

SPOLUPRÁCE UČITELŮ A JAK JI PODNĚCOVAT (POZNATKY Z LONGITUDINÁLNÍ A PRŮŘEZOVÉ STUDIE INTERNÍ EVALUACE NA ISLANDU)¹

TEACHER COLLABORATION AND HOW TO ENCOURAGE IT (LESSONS LEARNED IN LONGITUDINAL AND CROSS-SECTIONAL STUDIES OF INTERNAL EVALUATIONS IN ICELAND)

SIGURLINA DAVIDSDOTTIR, PENELOPE LISI

Abstrakt

Islandské střední školy byly roku 2006 pověřeny provedením autoevaluace. Přístupily k tomuto požadavku různě a s velkými rozdíly v účasti učitelů. V některých školách si učitelé evaluaci práce školy a tvorbu plánu rozvoje vzali za vlastní, v jiných probíhala formou úkolu zadaného jedné či dvěma osobám. Zvláštní pozornost v této studii věnujeme tomu, jak ke takovému pověření přistupovali vedoucí pracovníci. Prezентujeme zde dvě studie. Studie I proběhla ve dvou středních a dvou základních islandských školách. V rámci této studie probíhaly dvakrát ročně po dobu čtyř let (2000–2004) v daných školách diskuse se členy evaluačních týmů. Z diskusí pak vzešly náměty pro činnosti vedoucích pracovníků, které rozvoj evaluace podporují: (a) udržovat kulturu důvěry a spolupráce; (b) podněcovat smysluplnou týmovou práci; (c) podporovat učitele ke využívání dat; (d) poskytovat příležitosti ke učení. Studie II proběhla v roce 2006 v jedenácti středních školách za účasti 250 respondentů, kteří participovali na dotazníkovém šetření vyhodnoceném faktorovou analýzou. Pomocí regresní analýzy byla zkoumána variabilita v interních evaluacích, kterou bylo možno vysvětlit různými faktory. Identifikováno bylo pět faktorů: vedení, profesní rozvoj, cíle školy, spolupráce na iniciativách a účast na interní evaluaci. Faktory nejvíce vysvětlující variabilitu v účasti na interní evaluaci byly cíle školy, vedení a profesní rozvoj. Všechny se ukázaly jako statisticky významné. V zájmu podněcení aktivní účasti učitelů na evaluační práci by měli vedoucí pracovníci podporovat učitele ve využívání údajů o studijních výsledcích žáků pro stanovení cílů školy a zprostředkovávat jim profesní rozvoj.

¹ Z anglického jazyka přeložil Jan Mattuš.

Klíčová slova

evaluace, učitelská spolupráce, participace, učící se komunity, cíle školy, profesní rozvoj, údaje o vzdělávacích výsledcích žáků

Abstract

Icelandic secondary schools were mandated in 2006 to do self-evaluations. They have met this mandate with different approaches and great differences in teacher participation. In some schools teachers own the process of evaluating schoolwork and producing developmental plans, whereas in others one or more persons are assigned the task of conducting evaluations. Leadership approaches to the mandate were of special interest in this text. Two studies will be reported here. Study I was conducted in two upper secondary schools and two primary schools in Iceland. Focus groups were held with evaluation teams twice per year in these schools over a four year period (2000–2004). From these, themes of leader actions supporting development of evaluation emerged: a) maintaining a culture of trust and collaboration; b) encouragement of purposeful teamwork; c) supporting teachers in using data; and d) provision of opportunities for learning. Study II was done in 2006, in 11 upper secondary schools, with 250 participants. Responses were factor analyzed. A stepwise regression was used to explore the variance in internal evaluations which could be explained with the other factors. Five factors were found: leadership, professional development, school goals, collaboration on initiatives, and internal evaluation participation. Factors explaining the most variance in internal evaluation participation were: school goals, leadership and professional development, all statistically significant. In order to encourage active teacher participation in evaluation work, leaders should encourage strong use of student achievement data to inform development of school goals and facilitate related and powerful teacher professional development.

Keywords

evaluation, teacher collaboration, participation, learning communities, school goals, professional development, student achievement data

Úvod

Islandským školám bylo zákonem (č. 66/1995 a 80/1996) uloženo provést interní evaluaci, na kterou dohlíželo Ministerstvo vědy, kultury a školství. Školy se tomuto zákonnému požadavku podřídily různým způsobem a velmi různá byla také účast učitelů. Ukazuje se, že v některých školách si učitelé vzali evaluační proces i následnou tvorbu plánů rozvoje za vlastní, zatímco v jiných byla odpovědnost za provedení evaluace, včetně umístění výsledků na webovou stránku školy, věcí jediné osoby. Nás zajímaly faktory, které ovlivnily účast učitelů při evaluační práci, a zkoumaly jsme také podpůrné aktivity, které v tomto směru vyvíjeli vedoucí pracovníci škol.

Spolupráce

Mají-li být učitelé aktivními účastníky evaluace ve školství, musejí spolupracovat. Taková spolupráce je však v islandském školství relativně novou koncepcí. Nedávná studie OECD (2009) ukázala, že spolupráce učitelů na středních školách na Islandu je na nižší úrovni než v jiných zemích. Tam,

kde spolupráce existuje, jde většinou o sdílení myšlenek a jejich koordinaci, nikoli o přímou profesní spolupráci, jakou je například týmové vyučování. Profesní spolupráce takového rozměru je na Islandu vzácnější než v jiných zemích OECD. Ve studii, která se věnovala hodnotám vyznávaným v různých evropských zemích, ukázali Islandčané, že více než většina jiných evropských národů tíhnou k nezávislosti (Jonsson, Olafsson, 1991). Důraz na spolupráci a týmovou práci mezi islandskými učiteli je tedy nový a je v protikladu ke starým hodnotám.

Jde-li však o pokrok ve výkonnosti školy, funguje spolupráce, při vši úctě k nezávislosti, zjevně lépe. Někteří výzkumníci šli tak daleko, že tvrdí, že nebudou-li učitelé spolupracovat a učit se v součinnosti se svými vedoucími pracovníky a kolegy, nebudou ani žáci spolupracovat a učit se v součinnosti s nimi jako učiteli (York-Barr, Duke, 2004). Johnson a kol. (1991) jsou toho názoru, že studie ukazující na hodnotu spolupráce ve třídách poukazují zároveň na hodnotu spolupráce mezi kolegy v každé škole. Experti jako Garfieldová a Ben-Zvi (2009) říkají, že spolupráce může mít vliv na změny ve výuce a v kurikulu, a dokládají to na příkladu výuky zaměřené na chápání matematiky.

Američtí autoři Gajda a Koliba (2007) stanovili několik klíčových faktorů vymezujících kolaborativní učení. Těmito faktory jsou: a) sdílený účel, např. zlepšené výsledky žáků, jejich zapojení do výuky a výkonnost; b) dialog, který dává smysl složitým údajům souvisejícím s praxí a vlivům praxe na základní akademické výstupy; c) rozhodování, které bere v potaz rozdíly v pedagogické kvalitě a na jejich základě činí rozhodnutí o dalším postupu; d) akce, která ve škole znamená změnu a je vždy náročná; a konečně e) evaluace, neboť systematické hodnocení praxe je nanejvýš důležitou charakteristikou funkční mezilidské spolupráce v každém organizačním uspořádání. Zdá se, že v USA existuje mezi vedoucími činiteli ve školství silný konsensus v tom, že právě ke spolupráci vzdělavatelů má směřovat celý systém. Nejrůznější profesní sdružení² nabádají své členy ke spolupráci s partnery v učících se komunitách (Gajda, Koliba, 2007). Panuje tedy obecný názor, že profesní spolupráce mezi vzdělavateli (učiteli) je cestou kupředu.

Učící se komunity

Spolupráce patří mezi vlastnosti učící se komunity. Sackney (2007) identifikoval klíčové charakteristiky takových učících se komunit takto: a) sdílená

² Jedná se o *National Association of Elementary School Principals*, *National Association of Secondary School Principals*, *National Middle School Association*, *National Commission on Teaching and America's Future* a *National Board for Professional Teaching Standards*.

mise, vize, hodnoty a cíle; b) spolupracující tým: pracovníci jsou schopni zapojit se do kolaborativního, týmového učení a učit se navzájem; c) akční orientace a experimentování: pracovníci vědí, že učení nastává v kontextu probíhajících aktivit, v jejich školách je obvyklý akční výzkum; d) sdílené a podpůrné vedení: existuje tendence vytvářet „komunity vůdčích pracovníků“; e) rozhodování založená na faktech: při zkvalitňování se vychází ze sběru dat, jejich analýzy a plánování; f) sdílená odpovědnost za výstupy učení: kvalitnější učení žáků je společnou odpovědností, jež vychází ze vztahů důvěry a zahrnuje žáky, rodiče i komunitu; g) učení: základ je položen v rozvoji komunitní praxe a v různorodosti učebních sítí; h) udržitelné vedení: je považováno za nezbytnost. Sledujeme-li tento výčet, je jasné, že cíle školy, spolupráce, profesní rozvoj a sdílené vedení jsou pro učící se komunity důležitými faktory.

Schmoker (2006) jde ještě dál a říká, že izolace mezi učiteli „zastírá a chrání neefektivní praxi a ty, kteří ji provozují“. Podle něj učitelům nejlépe pomůžeme, přimějeme-li je k tomu, aby se navzájem učili. Podle Fullana (2008) se většina organizací neučí, ale ty, které ano, rozvíjejí mimo jiné své vedoucí pracovníky ve vzájemné součinnosti, nikoli jako klíčové jednotlivce. Tito lidé musejí přistupovat ke společným úkolům s pokorou a s vírou, že efektivitu práce lze za daných okolností zlepšit. Jako klíčový faktor se tu tedy opět jeví spolupráce.

Práce s cíli škol

Učitelé, kteří jsou aktivní při evaluační práci, mohou být stejně tak aktivní i při jiných aktivitách školní politiky. Mezi tyto aktivity patří také stanovování cílů, jež je dalším faktorem, k němuž lze v rámci školy přistupovat různým způsobem. Míra účasti učitelů se, stejně jako v případě evaluace, opět velmi liší. Tím, že vedoucí pracovníci školy povzbuzují učitele k účasti na určování cílů školy i prostředků k jejich dosahování, demonstrují svou vůdčí roli mezi ostatními, což současně vede také k lepšímu učení (Valentine, 1989).

Účast učitelů na určování cílů školy je příkladem sdíleného vedení. Dokumentují to studie z různých částí světa. Tak například pozitivní dopad měla účast učitelů při určování cílů školy na sounáležitost belgických učitelů s jejich školami a na jejich uspokojení z vlastní práce (Hulpia a kol., 2010). Giles a kol. (2007) publikovali výčet faktorů, které pomáhaly vedoucím pracovníkům v sedmi newyorských problematických školách dosahovat lepších výsledků než v jiných srovnatelných školách. Dospěli k závěru, že výkon těchto škol určují tři hlavní faktory, na které již dříve poukázali Leithwood a Riehl (2003), a to: (a) vytyčení směrů a rozvoj cílů, které dávají smysl společnému záměru; (b) rozvoj lidí, ovlivňující jednání; (c) přebudování organi-

zace, nová forma její kultury a struktury. Pro vedoucí pracovníky v těchto sledovaných školách byly charakteristické ještě tři další faktory: akontabilita, starostlivá péče a důraz na učení se. Stanovování cílů školy zjevně souviselo se spoluprací a s profesním rozvojem učitelů, což může být část ucelenějšího obrazu o rozvoji školy.

Cheng a Tam (2007) poukázali na tři hlavní vlny snah o rozvoj škol v Asii. V osmdesátých letech šlo o efektivitu, v devadesátých letech se důraz kladl na kvalitu školní práce a po roce 2000 se začal zdůrazňovat význam toho, co se momentálně děje, pro budoucnost. Při stanovování cílů je typický jejich přesah do budoucnosti, a tak se ústředním momentem stává to, aby cíle byly smysluplné a významné pro učitele i studenty, kteří tak mohou dostát požadavkům, jež jsou na ně kladeny.

Spolupráce jako účinná strategie evaluace ve vzdělávání

Z nedávného srovnání irského a islandského evaluačního systému (McNamara a kol., 2011) plyne, že striktnější instituce vnější evaluace zřejmě nevede nutně k lepším výsledkům, než jaké dává evaluace interní. Irský systém se mnohem více než islandský orientuje na akontabilitu škol. Přitom se výsledky zásadněji neliší – kromě postoje učitelů, který je na Islandu pozitivnější.

Účastní-li se učitelé evaluace ve svých školách, vyjadřují se jak ve spolupráci, tak ke spolupráci. Mnohdy tak činí i v součinnosti se svými vedoucími pracovníky. Jednotlivci sami o sobě nemohou mnoho hodnotit, většina evaluace, ne-li evaluace veškerá, je totiž plodem spolupráce. Zákon z roku 1996 posunul Islandřany směrem, s nímž neměli dosud zkušenosti, ale náhle byl povinný. Tím zajímavější však bylo sledovat faktory, které evaluační práci ve školách ovlivňovaly. K těmto faktorům směřovaly také naše výzkumné otázky pro tuto studii, jež zní takto:

- Které aktivity ze strany vedení školy podporují rozvoj interní evaluace?
- Které faktory napomáhají účasti učitelů v rámci interní evaluace?
- Objevují se, jako reakce na požadavek evaluace, příklady spolupracující kultury?
- Jaký vliv na výuku a učení se má spolupracující kultura?

Metodologie

Výzkum, který zde představujeme, probíhá od roku 2000 a některé jeho výsledky již byly publikovány (Davidsdottir, Lisi, 2006; Davidsdottir, Lisi, 2007; Lisi, Davidsdottir, 2008; McNamara a kol., 2011). V tomto textu se zaměříme na zmíněné výzkumné otázky, zejména na aktivity vedení školy na

podporu rozvoje interní evaluace škol a na aktivní účast učitelů a jejich spolupráci při takové evaluaci.

Studie I: Na dvou středních a dvou základních školách na Islandu byly pod vedením dvou výzkumnic, jedné islandské a druhé ze Spojených států, v obou případech akademických pracovníků v oblasti pedagogiky a vedení ve vzdělávání, založeny ohniskové skupiny (*focus groups*) se školními evaluačními týmy. Došlo k tomu v kontextu longitudinální studie, která v těchto školách probíhala a na níž se tyto výzkumnice podílely jako zúčastnění pozorovatelé. Scházely se se členy evaluačního týmu jednou až dvakrát ročně po dobu čtyř let. Účastníky byli členové týmu odpovědného za interní evaluaci, obvykle 5–6 osob v každé škole. Společné diskuse se týkaly evaluačních činností a výstupů ze studií, které byly ve škole prováděny. Každá diskuse trvala zhruba hodinu, šlo o šest diskusí v každé škole, tedy celkem 24. Z těchto diskusí byl pořízen zvukový záznam, který byl pro potřeby analýzy přepsán. Data byla následně zakódována, nejprve otevřeným kódováním za účelem identifikace obecných témat a potom axiálním kódováním tam, kde jsme pátraly po obsahu každého tématu a doplňovaly je o data dodatečná.

Studie II: Na Islandu existuje 35 středních škol. Všechny obdržely nabídku semináře o evaluaci ve vzdělávání výměnou za odpovědi pro potřeby našeho šetření. Studie se zúčastnily školy, které nabídku přijaly, tedy asi třetina islandských středních škol. Celkově se zúčastnilo 250 učitelů se čtyř- až desetiletou praxí na jedenácti školách. Učitelům byl předložen dotazník, který vycházel z dotazníku Leithwooda, Aitkena a Jantziho (2001) a jenž byl upraven pro potřeby měření důležitých součástí práce školy, např. kultury školy, organizace školy, formulace cílů, monitorování cílů, profesního rozvoje, systematického sběru dat a rozhodování o zkvalitňování práce školy. Několik témat bylo do dotazníku doplněno, například právě o aktivní účasti na snahách o evaluaci školy. Odpovědi byly uspořádány podle Likertovy škály od 1 (zcela souhlasím) po 4 (zcela nesouhlasím), a to v reakci na výroky jako: „Vedení naší školy povzbuzuje k inovacím a změnám v konzultaci s pedagogickými pracovníky“, „Naše škola vyvinula proces monitorování dosahování cílů školy“ či „Naše škola poskytuje příležitosti pro formální profesní rozvoj“. Bylo-li zmíněno vedení, zůstalo ponecháno bez bližší definice, neboť struktury vedení se mezi školami liší. Předpokládaly jsme, že učitelé budou odpovídat na základě svého vnímání vedení školy obecně, nikoli ve vztahu ke konkrétním osobám. Reakce na výroky v dotazníku byly podrobeny faktorové analýze, aby se ukázalo, která témata spolu souvisejí, a na základě toho aby bylo možné rozpoznat koncepty, na nichž je soubor získaných dat založen.

Výsledky

Výsledky jsou prezentovány v pořadí, v němž jsou položeny výzkumné otázky, přičemž odpovědi na ně jsou čerpány z obou provedených studií.

1. výzkumná otázka: Které aktivity ze strany vedení školy podporují rozvoj interní evaluace?

Výsledky se opírají o data shromážděná prostřednictvím záznamů a analýzy ohniskových skupin s evaluačními týmy uskutečněných na čtyřech školách v rámci první studie. Točí se kolem čtyř základních témat: (1) udržování kultury, která vyzdvihuje důvěru a spolupráci; (2) podpora smysluplné týmové práce; (3) využití dat a výzkumu pro určování cílů a monitorování jejich plnění; (4) nabídka příležitostí k učení. Ke každému z témat se nyní vyjádříme detailněji.

Udržování kultury, která vyzdvihuje důvěru a spolupráci

Vedení všech čtyř škol zřetelně povzbuzovalo zapojení učitelů do plánování evaluace a procesu rozhodování. Ve všech školách ustavil vedoucí pracovník evaluační tým, který převzal primární odpovědnost za vývoj evaluačního procesu. Ve střední škole A vypracoval evaluační tým specifické dotazníky podle předmětových skupin a zapojil učitele do jejich kritického posouzení. Tým spolupracoval s učiteli při formulaci otázek, které měly být v rámci evaluačního procesu kladeny. Vypracování zpráv o evaluaci bylo společným počinem učitelů a administrativních pracovníků ve všech čtyřech školách.

Učitelé i vedoucí pracovníci přirozeně věří v *udržování kultury, která vyzdvihuje důvěru*. Má-li vedení školy potřebné nástroje a dostatek času, pak důvěřuje tomu, že učitelé rozpoznají hodnotu evaluace a budou motivováni k jejímu využití pro svou práci. Členové týmu ve střední škole B se vyjadřovali v tom smyslu, že díky provádění evaluace v atmosféře důvěry ji učitelé chápou jako nástroj ke kvalitnější praxi a příležitost k výměně názorů. Lidé v čele týmů potvrzovali, že díky tomu, že na počátku byly příslušné snahy koncipovány a implementovány samotnými učiteli, bylo snazší rozšířit povědomí o přínosu evaluačního procesu.

Co se týká role, jakou hraje v evaluačním procesu ředitel školy, a způsobů evaluace výuky, musíme dodat, že na Islandu vedoucí pracovníci školy nikdy nehodnotili a ani nadále nehodnotí samotné učitele. Po učitelích se nežadá, aby se evaluačního procesu účastnili, a nejsou nijak penalizováni, pokud tak nečiní. Vše, co se týká evaluace, je rozhodnutím každého učitele. Učitelé cítí, že vedení má inspirovat a vést jejich práci a v případě potřeby být zdrojem, z něhož lze čerpat, ale nemá jim odnímat iniciativu nebo kontrolovat jejich účast na evaluaci. Podle jednoho zúčastněného učitele ve střední škole A je ředitel vůdčím činitelem, ale ve skutečnosti hlavně „dodává energii“.

Zástupce ředitele střední školy B vyjádřil výzvu, která zřejmě stojí před vedoucími pracovníky islandských škol, takto: „*Důvěra a kontrola jsou součástí téhož kontinua. V naší práci jde o dosažení rovnováhy mezi nimi. U nás máme hodně důvěry a málo kontroly. Svůj vliv mají diskuse a možnost daná učitelům, aby rozhodovali.*“

Role ředitele reflektoval vedoucí pracovník střední školy B takto: „*Zjevně nejlépe fungují snahy zdola. Naší rolí jako vedoucích pracovníků je osévat půdu.*“ Další účastník z řad učitelů řekl, že „*nejdůležitějším faktorem je postoj školských orgánů*“. Jiný učitel to komentoval: „*Protože máme prostor na experimentování, přicházejí změny.*“ Na jedné straně se vedoucí pracovníci nadále neradi „vtírají“ do tříd (zástupce ředitele ve střední škole A poznamenal, že se snaží „...chodit do třídy, ale dívají se tam na mě podezřívavě. Myslím, že učitelé ještě nejsou připraveni na takové pozorování ze strany administrativy.“). Na straně druhé se zdálo, že učitelé ochotněji otevírají dveře pozorování kolegiálnímu. Podle jednoho člena evaluačního týmu učitelé oceňují, když lidé v zájmu spolupráce „překračují hranice“ (např. angličtináři s francouzštináři). Na střední škole B diskutovali učitelé islandštiny a zkoumali, jak se zapojit do vzájemných hospitací. Podle jednoho „...činnosti, které směřují k profesnímu růstu učitelů, jsou ty, jež zároveň otevírají prostor pro spolupráci. Mohli bychom více času trávit tím, že se učitelé budou navzájem učit a obližet se za vlastní práci.“ Jiný konstatoval: „*Klíčovým faktorem v mém růstu byl dialog s kolegy.*“ Pokud tedy mezi učiteli došlo ke spolupráci, učitelé ji zjevně oceňují.

Podpora smysluplné týmové práce

Důraz vedoucích pracovníků na *smysluplnou týmovou práci* byl patrný ve dvou oblastech: v týmech řídicích evaluaci a ve vnímaném účinku evaluace. Je zajímavé, že kultura školy i kultura národní silně akcentují individuální iniciativu a nezávislost, ale přitom se ředitelé vyjadřovali v tom smyslu, že to, co je vede k týmovému přístupu k tomuto úkolu, je vlastně nedostatek znalostí o evaluačních procesech. Vedoucí pracovníci se chopili relativně nové kulturní normy v islandském školství tím, že ustavili evaluační týmy o dvou až deseti učitelích. V některých případech ředitel členy týmu vybíral, v jiných otevřel možnost členství v týmu všem učitelům ve škole.

K rozvoji evaluačních systémů na školách přispělo také členství v síti čtyř škol, které se studie účastnily. Jak řekl jeden z účastníků, „...*být součástí společného výzkumného projektu s jinými školami a mít vedení kolegů a poradců z akademického prostředí bylo zásadní*“. Zástupce ředitele střední školy B zdůraznil zásadní povahu čtyřčlenné sítě škol, když řekl, že „*diskuse a workshopy s americkým poradcem nám pomohly spojit nebe a zem*“.

Využití dat a výzkumu pro určování cílů a monitorování jejich plnění

Učitelé zaujali kladný postoj k tomu, že se *rozhodnutí činí na základě získaných dat*. Zejména to bylo zjevné v základní škole C, kde dvoučlenný evaluační tým rozpracoval silný evaluační plán zaměřený na hodnocení implementace

nového programu výuky čtení. Tým naplánoval několikadenní sběr dat včetně rozhovorů s učiteli o výukových metodách čtení, analýzy cílů v celostátním i školním kurikulu a analýzy výsledků standardizovaných testů. Bohužel z personálních důvodů, jež jsou vysvětleny v dalším textu, musel tento dvoučlenný tým své aktivity omezit.

Školy zpočátku přistupovaly k rozpracování evaluačních systémů dost zjednodušujícím způsobem. Ve třech ze čtveřice škol zaměřili své evaluační snahy na zjištění, jaké postoje zauímají k výuce žáci a jak vnímají výuku skrze hodnocení učitelů. Evaluační týmy ve školách středních na žákovské hodnocení výuky v jednotlivých předmětech velmi spoléhaly. Ze základní školy D se ozvalo, že se „*pohybují v kružích*“, neboť shromažďují data prostřednictvím komplexního počítačového systému, který vyžaduje údaje z téměř všech oblastí fungování školy a je velmi těžkopádný. Nepřekvapuje tedy, že navzdory dobré víře a snahám o rozpracování a implementaci evaluačních systémů jsme se od tří ze čtyř škol v prvních letech dozvídali, že k mnoha užitečným informacím nedospívají.

Až v dalších letech si evaluační týmy začaly uvědomovat, že potřebují kvalitnější informace, a nastal posun těžiště jejich pozornosti. Namísto spoléhání na to, že ovoce přinesou rozdané dotazníky, začali učitelé ve středních školách v rámci svého evaluačního snažení zkoumat takové aspekty učení se a výuky, jako je využití času ve třídě, komunikace mezi učiteli a studenty, využití technologií na podporu výuky a tak dále. V základní škole D se evaluační tým přiklonil ke specifitějším možnostem evaluace kurikula a výuky. Evaluační týmy přišly na to, že potřebují víceleté evaluační plány. Jeden člen týmu to komentoval: „*Začínáme v tomto procesu dělat dětské křížčky, lidé se cítí jistěji.*“

Na počátku, když začaly školy rozpracovávat evaluační systémy, bylo jejich záměrem dostat legislativnímu požadavku a jednoduše poskytnout Ministerstvu vědy, kultury a školství evaluační zprávu. Postupem času si však vedoucí pracovníci školy a členové evaluačních týmů začínali uvědomovat význam interní evaluace pro učení se a výuku. Ke konci projektu (v roce 2004) prohlásil člen jednoho týmu, že ...dříve zněla otázka, zda se vůbec zapojit do evaluace, dnes je otázkou, jak evaluaci dělat.

Členové týmů byli toho mínění, že ředitel má při evaluaci využívat shromážděná data k tomu, aby učitele povzbuzoval, nikoli trestal. Učitelé spoléhali na to, že evaluační proces „*nebude bolestný a z dat se nestane zbraň*“. V obou středních školách a v základní škole D se ředitel sešel jednotlivě s každým učitelem a na základě shromážděných údajů zjišťoval, jak chce učitel postupovat dál. Silná podpora ze strany administrativy školy v evaluačním procesu byla podle jednoho učitele „*...tím nejlepším, co se nám podařilo získat*“. Jeden z ředitelů vysvětloval, proč si zval každého učitele k diskusi nad jeho dalšími cíli, takto: „*Ovlivňovat růst učitele můžeme v případě, že evaluace bude součástí dění ve škole a ve třídě. Musí to být pro učitele cosi relevantního, musí to být součást*

jeho výuky, jeho práce.“ Vedoucí pracovníci a členové evaluačních týmů se velmi snažili respektovat zájmy učitelů a vyjadřovat se k nim. Myšlenka „učitelského hlasu“ se ukázala pro budoucnost evaluačních snah jako zásadní.

Nabídka příležitostí k učení

Ve všech čtyřech prostředích došlo během relativně krátkého období k pozoruhodné změně ve vnímání příležitostí k učení. Co se týká jednotlivých typů učebních příležitostí, vedoucí pracovníci na počátku organizovali workshopy na téma evaluačních procesů s různými facilitátory z Rakouska, Velké Británie a Spojených států. Postupem času začali učitelé vyžadovat další workshopy v konkrétnějších oblastech, jako byl akční výzkum, sběr dat a strategie pro reflexi. Ve věci užitečnosti workshopů a zkušeností s učním dodejme, že s rokem 2004 začali učitelé naznačovat, že vědí, co a jak mají dělat, a domnívali se, že pracují profesionálněji.

2. výzkumná otázka: Které faktory napomáhají účasti učitelů v rámci interní evaluace?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku se opírá o data z dotazníkového šetření uskutečněného mezi učiteli v rámci studie II. Postoje učitelů vyjádřené k jednotlivým výročkům (viz tabulka č. 2) byly podrobeny faktorové analýze, jejímž cílem bylo určit základní konstrukty, na nichž učitelé stavějí své názory na práci ve škole. Předpokládaly jsme možnou korelaci mezi jednotlivými faktory, a použily proto při analýze hlavních komponentů šikmou rotaci (tzv. rotaci oblímin). Korelace mezi jednotlivými faktory nebyla nikdy vyšší než 0,27 (při kritériu 0,30), takže následná pravoúhlá rotace (tzv. rotace varimax) uspokojivě popisuje vztah mezi jednotlivými proměnnými. Faktorová zátěž byla vždy 0,32 a vyšší. Vnitřní konzistence položek byla měřena Cronbachovým koeficientem alfa.

Seedm nejdůležitějších faktorů ukazuje tabulka č. 1. Jak je z ní patrné, vedení školy je faktorem zdaleka nejdůležitějším a vysvětluje většinu rozptylu.

Tabulka č. 1: **Nejdůležitější faktory, podle nichž učitelé vnímají práci školy**

Faktory (počet výroků)	Vlastní číslo	Vysvětlený rozptyl	Cronbachovo alfa
1) Vedení (18)	15,682	29,04 %	0,93
2) Profesionální rozvoj (7)	3,391	6,28 %	0,84
3) Práce s cíli školy (6)	3,173	5,88 %	0,81
4) Aktivní účast na autoevaluaci (5)	3,154	5,84 %	0,78
5) Rozhodování o kurikulu, výuce a hodnocení (6)	2,571	4,76 %	0,64
6) Spolupráce na iniciativách (8)	2,247	4,59 %	0,75
7) Uspokojení z práce a interakce pracovníků (3)	1,994	3,69 %	0,41

Jelikož spolehlivost faktoru vedení byla značně vysoká (0,93) a bylo zde obsaženo mnoho otázek, mohly být některé z nich nadbytečné, neboť měřily tytéž postoje. Z tohoto faktoru bylo tedy deset otázek odstraněno, zůstalo osm. Cronbachovo alfa pro tento nový faktor vedení bylo 0,88. Výsledkem je faktorová matice, kterou uvádíme v tabulce č. 2. Jelikož vnitřní konzistence pro faktory 5 a 7 byla z hlediska jejich využití pro analýzu příliš nízká (0,64 a 0,41, kritérium je 0,7), byly tyto faktory z dalších statistických procedur vypuštěny.

Tabulka č. 2: **Faktorová matice**

Výroky	1	2	3	4	5
Vedení nás povzbuzuje svou vizí o spolupráci	0,77	0,07	0,14	0,02	0,02
Vedení v nás budí pocit, že i my jednáme jako vůdčí pracovníci	0,74	-0,02	0,05	-0,16	0,14
Vedení nám dává smysl pro celkový účel	0,64	0,23	0,27	-0,18	-0,15
Vedení umožňuje účast na stanovování cílů	0,53	0,26	0,17	0,11	0,33
Vedení povzbuzuje práci ke stejným cílům	0,64	0,26	0,13	-0,1	0,21
Vedení podněcuje k pravidelné evaluaci postupu	0,47	0,28	0,33	0,17	0,2
Vedení nás podněcuje k vysokému výkonu	0,54	0,03	0,2	0,31	0,04
Vedení mě pobízí ke zvýšení výkonu	0,7	0,11	0,12	0,41	-0,06
Profesnímu rozvoji je vyhrazen přiměřený čas	0,12	0,74	-0,01	-0,05	0,15
Významně vstupujeme do plánů profesního rozvoje	-0,11	0,52	0,09	-0,14	0,35
Máme příležitosti praktikovat a reflektovat	0,37	0,52	0,16	0,36	0,08
Škola poskytuje příležitosti k formálnímu rozvoji	0,17	0,78	0,12	0,03	-0,05
Škola poskytuje příležitosti k neformálnímu rozvoji	0,17	0,72	-0,03	0,15	0,01
O cílech a prostředcích k dosažení rozvoje diskutujeme	0,18	0,56	0,45	0,17	-0,04
Workshopy dávají smysl novým myšlenkám	0,16	0,46	0,25	0,23	0,08
Výkon učitelů je sledován vzájemnými hospitacemi	0,4	0,04	0,41	0	0,3
Je vypracován proces pro monitorování plnění cílů	0,13	0,3	0,71	0,21	-0,09
Plnění cílů je pravidelně monitorováno	0,33	0,22	0,75	0,24	-0,02
Monitorování plnění cílů je příležitostí k učení	0,07	-0,02	0,56	0,1	0,08
Existuje proces pro evaluaci plánování ve škole	0,37	-0,07	0,63	0,1	0,19
Monitoruje se vliv plánování na výstupy	0,28	0,05	0,8	0,02	0,04
Očekává se ode mě účast na autoevaluaci školy	0,25	0,1	-0,09	0,64	-0,07
Na základě evaluace probíhají změny v mé třídě	-0,1	-0,11	0,16	0,83	0,04
Evaluace je příležitostí udělat něco nového a užitečného	0,11	0,05	0,07	0,62	0,34
Účastnil/a jsem se tvorby plánu rozvoje po evaluaci	-0,17	0,15	0,38	0,44	0,38
Evaluace byla užitečná pro mě jako učitele	0,21	0,19	0,24	0,73	0,07
Úzké pracovní vztahy s kolegy	0,06	-0,1	0,06	0,18	0,66
Rozhovory o výukové praxi s kolegy	0,13	-0,14	-0,01	0,17	0,75
Sleduji výuku druhých a diskutuji o ní, abych lépe chápal/a výuku vlastní	0,3	0,26	-0,06	-0,01	0,57

Kladný vztah s vedoucími pracovníky podněcuje iniciativu	0,46	0,1	-0,16	0,27	0,46
Profesní rozvoj souvisí s iniciativami	-0,09	0,31	0,26	-0,28	0,47
Příležitosti k praktikování, reflexi a diskusi o iniciativách	-0,02	0,31	0,39	-0,14	0,46
Spolupráci podněcuje organizační struktura školy	0,37	0,15	0,33	0,17	0,37
Příležitosti ke spolupráci mimo školu	0,35	0,36	0,09	0	0,37

Dále byl zkoumán vztah mezi jednotlivými faktory. Jak ukazuje tabulka č. 3, faktor vedení byl nejsilněji asociován se všemi ostatními faktory a jevil se pro práci ve škole jako vůbec nejdůležitější. Zajímavé je, že druhé nejsilnější asociace s ostatními faktory shledáváme u faktoru práce s cíli školy. Silná souvislost se projevila také mezi faktory spolupráce na iniciativách, profesním rozvojem a aktivní účastí na evaluační práci. Naopak nejméně těsný vztah byl mezi faktorem spolupráce na iniciativách a faktorem vedení.

Tabulka č. 3: **Korelace mezi faktory**

Faktory	Vedení	Cíle školy	Evaluace	Spolupráce
Práce s cíli školy	0,47**			
Aktivní účast na evaluaci	0,37**	0,31**		
Spolupráce na iniciativách	0,65**	0,39**	0,37**	
Profesní rozvoj	0,33**	0,24**	0,22**	0,24**

** $p < 0,01$

Abychom identifikovaly faktory, které jsou asociovány s aktivní účastí učitelů na evaluačních snahách ve škole, provedly jsme lineární regresi. Faktor aktivní účasti byl stanoven jako závisle proměnná a ostatní faktory jako proměnné nezávislé. Regresní analýza jako celek byla statisticky významná $F(4;245) = 14,5$; $p < 0,001$ a vysvětlovala 19 % ($R^2 = 0,19$) rozptylu v aktivní účasti na evaluaci. I ostatní faktory, kromě faktoru spolupráce na iniciativách, byly s proměnnou aktivní účastí statisticky významně asociovány. Výsledky znázorňuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: **Výsledky regresní analýzy**
(aktivní účast na evaluaci představuje závisle proměnnou)

Model	R	R ²	Změna R ²	Směrodatná chyba	F	Změna F
Model A	0,364 ^a	0,13	0,132	0,368	37,76	37,76***
Model B	0,409 ^b	0,168	0,035	0,362	24,87	10,53***
Model C	0,430 ^c	0,185	0,018	0,358	18,64	5,31*

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Model A: práce s cíli školy; Model B: práce s cíli školy, vedení; Model C: práce s cíli školy, vedení, profesní rozvoj

Ukázalo se, že faktor práce s cíli školy vysvětluje většinu rozptylu v aktivní účasti učitelů na evaluaci (13,2 % rozptylu). Faktor vedení vysvětloval další rozptyl (3,5 %) a faktor profesního rozvoje doplnil 1,8 % variability. Faktor spolupráce na iniciativách nebyl ve vysvětlení variability aktivní účasti učitelů na evaluaci dost silný, aby dosáhl statistické významnosti (0,6 %).

Jelikož se práce s cíli školy jevila jako nejdůležitější součást aktivní účasti učitelů na evaluaci, byly otázky v rámci tohoto faktoru podrobeny bližšímu zkoumání. Vyplynuly z něj dva poznatky: (a) cíle školy vzešly z informací o dosažených výsledcích žáků; (b) hlavním kritériem pro rozhodování, zda se cíle školy podařilo naplnit, byla data o výsledcích žáků.

3. výzkumná otázka: Objevují se, jako reakce na požadavek evaluace, příklady spolupracující kultury?

Faktorová analýza učitelských postojů k předloženým výrokům v dotazníku, o níž jsme hovořili v předcházejících pasážích, ukazuje, že se v kultuře školy skutečně začíná objevovat spolupráce (viz tabulky č. 1 a 3). I když tento faktor nevysvětluje mnoho z celkového rozptylu odpovědí, byl shledán jako jeho významná součást.

4. výzkumná otázka: Jaký vliv na výuku a učení se má spolupracující kultura?

Po celou dobu, tedy mezi lety 2000 a 2004, mluvili členové evaluačních týmů o existenci a významu sdíleného porozumění účelu evaluačních systémů. Toto porozumění se však měnilo od původního stavu, kdy bylo pouhou reakcí na mandát daný Ministerstvem vědy, kultury a školství, k úvahám nad možným využitím dat pro zkvalitnění výuky a učení se. Člen jednoho středoškolského týmu uvedl, že *„celý proces je velmi podnětný a navozuje nové myšlenky. Zapojení do této práce mi dalo víc povědomí o kvalitě toho, co děláme, víc zájmu o tvorbu dobré učební atmosféry u nás ve škole, fyzicky i mentálně.“* Například někteří učitelé ve střední škole B chtěli metodami akčního výzkumu prověřit dopad alternativního hodnocení žáků. Postupně tedy učitelé již hovořili konkrétněji o svých potřebách a zájmech.

Diskuse

Jako odpověď na první výzkumnou otázku této studie, tedy **které aktivity ze strany vedení podporují rozvoj interní evaluace školy**, vyplynulo ze shromážděných dat prostřednictvím *focus groups* se členy evaluačních týmů na čtyřech sledovaných školách několik poznatků. Ukázalo se, že pokrok nastává ve školách, kde vedoucí pracovník (1) podporuje kulturu spolupráce a důvěry; (2) podněcuje smysluplnou týmovou práci; (3) podporuje využití

dat a výzkumu při rozhodování o chodu školy; (4) poskytuje příležitosti k profesnímu růstu. Ukázalo se také, že vedoucí pracovníci čtyř sledovaných islandských škol uplatňují tyto aktivity rozdílnou měrou, ale činí-li tak, podněcují učitele k zapojení do evaluační činnosti. Zejména to platilo pro školy střední.

Hlavní roli v rozvoji a implementaci evaluačních systémů hrály *příležitosti ke spolupráci*. Jak Schmoker (2006), tak York-Barr a Duke (2004) i Garfieldová a Ben-Zvi (2009) hovoří o zásadním významu kultury kolegiality, spolupráce a týmové práce pro dosažení výrazného zkvalitnění školy. Získané údaje každopádně doložily, že i na islandských školách vznikají silné, produktivní a účelné učící se komunity. To je povzbudivé, neboť jak konstatovali York-Barr a Duke (2004) i Johnson, Johnson a Smith (1991), jde o téměř nevyhnutelnou podmínku úspěšné práce školy. Faktory, které Gajda a Kolíba (2007) stanovili jako klíčové pro definici kolaborativního učení (sdílený účel, dialog, rozhodování, akce a evaluace), se zjevně začínají projevovat i v islandských školách. Je však třeba dodat, že ve využívání této specifické „komodity“ – tedy spolupráce na Islandu – za jinými zeměmi dosud zaostáváme (OECD, 2009).

Pokrok ve sledovaných školách nastal proto, že vedoucí pracovník stavěl vysoko *kulturu důvěry*, zejména pak to, že si učitelé vzali celý proces za vlastní. To je v souladu s klíčovými vlastnostmi učících se komunit podle Sackneye (2007) a hovoří to pro význam účasti učitele na rozhodování, pro příležitosti k profesnímu růstu, pro zvýšený status učitele, jeho autonomii a vliv. Díky těsným vztahům mezi učiteli a administrativou školy se většina učitelů k myšlence evaluovat výsledky školy stavěla pozitivně. Vedoucí pracovníci chtěli dostát požadavku vypracovat evaluační systém, přičemž se velmi snažili respektovat školní i národní kulturu a tradice. Díky tomu více učitelů projevilo zájem podílet se na nové iniciativě, a to poměrně záhy. Vedoucí pracovník věděl, o co má jít, a byl po ruce, ale hlavní úsilí vedli učitelé. Během velmi krátké doby se učitelé celému procesu naučili, zvolili vlastní přístup ke sběru dat a rozhodovali o tom, co dělat jinak.

Od počátku činnosti evaluačních týmů se ve všech čtyřech školách projevoval zřejmý důraz na *smysluplnou týmovou práci*. Tento přístup byl důležitý zejména v uvažování učitelů, neboť to, že si učitelé vezmou iniciativu za vlastní, je již prověřenou koncepcí. Zároveň s ustavením evaluačních týmů dokázali vedoucí pracovníci posunout učitele od velké nezávislosti při rozhodování o výuce ke kolaborativnější a kolegiálnější debatě o výsledcích. Koncepce smysluplné týmové práce se projevila jako obzvláště důležitá, když ve čtyřech sledovaných školách došlo na úvahy o evaluaci. V obou středních školách a v základní škole D sestával tým z šesti až deseti členů, kteří se pravidelně scházeli, vyměňovali si názory a společně reflektovali probíhající proces. Měli od vedoucích pracovníků volnou ruku a sledovali zřetelný smysl

a cíle tohoto procesu. Ukazuje se, že týmový přístup, při němž členům týmu poskytuje podporu a uvolňuje ruce vedoucí pracovník, je zásadní součástí zkvalitnění práce školy. Práce týmů byla pozitivem ve středních školách snad právě proto, že tyto týmy sestávaly z šesti a více členů. Ve školách základních byly úspěšné méně. V základní škole C sestával tým jen ze dvou členů, jeden po roce odešel za vedoucí pozicí jinam, a když zbylá členka týmu prohlásila, že si potřebuje od práce odpočinout, evaluace se úplně zastavila. Tehdy přišel do školy i nový ředitel, evaluační tým nově ustaven nebyl a po další dva roky ve škole žádná evaluační aktivita neprobíhala. Ministerstvo následně tuto školu ohodnotilo jako v evaluaci neúspěšnou, třebaže se tu pracovalo na důležité novince související s výukou a učením (tj. implementaci nového programu na výuku čtení).

Vliv týmového přístupu k vymezení a rozpracování evaluačního systému se projevil pozitivně. Členové týmů mluvili o tom, že dokáží vzájemně kombinovat návrhy na další postup a necítí věc tak, že by jedna osoba nesla celou zátěž. I toto je v souladu s vlastnostmi učící se komunity podle Sackneye (2007). Čím evidentnější byl přínos evaluace, tím pozitivněji se k ní učitelé stavěli. Postupně i učitelé stojící mimo evaluační tým v obou středních školách projevovali více zájmu a chtěli proces směřovat ke konkrétním kurzům, vyučovacím hodinám, poskytovaným službám i ožehavým aktuálním problémům.

Za velmi krátkou dobu se učitelé a administrativní pracovníci ve čtyřech sledovaných školách naučili *metodám sběru a využívání dat* a diskutovali o výstupech jak v týmech a dvojicích učitelů i administrativních pracovníků, tak v některých případech ve škole jako celku. I když zejména ve středních školách zůstává preferovanou metodou sběru dat studentské hodnocení předmětů, vzrůstá zájem o sběr dat, který překračuje formu ankety o učitelském a studentském vnímání efektivity školy. Týmy, jednotliví učitelé a administrativní pracovníci teprve začínají rozvíjet své schopnosti reflexe takových dat a strategického směřování na úrovni třídy, předmětové skupiny i celé školy. Schopnost krátkodobě i dlouhodobě využívat data k dalšímu nasměrování je odrazem toho, co doporučuje Schmoker (2006).

V tuto chvíli je zřejmé, že školy shromažďují údaje o výkonnosti žáků různým způsobem. Učitelé ve spolupráci s vedoucími pracovníky diskutují nad daty ze studentského hodnocení předmětů a podle toho stanovují cíle pro praxi. Některé předmětové skupiny i jednotlivci se pustili do projektů akčního výzkumu. V současnosti mají školy sesbíráno mnoho dat, ale musejí ještě do hloubky a pečlivě zkoumat proces výuky a učení. Členové evaluačních týmů vědí, že musejí přeformulovat některé aspekty svých evaluačních systémů tak, aby byly ku pomoci učitelům, kteří se mají naučit hodnotit vlastní praxi.

Přístupy, které využívali vedoucí pracovníci čtyř islandských škol za účelem zapojení učitelů do evaluace, odpovídají současnému výzkumu o růstově

orientovaném hodnocení učitelů. Guskey (2000) poukázal na to, že důležitými složkami systémů evaluace učitelů jsou příležitosti poskytnuté jednotlivcům k budování jejich obecného přehledu, stanovování cílů a zapojování do *aktivit profesního rozvoje*. Všechny tyto aktivity byly také součástí evaluační práce ve čtyřech sledovaných islandských školách.

V roce 2004 se školy nacházely v procesu určování rámce, který vymezí jejich vývoj pro následujících pět let. V souladu s přístupem, po němž volali Leithwood, Aitken a Jantzi (2001), spustily tyto školy monitorovací systém, který zabezpečuje pravidelný sběr informací jako východisko pro strategické směřování škol. Ze všech těchto škol se ozvalo, že pochopily evaluaci jako hodnotný prostředek zkvalitnění práce školy, který hodlají využívat i v budoucnu. Co tyto poznatky znamenají pro zkvalitnění školy z hlediska jejího vedení? Zepeda (2004) tvrdí, že přínosní vedoucí pracovníci budují zdravou kulturu školy, kterou charakterizuje důvěra a spolupráce, kultivují prostřednictvím profesního rozvoje a mentoringu vůdčí vlastnosti učitelů, budují ve škole silné týmy s jasnými záměry i strukturami, sdělují postup plánování pro zkvalitnění školy a na základě dat stanovují cíle. Vedoucí pracovníci sledovaných islandských škol nepochybně dali prostor učitelům. Pomohli jim porozumět evaluaci a definovat ji, podpořili jejich ochotu riskovat a experimentovat, nechali jim podíl na rozhodování, zapojili je do kolaborativního řešení problémů, prošlapali cestičky důvěry a komunikace a vzdali se potřeby kontroly.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku, **které faktory napomáhají účasti učitelů na interní evaluaci**, jsme odvodily z regresní analýzy, v níž faktor aktivní účasti učitelů na interní evaluaci vystupoval jako závisle proměnná. Výsledky ukazují, že tam, kde jsou učitelé aktivními účastníky při stanovování a plnění cílů školy, mají kladný vztah k vedoucím pracovníkům a jsou aktivní ve svém vlastním profesním rozvoji, tam se také aktivně účastní evaluace. To všechno se jeví jako přílehlé k pojmu sdílené vedení, který mnoho výzkumníků chápe jako nedělitelnou součást učících se komunit (Giles a kol., 2007; Hulpia, Devos, van Keer, 2010; Valentine, 1989). Učitelé svým způsobem pomáhali posunovat školu k lepším výsledkům, a to společně s vedoucími pracovníky.

Faktor, který nejvíce vysvětloval rozptyl v aktivní účasti učitelů na evaluaci, byl pocit respondentů, že jsou sledovány cíle školy. Zdá se tedy, že učitelé, kteří spolupracují při tvorbě politiky školy a tuto politiku i cíle školy znají, jsou zároveň nejaktivnější při evaluační práci. Je to v souladu se Sackneyovou (2007) definicí učících se komunit, která mezi hlavními faktory vyzdvihuje sdílenou misi, vizi, hodnoty a cíle v rámci školy. S tím, jak učitelé pracují s cíli školy, souvisejí například také zjištění, s nimiž přišli Hulpia, Devos a van Keer (2010). Totiž že učitelé, kteří mají na zřeteli cíle školy, jsou také škole v obecném slova smyslu věrnější. Valentine (1989) kon-

statoval, že kde jsou učitelé aktivnější při stanovování cílů školy a jejich plnění, tam je lepší výuka a lepší výsledky. Podle dalších zjištění (Leithwood, Riehl, 2003; Giles a kol., 2007) dosahují školy, kde vedoucí pracovník pomáhá učitelům určovat sdílené cíle, výrazně lepších akademických výsledků i v náročných situacích. Výsledky naší studie pak naznačují, že aktivní spoluúčast na tvorbě politiky školy jde ruku v ruce s obecnou účastí na stanovování a dosahování cílů školy i na evaluační práci. Zajímavé je, že jak při stanovování cílů školy, tak při hodnocení toho, do jaké míry jsou plněny, byl nejvyšší význam připisován právě údajům o akademických výsledcích. Jelikož faktor práce s cíli školy vysvětloval většinu rozptylu v aktivní účasti učitelů na evaluační práci, jsou data o akademických výsledcích i pro tuto evaluační práci faktorem zřejmě velmi důležitým. Zdá se, že existuje konsensus mezi výzkumníky a teoretiky učicích se komunit ve školách (Gajda, Koliba, 2007; Giles a kol., 2007; Hulpa, Devos, van Keer, 2010; Sackney, 2007) v tom, že zakládat rozhodování na datech o výsledcích je pro takové komunity typické. Zjištěný úzký vztah mezi evaluační prací a sledováním cílů školy, podložený daty o akademických výsledcích, je pozitivním krokem směrem k budování učicích se komunit ve sledovaných středních školách.

V datech se projevil také faktor profesní rozvoj, jenž vysvětloval statisticky významný podíl rozptylu, ač nevelký. Podle Leithwooda a Riehla (2003) je právě profesní rozvoj a přebudování školy důležitou součástí řešení složitějšího problému, jak uspořádat školu dosahující svých cílů. Je pro pokrok školy potřebný a má provázet evaluační práci, jak tomu zřejmě do jisté míry bylo i v případě učitelů, kteří se účastnili naší studie.

Odpovědi na třetí a čtvrtou výzkumnou otázku, tj. **zda se objevují v odpověď na požadavek evaluace příklady spolupracující kultury a jaký vliv má spolupracující kultura na výuku a učení se**, se opírají jak o výsledky faktorové analýzy v rámci studie II, tak o výsledky *focus groups* se členy evaluačních týmů v rámci studie I. Z faktorové analýzy vyplynul faktor učitelé spolupráce na iniciativách. Přestože tento faktor nedosáhl statistické významnosti při vysvětlení variability v aktivní účasti učitelů na evaluační práci ve škole, je důležité zaznamenat, že se ve shromážděných datech vůbec objevil. Jak již bylo zmíněno, jde o koncepci v islandském školství relativně novou, je proto povzbudivé, že existuje, je aktivní a je účastníky diskusí z řad evaluačních týmů oceňovaná. Mezi pedagogickými výzkumníky totiž panuje shoda v tom, že spolupráce učitelů je účinnější než individuální práce (Gajda, Koliba, 2007; Garfield, Ben-Zvi, 2009; Johnson, Johnson, Smith, 1991; Sackney, 2007; York-Barr, Duke, 2004).

Celá tato studie ukazuje na to, že kde jsou učitelé aktivními účastníky tvorby politiky a pracují na cílech školy, tam se zároveň účastní profesního rozvoje a evaluačních snah. Jde tu přitom o charakteristiky učicích se komunit. Sackney (2007) navíc zmiňuje důraz na experimentování jako nedílnou

součást učících se komunit. Jinými slovy, málo se děje, dokud lidé sami něco nezkoušejí.

Cheng a Tam (2007) diskutovali o trendech v pedagogické evaluaci v Asii. Podle nich se po roce 2000 projevuje tendence k tomu, aby současná práce byla relevantní pro budoucnost. Jeví se jako samozřejmé, že vzdělavatelé přizpůsobují svou práci požadavkům budoucnosti, neboť o budoucnost jde ve vzdělávání především. Není to však vždy snadné zejména proto, že vzdělávací systém sám o sobě není náchylný k pohybu a ke změnám. Pokud se vedoucím pracovníkům ve školách daří povzbuzovat učitele, aby se účastnili evaluace, sledovali přitom cíle školy a profesně se rozvíjeli, jsou na správné cestě.

Závěr

Z výše naznačených výsledků plyne závěr, že vedoucí pracovníci mohou vést své školy kupředu podněcováním spolupráce a aktivní účasti učitelů na vytýčování cílů a na interní evaluaci. Musejí přitom podporovat kulturu spolupráce a důvěry, povzbuzovat smysluplnou týmovou práci, podporovat využívání dat a výzkumu při rozhodování o chodu školy a poskytovat příležitosti k profesnímu růstu učitelů. Pokud učitelé znají cíle školy nebo se dokonce podílejí na jejich stanovování, prokazují celkově aktivnější účast na práci školy.

Data získaná od učitelů, která jsme uvedly v této studii, naznačují, že práce na cílech školy, kladný vztah k vedoucím pracovníkům a profesní rozvoj jdou ruku v ruce s jejich aktivní účastí na interní evaluaci. Chceme-li, aby se učitelé evaluace aktivně účastnili, musíme je vybavit vším potřebným. Zejména se jedná o údaje o výsledcích žáků, jež tvoří základ pro vypracování cílů školy, a také o podporu jejich patřičnému profesnímu rozvoji.

Většina škol zpočátku nahlížela na zákonné pověření provést interní evaluaci spíše jako na povinnost než jako na příležitost k profesnímu růstu. Ovšem s postupem prací, o nichž hovoří tato studie, bylo zjevné, že čím dál více pracovníků čtyř sledovaných islandských škol rozpoznávalo ovoce svého evaluačního úsilí a vnímalo jeho přínos pro zkvalitnění svých škol. Rámec, který umožňuje učitelům provádět vlastní evaluaci, se tedy jeví jako žádoucí.

Poděkování

Autorky děkují za podporu z výzkumných fondů School of Education, University of Iceland a Educational Leadership, Central Connecticut State University.

Literatura

- CHENG, Y., TAM, W. School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In TOWNSEND, T. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*. New York: Springer Publishing, 2007, s. 245–268.
- Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD: 2009.
- DAVIDSDOTTIR, S., LISI, P. Effects of deliberative democracy on school self-evaluation. *Evaluation*, 2007, roč. 13, č. 3, s. 371–386.
- DAVIDSDOTTIR, S., LISI, P. Hvað breytist í skólum þegar sjálfsmat er gert? Langtímarannsókn í fjórum íslenskum skólum. [Which changes occur in schools when they do self-evaluations? A longitudinal study in four Icelandic schools]. *Uppeldi og menntun*, 2006, roč. 15, č. 1, s. 9–24.
- FULLAN, M. *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
- GAJDA, R., KOLIBA, C. Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 2007, roč. 28, č. 1, s. 26–44.
- GARFIELD, J., BEN-ZVI, B. Helping students develop statistical reasoning: Implementing a statistical reasoning learning environment. *Teaching Statistics*, 2009, roč. 31, č. 3, s. 72–77.
- GILES, C., JACOBSON, S. L., JOHNSON, L., YLIMAKI, R. Against the odds: Successful principals in challenging U.S. schools. In DAY, Ch., LEITHWOOD, K. (Eds.). *Successful principal leadership in times of change*. New York: Springer Publishing, 2007, s. 155–169.
- GUSKEY, T. R. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.
- HULPIA, H., DEVOS, G., VAN KEER, H. The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 2010, roč. 103, č. 1, s. 40–52.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1991.
- JONSSON, F. H., OLAFSSON, S. *Lífsskoðun í nútímaþjóðfélögum. Úr lífsgildakönnun 1990* [Attitudes in contemporary societies. From a study of values 1990.]. Reykjavík: Social Science Institute, University of Iceland, 1991.
- Laws nr. 66/1995*. Reykjavík: Althingi.
- Laws nr. 80/1996*. Reykjavík: Althingi.
- LEITHWOOD, K. A., AITKEN, R., JANTZI, D. *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.
- LEITHWOOD, K., RIEHL, C. *What do we already know about successful school leadership?* Příspěvek na výroční konferenci American Educational Research Association, Chicago, duben 2003.
- LISI, P., DAVIDSDOTTIR, S. Action research and the empowerment of teachers in Icelandic schools. In RÖNNERMAN, K., FURU, E. M., SALO, P. (Eds.). *Nurturing Praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, s. 75–78.
- McNAMARA, G., O'HARA, J., LISI, P., DAVIDSDOTTIR, S. Operationalizing self-evaluations in schools: Experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 2011, roč. 30, č. 1, s. 63–82.
- SACKNEY, L. History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. In TOWNSEND, T. (Ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*. New York: Springer Publishing, 2007, s. 167–182.

- SCHMOKER, M. *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.
- VALENTINE, J. Strategies for faculty involvement in effective schools. *NASSP Bulletin*, 1989, roč. 73, č. 515, s. 1–6.
- YORK-BARR, J., DUKE, K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 2004, roč. 74, č. 3, s. 255–316.
- ZEPEDA, S. *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2004.

O autorkách

SIGURLINA DAVIDSDOTTIR, Ph.D., absolvovala doktorské studium na Loyolské univerzitě v Chicagu. V současné době je profesorkou na Pedagogické fakultě Islandské univerzity. Mezi její hlavní výzkumné zájmy patří pedagogická evaluace a výzkum témat souvisejících se zdravím. Spolupodílela se na desetileté longitudiální studii, která byla provedena na několika středních školách na Islandu.

Kontakt: linadav@hi.is

PENELOPE LISI, Ph.D., zakončila doktorské studium na Wisconsinské univerzitě v Manitobě. Je profesorkou na Centrální státní univerzitě v Connecticutu, kde působí na Ústavu pro vedení ve vzdělávání. Její výzkumné aktivity zahrnují pedagogickou evaluaci a multikulturní tematiku. Spolupodílela se na desetileté longitudiální studii, která byla provedena na několika středních školách na Islandu.

Kontakt: lisip@ccsu.edu

About the authors

SIGURLINA DAVIDSDOTTIR has a doctorate from Loyola University, Chicago. She is a professor at the University of Iceland in the School of Education. Her research has mainly focused on educational evaluation and health related issues. She has participated in a 10 year longitudinal study which was carried out at several Icelandic upper secondary schools.

Contact address: linadav@hi.is

PENELOPE LISI has a doctorate from the University of Wisconsin, Manitoba. She is a professor at the Central Connecticut State University in the Department of Educational Leadership. Her research has mainly focused on educational evaluation and multicultural issues. She has participated in a 10 year longitudinal study which was carried out at several Icelandic upper secondary schools.

Contact address: lisip@ccsu.edu