

Možnosti využití Q-metodologie při autoevaluaci a při stanovování oblastí budoucího vývoje škol

Jana Vašátková, Pavla Polechová

Školy v současné době postupně přebírají větší a větší odpovědnost za svou činnost, ve snaze o kvalitní fungování se neustále vyvíjejí, snaží se vzdělávat a vychovávat efektivněji. Podmínkou vyšší úspěšnosti škol je autoevaluace vlastní práce. Z celé škály různých technik autoevaluace se tento příspěvek zaměří na možné využití Q-metodologie jako metody zjišťování aktuálního stavu, tj. v našem případě zkoumání toho, co jednotlivci (ředitelé) považují z principů školy za důležité. Teprve uvědomění si a vyjádření priorit umožní vedení školy a jejímu sboru ptát se, směřuje-li škola k jejich naplňování. Důležitým pravidlem může být otevřenost a přístupnost školy všem žákům bez rozdílů, umožnění maximálního rozvoje každého jedince. V některých našich školách tento princip prioritou není, nebo je pouze rétorikou – celý systém i mnohé školy mají stále tendenci třídít žáky tak, aby stačili tam, kam jsou zařazeni. Omezování exkluze a zvyšování zaměstnatelnosti celé populace je však dlouhodobě prioritou evropskou, proto problematice inkluze a konkrétního návrhu postupu jejího uplatňování bude v tomto příspěvku věnována pozornost. V závěru pak bude prezentováno šetření provedené k ověření tohoto postupu.

Kvalitní školy

V pedagogické teorii se pojmy kvalita a efektivnost školy používají téměř jako synonyma (9). V praxi jsou však tyto termíny často podstatně odděleny – za kvalitní školu může být považována škola vysoce výběrová, avšak bez reálného přínosu a přidané hodnoty, tedy škola málo efektivní. Řádným využíváním a zapojením všech lidských zdrojů (žáků, učitelů, rodičů, zaměstnanců školy, členů okolní komunity) škola může svou kvalitu zvyšovat, neboť moderní systém vzdělávání může efektivně fungovat jen tehdy, bere-li v úvahu přání a potřeby všech svých klientů (11) a adekvátně na ně reaguje.

Ke zvýšení kvality práce školy přispívá také *kombinace vnějšího a vnitřního hodnocení*. Jak se zdokonaluje schopnost sebehodnocení, tak se zlepšuje i schopnost učit se – organizace se stává učící se organizací, zdokonaluje sebe sama, zavádí kvalitnější metody práce.

Nezbytným předpokladem vnějšího hodnocení i autoevaluace je *vytvoření indikátorů*, kritérií kvality. Jen tehdy může být kvalita - optimální fungování institucí - objektivně měřena a hodnocena (6). Skutečnost, že se sbírají údaje pro tvorbu ukazatelů o fungování školy, diskutuje se o jejich používání a využívání při evaluaci, může školám pomoci zaměřit se kriticky na svou činnost a analyzovat ji (1, s. 47). Školy mohou vytvářet své vlastní ukazatele, nebo mohou modifikovat soubory převzatých indikátorů. Přebírání ukazatelů je realitou např. v Anglii, kde používání tzv. „*Rámce pro inspekci škol*“ podporovat školám při hledání cest zefektivnění vlastního plánování a řízení (11, s. 47); česká inspekce se zveřejněním rámce snaží autoevaluaci pomáhat a také mít společnou základnu pro diskusi o možnostech zlepšení na úrovni jednotlivých škol i celého systému.

V průběhu autoevaluace prováděné pracovníky školy se hodnotí nejen dosahování cílů podle předem stanovených kritérií (5), ale dochází také k upevňování vlastního hodnotového systému školy a ověřuje se efektivnost vedení. Za úspěšnou školu je pak považována ta, která má osvojený autoevaluační proces a reaguje na požadavky prostředí, jež jsou neustále vyhodnocovány (1, s. 241). Požadavky prostředí se neustále mění, typickým fenoménem

současné doby se stává rostoucí heterogenita společnosti v mnoha aspektech, společnost se stává kulturně, etnicky, socioekonomicky rozmanitější, zvyšuje se procento dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. I v našich školách se budou objevovat stále širší a širší spektra národností, ještě více dětí bude hovořit různými jazyky, bude narůstat počet dětí, jenž potřebují specifický přístup. V souvislosti se vzděláváním se proto i u nás začal používat pojem *inkluze*, tj. nevyčleňování dětí, neboť každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby.

Inkluze

Význam pojmu inkluze zdůrazňuje aktivní účast všech dětí v učebním procesu. *Inkluze* - začlenění - ve vzdělávání je podmínkou začlenění všech do společnosti. Inkluzi ve škole lze hodnotit v oblasti filozofie, postojů a organizace (10). Základní postoj je vyjádřen principem hledání zdroje a nápravy problému nikoli v dítěti, ale v systému. Děti, které se nemohou ve školách maximálně rozvíjet dle svých možností, nás upozorňují na to, že systém je možná málo citlivý k nějakému druhu znevýhodnění. Proto se např. ve Velké Británii monitorují výsledky vzdělávání podle příslušnosti dětí k mnoha různým druhům skupin. Těmito skupinami jsou 1) dívky a chlapci¹, 2) děti z etnických menšin, 3) žáci znevýhodnění svou jazykovou bariérou (vyučovací jazyk je jejich druhým jazykem), 4) žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, 5) specificky nadaní a talentovaní žáci, atd. (7). Tento výčet zahrnuje tedy široké spektrum schopností a potřeb dětí, *ne jen např. tělesně postižených dětí*, jimž by škola měla vyhovovat, škola by měla poskytovat maximální příležitosti každému člověku.

Inkluzivní praxe ve škole znamená společné vzdělávání bez bariér a bez předem určených drah. Odlišnosti jsou často nazírány pozitivně, jako přínos a zdroj vzájemného učení. Školní osnovy nejsou „ušity na míru“ jednomu etniku, třídy jsou uspořádány flexibilně, existuje široké spektrum předmětů tak, aby se maximálně uspokojovaly vzdělávací potřeby každého jedince.

Při očekávaném tvoření svých vlastních kurikulů podle rámcového programu budou školy mít prostor pro vytváření systému reagujícího na potřeby daného místa školy a populace, jíž tato škola slouží (12). Po vytvoření kurikulů však musí nezbytně následovat jejich evaluace, neboli škola si musí neustále ověřovat, jak byla úspěšná ve vyhovění potřebám všech svých žáků (tj. také těm, které patří k různým skupinám potenciálně znevýhodněného obyvatelstva).

Některé školy tímto způsobem již pracují a snaží se, mimo jiné, vytvářet bezpečné podmínky vzdělávání a výchovy pro všechny děti. Příkladem mohou být školy v tříletém projektu Nadace OSF Praha *Škola pro všechny*, který začal být ověřován na pilotních deseti školách v ČR, které mají mezi svými žáky výrazně zastoupeny některé národnostní menšiny. Při autoevaluaci své práce používají systém indikátorů – „*Rámeček pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*“, jenž jim pomáhá z různých hledisek vyhodnocovat jejich současný stav a lépe tak formulovat budoucí priority, směry vývoje škol.

¹ u nás jsme se ještě nezačali zabývat tím, že chlapci vykazují významně nižší čtenářskou gramotnost než dívky a dívky zase významně nižší matematickou gramotnost než chlapci. Výzkumy PISA ukazují, že tomu tak vůbec nemusí být.

Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání

Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání vznikl adaptací britské předlohy pro české podmínky (8). Adaptaci provedla v roce 2002 skupina českých pedagogů z několika škol, zapojených v mezinárodním projektu INCLUSIVE² (např. týmy ze ZŠ Chrudim, Dr. Malíka; ZŠ Krnov, Opavská; ZŠ Ivančice-Řeznovice aj.). Britskou předlohou byla struktura autoevaluačního systému, tvořícího stěžejní část publikace „*Index pro inkluzi*“. Tento dokument je souborem materiálů, které by měly rozvíjet britské školy směrem k dokonalejšímu začleňování jejich žákovských populací, k vytváření komunit, v nichž všichni žáci dosahují maximálně možné úspěchy.

Základní klíčové oblasti (dimenze) *Rámce* jsou *dimenze A - kultura* - což znamená vytváření kultury podporující sebeúctu, zapojení a tvorbu školního společenství; *dimenze B* se zaměřuje na **pravidla** (psaná i nepsaná), nebo-li na principy maximální účasti – tvoří cestu ke škole pro všechny, přijímání a využívání odlišností; a konečně *dimenze C – praxe* - představuje podporu a rozvoj nediskriminující praxe, organizaci společného učení, využívání lidských zdrojů. Tyto oblasti jsou vzájemně rovnocenné a v originále je každá rozdělena do dvou podoblastí (A1, A2; B1, B2; C1, C2), které se dále dělí do podskupin (A1.1, A1.2, ... atd.), jenž jsou charakterizovány jednotlivými indikátory, se kterými školy pracují.

„*Rámec*“ se svými indikátory není závazným dokumentem, školy jej mají využívat jen jako opěrný systém při vyhodnocování a určování svých vlastních priorit. Jednotlivé indikátory si školy tedy mohou, někdy i musí, upravit svým podmínkám (např. indikátor A1.7 se týká Rady školy a nemá smysl jej využívat pokud Rada ve škole není ustanovena).

Používání *Rámce* podporuje proces autoevaluace a rozvoj školy, je formou strategického plánování, školy jej mohou využívat ve všech fázích svého autoevaluačního procesu. *Rámec* pomáhá školám při definování vize a poslání školy, při hloubkových analýzách jejich současného stavu stejně jako při stanovování cílů – při identifikaci žádoucích změn v postojích, názorech, pravidlech, jenž je nutné udělat pro zapojení všech žáků, při implementaci a hodnocení celého procesu (2, s. 25). Rozvoji škol směrem k hlubší inkluzi by měl přispět již samotný proces používání *Rámce*. Výsledkem práce s *Rámcem* může ale také být např. zvýšení povědomí o způsobech, jakými škola může komunikovat a více zahrnout do své činnosti rodiče, okolní komunitu (tamtéž, s. 32).

Součástí autoevaluace je hledání odpovědí na otázky „kde jsme“, „jak můžeme dosáhnout lepších výsledků“ (4). Odpovědi mohou být nalezeny pomocí mnoha nástrojů. Každý nástroj (rozbor písemností, rozhovory, dotazníky, pozorování, hospitace atd.) poskytuje data, která mají různou výpovědní hodnotu, v ideálním případě by tedy mělo docházet ke kombinaci více metod. Některé nástroje jsou často využívané a osvědčené (např. dotazníky atd.), o využití některých jiných se v praxi ví jen velmi málo (např. o Q-metodologii).

Q-metodologie

Název Q-metodologie slouží pro označení skupiny psychometrických a statistických procedur vyvinutých v 50. letech. Pracuje se zde se skupinou osob, které se předkládá soubor

² INterpersonal CLues for Understanding in Schools with Interculturally Valid Education – Projekt Socrates/Comenius 2 (koordinovala Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta s finanční podporou Evropského společenství a MŠMT prostřednictvím NA Socrates)

(balíček) karet, na nichž je uveden soubor objektů, Q-typů s tím, že je mají třídit podle určitého kritéria (3).

Q-metodologie pokládá vždy nějakou centrální otázku, na kterou podle osobního názoru každého respondenta Q-typy různě uspokojivě odpovídají. Každý respondent má rozdělit karty - Q-typy - do předem určeného počtu za sebou seřazených hromádek. Určitá poloha karty pak vyjadřuje míru souhlasu s tím, jak správně a významně daný Q-typ na centrální otázku odpovídá.

Pokud nás zajímá, je-li inkluze vnímána jako překážka nebo příležitost pro efektivitu školy jako celku, můžeme pro stanovení Q-typů využít *Rámce* který nám pomůže popsat určité jevy, způsoby přístupů apod. Q-metodologii je výhodné používat při intenzivním zkoumání názorů malého počtu osob a její výhodou je to, že třídění lze mnohokrát opakovat. Přes svou poměrně časovou náročnost jak při přípravě a realizaci tak i při vyhodnocování nám Q-metodologie umožní získat první informace, se kterými lze dále pracovat. Např. práci s představiteli managementu škol – s řediteli, zástupci – lze získat informace, které lze porovnat s koncepcí principů školy a zjistit tak míru ztotožnění zkoumaných osob s těmito principy. Stejným způsobem by se také daly zjistit např. postoje členů sboru nebo i žáků k jednotlivým výroky.

Využití Q-metodologie při šetření

V našem případě bylo na kartách uvedeno 30 výroků stanovených na základě indikátorů *Rámce pro sebehodnocení podmínek ve vzdělání* (8), jenž zahrnovaly všechny jeho klíčové oblasti. Dalších 30 protikladných výroků pak principům *Rámce* odporovalo, jejich formulace byla volena tak, aby Q-typy byly pro respondenty zdánlivě stejně přitažlivé jako jejich opaky (viz. tab. 1).

Pracovali jsme s 18-ti člennou skupinou osob (ředitelů, zástupců ředitelů škol), kterým byl předložen soubor 60 karet. Skupina byla vybrána z řad dobrovolníků, kteří se účastní dalšího vzdělávání na Ústavu profesionálního rozvoje pracovníků ve školství PedF UK v Praze. Pozice ředitelů, vedoucích pracovníků škol byla vybrána záměrně, neboť jsou to právě oni, kteří hrají klíčovou roli v procesu řízení změn (1, s. 236). Pokud oni nepřijmou za svůj princip neustálého vyvíjení se, sebezdokonalování se a nebudou usilovat o vytváření příhodného autoevaluačního prostředí, pak se stanovené cíle nebudou maximálně naplňovat. Centrální otázka v našem šetření zněla: Efektivita školy se zvyšuje, když (pokud)<Q-typ>

Tabulka 1: *Přehled jednotlivých Q-typů (tučným písmem jsou označeny výroky, s nimiž ředitelé nejvíce souhlasili jako s důležitými pro efektivitu školy; podtrženou kurzívou jsou zvýrazněny ty, jenž byly hodnoceny jako nejméně významné).*

indi- kátor	Q-typy stanované podle <i>Rámce</i>	Q-typy odporující principům <i>Rámce</i>
A 1.1	12. propagační akce, prostředí a informační materiály školy zdůrazňují práci se všemi žáky	1. propagační akce, prostředí a informační materiály školy využívají výsledků práce s neúspěšnějšími žáky
A 1.2	2. žáci si pomáhají s řešením svých problémů	27. nejlepším rádcem při řešení problémů ve škole je učitel nebo jiný dospělý ve škole
A1.4	50. žáci i učitelé se vzájemně respektují	15. o tom, co se ve škole děje, co a jak se učí, rozhoduje hlavně ředitel a učitelé
A1.5	29. každý rodič je tázán na vlastní názor (který je brán v úvahu) ve všem, co se týká jeho dítěte	<u>3. žáci respektují učitele, učitelé respektují ty žáky, kteří si to zaslouží</u>
A1.5	39. každý (včetně žáků, rodičů, ...) má vliv na život školy a na to, co a jak se ve škole učí	40. rodiče jsou plně informováni o výsledcích a chování svých dětí, o způsobech práce, ale s učiteli nediskutují
A2.1	25. se všemi žáky je zacházeno tak, jako by neexistoval strop pro jejich výkony	57. žákům se dávají jen takové úkoly, na které jejich schopnosti stačí
A2.1	49. hodnotíme pokrok žáků vzhledem k jejich předchozímu stavu	14. žáky hodnotíme porovnáváním s ostatními
B1.1	13. podstatným kritériem pro přijetí nového učitele je schopnost využívat různosti žáků	<u>60. podstatným kritériem pro přijetí nového učitele je jeho schopnost učit talentované žáky</u>
B1.1	30. vedení školy má stejné podmínky k dalšímu vzdělávání jako členové sboru školy	4. v rámci udržování kvality ve škole má vedení školy častější možnosti dalšího odborného vzdělávání
B1.2	41. názory nově příchozích členů sboru na chod školy jsou vítány	17. chod školy se nemůže měnit podle představ nově příchozích členů sboru
B1.3	52. škola se snaží přijmout všechny žáky, ať se čímkoli liší (barvou pleti, dovednostmi, zájmy, postižením)	<u>5. do školy chodí žáci, kteří se sobě podobají co nejvíce (barvou pleti, dovednostmi, schopnostmi, zájmy)</u>
B1.4	31. škola systematicky pracuje na zlepšování svého prostředí tak, aby se v ní mohlo maxim. rozvíjet <u>každé</u> dítě bydlící v okolí	42. škola, která má umožnit <u>každému</u> maximální rozvoj, nemůže směřovat k přijímání úplně všech dětí, které bydlí v jejím okolí
B1.5	18. nově příchozím žákům je přidělen spolužák, který mu má pomoci se začleněním se do školy	53. nově příchozí žák je hned při vstupu do školy plně informován o pravidlech a životě ve škole
B1.5	6. u nových žáků se zaměříme na to, aby se ve škole cítili dobře a bezpečně	32. u nových žáků se soustředíme na výsledky, abychom poznali jejich studijní možnosti
B1.6	43. je užitečné vytvářet třídy, v nichž se žáci od sebe v mnoha směrech liší	19. je užitečné mít specializované třídy (např. podle úspěchu v Ma, Fy), aby se mohlo lépe vyhovět individuálním možnostem žáků
B2.1	28. pravidla se mohou měnit podle potřeb žáků	7. pravidla práce ve třídě jsou dána, není dobré je měnit, aby nevznikl chaos
B2.3	33. žáci se „specifickými vzdělávacími potřebami“ jsou začlenění do „normálních“ tříd	44. žáci se „specifickými vzdělávacími potřebami“ mají své vlastní třídy, kde je jim věnována soustředěná péče
B2.4	20. zjištění o „specifických vzdělávacích potřebách“ vede k nacházení bariér v systému	58. zjištění o „specifických vzdělávacích potřebách“ vede k účinnému mírnění důsledků vady

Výsledky šetření a jejich interpretace

Výsledky třídění Q typů uvádí následující tab. 2. Jsou v ní uvedeny také další informace o skupině zkoumaných osob (pohlaví, věk, délka praxe, pozice na jaké ve škole pracují, typ školy na které pracují).

Tabulka 2: Výsledky Q-třídění skupiny expertů

Q typ	indikátor	respondenti																		průměr	sm. odch.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	A1	1	6	5	6	8	6	4	5	1	3	3	4	5	7	2	2	2	10	4,44	2,41
2	A1.2	7	8	7	9	7	5	5	4	9	9	5	7	7	7	9	7	8	7	7,06	1,47
3	A1.4	7	3	2	1	10	3	1	0	4	1	4	0	5	3	1	0	3	1	2,72	2,56
4	B1.1	6	5	8	2	8	10	6	3	8	10	2	6	10	6	7	4	3	3	5,94	2,63
5	B1.3	5	1	1	1	5	1	1	0	0	1	5	1	5	2	2	5	3	1	2,22	1,84
6	B1.5	7	8	8	6	7	7	6	6	9	3	8	9	8	6	5	6	7	4	6,67	1,56
7	B2.2	6	4	3	0	8	2	3	2	5	3	7	3	5	5	4	3	5	4	4,00	1,86
8	C1.4	9	5	6	10	9	8	10	8	7	7	9	8	9	9	6	6	5	5	7,56	1,67
9	C1.5	6	9	5	6	5	4	5	6	5	6	6	5	6	4	5	5	5	4	5,39	1,11
10	C1.7	5	6	9	5	6	8	4	7	5	5	8	3	5	6	5	7	6	6	5,89	1,45
11	C1.9	4	5	6	5	5	3	1	3	5	4	3	5	6	0	0	3	4	4	3,67	1,76
12	A1.1	8	4	8	6	4	7	4	4	1	5	7	7	0	8	9	5	6	9	5,67	2,47
13	B1.1	8	6	0	4	1	5	4	5	2	2	6	7	9	9	7	1	6	9	5,06	2,84
14	A2.1	7	1	7	5	7	9	5	3	7	3	3	2	5	3	1	6	7	2	4,61	2,36
15	A1.3	9	4	4	4	9	5	3	4	7	7	3	6	4	1	1	0	2	5	4,33	2,49
16	C2.4	7	2	5	0	6	3	2	1	2	7	4	2	4	3	0	4	4	2	3,22	2,04
17	B1.2	6	3	5	7	6	1	3	2	4	6	5	1	3	6	4	3	2	6	4,06	1,84
18	B1.5	6	4	5	4	6	3	6	5	5	2	1	5	6	6	7	5	5	6	4,83	1,50
19	B1.6	7	3	6	2	7	7	7	4	2	4	3	5	8	5	3	3	5	8	4,94	1,99
20	B2.4	4	0	2	3	6	7	3	8	4	5	6	5	3	5	4	6	1	5	4,28	1,99
21	C1.4	3	4	2	6	4	3	3	1	1	3	4	0	4	4	6	3	0	4	3,06	1,68
22	C1.6	4	2	4	5	6	0	5	3	3	0	5	4	6	5	3	4	1	7	3,72	1,94
23	C1.8	4	5	3	3	4	4	5	8	4	5	4	6	4	5	3	6	5	5	4,61	1,21
24	C2.5	6	6	5	5	0	5	3	2	8	3	8	4	5	2	4	5	7	3	4,50	2,06
25	A2.1	2	7	4	5	4	4	2	3	0	6	5	1	3	4	5	4	2	0	3,39	1,89
26	C1.5	2	1	6	4	2	6	6	5	6	2	7	6	8	7	2	8	6	0	4,67	2,45
27	A1.2	2	5	4	4	3	6	5	4	7	5	0	3	7	4	3	6	4	4	4,22	1,69
28	B2.1	3	2	4	3	2	4	0	5	3	6	4	4	2	5	5	9	1	3	3,61	1,98
29	A1.5	3	5	6	3	1	5	4	4	8	7	7	3	3	2	7	4	4	3	4,39	1,89

Tabulka 2 – pokračování

Q typ	indi- kátor	respondenti																		prů- měř	sm. odch.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
30	B1.1	5	6	6	6	2	5	3	8	3	6	5	4	3	3	6	9	7	2	4,94	1,96
31	B1.4	5	10	4	7	5	8	8	10	10	5	1	7	7	4	8	7	9	3	6,56	2,50
32	B1.5	5	3	3	7	5	5	7	3	3	6	5	6	4	4	4	4	6	4,67	1,29	
33	B2.3	6	7	7	4	2	3	0	3	7	8	6	5	6	6	7	8	8	7	5,56	2,22
34	C1.4	3	8	3	6	0	6	6	1	2	3	5	5	4	8	6	6	4	7	4,61	2,21
35	C1.6	6	10	6	9	5	9	7	4	7	8	6	9	6	10	8	8	10	7	7,50	1,74
36	C1.7	4	4	5	7	9	5	8	4	3	7	4	5	5	8	4	3	5	3	5,17	1,80
37	C2.2	0	3	5	8	4	0	2	5	10	1	8	5	4	5	6	5	6	6	4,61	2,63
38	C1.5	4	7	10	9	6	6	9	8	5	4	6	9	5	7	5	9	9	5	6,83	1,92
39	A1.5	4	5	9	1	7	6	8	7	5	4	6	3	7	6	7	10	6	6	5,94	2,07
40	A1.5	3	3	0	4	6	6	4	6	5	4	4	4	2	3	3	1	3	6	3,72	1,66
41	B1.2	5	7	6	7	6	4	9	8	6	8	7	7	9	7	6	4	9	6	6,72	1,48
42	B1.4	1	5	7	4	7	4	2	2	4	0	4	3	1	5	2	2	3	8	3,56	2,17
43	B1.6	2	6	7	3	3	4	4	5	4	4	3	4	2	2	9	2	7	5	4,22	1,93
44	B2.3	5	4	7	2	5	4	9	7	4	10	2	6	7	1	3	3	5	9	5,17	2,52
45	C1.4	5	7	5	10	5	2	7	7	6	6	9	10	7	6	6	8	6	4	6,44	1,95
46	C1.6	3	5	7	5	7	7	7	5	6	5	5	3	4	3	5	6	4	5	5,11	1,33
47	C1.8	3	8	2	3	8	6	6	8	6	6	7	6	6	9	5	5	8	8	6,11	1,91
48	C2.2	3	9	4	2	10	5	4	4	9	5	1	2	3	0	8	2	4	4	4,39	2,79
49	A2.1	8	2	1	8	1	6	6	6	6	4	7	8	7	7	5	7	6	6	5,61	2,16
50	A1.4	10	6	4	8	3	8	5	10	8	4	10	10	8	10	5	10	6	10	7,50	2,43
51	C2.4	8	4	1	6	3	1	6	6	5	5	6	6	6	5	4	6	5	5	4,89	1,73
52	B1.3	7	7	10	6	4	2	5	6	6	7	3	7	10	3	4	5	10	7	6,06	2,32
53	B1.5	10	4	9	8	4	7	7	6	6	6	10	6	5	4	6	7	7	4	6,44	1,86
54	C1.5	3	5	8	5	3	9	7	5	5	2	2	8	3	6	7	5	8	5	5,33	2,11
55	C2.5	5	6	3	5	3	7	8	6	4	4	4	2	2	4	4	4	3	1	4,17	1,74
56	C1.9	4	3	6	7	5	10	10	5	6	8	9	8	4	8	6	7	7	6	6,61	1,95
57	A2.1	4	9	3	3	5	5	5	6	4	9	5	7	0	4	10	5	0	5	4,94	2,61
58	B2.4	9	6	5	7	4	3	6	7	7	7	2	4	6	7	10	7	5	8	6,11	1,97
59	C1.6	1	7	4	5	3	2	5	7	3	5	6	4	1	1	8	4	4	7	4,28	2,13
60	B1.1	0	0	3	4	4	4	4	7	3	9	0	5	1	5	3	1	3	2	3,22	2,35
pohlaví		ž	ž	ž	m	m	ž	m	m	ž	ž	ž	ž	ž	m	ž	ž	ž	ž		
věk		45	40	46	37	54	46	44	34	43	42	37	48	40	40	47	43	43	41		
délka praxe		26	21	23	14	13	23	23	11	21	19	15	25	15	16	27	19	20	18		
pozice		ř.	ř.	zř.	ř.	zř.	ř	ř	ř	ř	ř	zř.	ř	ř.	ř	ř	ř	ř	vp		
typ školy		MŠ	MŠ	SŠ	ZŠ	SŠ	DMDM	G	ZŠ	ZŠ	SOŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	SŠ	SŠ	SŠ	ZŠ	ZŠ		

Průměrná délka praxe respondentů byla 19,4 let, čemuž odpovídal i jejich průměrný věk - 42,8 let, tzn. že se jednalo o velmi zkušené učitele. Jejich postoje, názory tedy nejsou založeny jen na znalostech, ale zejména na zkušenostech z práce ve školách.

Z tabulky je zřejmé, že zkoumaná skupina byla značně nesourodá co do typu škol, ze kterých vedoucí pracovníci pocházeli. Po výpočtu korelace hodnocení jednotlivých osob mezi sebou navzájem docházíme k závěru, že u hodnocení Q-typu u zkoumaných osob nelze prokázat souvislost (korelační koeficient u žádné z dvojic nepřesáhl hodnotu 0, 55). Nemůžeme tedy vyvozovat závěry o vztahu hodnocení osob a např. typem školy, na které

pracují. Tento jev může být zapříčiněn nízkým počtem respondentů, což je však Q-metodologii zcela běžné.

Podle průměrného hodnocení určitého Q-typu lze získat představu o tom, jak velký význam jednotlivým Q-typům zkoumané osoby přisuzují. Tab. 3 uvádí Q-typy, které byly řediteli hodnoceny nejvýše (u nichž předpokládají největší a pozitivní vliv na efektivitu školy).

Tabulka 3: Principy, které podle zkušených ředitelů mají největší vliv na efektivitu školy

pořadí	prům. hodnocení	Q-typ	indikátor	směrod. odchylka
1	7,56	8. žáci jsou podporováni v přejímání zodpovědnosti za svou práci	C1.4	1,67
2-3	7,50	50. žáci i učitelé se vzájemně respektují	A1.4	2,43
2-3	7,50	35. sebehodnocení a hodnocení podporuje rozvoj každého žáka	C1.6	1,74
4	7,06	2. žáci si pomáhají s řešením svých problémů	A1.2	1,47
5	6,83	38. učitelé podporují spolupráci dětí v hodinách	C1.5	1,92

Jednoznačně se projevilo, že nejvýše hodnocené byly Q-typy, které odpovídaly filozofii Rámce, tedy principy inkluze se ve školách zkoumaných osob objevují. Za velmi významné pro efektivitu školy jsou řediteli považovány Q typy úzce související s vzájemným vztahem žáka a učitele ve škole a s postojem žáka ke své vlastní práci. Zajímavým zjištěním je, že se mezi Q-typy s nejvýše hodnocené pro efektivní školu *neobjevují Q-typy představující v Rámci dimenzi B*. Fakt, že v hodnocení ředitelů škol se mezi nejvýše hodnocenými Q-typy neobjevují principy maximální účasti při přijímání a využívání odlišností naznačuje (a podrobnější pohled na umístění výroků z oblasti B potvrzuje), že určité výroky o otevřenosti škol jsou spíše proklamativní a že v tomto ohledu chybí školám hlubší teoretické znalosti i praktická zkušenost, která by jim dala zpětnou vazbu o těchto principech a o jejich významu.

Podíváme-li se na výroky, s nimiž ředitelé souhlasili nejméně (tab. 4) a převedeme-li je na pozitiva, dostáváme doplňující informace o prioritách školy. Z pořadí výroků plyne akcent na respekt, aktivní zapojení, zřetel na všechny žáky. *Nejvýraznější nesouhlas* se objevuje u výroku B1.3 („do školy chodí žáci, kteří se sobě podobají co nejvíce, barvou pleti, dovednostmi, schopnostmi, zájmy“). To by indikovalo, že rozmanitost je chápána jako výhoda. Ale *otázkou je, zda jde jen o přijetí často opakovaného výroku, nebo se jedná o skutečné přesvědčení*. Protože však je v mnoha školách vytváření specializovaných tříd dávana přednost před vytvářením tříd, v nichž se žáci v mnoha ohledech liší, zdá se, že o skutečné přesvědčení nejde. Nasvědčuje tomu i umístění výroku C 2.4 – „odlišnosti (v jazyce, kultuře) jsou při hodinách zviditelňovány“. Tento výrok je zařazen jako čtvrtý od konce, je tedy provázen výrazným a konsensuálním nesouhlasem. Efektivní začlenění odlišných je tedy v podstatě chápáno jako asimilace. Není to překvapující, protože s rozmanitostí jazyků a kultur ve třídách jsou u nás malé zkušenosti; současně to ukazuje na alarmující nepřipravenost škol na nárůst právě kulturní a etnické rozmanitosti, která nás v blízké budoucnosti, v souvislosti se vstupem ČR do EU, nepochybně čeká.

Tabulka 4: Principy, které zkušeni ředitelé považují za kontraproduktivní pro efektivitu školy

pořadí	prům. hodnocení	Q-typ	indikátor	směrod. odchylka
1	2,22	5. do školy chodí žáci, kteří se sobě podobají co nejvíce (barvou pleti, dovednostmi, schopnostmi, zájmy)	B1.3	1,84
2	2,72	3. žáci respektují učitele, učitelé respektují ty žáky, kteří si to zaslouží	A1.4	2,56
3	3,06	21. žákům jsou nejdůležitější informace diktovány, aby nebyly opomenuty	C1.4	1,68
4	3,22	16. odlišnosti (v jazyce, kultuře) jsou při hodinách zviditelňovány	C2.4	2,04
5	3,22	60. podstatným kritériem pro přijetí nového učitele je jeho schopnost učit talentované žáky	B1.1	2,35

Při rozboru údajů jsme také věnovali pozornost tomu, které z dimenzí *Rámce* je experty připisován největší význam pro efektivitu školy (tab.5). Přestože mezi hodnocením nejsou velké rozdíly, za nejdůležitější je považována *dimenze C*, která představuje podporu a rozvoj nediskriminující praxe, organizaci společného učení, využívání lidských zdrojů.

Tabulka 5: Hodnocení jednotlivých dimenzí *Rámce*

dimenze	prům. hodnocení dimenze	prům. směrod. odchylka
C	5,10	1,89
B	4,95	2,03
A	4,95	2,15

Mezi názory jednotlivých osob na důležitost jednotlivých Q-typů jsou velké rozdíly (celková průměrná směrodatná odchylka byla 2), což lze vysvětlit růzností škol, ze kterých experti pocházeli.

Všechny uvedené výsledky (vzhledem k malému rozsahu výběru) nelze přeceňovat, nelze z nich vyvozovat obecně platné závěry. Tato zjištění mají význam zejména pro jednotlivé školy, kdy využití Q-metodologie jako způsobu autoevaluační může školám pomoci vytvořit hodnotový systém, odlišovat prioritní věci od méně podstatných, uvědomit si své přednosti a nedostatky a s těmito objektivními zjištěními dále pracovat.

Při autoevaluaci školy je vhodné využít více pohledů (i vnějšího pohledu, např. ČŠI), šetření zaměřit na různé aspekty jevů a spojit je v analýze současného stavu. V našem případě jsme pomocí *dotazníků u stejných respondentů* zkoumali jejich zkušenosti s autoevaluačními procesy ve školní praxi. Šetření ukázalo, že ve třech případech (tj. 16,6%) nejsou autoevaluační procesy vůbec součástí života školy, v ostatních případech jsou většinou vyžadovány ředitelem/vedením školy a to 1-2krát ročně. Všech 18 respondentů se shodlo na provádění hodnocení při diskusích ve sboru, 16 z nich pak dále uvádí využívání rozhovorů, hospitací ve třídách, měření výsledků žáků jako nástroje hodnocení. Časté je také používání dotazníků, zejména pak pro učitele (66,7%), méně však již pro rodiče, či žáky (44,4%). Do

položky, ve které mohli respondenti uvést jiné metody využívané pro autoevaluace žádný z nich nic nepřipsal. Svědčí to o tom, že ve školách se používají určité stejné, patrně osvědčené metody. Školy by mohly kromě tradičních metod hledat nové způsoby hodnocení, využívat také jako doplněk získávání komplexního pohledu také metody jiné, např. Q-metodologii.

Závěr

Pro úspěch školy je důležité, aby vize, cíle a strategie školy byly v souladu s její kulturou a s postoji každého člena sboru. Cíle školy jsou nástrojem její pedagogické vize, která dává vnitřní smysl všem výchovně-vzdělávacím činnostem, vytyčuje žádoucí perspektivy apod. (1, s. 44). Autoevaluačními procesy si školy mohou ověřovat míru naplňování stanovených cílů. Cílem základní školy by mělo být umožnit dětem s velmi různou mírou talentu i handicapu, aby maximálně využily svých dispozic (2, s. 52).

Výzkumné šetření ukázalo, že v našich školách se sice objevují prvky inkluzivního myšlení a vzdělávání, avšak povrchně a neuceleně. Stejně jako je každý jedinec, každá škola specifická, tak i hodnocení respondentů bylo různorodé. Zaváděním změn školy usilují o zlepšení své práce. Avšak poznat, zda bylo změny skutečně dosaženo lze až tehdy, změní-li jednotlivci své vnímání a postoje (1, s. 255). Míru identifikace osob s danými principy školy (v našem případě s principy *Rámce*) můžeme zjistit pomocí *Q-metodologie*, její správné využívání může přispět k efektivní autoevaluaci školy.

Používáním *Rámce* formou vyplňování dotazníkových položek mohou školy identifikovat a následně minimalizovat překážky při aktivní účasti všech ve vyučování, v životě školy, maximalizovat tak všechny lidské i ostatní zdroje. *Rámec* může školám pomoci více vnímat kulturu, pravidla a praxi školy jako jeden systém, vzájemně propojený a na sebe navazující. Kvalitní výchovně vzdělávací proces ve škole by měl v sobě obsahovat podstatné prvky inkluzivní filozofie, neboť si těžko můžeme představit, že vstřícnou společnost připravíme systémem, který třídí a odděluje. Cesta ke škole pro všechny vyžaduje změnu vyučovacích metod i některých dřívějších priorit (např. ve škole nemůže být upřednostňována pouze logicko-matematická a verbální inteligence, frontální výuka by měla být jen doplňujícím prvkem ve vyučování atd.). Soužití, např. s postiženými nebo s lidmi jiných kultur ve škole, je prostředkem, jak se děti učí lépe chápat potřeby a způsoby uvažování „jiných“ lidí (tj. také těch ze sociálně ekonomických, kulturních menšin) a jak je lze lépe připravit na život v současné nehomogenní společnosti. *Rámec* pomůže školám odhalit jejich silné a slabé stránky, volit správně cesty budoucího vývoje. Míru ztotožnění vedení školy, členů sboru atd. s těmito cestami může prokázat i *Q-metodologie*.

Literatura

1. BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-010-6.
2. BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., SHAW, L. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Expression, 2000. ISBN 1 872001 82 3.
3. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998. ISBN 80 70677988.
4. MACBEATH, J. *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge, 1991. ISBN 0-415-20580-8.
5. NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. In *Komunikace školy s veřejností*.

- Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001. s. 52-66. ISBN 80-7082-828-5.
6. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
 7. POLECHOVÁ, P. Všichni pod jednou střechou II. O inkluzivním vzdělávání všech ve škole pro všechny. In *Učitelství listy*. č. 10, r. 9, 2002. ISSN 1210-6313
 8. POLECHOVÁ, P. Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání. In *Moderní vyučování* r. VIII, č. 1, 2003. ISSN 1211-6858.
 9. SPILKOVÁ, V. Znaký kvalitní, dobré školy a možnosti jejího zkoumání. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. IX. celostátní konference ČAPV*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. ISBN 80-7042-181-9.
 10. ŠIŠKA, J. Inkluze z britské perspektivy. In *Speciální pedagogika*, 2001, č. 3, s. 168-172. ISSN 1211-2720.
 11. *Školy pod lupou*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. ISBN 80-211-0239-X.
 12. TOMEK, K. Ke strategii Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ve vzdělávání romských dětí - o naší společné budoucnosti. In. BALBÍN, J. *Romové a obec* Ústí nad Labem: Hnutí, 2001. ISBN 80-902461-5-X.

Jana Vašátková, Mgr., DSP pedagogika, katedra pedagogiky s celoškolskou působností
PdF UP Olomouc, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 772 00
e-mail: vastatko@seznam.cz
tel.: +420585635293

RNDr. Pavla Polechová, CSc.,
Ústředí ČŠI, odbor analýz, Fráni Šrámka 37, Praha 5, 150 21
e-mail: polechova@csicr.cz
tel.: +4202510 23221