

Znaky kvalitní, dobré školy a možnosti jejího zkoumání

Vladimíra Spilková¹

Vymezení základních pojmů

Témata kvalita vzdělávání, kvalitní škola, kvalitní výuka patří k evergreenům diskusních fór odborné i laické veřejnosti. Také v oblasti vzdělávací politiky jsou tyto otázky v centru pozornosti (viz např. časté apely na zvyšování kvality vzdělávání, na hledání vhodných nástrojů k její evaluaci). Přestože se s termínem kvalita běžně operuje (např. v ministerském dokumentu Kvalita a odpovědnost z r. 1994 je pojmem klíčovým), je v našem kontextu vymezen velmi vágně.

V české pedagogické teorii se pojmy kvalita a efektivnost školy, vzdělávání, vyučování používají téměř synonymicky (podrobněji viz Průcha 1996, Průcha 1997, Průcha, Walterová, Mareš 1998). Vzhledem k tématu příspěvku jsou v centru pozornosti pojmy — kvalita školy (jako žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích výsledků) a kvalita vyučování (jako komplexní charakteristika žádoucích parametrů, vlastností vyučování) — Průcha 1996.

Kvalita, chápána jako určitý žádoucí stupeň optimálního, ideálního stavu, se stává normativní kategorií. Klíčovou se tak stává otázka kritérií pro určení kvality. Základním vztahovým rámcem pro posouzení kvality školy jsou cíle vzdělávání. Za kvalitní, dobře fungující, efektivní, progresivní, moderní . . . školu je považována taková škola, která směřuje, co nejvíc se přibližuje, je úspěšná v naplňování těchto cílů. Koncept kvalitní, dobré školy je dynamický, měnlivý v čase a v různorodých kulturně společenských kontextech. Je nebo není koncept kvalitní, dobré školy z doby před 30, 50, 100 lety diametrálně odlišný od současného pojetí? Jak velkou váhu má sociokulturní kontext pro pojetí kvality ve vzdělávání a kvalitní školy v současné době? Existuje obecně platný koncept (či alespoň společné a převažující rysy) v širším evropském měřítku?

Přestože pojetí kvality vzdělávání, školy je významně vázáno na národní úroveň, na koncepci vzdělávací politiky určité země, zejména na pojetí cílů vzdělávání, klíčových hodnot a specifických priorit, lze identifikovat značnou shodu v názorech na klíčové charakteristiky a znaky, které jsou určující pro kvalitní, efektivní školu. Na základě řady výzkumů (zejména projekty OECD a CERI — Centre for Educational Research and Innovation) vznikly modely, které prezentují a hlouběji objasňují faktory, které jsou základními podmínkami pro kvalitní fungování a výsledky školy (Hopkins 1987, Purkey–Smith 1983, Mortimore 1989, Sheerens 1996, OECD 1989, 1992, 1995)

Koncept kvalita školy v kontextu transformace českého školství

Otázka „Co je to kvalitní, dobrá škola?“ je v kontextu současné transformace českého školství otázkou zásadní. Odpověď na ni je základním východiskem pro změnu, směrovkou, oč usilovat, k čemu směřovat a co se naopak snažit překonat. Je takový koncept dobré, kvalitní školy jednoznačně formulován, existuje shoda v tom, co má být cílovým stavem proměny českého školství? Do vzniku Bílé knihy takové konsenzuální a oficiálně přijaté východisko (které by se promítlo do legislativy a kurikulárních materiálů) nebylo, což značně komplikovalo reformní procesy ve školní praxi a bylo jednou z překážek rychlejšího rozšiřování změn.

Po deseti letech pouhého deklarování změn, směsice různorodých, často velice protichůdných názorů a také nesystémových dílčích změn představuje tzv. Bílá kniha první ucelenou a oficiálně přijatou koncepci vzdělávací politiky a jednoznačně formuluje i prvořadou otázku každé vzdělávací politiky — pojetí vzdělávání, jeho základního smyslu a cílů. Tím je konkretizována

¹(vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz) PeDF UK, M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha1

představa o kvalitě ve vzdělávání, kvalitě školy v podobě žádoucího stavu, ke kterému je třeba směřovat.

V oblasti vzdělávací politiky bylo zapotřebí 10 let k tomu, aby vznikla jasná a ucelená představa — proč, kam, jak a v jakých časových horizontech má naše školství směřovat. Tím se vytvořil základní předpoklad k tomu, aby dosavadní spíše živelný a chaotický vývoj dostal jistý řád, systematicčnost a směřování.

Jaká byla role pedagogické teorie a výzkumu, jak přispěly k procesu transformace českého školství? Podle mého názoru je zde na místě ještě kritičtější přístup než v případě vzdělávací politiky. Pedagogická teorie nepříspěla dostatečně k formulování teoretických východisek proměny české školy na základě trendů a koncepcí výzkumně podložených a v evropském kontextu již etablovaných (např. konstruktivistické přístupy, kooperativní učení, individualizace — mastery learning, typy inteligence, diagnostické pojetí hodnocení).

Teorie měla jasněji a jednoznačněji pojmenovat některé negativní a převládající tendence naší školy jako překonané, zastaralé (např. transmisivní způsob výuky s dominující frontální organizací a verbálními metodami výuky, zanedbávání sociálních aspektů učení . . .) Také pedagogický výzkum (až na výjimky) prakticky ničím nepřispěl k řešení problémů spojených s proměnou školy (zejména co se týče vnitřní, didaktické reformy). Byl orientován na — v kontextu proměňující se české školy — nepodstatná témata a marginální problémy (viz článek J.Průchy bilancující 10 let výzkumu základního školství — *Pedagogika*, 1998, č.3, s. 3, 212–242). Přitom inovativní školy — školy, které se snaží o vnitřní proměnu, většinou v rámci běžné státní školy a které kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, o dosažení maxima u každého dítěte vzhledem k jeho předpokladům, které kladou důraz na konstruktivistické přístupy k učení, na kooperativní strategie výuky, na otevřenou a partnerskou komunikaci ve třídě, kvalitní klima ve třídě, na spolupráci s rodiči a místní komunitou — zůstaly pedagogickým výzkumem téměř nedotčeny.

Pedagogický výzkum často zaujímal alibistické, sterilní postoje (nelze hodnotit, nelze zaujmout seriózní stanovisko — nevíme, jaká je současná škola — nemáme výzkumná data) a zastítoval se akademičností, vědeckostí (výzkum musí být objektivní, s dostatečně velkým výzkumným vzorkem, má si zachovávat distanci od reálného dění, nenechat se konjunkturálně vtáhnout do řešení aktuálních problémů apod.)

Kvalita školy a možnosti jejího zkoumání

V rámci rozsáhlého výzkumného projektu Pedagogické fakulty v Praze „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ (pro období 1999–2003 pod garancí E.Walterové) je realizován výzkum, jehož cílem je přispět k formulování konceptu kvalitní, dobré školy v kontextu českého školství, vymezit kritéria, indikátory kvality a ověřovat evaluační nástroje vhodné ke zkoumání kvality školy.

Výzkum je strukturován do 4 základních etap, z nichž byly dosud realizovány první dvě:

1. Vymezení konceptuálního rámce, charakterizace kvalitní, dobré školy v podobě klíčových znaků.
2. Tvorba výzkumných nástrojů pro posouzení kvality školy a jejich pilotní ověření metodou případové studie.
3. Na základě ověřené metodiky zkoumat vybrané inovující se školy, které jsou považovány za kvalitní s cílem vytvořit komplexní portréty těchto škol. Případové studie několika inovujících se kvalitních škol se stanou východiskem k identifikování znaků, které jsou klíčové a typické pro koncept dobré, kvalitní školy.
4. Na základě přesně vymezených kritérií zkoumat, popisovat, vysvětlovat, event. srovnávat fungování a znaky škol považovaných za dobré, kvalitní a za špatné, nekvalitní. Identif-

kovat rozhodující ukazatele kvality, které umožní rozlišit tyto skupiny škol a popisovat a vysvětlovat, v čem konkrétně a proč jsou hodnoceny jako kvalitní či nekvalitní.

Ad 1.

Základními zdroji k vytvoření konceptu dobré, kvalitní školy byly analýzy:

- * zahraničních teoretických přístupů a relevantních výzkumů, na jejichž základě vznikaly modely kvalitní, efektivní školy (projekty OECD, CERI apod. — viz s.2)
- * školskopolitických dokumentů (společné trendy a principy vzdělávací politiky v evropských zemích, kurikulární materiály — u nás Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program) — zde zejména pojetí vzdělání J.Kotáskem označované v Bílé knize za humanistické, antropogenetické s odkazem na dnes již klasickou a celosvětově vlivnou Delorsovu formulaci 4 pilířů, 4 základních cílů vzdělávání pro 21. století
- * evaluačních kritérií používaných inspekčními orgány a výročních zpráv České školní inspekce
- * projektů evaluace různých inovativních a alternativních modelů výuky (Zdravá škola, Začít spolu, RWCT — Čtením a psaním ke kritickému myšlení, projekt NEMES k identifikování znaků inovativní školy apod.)
- * existujících nástrojů k hodnocení výuky (Flandersův systém na pozorování komunikace ve třídě, Systém na pozorování humanistické výchovy — Zelina, Gavora–Jelínková, Škála na hodnocení otevřenosti vyučování — Wallen–Fraenkel apod.)

Koncept kvalitní školy by měl zahrnovat:

- * ukazatele kvality vstupů, podmínek (např. materiální vybavení škol, personální složení školy a kvalita učitelského sboru)
- * dále kvality procesu vzdělávání a fungování školy (způsob řízení školy, klima školy, kvalita učebních procesů)
- * kvality výsledků vzdělávání (nejen okamžité a dobře měřitelné vědomosti, ale také dlouhodobější a obtížně měřitelné efekty vzdělávání, jako jsou dovednosti, postoje, hodnoty, zájmy, vlastnosti žáků z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje).

Náš koncept kvalitní školy klade důraz zejména na kvalitu vzdělávacích procesů a fungování školy a na kvalitu personálních podmínek.

Koncept kvalitní školy — znaky:

- **jasná filozofie školy**
 - propracovanost a konkretizace vize, stanovení cílů v programu školy a jejich hierarchizace
 - ucelený systém hodnot školy
 - vysoká míra sdílení společných hodnot (pojetí vzdělávání s důrazem na osobnostní a sociální rozvoj žáků, úsilí o individuální přístup s cílem dosáhnout osobního maxima u každého dítěte, víra v inkluzivní výchovu, spokojené dítě, které chodí rádo do školy, je motivováno pro poznávání, učení — jako jedna z klíčových hodnot apod.)
 - vysoká míra identifikace učitelů s filozofií školy
 - participace učitelů a dalších partnerů školy v projektu školy
- **kvalitní systém řízení školy**
 - dlouhodobý plán rozvoje školy, systémový přístup ke zlepšování kvality školy

- tvorba školního kurikula (profilace školy podle místních specifik) za spoluúčasti učitelů, rodičů, žáků a dalších sociálních partnerů,
 - participativní styl řízení, rozložení řídicích funkcí, vznik týmů, delegování pravomocí a odpovědnosti, důvěra v učitele
 - důraz na průběžnou sebeevaluaci školy na základě jasných kritérií
 - budování kvalitního učitelského sboru, výběr učitelů, transparentní kritéria hodnocení učitelů — motivující a oceňující profesní růst učitelů, sebevzdělávací aktivity, tvořivost a inovační aktivity v práci s dětmi, angažovanost v rozvoji školy jako celku, systematický program profesionálního rozvoje učitelského sboru (kombinace individuálního vzdělávání učitelů s cílenými vzdělávacími aktivitami zaměřenými na učitelský sbor jako celek)
 - podpora spolupráce mezi učiteli (společné projekty, týmové vyučování, vzájemné hospitace apod.)
 - otevřenost školy ve vztahu k rodičům a dalším partnerům školy, partnerská komunikace a spolupráce s rodiči, obcí, psychologem, inspekci, školským úřadem, jinými školami, organizacemi (např. knihovna, muzeum. .), participace školy na životě obce apod.
 - péče o kvalitní kulturu, klima školy (posilování „školní identity“ různými aktivitami, celoškolní projekty, významné události školy ,oslavy, rituály, symboly školy (vlajka, hymna, školní kapela, divadlo apod.)
- **kvalitní učitelský sbor**
 - profesionalita učitelů (příslušné kompetence, zejm. dovednost sebereflexe, ochota učit se nové věci. .), osobnostní kvality
 - otevření, flexibilní učitelé, rádi zkouší nové metody, přístupy, formy práce, pravidelně se vzdělávají
 - vysoká angažovanost, zaujetí pro práci s dětmi
 - vstřícnost, pozitivní přístup k dětem
 - spolupráce mezi učiteli, dobré mezilidské vztahy
 - spolupráce s rodiči a dalšími partnery školy
 - identifikace učitelů se školou
 - **převažuje progresivní didaktická koncepte výuky v rámci školy**
 - **cíle školního vzdělávání** formulovány s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte (racionální, emocionální, sociální, volní, estetický, fyzický. . rozvoj) a na kultivaci dovedností, kompetencí, vědomostí, postojů, hodnot apod.
 - **pozitivní přístup k žákovi** (úcta, respekt, porozumění), **nedirektivní, partnerská komunikace** mezi učitelem a žáky, **pozitivní klima** ve třídě založené na důvěře, bezpečí, vzájemné úctě a toleranci, důraz na svobodný, autentický projev dítěte, ale i vlastní odpovědnost dítěte, vnitřní kázeň, řád, jasná pravidla života ve třídě apod.
 - **metody a organizace výuky** — konstruktivistické pojetí výuky (učitel nesděluje hotové poznatky, ale vytváří učební situace, v nichž děti samostatně či ve skupině hledají a pracují s různými zdroji informací, zkoumají, samy se dobírají), otevřené otázky, podpora kritického a samostatného myšlení, orientace na vyšší úroveň myšlení, důraz na vnitřní motivaci žáka učení, integrace obsahu učiva, kooperativní formy učení, individualizace výuky (např. respekt k individuálním potřebám dětí, nadání, stylům učení, tempu práce apod. — diferenciací činností a úkolů . . .)
 - **způsob hodnocení žáků** — kvalitativní, diagnostické, intervenující, na základě individuálních vztahové normy, pozitivní přístup k chybě žáka, důraz na hodnocení žáků navzájem a sebehodnocení, využívání portfolia k hodnocení žáků
 - **spolupráce s rodiči** — rodiče jako partneři v řešení společných problémů, možnost ovlivňovat práci třídy i školy, zapojení rodičů do výuky

• Autenticita školy

Výpovědi ředitele, učitelů, žáků o cílech i procesech vzdělávání v dané škole a výsledky pozorování procesů vzdělávání a fungování školy vykazují vysokou míru shody

Ad 2.

Základní metodou výzkumu evaluačních nástrojů k posouzení kvality školy byla metoda případové studie. V zahraničí je pro tyto účely běžně využívána. Na základě nějakého kritéria (např. na základě pověsti školy, inspekčních zpráv, vzdělávacích výsledků školy, doporučení institucí pro vzdělávání učitelů, profesních spolků) jsou vybrány školy považované za kvalitní a ty jsou pak detailně zkoumány s cílem je co nejkonkrétněji popsat. Na základě „zpečného mapování“ jsou vytvářeny portréty škol, které charakterizují školu jak v předem daných indikátorech kvality, tak také popisují individuální specifika každé školy. Na základě zobečňování údajů z případových studií jsou pak identifikovány klíčové znaky a nejpodstatnější rysy kvalitní školy.

Případová studie byla realizována na jedné běžné pražské základní škole. V průběhu jednoho týdne (duben 2001) se na ní podílelo 15 učitelů a doktorandů z kateder primární pedagogiky a pedagogiky PedF UK v Praze. Byly zadány 4 typy dotazníků — pro rodiče, učitele, žáky a ředitele — zjišťující jejich názory na vybrané oblasti odpovídající jednotlivým znakům kvalitní školy formou příměřenou rozdílným skupinám respondentů.

Důležitým cílem bylo vytvoření co nejtěsnější vazby mezi teoretickým konceptem dobré školy a konkrétními otázkami v dotazníku. Byla vytvořena tabulka znaků a podznaků kvalitní školy a k nim byly přiřazovány jednotlivé otázky. To ukázalo velmi různorodou míru pokrytí jednotlivých znaků dotazníky u různých skupin respondentů a vedlo k dalším úpravám dotazníků. Tabulka také pomohla formulovat co největší množství otázek ptajících se respondentů na stejnou věc (vázících se ke stejnému znaku teoretického konceptu). Dotazníky byly zadány ředitelce a její zástupkyni, všem učitelům, žákům 8 tříd a jejich rodičům (vždy dva ročníky — 3., 5., 7., 9., celkem asi 200 žáků a 200 rodičů). Dotazníky obsahují 13–27 otázek (nejméně pro žáky, nejvíce pro ředitele) uzavřených i otevřených.

Další klíčovou metodou bylo pozorování reálné výuky ve vybraných třídách (vždy dva ročníky — 3., 5., 7., 9.). Předmětem pozorování byla didaktická koncepce výuky v rámci celé školy a život školy v době mimo výuku (o přestávkách, v jídelně, v družině, klima školy, úroveň sociálních vztahů v rámci celé školy, výzdoba školy apod.) Kritéria pozorování výuky byla odvozena z konceptu kvalitní školy, z části týkající se didaktické koncepce výuky.

Bylo určeno 6 dominantních kritérií (přístup k žákům, komunikace U–Ž, Ž–Ž, klima a prostředí třídy, metody práce, formy práce a organizace, způsob hodnocení žáků), které byly dále podrobněji charakterizovány. Například k popisu klimatu třídy z hlediska emocionálního, sociálního, pracovního byla nabídnuta klíčová slova, k popisu komunikace typ komunikace — vertikální, horizontální, vyrovnanost interakcí mezi U a Ž, poměr mezi verbální aktivitou U a všech žáků dohromady, charakter otázek, kvalita neverbální komunikace apod. Byla vytvořena zvláštní kategorie — popis řešení konkrétních „výrazných“ pedagogických situací ve třídě.

Pozorování prováděli 3 pozorovatelé, kteří ztrávili v každé třídě celý den. Každý samostatně zaznamenával průběh vyučování do záznamového archu. Následně konfrontovali své záznamy a společně vytvořili portrét didaktické práce učitele a žáků v dané třídě.

V současné době jsou analyzovány první zkušenosti z výzkumu, které budou podkladem k modifikaci metodiky případové studie, k úpravě dotazníků z hlediska obsahového i formálního, k posuzování vhodnosti zvolené observační techniky (volba kritérií pozorování, podoba záznamového archu pro pozorovatele, způsob celkové sumarizace údajů). V této fázi výzkumu jde primárně o ověřování vhodnosti evaluačních nástrojů k posouzení kvality školy. Současně jsou počítačově zpracovávány konkrétní výsledky výzkumu. Jsou ověřovány možnosti graf. zpracování multidimenzionálního portréту školy. Výsledky výzkumu budou průběžně publikovány.

Literatura

- [1] Hopkins, D.: Improving the Quality of Schooling. Lewes, Falmer Press 1990.
- [2] High-quality Education and Training for All. Paris, OECD 1992.
- [3] Measuring the Quality of Schools. Paris, OECD 1995.
- [4] Mortimore, P. et al.: A Study of Effective Junior Schools. International Journal of Educational Research, 13, 1989, 7, pp. 753-768.
- [5] Průcha, J.: Pedagogická evaluace. Brno, MU CDVU 1996.
- [6] Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- [7] Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1996
- [8] Purkey, S.C., Smith, M.: Effective schools a review. The Elementary School Journal, 4, pp.427-452.
- [9] Scheerens, J., Brummelhuis, A.: Indicators on the Functioning of Primary Schools in twelve European Countries. Paris, OECD 1996.
- [10] Schools and Quality: An international Report. Paris, OECD 1989.