdělávací plán
ISSA	International Step by Step Association
JPD3	Jednotný programový dokument 3
KERMIT	Kompetenzen ermitteln
LAOS	Looking at our schools
LMP	lehké mentální postižení
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	maturitní zkouška
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NCES	National Center for Education Statistics
NCLB	No Child Left Behind
NPG	new public governance
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OAPE	Outil d'auto-évaluation et de pilotage de l'établissement
OMB	Office of Management and Budget
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PIRLS	Progress in Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpurná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RTI	Response to Intervention
RTTT	Race to the Top
RVP OV	Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání



RVP ZV LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
QR	quality review
SEP	Selbstevaluationsportal
SIDR	School Improvement Diagnostic Review
SIMD	Scottish Index of Multiple Deprivation
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut
SOŠ	střední odborná škola
SPC	speciálněpedagogické centrum
SŠ	střední škola
STEM	science, technology, engineering & mathematics
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SWOT	strenths, weaknessess, opportunities, threats
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školský zákon
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TQM	total quality management
UK	Univerzita Karlova
VERA	Vergleichsarbeiten
WSE	Whole School Evaluation
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání
ŽK	žakovská knížka

