

Autoevaluace průběhu vzdělávání se zaměřením na obsah vzdělávání a sebehodnocení učitele v ZUŠ J. B. Foerster, Jičín

1 Úvod

Základní umělecká škola J.B. Foerster Jičín (Valdštejnovo náměstí č. p. 1) je školou uměleckého charakteru a pro příklad inspirativní praxe byla vybrána jednak s ohledem na dobrou pověst školy v regionálním i národním kontextu a jednak s ohledem na odhodlání školy a jejího vedení pokračovat v započaté cestě k lepší škole formou vlastního hodnocení. Významnou roli sehrála i ochota školy reflektovat své zkušenosti a provádět autoevaluaci.

ZUŠ J. B. Foerster Jičín dává ostatním školám své zkušenosti k dispozici pro inspiraci i poučení s vědomím, že některé zkušenosti jsou pro svou specifčnost nepřenositelné a že vhodnou cestu si každá škola musí nalézt sama. Škola se v průběhu svého snažení v oblasti vlastního hodnocení přesvědčila o tom, že autoevaluace pro ni nepředstavuje pouhou povinnost, ale zcela nezbytný a funkční prvek jejího rozvoje a že přes některé obtíže je zdrojem mnoha pozitiv.

Cílem tohoto textu je popsat hlavní zkušenosti uvedené školy s autoevaluací průběhu vzdělávání se zaměřením na obsah vzdělávání (viz kapitola 5) a zprostředkovat je ostatním školám. V průběhu práce se školou se ukázal ještě další inspirativní prvek autoevaluace na škole – sebehodnocení učitele (viz podkapitola 3.3), jenž je rovněž zaznamenán ve zprávě.

2 Kontext fungování školy a zaměření příkladu inspirativní praxe

2.1 Charakteristika školy

Škola se vyznačuje četnými pozitivními rysy. V obecnější rovině je ZUŠ J. B. Foerster Jičín typická:

- aktivní kulturní participací žáků na kulturním životě města a regionu,
- vysokou motivací a ochotou vedení školy k neustálému učení se, k rozvoji školy zaměřené na dítě, k systematické práci na změně myšlení personálu školy, o čemž svědčí i následující výrok ředitelky: „Všichni jsme tady pro děti – i uklízečka a hospodářka.“

- práci na vývoji charakteru evaluačních nástrojů a pozorností věnovanou (sebe)reflexi v pedagogické praxi,
- respektem k povědomí o historii vedení školy,
- vstřícností vedení i učitelů a úsilím ředitelky školy vytvářet zařízení vyznačující se „rodinnou“ atmosférou ve smyslu pocitu bezpečí a partnerských vztahů na škole,
- příjemnou a tvůrčí atmosférou s partnerskými vztahy na škole mezi ředitelkou – pedagogy – dětmi – rodiči – partnery školy a dalším personálem školy.

„Nevím, jak to říct, ale tady je takový kolegiální duch. Přejde mi, že učitelé a rodiče jsou na jedné lodi i s dětmi, že se tady pořád povídá. To je tady zvláštní a hezký. Nevím, jak se to povedlo. Tak si myslím, že oni se můžou pořád zlepšovat.“ rodič

„Cíl, vize školy podle mě směřuje nejvíc k přátelské atmosféře, aby se tady člověk cítil dobře.“

„Hezká škola, já sem chodím na hodně kroužků – já si tady připadám jako doma.“

„Mně se to tady prostě líbí.“

Z výpovědí žáků

V konkrétnější rovině dané výběrem oblasti příkladu inspirativní praxe, tj. v oblasti hodnocení obsahu vzdělávání a v sebehodnocení učitele je škola charakteristická následujícími pozitivními rysy:

a) v oblasti hodnocení obsahu vzdělávání:

- aktivní práci s tematickými plány, tj. s obsahem vzdělávání,
- uplatňováním autoritativně delegativního stylu řízení školy (systém řízení školy viz příloha č. 1) se snahou o aplikaci teorií řízení školy i dalších teorií (včetně Bloomovy) za účelem zefektivnění práce se vzdělávacím obsahem a participační výukou,
- existencí a vědomím dlouhodobé vize a práce s ní, práci na vzdělávacích strategiích;

b) v sebehodnocení učitele:

- snahou o budování týmu a péčí o lidské zdroje, vzdělávání učitelů a vedení školy; vědomou snahou o změnu myšlení pedagogického sboru,
- rozvojem školy v oblasti sebehodnocení ředitele, učitelů, žáků; zavedením dotazníku pro učitele zaměřeného na sebehodnocení s následným pohovorem; zavedením seminářů – dílniček jako formy práce podporující vzájemné hodnocení a týmovou spolupráci,
- aktivním využíváním pozitivní motivace učitelů; podporou učitelů formou oceňování při příležitosti Dne učitelů a využíváním tohoto oceňování jako nástroje evaluace i podpory pozitivního klimatu učitelském sboru.

Na škole usilují o komplexní rozvíjení a kultivování osobnosti a sebeúcty dítěte s důležitým cílem rozvíjet estetické vnímání i schopnosti sebe prezentace a rozvíjet sebeúctu v dané oblasti. V současné době škola nabízí čtyři umělecké obory: obor taneční, výtvarný, hudební a literárně dramatický. Škola je známa vynikajícími výsledky v oblasti výchovně vzdělávací činnosti, čilou kulturní participací na kulturním životě města Jičína, aktivní spoluprací s dalšími školami podobného zaměření, aktivním přístupem ke kurikulární reformě české školy (jedná se o pilotní školu) a budováním dobrého jména školy. Naznačené úsilí školy jako by reflektovalo motto školy vyjádřené slovy J. A. Komenského: *„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“*

Zřizovatelem školy je Město Jičín. ZUŠ J. B. Foerster (je po tomto skladateli pojmenována od roku 1942) se nachází v budově ze 17. století; umístění tak koresponduje s jejím uměleckým charakterem. Od roku 1993 je v čele školy ředitelka Bc. Jaroslava Komárková, DiS. Žáky školy jsou děti od 6 let, výjimečně i děti mladší, které bývají zařazovány do přípravné výchovy taneční, výtvarné nebo hudební. Starší žáci mohou být také přijímáni; po prokázání studijních předpokladů bývají zařazováni do vyšších ročníků. Jedná se o školu navštěvovanou v posledních letech v průměru 624 žáky/žákyněmi. Nejpočetnějším oborem je obor hudební. Další charakteristiku školy najdou zájemci v **příloze č. 2** a na stránkách www.zusjicin.cz.

2.2 Vize a zaměření školy

Aktuální vize a zaměření školy jsou vymezeny v *Školním vzdělávacím programu HO-TO-VO* (2010, s. 6): *„Zaměření školy je dáno:*

- *týmovou a systémovou spoluprací,*
- *mezioborovou spoluprací,*
- *souborovou a komorní hrou,*
- *zaváděním inovativních metod do vzdělávacího procesu.*

Vizí školy je:

- *kultivováním osobnosti dítěte napomáhat prevenci nežádoucích jevů ve společnosti,*
- *být pro své absolventy „odrazovým můstkem“ k celoživotnímu učení a vzdělávání se v oblasti umění,*
- *být základnou pro úspěšné zájemce o studium na vyšších typech uměleckých a pedagogických škol,*
- *být nositelem uměleckých tradic ve svém městě,*
- *být pro laickou i odbornou veřejnost erudovaným pracovištěm v pedagogicko-umělecké oblasti.“*

Ze srovnání dvou školních vzdělávacích programů (ŠVP 2008 a ŠVP 2010, **viz příloha č. 3**) vyplývá určitý posun a vývoj. Některé změny se týkají nových cílů (například: *„být nositelem uměleckých tradic ve svém městě“* a *„být pro laickou i odbornou veřejnost erudovaným pracovištěm v pedagogicko-umělecké oblasti“*). Jiné změny se týkají spíše perspektivy, z níž jsou vize psány, resp. pohledu na dítě a na charakter působení na

něho. Např. vize v podobě „vedení žáků k celoživotnímu učení a vzdělávání nejlépe osobním příkladem pedagoga“ a „vytváření podmínek pro žáky, kteří se připravují ke studiu na vyšších typech uměleckých a pedagogických škol zvýšenou hodinovou dotací poskytující základní podmínky pro zabezpečení přípravy“ (ŠVP, 2008) se po dvou letech usilovného hledání i autoevaluačních procesů změnilo na:

- „kultivováním osobnosti dítěte napomáhat prevenci nežádoucích jevů ve společnosti,
- být pro své absolventy odrazovým můstkem k celoživotnímu učení a vzdělávání v oblasti umění,
- být základnou pro úspěšné zájemce o studium na vyšších typech uměleckých a pedagogických škol.“ (ŠVP, 2010, s. 6)

Nejméně změn je patrné v zaměření: v obou verzích ŠVP zůstává „týmová spolupráce, mezioborová spolupráce a souborová a komorní hra“. Přesto i v zaměření školy z roku 2010 je patrná větší konkrétnost, větší profilace (bez orchestrální hry ve verzi 2010), stručnější a výstižnější formulace apod. Zcela nově je zde deklarováno „zavádění inovativních metod do vzdělávacího procesu“.

Srovnání dokumentů z roku 2008 a 2010 potvrzuje, že vedení školy se s vizemi a zaměřením školy učí aktivně pracovat – považuje je totiž za velmi důležitou součást řízení a rozvoje školy. Konkrétní pohled vedení na tuto oblast dokládají následující výpovědi:

„Vize = i nástroj sebeprezentace i image školy
= nástroj působení na myšlení v regionu.“
„Vysoká vize = prevence vyhoření.“

„Vize musí být dlouhodobá, pak teprve může být mise.“

„Vize je na nejmíň 5 i 10 let.“

„Na začátku je třeba představa... stačí o tom začít uvažovat a už se to začíná realizovat.“

„Chybějící vize může naopak souviset s ohrožením, zvyšovat ohrožení školy. Bez vizí ředitel jen hasí, hasí, není čas na budování gró.“

„Vize stmelují kolektiv.“

„Začít se musí asi od řešení klimatu sboru, pak může následovat to další.“

Vedení školy

Do úvah o zaměření a vizích směřování školy se vedení snaží zapojovat pedagogy, a to zejména prostřednictvím delegování pravomocí v oblastech plánování rozvoje školy. Za tím účelem ředitelka využívá oborových akcí, Školní umělecké rady, vedoucí oddělení apod.

3 Shrnutí dosavadní autoevaluace na škole

K historii a průběhu školní autoevaluace ředitelka školy dodává, že vlastní hodnocení školy začalo v roce 1994 založením Školní umělecké rady (ŠUR) jako prostředku delegování, vyšší motivace a participace vyučujících (pozice a význam tohoto poradního orgánu školy – umělecké rady v systému řízení školy viz příloha č. 1). Od té doby na škole proběhla celá řada autoevaluačních procesů a využity byly četné nástroje. Respondenty/aktéry/subjekty byli žáci, učitelé, rodiče. Přehled hlavních užitých nástrojů ilustruje následující tabulka.

Tabulka č. 1: Přehled hlavních užitých nástrojů autoevaluace

Subjekty	Evaluační nástroj	Kdy realizováno ?
Žáci	<ul style="list-style-type: none"> Dotazník pro žáky č. 1 (viz příloha č. 4) přehrávky na hudebním oboru (HO) Dotazník pro žáky č. 2 (viz příloha č. 5) semináře – dílničky u jednotlivých hudebních nástrojů Dotazník pro žáky HN, HO, TO, VO, LDO: přístup pedagoga z pohledu žáka (viz příloha č. 6) 	2004 dvakrát ročně 2005/06 od 2009 dle potřeby několikrát za rok únor 2010
Učitelé	<ul style="list-style-type: none"> sebehodnocení ředitelů první malý dotazník hodnocení celé sekce sebehodnocení po odděleních vzájemné hodnocení jednotlivých oddělení Den učitelů jako forma hodnocení SWOT analýza přehrávky (HO) jako forma hospitační činnosti (viz podkapitola 5.2) další hospitační činnost (kritéria viz příloha č. 7) sebehodnocení učitelů (viz podkapitola 3.3): <ul style="list-style-type: none"> - list pro sebehodnocení učitele (viz příloha č. 8) - sebeevaluační dotazník (viz příloha č. 9) - rozhovor semináře – dílničky u jednotlivých hudebních nástrojů (viz podkapitola 5.2) volné hodnocení krátkodobých plánů učitelů (viz podkapitola 5.1) Dotazník pro pedagogy: tematické plány (HN, VO, TO, LDO) (viz příloha č. 10) 	1997 1998 2002/03 2003/04 od 2003 každoročně 2006, dále jedenkrát za dva roky od 2005 dvakrát ročně dle potřeby od 2008, každoročně od 2009, dle potřeby několikrát za rok od 2009/10 únor 2010
Rodiče	<ul style="list-style-type: none"> dotazník pro rodiče (viz příloha č. 11) dotazník pro rodiče – bývalé absolventy ZUŠ (viz příloha č. 12) jednání s výborem rodičů rodičovské schůzky spojené s třídní přehrávkou žáků 	2007 2009 dvakrát ročně dvakrát ročně

Při organizačním zajištění autoevaluace, při práci s těmito nástroji, při sběru dat a jejich následném vyhodnocení je uplatňováno delegování pravomocí (více viz podkapitola 4.2).

3.1 Ustanovení Školní umělecké rady

Směřování k vlastnímu hodnocení školy dle ředitelky školy začalo již v roce 1994, a to „*ustanovením uměleckých sekcí (Školní umělecké rady) a volbou jejich vedoucích (budováním týmu – v té době jen intuitivním).*“

(Komárková, prezentace, 2009) Školní umělecká rada se zpravidla skládá z osmi členů:

- 1 zástupce výtvarného oboru,
- 1 zástupce tanečního oboru,
- 1 zástupce literárně dramatického oboru,
- 5 zástupců hudebního oboru.

Školní uměleckou radu vytvořila ředitelka školy jako prostředek delegování a jako prostředek k vyšší motivaci a participaci vyučujících na zodpovědnosti za působení ZUŠ Jičín (více k pozici a významu tohoto poradního orgánu školy v systému řízení školy viz příloha č. 1).

„Pozice vedoucího sekce = kariéra =- důležitost – zodpovědnost.
Role v sekci = mám své místo, je slyšet můj odborný názor a nebojím se ho vyslovit.“
(Komárková, prezentace, naše cesta k vlastnímu hodnocení)

ŠUR využívá vedení školy i k efektivnějším poradám. Školní umělecká rada se schází každý měsíc, následně se dle potřeby scházejí v rámci systému delegování pravomocí a povinností již jen jednotlivé umělecké sekce. Velké porady celého sboru, které vedení školy shledává jako velice málo efektivní, se konají pouze přibližně dvakrát za rok. Více o úloze ŠUR vyplývá z výpovědí vyučujících:

„Autoevaluace byla plánovaná vedením školy, na ŠUR se probíralo, jaké otázky apod.“

„Dotazník se dává, když je třeba zjistit názor k nové věci (např. k ŠVP). Impulsem bývá problém. Popud vychází od vedení a od ŠUR. ŠUR společně plánuje, sestavuje, domlouvá.“

„ŠUR zpravidla navrhuje a diskutuje otázky k dotazníkům, vedení to pak doupraví.“

„Na ŠUR se diskutovalo o formulaci otázek.“

Z výpovědí učitelů

3.2 První desetiletí školy s autoevaluací (1997 – 2007)

Prvním skutečným krokem v autoevaluaci školy a prvním užitým autoevaluačním nástrojem se stalo v roce 1997 povinné sebehodnocení ředitelky (povinnost byla stanovena školským úřadem). „Sebehodnocení ředitele školy (1997) – to byl zlom... Já nechci udělat jen papír pro papír. Nejdřív jsem nadávala. Jak se mám hodnotit? Nebylo mi sděleno přesné zadání, ale já když mám dělat papír, tak to musí mít nějaký smysl. Rozčlenila jsem si to sebehodnocení na několik částí a popsala jsem svoji dosavadní práci do částí, jako např. já a učitelé, já a rodiče, já a žáci, já a zřizovatel apod. ...to bylo aha.. a když já, tak vy taky a začali jsme s hodnocením po odděleních.“
(z výpovědi ředitelky školy)

V roce 1998 přistoupili na škole k prvnímu malému dotazníku hodnocení celé sekce, oddělení:

- Co se nám líbí – nelíbí? (v sekci, ve škole, co a jak děláme).
- Co se nám daří – nedaří?
- Co s tím chceme udělat?

Sama ředitelka o počátcích autoevaluace na škole hovoří i v souvislosti s prvním sebehodnocením po odděleních a vzájemným hodnocením jednotlivých oddělení: „Až do roku 2002/03, kdy jsem byla na školení Kalábové, to nebyla evaluace, to bylo takové „plácání“ – spíše jací chceme být...

Se sebehodnocením po odděleních jsme začali v roce 2002/03. Když hodnotíte sami sebe, je to vždy těžší, ale je potřeba vytvořit bezpečné prostředí, a proto jsem začala od sebehodnocení po odděleních. Druhý rok (2003/04) hodnotili druhé oddělení (tzv. vzájemné hodnocení jednotlivých oddělení).“ Obě tyto formy hodnocení vnímala ředitelka jako prostředek či jako postupnou, nenásilnou přípravu a cestu k sebehodnocení učitele.

V roce 2003 bylo na škole také obnoveno každoroční odměňování vybraných učitelů při příležitosti Dne učitelů. Každý takto veřejně oceněný učitel je od té doby uveden také ve školních novinách ZUŠkovinkách a je odměněn drobnou pozorností. Ze slov ředitelky vyplývá, že k této formě ocenění a hodnocení úsilí učitelů přistoupila z toho důvodu, že není dostačující hodnotit úsilí pouze finančně: „O tom totiž veřejně nikdo neví.“ Tato forma veřejné pozitivní zpětné vazby pro učitele se jeví být efektivní, příjemnou a kladně přijímanou mezi učiteli a veřejností, rodiči i žáky.

„Někdy po roce 2003 nastala fáze, kdy jsme chtěli znát i názory žáků. Výsledkem byl velice složitý, rozsáhlý a široce zaměřený dotazník pro žáky č. 1 (2004/05, viz příloha č. 4). Půl roku poté jsme dali mnohem jednodušší dotazník, dotazník pro žáky č. 2 (2005/06, viz příloha č.5). Tam již jsme byli schopni dojít k nějakému výsledku a zhodnocení... Z toho jsme se poučili: Cíle musí být skutečně stanoveny: specifické – měřitelné – akceptovatelné – reálné – časové.“ (Komárková, prezentace, 2009)

3.3 Sebehodnocení učitelů

Fenomén „sebehodnocení učitelů“, resp. ředitele, tvoří důležitou linii historie školy a vedení školy od nástupu současné ředitelky do funkce v roce 1993, přesněji od roku 1997, kdy byla nucena sepsat vlastní sebehodnocení. Zamyšlení, které tehdy provedla, ji dle jejích slov „velice ovlivnilo a stalo se podnětem pro dlouhodobé úsilí vést žáky i pedagogický sbor k sebehodnocení“.

Desetiletým procesem a úsilím v oblasti autoevaluace došli na škole k sebehodnocení učitelů. Sebehodnocení učitelů je na škole realizováno několika způsoby:

- listem k sebehodnocení (viz příloha č. 10),
- sebeevaluačním dotazníkem (viz příloha č. 11),
- rozhovorem učitele s ředitelkou nad sebeevaluačním dotazníkem.

K uvedeným formám sebehodnocení učitelů však ředitelka došla postupně. Jako vhodnou přípravu na sebehodnocení učitele na škole užíli:

- první malý dotazník hodnocení celé sekce, oddělení (1998),
- sebehodnocení po odděleních (2002/03),
- vzájemné (kolegiální) hodnocení jednotlivých oddělení (2003/04),
(více k těmto předstupňům sebehodnocení učitelů viz podkapitola 3.2)

Sebehodnocení učitelů je tak třeba chápat nejen jako samostatnou oblast a formu autoevaluace školy, ale i jako nedílnou součást vzájemného (kolegiálního) hodnocení učitelů, které škola uplatňuje a rozvíjí v rámci oddělení, oborových sekcí a prostřednictvím seminářů – dílniček a přehrávek.

Co se týče oficiálních dokumentů školy, je sebehodnocení učitele zmíněno pouze v novější zprávě, tj. ve *Vlastním hodnocení školy* (2008, viz příloha č. 14), a to v oblasti 7. Zde najdeme priority pedagogického výchovného procesu, kde je stanoven nejen cíl, ale kde je i konstatováno, že sebehodnocení již proběhlo: „V měsících září – říjnu proběhlo ve škole sebehodnocení pedagogů naší školy, které se projednávalo jednotlivě po písemném zpracování osobně s ředitelkou a zástupkyní školy. Veškeré písemnosti k této autoevaluaci jsou uloženy v ředitelně školy, nejsou zde přílohou, z důvodu zachování korektnosti a zachování soukromí. Tato osobní jednání např. na téma spolupráce se žáky, rodiči, vedením školy, kolegy; spokojenost s ohodnocením práce apod. dala podnět k dalším, proto po tomto „úspěchu“, a to především z otevřenosti jednání proběhnou další sebehodnocení v měsíci červnu a listopadu 2009 a v červnu 2010.“ (*Vlastní hodnocení*, 2008, str. 7)

ZUŠ Jičín připomíná svým fungováním živý organismus, který průběžně reaguje na potřeby. Přestože ve zprávě z roku 2006 není o sebehodnocení učitele zmínky, v mezidobí jako by uzrál čas a ředitelka přistupuje k prvnímu „experimentálnímu“ sebehodnocení učitele, které se osvědčilo. Z perspektivy přelomu roku 2010/11 se zdá, že sebehodnocení učitele stává nedílnou a plně funkční součástí autoevaluace i rozvoje ZUŠ J. B. Foerster.

Co se týče pohledu učitelů na sebehodnocení učitele, z výpovědí vyplývá, že v sebehodnocení učitelů spatřují smysl a že přes počáteční obavy a nejistotu pozitiva převažují nad případnými obavami a obtížemi.

Ilustrativní pohled učitelů na sebehodnocení učitele:

„Sebehodnocení učitele rozhovorem = prostředek pro sdílení s ostatními, nezůstává s trápením sám.“

„Sebehodnocení učitele? Nejdřív zděšení, k čemu to je, ale pak si člověk uvědomí, že je dobré se zastavit. Sebehodnocení učitele = příležitost se zastavit.“

„Sebehodnotící rozhovor s ředitelkou má smysl, ale nesmí být formální, nikoliv cílený rozhovor, musí být kontinuální, pak se lidé otevřou. Forma ruší, proces ne – ten je životně nezbytný, jinak jsme fabrika.“

„U sebehodnocení učitele (Pozn. autorky: dotazníku a pohovoru) jsem se ze začátku bál, že to bude užito proti mně, ale vesměs si myslím dobrý, pokud to ředitel nedělá s tím, že chce něco odhalit.“

4 Současná podoba autoevaluačních procesů

Současná podoba autoevaluace na ZUŠ J. B. Foerstera reflektuje dosavadní způsob práce s autoevaluačními nástroji (přehled viz kapitola 3, Tabulka č. 1) i subjektivní pohled vedení školy a učitelů na autoevaluaci. Právě v ní škola vidí velký přínos a smysl (např. SWOT analýzu vyzdvihují slovy: „*Je to nastavení zrcadla.*“). Vedení školy hodnotí přínos evaluace následovně:

1. „Princip evaluace mě uvedl do velkého klidu, že když si to zhodnotím, tak mě nikdo neohrožuje. I dětem říkám, vy máte právo na chybu, ale vy máte povinnost se ptát, proč vám to nejde. Chci je motivovat, aby více komunikovali. To jde při individuální výuce.“
2. Z kritiky se stane zpětná vazba. Já respektuju druhého a tím se zlepšují vztahy.“
(z rozhovorů s vedením školy)
3. „Jsme schopni objektivněji vidět konkrétní věci – nedostatky i pozitiva.“
4. Umíme zkonkretizovat problém.
5. Umíme navrhnout řešení.
6. Velký přínos procesu – od vágní a nekonkrétní kritiky k jasnému pojmenování problému – k navržení jeho řešení – bez zbytečných emocí.
7. Změna myšlení – táhneme za jeden provaz.
8. Škola jsme my – a jakou si ji přejeme mít, takoví musíme být.
9. Pozor!!! Neplést si hodnocení s kádrováním.“
(Komárková, prezentace 2009)

Dále vedení školy pohlíží na autoevaluaci školy jako na specifickou oblast jejího života, která vyžaduje řád, jasné směřování apod.: „*Musí to mít systém, musí vám být jasné, co chcete, co mají lidé dělat. Je třeba metodika, řád, systém.*“ V neposlední řadě se vedení školy snaží vidět proces autoevaluace a vlastní autoevaluační vývoj v kontextu rezerv, mezi které řadí „*hospitace, autonomii učitelů (možná až příliš velkou), práci s chybou, strategie a motivaci žáků*“ (vedení školy). Z pohledu externího pozorovatele však tyto údajné rezervy představují spíše další cíle v autoevaluačním procesu. Velkým pozitivem je i skutečnost, že škola, zejména její vedení, usiluje o reflexi dosavadních autoevaluačních kroků.

Učitelé zdůrazňují a oceňují přínos autoevaluace školy hlavně v rovině motivace k ohlédnutí se zpět, k zamyšlení nad postupy užívanými ve výuce, nad potřebami dítěte, k vlastnímu zdokonalení své učitelské profesní i osobní způsobilosti apod. V subjektivních komentářích učitelů i rodičů k autoevaluaci převažuje skutečnost, že autoevaluaci vnímají nikoliv pouze jako další legislativní povinnost, ale jako nezbytnost růstu, nástroj komunikace a boje s provozní slepotou a se stereotypem:

„Autoevaluace = zdroj systematičnosti, jistoty, jistějšího plánování.“

„Já osobně vidím autoevaluaci jako něco, bez čeho nemůžu udělat nějaký pokrok, bez toho to nejde. Autoevaluace pro mě je nástroj boje proti stereotypu (dříve jsem to tak viděla asi taky, ale podvědomě). Autoevaluace je v člověku...“

„Autoevaluace je pro mě iako boi s provozní slepotou.“

Objektivnější charakteristika současné podoby autoevaluačních procesů na ZUŠ J. B. Foertera (viz níže **podkapitoly 4.1 – 4.3**) vychází z pohledu vedení školy, učitelů, rodičů, žáků i partnerů školy, ze školou užitých autoevaluačních nástrojů a z oficiálních školních dokumentů, zejména z *Vlastního hodnocení školy* 2006 (viz **příloha č. 13**), *Vlastního hodnocení školy* 2008 (viz **příloha č. 14**) a výročních zpráv.

4.1 Cíle a časový plán autoevaluace školy

Aktuální cíle a stručný časový plán autoevaluace ZUŠ J. B. Foertera je obsažen ve *Vlastním hodnocení* (2008, str. 1 – 7, viz **příloha č. 14**). Z hlediska nejvíce sledované oblasti, tj. průběhu vzdělávání, je hlavní cíl formulován takto:

„Vzhledem k přípravě ŠVP ZUV byla ve škole vyvolána diskuze o dalším směřování školy. Vzhledem k tradicím a možnostem školy se budeme stále více zabývat v hudebním oboru souborovou, komorní hrou, v tanečním oboru pokračovat v tradici společných projektů a ve výtvarném v propojování veškerých výtvarných technik s novými technickými možnostmi a vybavením.“ (Vlastní hodnocení školy, 2008, str. 3)

Časový plán autoevaluace školy spočívá v určení termínu, kdy má být stanovený úkol splněn/resp. plněn, a v následném stručném zhodnocení jedné ze sedmi oblastí autoevaluace:

- 1) *Podmínky ke vzdělávání.*
- 2) *Průběh vzdělávání.*
- 3) *Podpora školy, žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání.*
- 4) *Výsledky vzdělávání žáků a studentů.*
- 5) *Řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pracovníků.*
- 6) *Úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.*
- 7) *Priority pedagogicko výchovného procesu.*

Termíny (vyjádřené někdy formou konkrétního data, jindy slovy „ihned, průběžně, dle potřeby“) jsou stanovovány průběžně v textu.

Přes existenci oficiálního plánu autoevaluace ve *Vlastním hodnocení školy* (2006, 2008) je evidentní, že vedení školy se brání formálnímu plánování i hodnocení „na papír“ a tedy i „pro formu“. Své plány vedení má a neustále je promýšlí a pružně upravuje v závislosti na aktuální situaci na škole, což dokládá např. první realizace sebehodnocení učitele v roce 2008, přestože v plánu autoevaluace z roku 2006 není o sebehodnocení učitele žádná zmínka. Tento způsob práce a plánování svědčí o řízení reagujícím na aktuální potřeby i o kontinuálním procesu průběžného plánování. V návaznosti na velmi bezprostřední charakter komunikace a systém sdílení informací na škole lze říci, že vedle oficiálního plánu existuje v podstatě i plán neoficiální vznikající v rovině ústní komunikace, v interakci se školní uměleckou radou, učiteli apod. Hlavní úlohu, jak se zdá, v plánování sehrává vedení školy a ŠUR (Školní umělecká rada).

4.2 Organizační zajištění a frekvence autoevaluace, delegování pravomocí

Co se týká frekvence autoevaluace na této škole, první cyklus evaluace byl uzavřen zprávou *Vlastní hodnocení školy* v říjnu 2006, druhý cyklus autoevaluace trval do října 2008. „*Dnes už vyhovuje hodnocení každé 3 roky – ze začátku každý rok. Kdo nezačal doted’ – bude to trvat tak 10 let.*“ (z výpovědi ředitelky školy). S ohledem na tříletou frekvenci, k níž škola evidentně došla vlastním vývojem, má být uzavřen třetí cyklus evaluace v říjnu 2011. Pozitivním jevem je, že škola se již v září 2010 začala systematictěji připravovat na provedení hodnocení. Tato příprava spočívá v rozdělení témat evaluace, resp. zodpovědnosti za provedení evaluace ve zvolených tématech či oblastech. „*Témata nadhodila ředitelka na ŠUR.*“ (z výpovědi učitelky) Moment, kdy v procesu autoevaluace začíná docházet k delegování pravomocí i v této oblasti, je velmi významný.

Autoevaluace školy se začíná stávat týmovou záležitostí, což ředitelka komentuje následovně: „*Hovořili jsme o přípravě dalšího vlastního hodnocení školy v příštím období a toto nás napadlo. Iniciátorem jsem*

byla já :-)), ale diskuse se ujala celá školní umělecká rada. Zítra máme poradů a na ní to podrobněji budeme probírat se všemi kolegy." Každá z uvedených osob zodpovědných za danou oblast vypracovává v první řadě vlastní pohled na problematiku, vlastní návrh na postup apod. O těchto elaborátech se bude dále ve sboru jednat a následně se bude probírat postup evaluace. Z pohledu učitelů vypadá vlastní hodnocení školy od roku 2010 takto: „Budeme se na tom podílet všichni, kolegové napsali svůj pohled. Každý se k tomu má vyjádřit – tomu dotyčnému autorovi. Aby to do toho zakomponoval, aby tam byly nápady ostatních. Třeba s dotazníkem pro rodiče jsme si říkali, že vymyslíme otázky, že se na tom bude spolupracovat.“

Ve fázi sběru dat jako podkladů pro autoevaluaci přebírají zodpovědnost vedoucí jednotlivých oddělení a následně učitelé. Zpracování získaných dat spočívá od počátku autoevaluace na škole a až do konce školního roku 2009/10 na vedení školy. V návaznosti na změny rozdělení pravomocí ve škole (zrušení pozice zástupkyně ředitelky, personální změny ve výtvarném oboru a změnu na pozici koordinátora ŠVP) jsou od počátku školního roku 2010/11 nově rozděleny úkoly související s autoevaluací. Ty jsou rozděleny mezi tři vyučující, z nichž každý je zodpovědný za jedno z témat:

- Spolupráce s rodiči.
- Klima školy.
- Spolupráce pedagogů na škole.

Zaměříme-li se na fázi prezentace výsledků autoevaluace respondentům dotazníkových šetření (žákům, rodičům, učitelům, absolventům), zjistíme, že hlavní úlohu plní ZUŠkovinky (školní noviny, měsíčník), kde byly podstatné výsledky prezentovány. Vedení školy dále ke komunikaci s rodiči obecně (tj. nikoliv za účelem prezentace výsledků autoevaluace) využívá e-mailové komunikace. Z pohledu učitelů, rodičů i vedení školy na prezentaci výsledků vyplývá, že tato fáze si ještě žádá svůj čas a vývoj, totéž se týká systému sledujícího efektivitu samotné autoevaluace na škole.

4.3 Indikátory a kritéria kvality na škole

Z hlediska analýzy *Vlastního hodnocení školy* (2006, 2008) i dle slov učitelů jsou specificky za účelem autoevaluace užívána kritéria a indikátory „spíše obecnější“. Škola postupně „dozrává“ ke konkretizaci autoevaluačních indikátorů a kritérií, ale i k vytvoření jejich systému navazujícího na systém autoevaluace školy a plánování jejího dalšího rozvoje. To ostatně potvrzuje i vedení školy: „Nejsou evaluační nástroje, jinak není autoevaluace nic nového, ale není to širokospektrální. Není systém. Snažíme se vybudovat systém autoevaluace. To je na vedení školy, musíme se rozhodnout, jak hluboko chceme jít.“

Vedle explicitní formulace či upřesnění autoevaluačních kritérií a indikátorů se ukazuje jako potřebné i vědomé úsilí o jejich navázání na systém řízení a vědomou aplikaci při každodenní práci pedagogů. A tyto úrovně práce

s kritérii a indikátory kvality vyžadují dlouhodobé úsilí školy v dané oblasti a změnu myšlení aktérů života školy. Svoji roli sehrává i nejistota školy, hledání, tápání, bez kterého však by dosažení cílové mety bylo jen formálním krokem. Uvedené vyplývá i ze slov zástupkyně ředitelky: „Bez hledání není možné měnit myšlení, úhel pohledu. Není to o přiznání si chyby, ale o uvědomování si současnosti a to minulé se musí změnit.“

Posun ke konkretizaci, k vytvoření systému indikátorů a kritérií a k vědomému uplatňování kritérií kvality v systému řízení je již patrný, a to zejména v oblasti hospitační činnosti. Důkazem jsou *Kritéria hospitační činnosti ředitelky ZUŠ* formulovaná ředitelkou školy v dokumentu téhož názvu (celý dokument viz [příloha č. 7](#)). Hospitační činnost ředitelka chápe jako „průběžné získávání informací o úrovni organizace a zejména kvalitě výchovně vzdělávacího procesu jednotlivých pedagogů, oddělení a oborů“. Hospitační činnost ředitelka neomezuje pouze na vyučovací lekci, ale smysl spatřuje v monitorování „individuální práce pedagoga se žákem, jeho postupného rozvoje, vystupování, zapojení do veřejného života, přístupu k plnění úkolů, znalosti platné legislativy, dalšího vzdělávání, rozvoje osobní hrdosti k pedagogickému stavu.“ (*Kritéria hospitační činnosti ředitelky ZUŠ*, s. 1)

Kritéria hospitační činnosti jsou členěna na obecná a specifická. Obecná kritéria hodnocení práce pedagoga ZUŠ jsou dále členěna na kritéria:

1. Informačně administrativní.
2. Informačně organizační.
3. Informačně pedagogická.

Specifická kritéria hodnocení práce pedagoga ZUŠ jsou členěna dle oborů, tj. kritéria pro literárně dramatický, taneční, výtvarný a hudební obor. Pro hudební obor jsou kritéria navíc rozdělena do dvou oblastí:

I. Přípravná hudební výchova a hudební nauka.

II. Individuální nástrojová výuka (konkrétní kritéria [viz příloha č. 7](#)).

Další potenciální kritéria a indikátory kvality školy spočívají v parametrech, které škola pravidelně sleduje za účelem charakteristiky a prezentace školy: např. úspěšnost žáků v soutěžích, počty žáků a absolventů v jednotlivých oborech apod.

5 Hodnocení průběhu vzdělávání se zaměřením na hodnocení obsahu vzdělávání

Zvolené zaměření příkladu dobré praxe – hodnocení průběhu vzdělávání se zaměřením na hodnocení obsahu vzdělávání vyplývá z výše uvedeného charakteru školy a jde ruku v ruce s užívanými metodami psychodidaktickými i autoevaluačními, s vizí školy i s pozorností, kterou škola věnuje práci s vizí (viz [podkapitola 2.2](#)) a se vzdělávacím obsahem i v rovině krátkodobých plánů. Z hlediska metod a nástrojů užívaných školou v oblasti hodnocení vzdělávacího obsahu škola stejně jako tato zpráva vychází zejména ze zkušeností školy s užíváním následujících nástrojů:

- volného hodnocení krátkodobých plánů učiteli (2009/10),
- seminářů – dílniček a přehrávek (od šk. roku 2009/10),

- dotazníku pro pedagogy: tematické plány (HN, VO, TO, LDO), krátkodobé studijní plány (HO) (2010, viz příloha č. 10),
- dotazníku pro žáky HN, HO, TO, VO, LDO: přístup pedagoga z pohledu žáka (2010, příloha č. 6).

Dotazníky jsou ve své úplné podobě k dispozici v přílohách. Pozornost je více zaměřena na:

- a) hodnocení krátkodobých plánů učiteli (viz podkapitola 5.1),
- b) semináře – dílničky a přehrávky (viz podkapitola 5.2).

5.1 Hodnocení krátkodobých plánů učiteli

Několikaleté úsilí školy v oblasti autoevaluace vyústilo postupně ve snahu školy aktivněji pracovat s krátkodobými plány a jejich hodnocením jako s formou plánování práce s obsahem vzdělávání a s formou hodnocení jeho obsahu. Krátkodobé plány začala škola využívat ve šk. roce 2009/10; v individuálním studiu hudebního oboru (HO) se jedná o krátkodobé studijní plány. U hromadné výuky v hudební nauce (HN), literárně dramatickém oboru (LDO), tanečním oboru (TO) a výtvarném oboru (VO) se jedná o tematické plány. Učitelé začali být podněcováni ke krátkodobějšímu plánování (pololetní, dvouměsíční období apod.), v případě individuální výuky k individuálnímu plánování a k reflexi svých plánů a jejich realizace. Vedení školy formulovalo pro učitele doporučení pro tvorbu tematického plánu (viz příloha č. 15). Po roce intenzivního úsilí v oblasti krátkodobého plánování je patrné jakési ustálení na dvouměsíčních plánech – ty učitelé po prvotních zkušenostech považují za nejvýhodnější a nejefektivnější.

„Důležité pro kvalitu výuky je i zpracování tematických plánů. Každý ročník má plán rozdělený do úseků po dvou měsících a je samozřejmě možné jej během školního roku přizpůsobit možnostem žáků a jejich schopnostem. Tyto plány jsou zpracovány pro každý vyučovaný předmět. Využívání těchto plánů ve výuce se velmi osvědčilo a vedlo ke zlepšení výsledků práce.“
(Výroční zpráva tanečního oboru za školní rok 2009/10, s. 1)

Krátkodobé plány jsou stručným formulováním cíle/cílů, vč. naznačení cesty k jeho/jejich dosažení (příklady viz příloha č. 16). „Učitel si pro dané období vypracoval konkrétní úkoly, způsob a postup práce, měl připravená konkrétní čísla etud a přednesové skladby a jejich vypracování, které měl žák zvládnout pro dané období. Při plánování bylo přihlíženo ke schopnostem, povahovému založení žáka, jeho zdravotním problémům apod.“ (z hodnocení plánů vyučující)

Škola také usiluje o postupné navázání krátkodobých plánů na vize školy a na vzdělávací strategie; toto však je podle názoru vedení úkolem, který teprve čeká na splnění. K zaměření školy na hodnocení vzdělávacího obsahu pravděpodobně přivedla školu i aktivní práce na tvorbě ŠVP (jedná se o pilotní školu). O postoji vedení k vizím a vzdělávacím cílům vypovídají

například následující úryvky z rozhovorů s vedením školy (více viz **podkapitola 2.2**).

„Škola není krychle, škola je pyramida (dole učivo, pak strategie, pak výstupy – cíle...)“

„Vize musí být dlouhodobá, pak teprve může být mise.“

„Tím, že máte ten cíl, tak jdete za tím. Tak mně jde o to, aby se tady lidi cítili jako v rodině, tak se to pak přenáší na dítě. Když si přečtete naše vize a strategie, můžete říct, že to jsou fráze, ale nejsou to fráze, pro nás ne... Já jsem potřebovala vidět, kam škola povede a jak ji povedu, teprve pak je až obsah. Scházeli jsme se fakt 3 – 4 měsíce a byli jsme u toho všichni, mně je jedno, co učím, ale tam je důležitý k čemu... Z myšlenky se stává fráze, když většina lidí, kteří to užívají, to berou formálně.“

„Vize musí být určeny nejprve ředitelem (měly by být) – šéf musí vědět, co bude. Ředitel naznačuje a pak je důležité vize stanovovat společně, ale až potom, co ředitel navrhuje – u nás hlavně na ŠUR. Učitelé mají volit strategie, určovat (ředitel není brouk pytlík).“

Ředitelka školy

Krátkodobé plány (tematické u hromadné výuky i krátkodobé studijní u individuální výuky) se jeví jako praktické, konkrétní, kontrolovatelné, potřebné a účelné. Z reflexe tvorby krátkodobých plánů vyučujícími vyplývá zejména skutečnost, že učitelé shledávají plány účelnými a potřebnými až po jisté době, kdy plány tvořili a užívali: *„Byla to nová věc, proto z počátku někteří vyučující pochybovali o jejich pomoci či způsobu vypracování písemnou formou. Během školního roku se ukázalo, že klady tohoto způsobu přípravy práce s žáky, podle vyučujících, převážily nad prvotními rozpaky.“* (z výpovědi učitelky)

Mezi nevýhodami a obtížemi krátkodobého plánování z pohledu některých vyučujících se objevují zejména nutnost dublovat obsah z individuálních plánů v třídní knize, a to i s ohledem na nedostatečný prostor a také riziko, že se k třídní knize může snadno dostat nepovolaná osoba. Výhody individuálního plánování spatřují pedagogové zejména v *„možnosti podrobnějšího plánování a důslednější kontroly vývoje žáka, ke které zmíněný plánovaný časový úsek vede (... víc sleduji dodržení plánu..., přemýšlím nad výběrem skladeb a cvičení..., zvažuji, zda to dělám dobře..., upravuji obtížnost).“* Jiní vyučující spatřují přínos především ve větší systematickosti, v důslednějším dodržování metodiky práce s dětmi, v lepším přehledu o postupu žákova učení.

Motivace vedení i cesta školy k tematickým i krátkodobým studijním plánům jako prostředku hodnocení vyplývá z následujícího komentáře ředitelky školy:

„Zajímá mě efekt toho, co přenášíme kolegům. Jestli se to projevuje v jejich práci. A studijní plán je nástroj, jak to můžu vidět, jak můžu vidět, po čem jde učitel – hnutí látky vs. rozfázování. Učitelé chtějí hodně naučit, ale je potřeba si uvědomit a respektovat myšlení dítěte... Je to o vytváření systému. Uvědomujeme si myšlení dítěte. Hudební nauky zpracovávaly podobné tematické plány už dávno. Ale v třídní knize je jen malá kolonka na roční tematický plán a to je málo. My už dávno před tím přemýšleli, proč učit tuhle etudu. A tak já je nutila přemýšlet, co v etudě chci naučit... Co se týká systému hodnocení – na tom musíme ještě pracovat. Bylo potřeba ptát se: Co to dítě? Chtěla jsem po nich (učitelích), aby formulovali krátkodobé výstupy (roční plán a navíc plán na dvě pololetí). Chtěli mě ukamenovat... A po půl roce – nikdo neřekl: Bylo to k ničemu. Zjistilo se, že jim to dalo. Myslím, že praxe jinde v téhle oblasti je dost formální a podceňuje se to. Cílem evaluace tematických a studijních plánů je změna myšlení učitelů. I mě to změnilo a taky práce na ŠVP (společná práce na ŠVP! Změna školy, kde to napsal jeden učitel, není možná!). Je to nutné pro zainteresování (Proč bych učil něco, co si tam napsal někdo jiný). Participace na ŠVP motivuje k prosazování.“

Ředitelka školy

Učitelé jsou k využívání krátkodobých plánů k hodnocení i k hodnocení jako takovému podporováni také v rámci oddělení, což vyplývá například i z charakteru schůzky klavírního oddělení v dubnu 2010, která byla zaměřena na hodnocení. Tehdejší vedoucí klavírního oddělení (zároveň zástupkyně ředitelky) k dané schůzce dodává: *„Obsah i její konání jsou bez ohledu na projekt cesta ke kvalitě, protože chceme hodnocení jinak a je to proces na několik let. Převzít model u ZUŠ není možné, každý nástroj má svá specifika a učitelé chtějí zachovat autonomii. Když zpracováváme tematické plány a krátkodobé studijní plány, tak se snažíme ovlivňovat učitele, aby hledali metody, jak zapojit žáky do tvoření plánu... Neustále se snažím nahazovat a připomínat. Zadala jsem úkol: každý má vytvořit nástroj k sledování postupu (např. návrh na sebeevaluaci žáka). Každý učitel na schůzce prezentuje svůj nástroj. Důležité je, že se učitel snaží jít po tom, co je jiné, nejen po obsahu učiva. ZUŠ má výhodu, že tady se pracuje v oblasti nadšení...“*

5.2 Hodnocení formou seminářů – dílniček a přehrávek

Semináře - dílničky jsou v podstatě vzájemné návštěvy, vzájemná setkání několika učitelů se svými žáky (zpravidla 3 – 5 učitelů a 3 – 5 žáků), při nichž žáci předvedou úryvky ze svých hudebních vystoupení.



Obr. 1 a 2: Ukázky ze semináře – dílničky klávesového oddělení (duben 2010)

Učitelé často spolu s žáky komentují svůj postup apod. Každá z dílniček – seminářů má nějaké předem určené tematické zaměření, např. tonalita, resp. výuka tonality apod. Učitelé se touto formou učí vzájemně

konzultovat i metodické postupy, nároky na žáky, výběr vzdělávacího obsahu aj. S dílničkami škola začala na podzim 2009 (k subjektivnímu pohledu žáků a učitelů více viz příloha č. 17 s ilustrativními ukázkami z rozhovorů).

Přehrávky bývají dvakrát za školní rok na hudebním oboru. Jedná se o vystoupení žáků před porotou složenou z učitelů. Struktura přehrávky je dána, na konci školního roku je komplexnější: stupnice, etuda, přednes. Hlavním smyslem přehrávky je učit žáka/žákyni veřejnému vystoupení i hodnocení žáka, porota výkon žáka hodnotí slovně i známkou (k subjektivnímu pohledu žáků více viz příloha č. 17 s ilustrativními ukázkami z rozhovorů). Dalším smyslem přehrávek je porovnání didaktických úspěchů učitelů a jejich vzájemné hodnocení, porovnání a poznání úrovně žáků za účelem možné spolupráce (např. společná vystoupení apod.). Přehrávky lze řadit k tradičně využívanému prvku na základních uměleckých školách, za nové škola považuje pohled na přehrávky jako formu hospitační činnosti (k hospitační činnosti více viz podkapitola 4.3) a jejich využívání za účelem:

- navázání možné spolupráce mezi učiteli a žáky,
- vzájemného hodnocení učitelů,
- vytvoření odstupů pro výběr vzdělávacího obsahu a práci s ním,
- reflexe výběru obsahu vzdělávání i práce s ním.

6 Závěr

Tato zpráva o autoevaluaci na ZUŠ J. B. Foersterova Jičín vychází z přibližně osmnáctiměsíční vlastní reflexe dosavadních zkušeností školy s autoevaluací a interakce školy s externím pozorovatelem (autorkou zprávy). V průběhu této doby proběhly desítky rozhovorů s vedením školy, s učiteli, s žáky, s rodiči, zástupci partnerů školy i zřizovatele. Provedeny byly nejen analýzy rozhovorů, ale i dokumentů školy, došlo i k pozorování některých autoevaluačních prvků užívaných školou (seminářů – dílniček, jednání školní umělecké rady, schůzky hudební sekce).

Tento příklad inspirativní praxe se zaměřuje na momenty, které ZUŠ J. B. Foersterova Jičín považuje za zásadní ve svých dosavadních aktivitách v oblasti autoevaluace průběhu vzdělávání se zaměřením na obsah vzdělávání a v sebehodnocení učitele. Je tak činěno ve snaze zprostředkovat ostatním školám zkušenosti ZUŠ J. B. Foersterova Jičín z této oblasti i jejich přesvědčení, že autoevaluace má pro školu velký přínos a smysl. V případě hodnocení obsahu vzdělávání učitelé zdůrazňují a oceňují přínos autoevaluace školy zejména v motivaci k „ohlédnutí se zpět“, k zamyšlení nad postupy užívanými ve výuce i nad potřebami dítěte v kontextu konkrétního vzdělávacího obsahu. Sebehodnocení považují učitelé za nástroj sebereflexe a prostředek k vlastnímu zdokonalení své profesní i osobní způsobilosti.

Na základě reflexe dosavadních zkušeností školy s vlastním hodnocením obsahu vzdělávání a se sebehodnocením učitelů by ZUŠ J. B. Foersterova v započatém autoevaluačním úsilí ráda pokračovala, a to s ohledem na

pozitivní efekty, které tyto aktivity přináší. Z hlediska konkrétnějších cílů, které si škola klade do budoucna, a jako doporučení ostatním školám chce vedení školy:

- usilovat o propojení krátkodobých plánů na myšlenky vize školy, pracovat na systému,
- pokračovat obecně ve sdílení vizí a strategií,
- pokračovat v přechodu od učebních cílů k cílům vzdělávacím,
- nedat se odradit strachem z nového, nechutí, obavami, rezistencí (odporem) k novému,
- věnovat čas, prostor a energii reflexi vlastního hodnocení školy každým individuálním učitelem a vyvozovat přínos autoevaluace pro vlastní práci učitele,
- podporovat týmovou spolupráci a delegování zodpovědností a pravomocí nejen v rozvoji školy, ale i v autoevaluaci jako základní předpoklad rozvoje osobnosti pedagoga.

V oblasti autoevaluace i rozvoje školy obecně by bylo z pohledu zástupců partnerů školy dobré promyslet způsob, jakým využít autoevaluaci a autoevaluační zjištění k prezentaci co možná nejobjektivnějšího obrazu školy na veřejnosti, rodičům apod. Škola chce usilovat o využití ZUŠkovinek (školních novin) k systematictějšímu a důkladnějšímu informování učitelů o výsledcích provedených dotazníkových šetření apod., včetně přijatých následných opatření.

Z pohledu autorky zprávy a zprostředkovatelky hlavních zkušeností ZUŠ J. B. Foerster a Jičín s autoevaluací školy mi závěrem nezbyvá než popřát této škole i školám ostatním zdárné pokračování v započatém trendu učící se školy s osvíceným vedením a motivovaným personálem.