

Jak ukázaly i případové studie představené v předchozích kapitolách, vzdělávací výsledky žáků obecně závisejí jak na kvalitě vzdělávacích procesů, tak na řadě dalších faktorů, které škola nemůže ovlivnit. Už od vydání tzv. Colemanovy zprávy (Coleman et al., 1966) je známo, že tyto vůči škole vnější či kontextové faktory, především rodinné zázemí žáků, podmiňují vzdělávací výsledky podstatně více než jakékoli měřitelné charakteristiky školy. Odborníci zabývající se výzkumem efektivity vzdělávání se jednoznačně shodují na tom, že posuzovat kvalitu či efektivitu výuky čistě na základě naměřených výsledků vzdělávání je principiálně nespravedlivé, protože zvýhodňuje školy navštěvované nadanými nebo sociálně privilegovanými žáky (OECD, 2008; Everson, 2017). Zvláště školy s excelentními výsledky vděčí za své úspěchy z velké části nikoli vynikající výuce, ale sociálnímu kapitálu, který si žáci přinášejí z rodinného prostředí (Elmore, 2008). Při hodnocení kvality škol by proto zřizovatelé nebo státní instituce měli usilovat o to, aby byly školy oceňovány pouze za ty činnosti a procesy, které mohou vlastním přičiněním ovlivňovat a měnit.

V zahraniční literatuře (např. Masters, 2012) se uvádějí dva základní přístupy, které umožňují činit objektivnější úsudky o kvalitě škol:

1. nehodnotit primárně výsledky žáků, ale zaměřit se na sledování procesů, u nichž je prokázáno, že s dosahovanými výsledky pozitivně korelují,
2. vycházet primárně z výsledků žáků, ale naměřené výsledky korigovat pomocí statistických metod, které oddělí přínos školy od působení mimoškolních vlivů.

Tato kapitola se zaměřuje na přístupy druhého typu. Čtenáři by však měli mít na paměti, že samotná informace o výsledcích školy, byť korigovaných s ohledem na složení žáků, nenapoví školám, co dělají dobře nebo špatně. Mnoho učitelů ve skutečnosti neví, jak by měli změnit výuku, aby se toho žáci více naučili (Elmore, 2008; Fullan, 2011), a pouhá informace o dosahovaných výsledcích proto nemůže vést ke zlepšení jejich vyučovací praxe (Hout & Elliot, 2011). Proto je vhodné oba přístupy navzájem kombinovat a na základě pozorování procesů dávat školám cílená doporučení a podporu. Informace o výsledcích může být zase užitečná pro identifikaci škol, které by měly dostat podporu přednostně.

6.2 Statistické modely používané k odhadování přínosu školy

Vývoj statistických metod a počítačových programů na zpracování dat přispěl k rozvoji výzkumu efektivity vzdělávání, který poskytl nejen řadu faktických poznatků o působení různých faktorů na výsledky žáků, ale také nové postupy zkoumání efektivity škol (Reynolds et al., 2014). Tyto postupy byly nejprve aplikovány v pedagogickém výzkumu, ale s rostoucí dostupností administrativních dat o žácích a školách se v řadě zemí rozšířily i do oblasti vzdělávací politiky a řízení školství, často v reakci na kritiku, která poukazovala na problémy spojené s hodnocením kvality škol čistě na základě známek či výsledků v testech. Jak už bylo naznačeno výše, cílem těchto metod je pomocí vhodných statistických modelů oddělit či „izolovat“ skutečný přínos školy od působení vlivů, které škola nemůže mít pod kontrolou.

V současné době se k odhadování skutečného přínosu škol používají dva základní typy statistických modelů (OECD, 2008; Reynolds et al., 2014; Everson, 2017):

1. *Kontextově vázané (podmíněné) modely výkonu (contextualized/conditional attainment models)* zohledňují složení žáků školy (zpravidla jejich socioekonomické zázemí, etnický původ, speciální vzdělávací potřeby, popř. další charakteristiky) a porovnávají výsledek školy nikoli s celostátním průměrem, ale s hodnotou, jíž dosahují jiné školy s podobným složením žáků. Tyto modely umožňují statisticky „očistit“ výsledek školy od působení mimoškolních vlivů zahrnutých do výpočtu, ale nezohledňují působení faktorů, které