



Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání Česká republika 2012



Paulo Santiago, Alison Gilmore, Deborah Nusche
a Pamela Sammons



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání Česká republika 2012

Paulo Santiago, Alison Gilmore,
Deborah Nusche, Pamela Sammons



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Za publikování této práce zodpovídá generální sekretář OECD. Názory a použité argumenty zde publikované nemusí nezbytně reflektovat oficiální náhled Organizace nebo vlád členských zemí.

Tento dokument a všechny složky v něm obsažené nenarušují suverenitu žádné země ani mezinárodní hranice, nepoškozují jméno žádné členské země, města ani oblasti.

Prosím citujte tuto publikaci jako:

Santiago, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787//9789264116788-en>

ISBN 978-92-64-11675-7 (print)·

ISBN 978-92-64-11678-8 (PDF)·

Series: OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education ·

ISSN 2223-0947 (print)

ISSN 2223-0955 (online)

Photo credits:

Cover © iQoncept - Fotolia.com, © AKS - Fotolia.com, © Sergej Khackimullin - Fotolia.com.

Corrigenda to OECD publications may be found on line at: www.oecd.org/publishing/corrigenda.

© OECD 2012

Obsah OECD dokumentu lze kopírovat, stahovat nebo tisknout pro vlastní potřebu, a lze také používat citace z publikací, databází a multimediálních produktů OECD ve vlastních dokumentech, prezentacích, na blogu, na webových stránkách a v učebních materiálech za předpokladu, že budou správně citovány jako OECD materiály a bude uveden vlastník copyrightu. Všechny žádosti o veřejné nebo komerční užití a o překladatelská práva by měly být podány na rights@oecd.org. Žádosti o povolení veřejného nebo komerčního užití a překladatelských práv by měly být adresovány přímo Copyright Clearance Center (CCC) na adrese info@copyright.com nebo the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) na adrese contact@cfcopies.com.

Předmluva

Tato zpráva pro Českou republiku je součástí projektu *Evaluace a monitoring pro zlepšování školních výsledků realizovaného OECD* (viz příloha A). Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak může být hodnotících systémů užíváno ke zlepšování kvality, rovnosti a výkonnosti školního vzdělávání. Výzkum pohlíží na různé složky hodnotících rámců, které země užívají s cílem zlepšit vzdělávací výsledky žáků. Součástí výzkumu tedy je hodnocení žáka, hodnocení učitele, hodnocení školy a hodnocení systému.

Česká republika byla jednou ze zemí, které se rozhodly zúčastnit výzkumu a přijmout návštěvu externího hodnotícího týmu. Členy tohoto týmu byli: Paulo Santiago (sekretariát OECD), koordinátor výzkumu, Alison Gilmore (profesorka, co-director, oddělení výzkumu ve vzdělávání, Univerzita Otago, Nový Zéland), Deborah Nusche (sekretariát OECD) a Pamela Sammons (profesorka, katedra vzdělávání, Univerzita Oxford, Velká Británie). Tato publikace je zprávou hodnotícího týmu. Podává z mezinárodního hlediska nezávislou analýzu základních problémů, kterým čelí systémy hodnocení v České republice, popisuje současné iniciativy a možné budoucí postupy. Zpráva slouží třem účelům: (1) poskytnout vhled a radu českým institucím zodpovědným za vzdělávání, (2) pomoci jiným zemím OECD porozumět českému přístupu, (3) poskytnout podklady pro závěrečnou srovnávací zprávu projektu.

Zapojení České republiky v rámci hodnocení OECD bylo koordinováno Janou Strakovou, výzkumnou pracovnící Ústavu pro informace ve vzdělávání.

Důležitou součástí zapojení České republiky byla příprava podkladové informativní Zprávy o České republice (dále CBR) pro oblast hodnocení, publikované Ústavem pro informace ve vzdělávání v roce 2011. Hodnotící tým je vděčný autorům CBR a všem, kteří jim pomohli s přípravou informativního dokumentu. CBR je důležitým výstupem projektu OECD sama o sobě, jakož i důležitým zdrojem informací pro hodnotící tým. Pokud není ve zprávě uvedeno jinak, údaje pro tuto publikaci jsou čerpány ze Zprávy o České republice. CBR respektuje pravidla stanovená sekretariátem OECD a poskytuje rozsáhlé informace, analýzu a diskusi se zřetelem k národnímu kontextu, informuje o organizaci národní vzdělávací soustavy, o hlavních rysech systému hodnocení a o názorech klíčových aktérů. V tomto smyslu CBR a předkládaná zpráva doplňují jedna druhou a pro komplexní pohled na hodnocení v České republice by měly být studovány společně.

Návštěva hodnotícího týmu v České republice se uskutečnila v termínu 29. března až 5. dubna 2011. Program návštěvy je přiložen v příloze B. Návštěva byla připravena OECD ve spolupráci s českými úřady. Biografie členů hodnotícího týmu jsou uvedeny v příloze C.

Během hodnotící návštěvy vedl tým rozhovory s mnoha zástupci národních, krajských i obecních úřadů, s úředníky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), s relevantními instituty a ústavy řízenými MŠMT, které se zabývají hodnocením, s Českou školní inspekcí, se zástupci učitelů, s organizacemi rodičů, zástupci škol, řediteli škol, se žáky a studenty, se zástupci institucí připravujících učitele na jejich profesi a s výzkumníky, kteří jsou zainteresováni na problematice hodnocení ve vzdělávání. Tým také navštívil řadu škol a byl v kontaktu s jejich vedením, učiteli a žáky.

Záměrem bylo získat širokou škálu informací a názorů na praxi ve vzdělávání a hodnocení a na to, jak je možno zlepšit její efektivitu.

Hodnotící tým upřímně děkuje mnoha lidem, kteří našli čas ve svých denních programech na to, aby nás informovali o svých náhledech, zkušenostech a vědomostech. Schůzky byly otevřené a poskytly množství perspektiv. Hodnotící tým by rád vyjádřil speciální poděkování národní koordinátorce Janě Strakové, výzkumné pracovníci Ústavu pro informace ve vzdělávání, za mimořádnou ochotu, s jakou reagovala na dotazy a potřeby hodnotícího týmu. Její efektivita a odbornost na nás zanechaly hluboký dojem, užívali jsme si její laskavosti a velmi příjemné společnosti. Naše vděčnost patří celému jejímu týmu za poskytnutí vynikající podpory. Ochota a pohostinnost, které jsme se těšili během naší návštěvy v České republice, učinila práci hodnotící týmu jak potěšující, tak i podnětnou a zajímavou.

Hodnotící tým také děkuje kolegům v OECD, zvláště Stefánii Dufaux, za přípravu statistické přílohy k této zprávě (viz příloha D) a Heike-Daniele Herzog za redakční podporu.

Tato zpráva je rozdělena do šesti kapitol. Kapitola 1 se zabývá národním kontextem, obsahuje informace o české vzdělávací soustavě, o hlavních trendech a problémech a o nedávném vývoji. Kapitola 2 nahlíží na celkový systém hodnocení a analyzuje, jak spolu jeho jednotlivé složky souvisejí a jak by jich mohlo být ještě lépe využito k efektivnímu zlepšení učení žáka. Kapitoly 3 až 6 popisují každou složku systému hodnocení podrobněji – hodnocení na úrovni žáků, hodnocení na úrovni učitelů, hodnocení na úrovni škol a hodnocení systému – a představují silné stránky, výzvy a doporučení ke zlepšení.

Doporučení ke zlepšení se snaží stavět na reformách, které již v České republice probíhají, a na zřejmém odhodlání k dalšímu zlepšování, které bylo patrné u všech, se kterými jsme se setkali. Návrhy by měly brát v úvahu obtíže, kterým čelí kterákoliv externí skupina, ať je jakkoli dobře informována, pokud jde o dokonalé pochopení komplexnosti České republiky a všech relevantních souvislostí.

Je samozřejmé, že hodnotící tým přijímá plnou zodpovědnost za tuto zprávu. I když jsme měli k dispozici CBR a další dokumenty, jakož i možnost vést mnoho rozhovorů se širokou škálou českých zástupců, za jakékoli chyby nebo dezinterpretace v této zprávě neseme plnou zodpovědnost.

Obsah

Zkratky.....	7
Shrnutí.....	9
<i>Kapitola 1</i>.....	13
Školní vzdělávací systém v České republice.....	13
Hlavní rysy	14
Hlavní trendy a slabá místa	17
Hlavní etapy vývoje	19
Literatura	21
<i>Kapitola 2</i>.....	23
Rámec hodnocení.....	23
Kontext a charakteristické rysy	24
Silné stránky	28
Výzvy	31
Doporučení pro tvorbu politiky	37
Literatura	44
<i>Kapitola 3</i>.....	45
Hodnocení na úrovni žáka	45
Kontext a charakteristické rysy	46
Silné stránky	49
Výzvy	50
Doporučení	55
Literatura	63
<i>Kapitola 4</i>.....	65
Hodnocení na úrovni učitele	65
Kontext a charakteristické rysy	66
Silné stránky	69
Výzvy	71
Doporučení	74
Literatura	79
<i>Kapitola 5</i>.....	81
Hodnocení na úrovni školy	81
Kontext a charakteristické rysy	82
Silné stránky	87
Výzvy	89
Doporučení	93
Literatura	98
<i>Kapitola 6</i>.....	101
Hodnocení vzdělávacího systému	101
Kontext a charakteristické rysy	102
Silné stránky	105
Výzvy	107
Doporučení	112
Literatura	122
Závěry a doporučení	123

6 - Obsah

Kontext vzdělávacího systému	123
Silné stránky a slabé stránky	124
Doporučení pro tvorbu politiky	131

Příloha A: Zpráva OECD o hodnotících rámcích pro zlepšování výsledků škol.....	139
---	------------

Příloha B: Program návštěvy	141
--	------------

Příloha C: Složení hodnotícího týmu	143
--	------------

Příloha D: Srovnávací ukazatele v hodnocení	145
--	------------

Tabulky

Tabulka 5.1 Kritéria hodnocení užitá ČŠI, školní roky 2010/11 a 2011/12.....	83
Tabulka 5.2 Kritéria užívaná v ČŠI, školní rok 2009/2010.....	90

Schémata

Schéma 1.1 Česká vzdělávací soustava.....	14
---	----

Rámečky

Rámeček 4.1 Profese učitele v České republice – hlavní rysy	69
Rámeček 4.2 Danielsonův rámec výuky.....	75

Zkratky

CBR	Podkladová zpráva o České republice
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání
CSI	Česká školní inspekce
ESF	Evropský sociální fond
FEP	Rámcový vzdělávací program
ICT	Informační a komunikační technologie
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NEP	Národní vzdělávací program
NQF	Národní rámce kvalifikací
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
PIRLS	Pokrok v mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti
PISA	Program OECD pro mezinárodní hodnocení žáků
SEP	Školní vzdělávací program
TALIS	Mezinárodní průzkum výuky a učení
TIMSS	Mezinárodní výzkum trendů v matematickém a přírodovědném vzdělávání

Shrnutí

Výsledky vzdělávání žáků v České republice jsou přibližně na průměru či mírně pod průměrem OECD podle toho, které dovednosti se posuzují. Z mezinárodních srovnávacích studií vyplývá, že v posledním desetiletí je ve výsledcích žáků patrné významné zhoršení. Je také zřejmé, že jak výkon, tak i výběr oboru vzdělávání je výrazně ovlivňován rodinným zázemím žáka. Další problém souvisí s docházkou do speciálních škol, která je v některých případech důsledkem potíží s učením nebo sociálního znevýhodnění, a nikoliv důsledkem identifikace poruchy učení. Od revoluce v roce 1989 školy dosáhly značné autonomie v oblasti vzdělávacího obsahu, vyučovacích metod, hodnocení žáků a řízení. V této souvislosti byla znovu posílena role hodnocení jako klíčového nástroje k dosahování kvality a rovnosti ve vzdělávání. Přestože existují opatření k hodnocení žáků, učitelů, škol a systému, nevyřešena zůstává celá řada zásadních úkolů v oblasti posilování některých částí rámce hodnocení, v jejich jasném vymezení tak, aby byla zajištěna jejich konzistence a vzájemná provázanost, a v oblasti zavádění hodnotících postupů orientovaných na zlepšování. V oblasti hodnocení vzdělávání tým hodnotitelů identifikoval následující priority pro Českou republiku.

Vytvoření uceleného rámce a budování kapacit pro hodnocení v celém školském systému

Ve vzdělávacím systému panuje shoda v tom, že je třeba posílit rámec hodnocení a více se zaměřit na zlepšování výsledků žáků. Tato skutečnost se odráží v probíhajících iniciativách. V současné době však neexistuje ucelený systém hodnocení, který by byl vnímán jako celek a který by viditelně propojoval jeho jednotlivé části. Důležitým počátečním krokem v oblasti tvorby politiky je vypracování strategického plánu nebo rámcového dokumentu, který by stanovil koncepci uceleného hodnotícího rámce a způsob, jak dosáhnout propojení mezi jeho jednotlivými složkami. V procesu vytváření efektivního hodnotícího rámce je třeba věnovat patřičnou pozornost náležitému vymezení jednotlivých částí hodnocení (např. hodnocení učitelů, hodnocení škol a jejich rozvoj) a zajistit, aby tyto složky systému hodnocení byly dostatečně propojeny (např. standardy učitelské profese a hodnocení učitelů). Další výzvou jsou omezené kompetence k hodnocení v celém vzdělávacím systému. Nedostatečná schopnost provádět hodnocení přetrvává navzdory výrazným národním snahám stimulovat hodnotící kulturu a vytvářet příležitosti pro získávání odpovídajících kompetencí. Jednou z priorit vzdělávací politiky je proto konsolidace snah o zlepšení kapacit v oblasti hodnocení. Vzhledem k tomu, že český vzdělávací systém je značně decentralizován a závisí na hodnotících schopnostech různých aktérů, je důležité, aby vytváření kapacit odráželo různé potřeby školských řídicích orgánů (na krajské a místní úrovni), ředitelů škol a pedagogických pracovníků.

Podpora zásadní role učitele v hodnocení žáků, zvýšení systematickosti hodnocení a zavedení národních standardizovaných testů na pevném základě

Na všech úrovních vzdělávání hrají hlavní roli při hodnocení žáků a při poskytování informací o jejich výsledcích učitelé. Všeobecně lze říci, že autonomie učitelů a škol je v procesu hodnocení nepopíratelná a obecně podporovaná. V organizaci výuky v České

republice ale převládá tradiční přístup. Hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Z toho vyplývá, že Česká republika potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků spíše prostřednictvím formativního hodnocení, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit, než pouze prostřednictvím sumativního hodnocení, které výsledky učení zaznamená a vykáže. Další obava se vztahuje k zavádění národních standardizovaných testů v 5. a 9. ročnících (testy z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky), které právě probíhá a které je důsledkem zvýšeného důrazu na klíčové výstupy vzdělávání. Standardy, podle kterých budou národní testy vyhodnocovány a které jsou v současné době vyvíjeny, by mohly být považovány spíše za specifikace k národním testům než za ukazatele kvality výsledků, které se od žáků očekávají na různých úrovních vzdělávacího systému. Příprava standardů byla také uspišena potřebou pilotního ověření národních testů, které proběhlo v roce 2011. Nejvhodnější by bylo důkladně připravit rozumné vzdělávací standardy zahrnující celou šíři cílů vzdělávání žáků a teprve poté připravit národní testy. Také je nezbytné lépe formulovat účely národních testů a vést v patrnosti, že pokrývají omezené spektrum kompetencí. Další prioritou by mělo být zavedení procesů tzv. moderace v rámci škol i mezi školami, aby se zvýšila míra spolehlivosti hodnocení, které provádějí učitelé. Cílem je zajistit, aby se způsoby, jak učitelé hodnotí a známkuje žáky, tolik nerůznily a zvýšila se tudíž spravedlnost v této oblasti. Současně by měly být vytvořeny národní metodické pokyny pro hodnocení podle vzdělávacích cílů.

Vytvoření standardů učitelské profese, posílení takového hodnocení učitelů, jehož účelem je zkvalitňování jejich práce, a zavedení systému certifikace učitelů

Je zřejmé, že hodnocení učitelů je přijímáno jako důležitá a normální součást činnosti školy. Jeho uplatnění nicméně brání absence standardů učitelské profese a neexistence národního rámce, který by zajistil srovnatelnou praxi mezi školami. Rovněž chybí mechanismus, na jehož základě by každý učitel dostával profesionální zpětnou vazbu. Z těchto důvodů by měl český vzdělávací systém pokračovat v současných snahách vytvořit profesní profil nebo standardy učitelské profese, které by poskytly spolehlivý základ pro posuzování kompetencí učitele. Další prioritou by mělo být posílení pravidelného formativního hodnocení učitelů zaměřeného na jejich další profesní rozvoj, které by probíhalo odděleně od sumativních hodnotících postupů. Hodnocení, které vede ke zkvalitňování práce učitelů, se obvykle daří v neohrožujícím prostředí, kde je pěstována kultura, k jejímž hlavním znakům patří vzájemné poskytování a přijímání zpětné vazby, jasně stanovené individuální i kolektivní cíle, jednoduché hodnotící nástroje, podporující vedení školy, příležitosti k dalšímu profesnímu rozvoji a úzká vazba na vlastní hodnocení školy. Mají-li ředitelé škol provádět toto rozvíjející hodnocení systematicky a odpovídajícím způsobem na všech školách v České republice, pak je důležité, aby Česká školní inspekce externě ověřovala procesy hodnocení učitelů na úrovni školy. Konečně kariérový postup učitele by mohl být založen na systému certifikace v klíčových bodech profesní dráhy. Znamenalo by to vytvoření jasnějšího kariérního řádu, který by měl celostátní platnost. Jednotlivým fázím kariéry by odpovídala úroveň odbornosti, kterou by vymezovaly standardy učitelské profese a která by byla spojena s určitou výší finanční odměny.

Posílení hodnocení škol a rozvoj pedagogické role vedení školy

Česká republika se jednoznačně hlásí k zajišťování odpovědnosti ve vzdělávacím systému prostřednictvím pravidelného cyklu externího hodnocení škol, které provádí Česká školní inspekce (ČŠI). Přesto jednu z výzev pro Českou republiku představuje skutečnost, že stávající externí hodnocení se spíše zaměřuje na soulad se zákony než na zlepšování kvality škol. Nově se také klade důraz na podporu vlastního hodnocení školy. I přesto, že se autoevaluace v určité formě vyskytuje, její důsledné uplatňování a využívání jejích výsledků v praxi je stále v počátcích. Proto by se proces externího hodnocení měl více zaměřit na zkvalitňování práce škol a odklonit se od současného modelu, který je postaven na „dodržování předpisů“. To by znamenalo doporučovat kroky ke zlepšování všem hodnoceným školám a nesoustřeďovat se pouze na ty, které vykazují nižší úroveň. Rámec pro hodnocení škol, jednotlivá kritéria i otázky, na jejichž základě se formují úsudky a volí metody hodnocení, by měly být jednoznačněji zacíleny na proces vzdělávání a výuky a na vztah mezi její kvalitou a výsledky žáků. Doporučuje se zajistit lepší synergii mezi externím a vlastním hodnocením škol, zejména pokud jde o sladění posuzovaných aspektů. Je také třeba, aby ředitelé škol věnovali ve své práci větší pozornost pedagogickému vedení. Znamená to, že by se měli dále vzdělávat, aby posílili své vůdčí kompetence zejména v oblasti zkvalitňování činnosti školy a zlepšování kvality výuky a učení. Konečně je třeba přepracovat celkovou koncepci hodnocení ředitelů škol zřizovateli ve smyslu posílení role ředitele školy jako vůdčí osobnosti pedagogického procesu.

Posílení složky hodnocení systému v celkovém rámci hodnocení

Hodnocení vzdělávacího systému je zatím věnována jen omezená pozornost, navíc k tomuto hodnocení chybí komplexní strategický přístup. V současné chvíli se při hodnocení systému většinou čerpá z hodnocení škol, které je doplněno souborem ukazatelů charakterizujících vzdělávací systém. Chybí však některá klíčová data. Například nejsou k dispozici údaje o socioekonomickém zázemí žáků a existují pouze omezené informace o podmínkách, ve kterých probíhá výuka a učení. Národní systém monitorování školního vzdělávání je však značně oslaben v důsledku absence národních dat o výsledcích žáků. To znamená, že nejsou k dispozici žádné informace o výstupech vzdělávání, které by bylo možné porovnávat v rámci škol, krajů a z časového hlediska. Také nejsou plně využívána systémová data pro účely analýz, jejichž výstupy by bylo možné využít při tvorbě vzdělávací politiky. Proto je třeba posílit profil hodnocení systému jako součást hodnotícího rámce. První prioritou je rozšířit pojetí hodnocení na úrovni systému, aby zahrnovalo široké spektrum systémových informací, které zajišťují dobrý přehled o tom, jak žáci dosahují cílů vzdělávání. Do tohoto spektra by měly patřit různé soubory položek, jako jsou například obecné údaje o výsledcích žáků, demografická, administrativní a kontextová data, informační systémy a výzkumy a analýzy pro účely plánování, ovlivňování a tvorby vzdělávací politiky.

Kapitola 1

Školní vzdělávací systém v České republice

Řízení škol v České republice je do značné míry decentralizováno a zahrnuje tři úrovně: vládu, kraje a obce. Tato organizace je v souladu se zásadní reformou veřejné správy z roku 2002, která posílila samosprávu. Každý kraj zřizuje střední školy, zatímco obce zodpovídají za předškolní zařízení a základní školy. Obsah vzdělávání v České republice je ustaven na dvou úrovních, jak je stanoveno ve školském zákoně z roku 2004, hlavním právním dokumentu upravujícím vzdělávání. Na centrální úrovni ministerstvo schvaluje rámcové vzdělávací programy (dále RVP) pro každou vzdělávací oblast pro předškolní, základní a střední vzdělávání. V souladu s těmito RVP školy dále zpracovávají školní vzdělávací programy (ŠVP), které konkretizují RVP tak, aby odpovídaly kontextu jednotlivých škol. To reflektuje zvýšenou autonomii škol, je zde zřejmý rozdíl oproti stavu před rokem 1989, kdy byl systém charakterizován silným centrálním řízením a standardizací procesů. Výsledky žáků v České republice jsou zhruba srovnatelné s průměrem OECD nebo jsou mírně pod touto úrovní, ale v posledních letech je patrný výrazný pokles. Existují také obavy ze silné sociální selektivity a nerovnosti ve vzdělávacím systému, včetně chybného zařazování některých žáků do speciálních škol.

Hlavní rysy

Struktura vzdělávací soustavy

Vzdělávací soustava v České republice je organizována ve třech navazujících úrovních: předškolní vzdělávání (3–6 let), základní vzdělávání (obvykle 6–15 let) a střední vzdělávání (obvykle 15–16–18 let). Základní vzdělávání má dva stupně: ročníky 1–5 a ročníky 6–9 (viz tabulka 1.1). Školní docházka je povinná po dobu 9 let, obvykle od 6 do 15 let věku. Během základního vzdělávání žáci většinou navštěvují jednotnou školu, ale mohou se také zapsat do gymnázia (střední školy poskytující všeobecné vzdělávání), a to po ukončení 5. ročníku (v případě osmiletého gymnázia) nebo po ukončení 7. ročníku (v případě šestiletého gymnázia). (V roce 2009/10 cca 11 % žáků ve věku 11–15 let navštěvovalo gymnázium). Gymnázia jsou považována za prestižní vzdělávání. Na prvním stupni základní školy jsou obvykle všechny předměty vyučovány jedním učitelem. Na druhém stupni základní školy jsou různé předměty vyučovány různými učiteli, kteří se specializují na dva, výjimečně na jeden předmět.

Schéma 1.1 Česká vzdělávací soustava

Věk	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Stupeň				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Úroveň, cyklus	Předškolní vzdělávání	Základní škola									Střední škola s maturitní zkouškou (gymnázium, odborná, umělecká)					
		1. stupeň					2. stupeň									
		Jednotná škola									4letá střední škola					
											6leté gymnázium					
											8leté gymnázium					
		Základní škola									Střední škola s výučním listem					
		1. stupeň					2. stupeň									
		Jednotná škola									3leté školy					
		Jednotná škola									2leté školy					
		Základní škola									Střední škola					
		1. stupeň					2. stupeň									
		Jednotná škola									2leté školy					
Základní speciální škola (1. stupeň)					Základní speciální škola (2. stupeň)				1 rok							

Střední vzdělávání dělíme do tří typů:

- **Střední vzdělávání s maturitní zkouškou.** Zahrnuje čtyřleté vzdělávací programy poskytující všeobecné vzdělání, odborné vzdělání a umělecké vzdělání v konzervatořích. Tyto programy jsou ukončeny maturitní zkouškou se společnou státní částí, která je pro školy externí. Jsou buď zaměřeny na následné pracovní uplatnění, nebo na studium ve vyšším stupni vzdělávání.
- **Střední vzdělávání se závěrečnou zkouškou a výučním listem.** Jedná se o dvou- až tříleté odborné vzdělávací programy vedoucí k získání výučního listu. Tyto programy

jsou primárně zaměřené na získání počáteční kvalifikace s předpokládaným vstupem na pracovní trh, ale také umožňují absolventům pokračovat ve studiu (přijetí do terciárního vzdělávání není automatické).

- **Střední vzdělávání se závěrečnou zkouškou vedoucí k závěrečnému vysvědčení.** Všeobecné a odborné programy obvykle poskytované speciálními školami, které nevyžaduje doklad o ukončení studia. Tyto programy připravují žáky pro vstup na trh práce.

Přijetí na školy poskytující střední vzdělávání je podmíněno požadavky stanovenými jednotlivými školami. Tyto požadavky mohou obsahovat přijímací zkoušky a talentovou zkoušku organizovanou školou. Ve školním roce 2008/09 bylo v České republice 1 239 škol poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, 541 středních odborných učilišť a 111 škol poskytovalo střední vzdělání, které nevyžaduje doklad o ukončení studia. V témže školním roce byli absolventi středních škol rozděleni následovně: 20 % dokončilo střední všeobecné vzdělání s maturitou, 54 % dokončilo střední odborné vzdělání s maturitou a 26 % dokončilo střední školu bez maturitní zkoušky.

Žáci s různým typem postižení mohou navštěvovat běžné základní školy, kde mohou být zařazeni do speciálních tříd, nebo získávají vzdělání ve speciálních základních školách. Ve školním roce 2009/10 navštěvovalo 4,8 % žáků jiné než běžné základní školy. Speciální školy existují pro žáky od předškolního až po střední vzdělávání. Docházka do speciální školy vyžaduje doporučení relevantního úřadu a souhlas rodičů. Školský zákon z roku 2004 klade důraz na zvyšování integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol.

Základní charakteristika

- **Decentralizovaná školní síť.** Mateřské školy a základní školy jsou zřizovány obcemi a střední školy jsou zřizovány kraji. Dále jsou zde zřizovatelé škol soukromých (včetně církví).
- **Nízké výdaje na vzdělávání.** Výše veřejných výdajů na vzdělávání je relativně nízká. Mezi zeměmi OECD, jejichž údaje jsou k dispozici, se Česká republika řadí k těm, které mají nejnižší veřejné finance alokované na základní, střední a vyšší neterciární vzdělávací instituce. Je to cca 2,5 % HDP a 6,1 % z celkových veřejných výdajů (nejnižší podíl mezi zeměmi OECD, viz příloha D).
- **Pouze dopolední výuka, družina po vyučování a průměrná velikost tříd.** V České republice výuka probíhá většinou dopoledne. Školy obvykle nabízejí žákům nižších ročníků družiny a některé školy nabízejí ve svých prostorách mimoškolní aktivity starším žákům. Ve školním roce 2009/10 bylo v jedné třídě v průměru 20 žáků (předpisy stanoví minimum 17 a maximum 30 žáků ve třídě).
- **Veřejné školství převažuje.** Převážná většina žáků chodí do veřejných škol. Ve školním roce 2009/10 dosahovalo procento žáků v základních veřejných školách 98,7 % a 84,2 % ve středních školách. Soukromé školy mohou získávat dotace, jejichž výše dosahuje mezi 50 a 80 % toho, co dostávají základní školy, v závislosti na různých kritériích včetně výsledků inspekci prováděných Českou školní inspekci (ČŠI). Vzdělávání v soukromých školách se výrazně neliší od vzdělávání ve veřejných školách.
- **Financování.** Školy, které jsou zřizovány kraji a obcemi, získávají finanční prostředky ze dvou zdrojů: (i) normativy a provozní prostředky jsou poskytovány

kraji a obcemi (z daňových příjmů určených krajům a obcím a z grantů poskytovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které jsou výrazně odlišeny), a (ii) mzdové náklady jsou hrazeny ze státního rozpočtu (centrální rozpočet ministerstva) prostřednictvím krajských úřadů.

- **Diverzita ve vzdělávacím systému.** Romští žáci představují důležitou menšinu v českém vzdělávacím systému. Polská menšina má vlastní školy – ve školním roce 2009/10 vyučovalo 21 základních škol a 3 střední školy v polštině.

Rozdělení zodpovědností

Řízení škol je decentralizováno do tří úrovní: centrální řízení, řízení na úrovni krajů a řízení na úrovni obcí. MŠMT zodpovídá za národní vzdělávací politiku a strategii zahrnující celou vzdělávací soustavu. Každé čtyři roky zpracovává MŠMT koncepční záměr zvaný *dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*. MŠMT zodpovídá za výkon státní správy ve školství a rozvoj vzdělávací soustavy, za vytvoření rámce vzdělávacích cílů (v rámcových vzdělávacích programech), za stanovení zásad financování, za stanovení požadavků na odbornou a pedagogickou kvalifikaci pedagogických pracovníků, za určení výše úvazku učitelů a za vedení rejstříku škol a školských zařízení a rejstříku školských právnických osob. Dalším důležitým činitelem je Česká školní inspekce (ČŠI), orgán státní správy, který zodpovídá za monitorování škol a školských zařízení a za kontrolu podmínek a výsledků vzdělávání, jež je školami poskytováno, za kontrolu řízení škol, efektivitu využití zdrojů a dodržování závazných předpisů.

Ministerstvu v jeho práci asistuje několik národních institucí, které jsou jím přímo řízeny a částečně financovány z jeho rozpočtu. Mezi ně patří: (i) Ústav pro informace ve vzdělávání, který shromažďuje, analyzuje a poskytuje informace o vzdělávání (statistiky, analýzy, výzkumy a studie) a realizuje mezinárodní srovnávací studie výsledků českých žáků, (ii) CERMAT, který zodpovídá za společnou (neboli státní) část maturitní zkoušky, podporuje testování žáků základních škol a taktéž organizoval testování žáků 5. a 9. ročníků v letech 2005 a 2007, (iii) Národní ústav odborného vzdělávání, který je zodpovědný za činnosti související s rozvojem odborného vzdělávání včetně administrativy Národní soustavy kvalifikací, za přípravu vzdělávacích programů a za administrativu spojenou s organizací zkoušek a se získáním výučního listu, (iv) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, který se podílí na přípravě koncepcí v základním a všeobecném středním školství včetně obsahu vzdělávacích programů a (v) Národní institut dalšího vzdělávání, který odpovídá za další vzdělávání pedagogických pracovníků a skládá se ze třinácti krajských center, která koordinují a organizují kurzy a vzdělávání pro učitele a vedení škol.¹

Kraje zodpovídají za vzdělávání na svém území. Krajské úřady vypracovávají *dlouhodobé záměry* pro svůj kraj, které jsou v souladu s *dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* platným celostátně. Kraje jsou také zřizovateli různých škol, zvláště středních škol. Obce zodpovídají za vytváření podmínek pro plnění povinné školní docházky. Zřizují základní školy i mateřské školy (tedy jsou zřizovateli). V některých případech, zvláště u malých obcí, se podílí na této roli svazky obcí. Školy se těší rozsáhlé autonomii od roku 2003, kdy se staly právnickými osobami. Z toho vyplývá,

¹ Po návštěvě hodnotícího týmu byla uskutečněna zásadní restrukturalizace těchto institucí. Ústav pro informace ve vzdělávání byl ke konci roku 2011 zrušen a část kompetencí převzala Česká školní inspekce. V červenci 2011 byly spojeny Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický v Praze do Národního ústavu pro vzdělávání.

že ředitelé ve své škole nesou plnou zodpovědnost za kvalitu vzdělávání, využívání finančních prostředků, přijímání a propouštění učitelů, jakož i za vztahy se školskou komunitou a s veřejností. Zřizovatel zakládá školskou radu, která umožňuje rodičům, žákům, zástupcům pedagogických pracovníků a veřejnosti podílet se na řízení školy. Ředitelé škol jsou jmenováni zřizovatelem a mohou být propuštěni pouze na základě pochybení specifikovaných ve školském zákoně z roku 2004.

Projednávání záměrů

Tvorba koncepčních záměrů v oblasti vzdělávání představuje řadu konzultací, někdy prostřednictvím ustavených poradních orgánů. Projednávání se obvykle účastní zástupci Asociace krajů, Svazu měst a obcí, profesní asociace učitelů (učitelské odbory a oborové asociace), zástupci zaměstnavatelů, asociace ředitelů škol, experti z oblasti vzdělávání a zástupci asociací nevládních organizací činných ve vzdělávání. Výjimečně jsou do těchto skupin zapojeni i zástupci rodičů žáků. Školský zákon specifikuje situace, ve kterých je nutné projednat návrh s výše uvedenými skupinami. Například školský zákon říká, že „ministerstvo navrhne dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky a projedná svůj návrh s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s kraji“.

Hlavní trendy a slabá místa

Některé problémy ve vzdělanosti přetrvávají

Podíl populace s ukončeným středním vzděláním byl a je tradičně vysoký. V roce 2008 byl podíl dospělé populace ve věku 25–64, která ukončila alespoň střední školu, 91 %, což je nejvyšší procento v zemích OECD (průměr OECD je 71 %). Ekvivalentní podíl dospělé populace ve věku 25–34 dosáhl 94 %. Naproti tomu podíl populace s končeným terciárním vzděláním je v mezinárodním srovnání velmi nízký, i když postupně narůstající počty zapsaných studentů naznačují, že se situace lepší. V roce 2008 byl podíl dospělých ve věku 25–64, kteří ukončili terciární vzdělání, 14 %, což je čtvrtá nejnižší hodnota v zemích OECD (průměr OECD je 28 %). Ekvivalentní podíl dospělých ve věku 25–34 let je 18 % (třetí nejnižší hodnota proti průměru OECD ve výši 35 %).

Výsledky žáků se pohybují kolem průměru OECD, ale výrazně se zhoršily

Výsledky žáků v České republice jsou zhruba na úrovni průměru OECD nebo mírně pod ním podle toho, která dovednost je hodnocena. V roce 2009 se výsledky českých žáků v projektu OECD Program mezinárodního hodnocení studentů (PISA) statisticky výrazně nelišily od průměru OECD v matematice a přírodních vědách a byly těsně pod průměrem OECD s významnou odchylkou v oblasti čtenářské gramotnosti (OECD, 2010a). Trendové analýzy výsledků PISA nicméně ukázaly vážné zhoršování výsledků žáků. Jedná se o nejzávažnější zhoršení v zemích OECD.

Projekt PISA se v roce 2009 zaměřil na čtenářskou gramotnost. Výsledky patnáctiletých českých žáků byly v této oblasti významně pod průměrem OECD – dvacet tři zemí OECD se umístilo výrazně lépe než Česká republika. Tento výsledek ukazuje na zřetelné zhoršení ve výkonu od první studie PISA v roce 2000 (OECD, 2010b) – Česká republika je mezi čtyřmi zeměmi OECD, ve kterých se průměrné výsledky žáků mezi roky 2000 a 2009 významně zhoršily. Střední hodnota úspěšnosti českých žáků v PISA 2000 byla

492 bodů v porovnání se 478 body z PISA 2009. Podíl žáků, kteří nedosáhli úrovně způsobilosti 2 (na spodní hranici úspěšnosti čtenářské gramotnosti), se výrazně zvýšil ze 17,5 % v PISA 2000 na 23,1 % v PISA 2009.

Výsledky patnáctiletých Čechů v matematice se pohybují kolem průměru OECD, i když čtrnáct zemí OECD výrazně předčilo Českou republiku. Výsledky PISA 2009 nicméně ukázaly výrazné zhoršení oproti PISA 2003 ve výsledcích testů z matematiky (OECD, 2010b). V PISA 2009 byl průměrný výsledek v matematice 493 bodů, což bylo o 24 bodů méně než v roce 2003, a to představuje významné zhoršení v matematice, nejzávažnější zhoršení v zemích OECD. Výsledky patnáctiletých Čechů v přírodních vědách se také výrazně nelišily od průměru OECD z roku 2009, ačkoli třináct zemí OECD dosáhlo výrazně lepších výsledků než Česká republika. V přírodních vědách je také patrný významný pokles úspěšnosti mezi roky 2006 a 2009, taktéž jeden z nejvýraznějších poklesů mezi zeměmi OECD.

Rozdíl ve výsledcích mezi nejlepšími a nejhoršími žáky v České republice byl nižší než průměr OECD v čtenářské gramotnosti PISA 2009, avšak je zřejmé statisticky významné zhoršení od roku 2000 (OECD, 2010c). Rozdíly ve výkonu žáků v oblasti čtenářské gramotnosti jsou zhruba stejné uvnitř jedné školy i mezi školami navzájem (OECD, 2010c). Oba typy rozdílů se nijak výrazně nezměnily mezi lety 2000 a 2009 a jak rozdíl mezi školami, tak v rámci jednotlivých škol zůstávají zhruba mírně nad a pod průměrem OECD.

Co se týče vztahu mezi socioekonomickým zázemím a výsledky (tedy mezi PISA indexem ekonomického, sociálního a kulturního statusu a výkonů patnáctiletých), jsou zřejmé následující skutečnosti: (i) vliv socioekonomického zázemí na výsledky českých žáků se neliší od průměru OECD v procentu žákova výkonu vysvětlitelného socioekonomickým zázemím (*silná stránka socioekonomického charakteru*), (ii) rozdíl ve výsledku českých žáků odpovídající jednotkové změně v každém ze zkoumaných předmětů v PISA indexu ekonomického, sociálního a kulturního statusu (*slabá stránka socioekonomického charakteru*) je nadprůměrný (OECD, 2010c). V tomto indikátoru se projevil statisticky významný pokles mezi roky 2000 a 2009.

Panují obavy ze silné sociální selektivity a nerovnosti ve vzdělávacím systému

Je zřejmé, že výsledky i volba vzdělávací dráhy jsou silně ovlivněny rodinným zázemím. Koucký a kol. (2004) na základě výsledků PISA 2003 ukazuje, že pro přijetí do šestiletého a osmiletého gymnázia je rodinné zázemí důležitější než studijní předpoklady. Podobně i Műnich (2005) předpokládá, že vzdělání rodičů sehra v České republice nejdůležitější roli při volbě gymnaziálního vzdělávání. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde má matka ukončené terciární vzdělání, pak tento fakt zvyšuje pravděpodobnost vstupu žáka na gymnázium o 31 % v porovnání s žákem, jehož matka má základní vzdělání. Koucký a kol. (2008) pomocí tří cyklů evropského sociálního výzkumu zkoumá nerovnost v přístupu k terciárnímu vzdělání v 23 evropských zemích. Pro období 1990 až 2005 zjistili, že Česká republika je mezi šesti zeměmi s nejvyšší nerovností vzhledem k nerovnosti přístupu terciárního vzdělávání mezi studentem, jehož otec má nejvyšší stupeň v zaměstnání (podle klasifikační stupnice Mezinárodního socioekonomického indexu zaměstnaneckého statusu), a studentem, jehož otec má nejnižší zaměstnanecký status.

Často diskutovanou problematikou je fakt, že šesti- a osmiletá gymnázia mají daleko k rovnosti, protože je zde tendence nasměrovat menšinu žáků do elitních veřejných škol. Další obava souvisí s důvody k zařazení do speciálních škol. V českém vzdělávacím

systému je dobře známo, že velké procento žáků, kteří chodí do speciálních škol, tam chodí v důsledku obtíží s učením nebo sociálním znevýhodněním, tedy ne proto, že by u nich byla zjištěna neschopnost se učit. To platí zvláště pro romské děti, jejichž docházka do speciálních škol je stále velmi vysoká i navzdory rozhodnutí postupně integrovat znevýhodněné žáky do škol hlavního proudu. Česká školní inspekce ve své výroční zprávě z roku 2009/10 identifikovala jasnou diskriminaci v oblasti rozsáhlého zařazování romských žáků do speciálních škol – například v navštívených základních školách objevila 35 % romských žáků ve skupině dětí s diagnózou mentálního poškození (ČŠI, 2010).²

Existuje také málo důkazů o tom, že romští žáci mají rovný přístup a informace o poskytovaném předškolním vzdělávání. Praxe nepřijímat děti do škol, pokud nejsou „připraveny“, a následně neposkytnout další podporu, která by děti na školu adekvátně připravila, znamená, že romské děti velmi pravděpodobně nastupují do školy pozdě, a také je méně pravděpodobné, že projdou předškolním vzděláváním. To vytváří nerovné příležitosti od útlého věku. Přípravné třídy zaměřené na romské žáky byly vytvořeny, ale není jich využíváno v žádoucím rozsahu.

Poptávka po všeobecném vzdělávání není uspokojena

Existují signály, že nabídka všeobecně vzdělávacích programů na středních školách je nedostatečná, neuspokojuje poptávku po všeobecném vzdělání, což v důsledku znamená, že velké množství žáků nedobrovolně vstupuje do odborného vzdělávání (OECD, 2006). Přístup ke všeobecnému střednímu vzdělání je přímo určen zřizovatelem (kraj) a nepřímo MŠMT. Navíc MŠMT spolu s krajem rozhoduje o otevření nových škol, jakož i o jejich kapacitách a oborech vzdělávání. Některé empirické analýzy ukazují, že mnoho žáků v odborných programech by mohlo nastoupit do náročnějších vzdělávacích programů (Múnich, 2006). Omezený přístup žáků k programům všeobecného vzdělávání odpovídá do značné míry názoru v některých kruzích, že k udržení kvality gymnázií je nutné je vyhradit pro úzkou elitu.

Hlavní etapy vývoje

Zásadní reforma veřejné správy s velkými dopady na vzdělávání

Reforma veřejné správy z roku 2002 zásadně ovlivnila řízení vzdělávací soustavy. Tradiční model silného centrálního řízení byl zrušen a byl posílen vliv územní samosprávy. Čtrnáct nově ustavených krajů získalo výraznou autonomii, včetně řízení svého vlastního vzdělávacího systému. Každý kraj si připravuje strategii pro svůj vzdělávací systém v souladu s celonárodním rámcem a zodpovídá za monitorování této strategie. Každý kraj je zřizovatelem středních a speciálních škol. Podobně obce zodpovídají za předškolní a základní vzdělávání (včetně speciálních škol). Obce nabyly značné zodpovědnosti včetně zajištění kvality vlastních škol.

Zvýšená autonomie pro školy

Před rokem 1989 bylo pro český vzdělávací systém typické silné centrální řízení a standardizace procesů. Výuka byla založena na podrobných osnovách, schválených

² Toto disproporčně vysoké zařazování romských žáků do speciálních škol je v detailu dokumentováno ve sdruženích Devroye (2009) a Dženo (2004).

učebnicích, detailních pokynech pro učitele a standardizované přípravě učitelů. Tato praxe byla radikálně změněna po revoluci v roce 1989. Školy uplatňují volný výběr učebnic a výraznou autonomii při určování obsahu výuky prostřednictvím vlastních vzdělávacích programů (které jsou v souladu s národními rámcovými vzdělávacími programy). Učitelé si mohou volit učební metody v souladu se strategií školy a s požadavky stanovenými ve školním vzdělávacím programu.

Zavádění rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů

Školský zákon z roku 2004, hlavní legislativní dokument upravující oblast vzdělávání, stanovuje dvě úrovně pro určení obsahu výuky v České republice. Na centrální úrovni MŠMT vymezuje rámcové vzdělávací programy (RVP) pro každou vzdělávací oblast v rámci předškolního, základního a středního vzdělávání. Ty definují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a poskytují celonárodní rámec pro učení žáků. V souladu s tímto rámcem školy dále zpracovávají školní vzdělávací programy (ŠVP), které konkretizují RVP pro kontext jednotlivých škol. Školy mají značnou volnost při tvorbě vlastních učebních strategií, protože RVP nejsou zvláště detailní. Nicméně ŠVP, stejně jako pravidla hodnocení žáků a obsah učebnic musejí být v souladu s požadavky definovanými v RVP.

RVP i ŠVP se začaly používat v základním vzdělávání ve školním roce 2007/2008 a odrážejí zásadní kurikulární reformu, která tvoří podstatnou část školského zákona z roku 2004. V roce 2010/11 téměř všichni žáci v povinné školní docházce již byli vzdělávání podle RVP. Ve středním vzdělávání se využívalo RVP jen v malé míře – vzhledem k tomu, že většina RVP na této úrovni se stále připravuje (existuje více než 250 oborů vzdělávání, pro něž je třeba připravit RVP).

Zavedení standardizovaného testování a maturitních zkoušek

Autonomie škol v přípravě programů a ve výběru učebních metod vytvořila potřebu monitorovat výsledky žáků napříč školami. Nepřekvapí, že zavedení externích nástrojů hodnocení žáků, jakými jsou národní testování v klíčových ročnících školní docházky a externí společná část maturitní zkoušky, patří mezi hlavní politické body ve vzdělávání. Národní testování v 5. a 9. ročnících je v současnosti vyvíjeno (po první zkušenosti z let 2004 až 2008) a externí společná část maturitní zkoušky byla poprvé realizována na jaře 2011. Zavedena byla jednotná zadání závěrečných zkoušek, jejichž cílem je získání výučního listu.

Poznámky

1. Po ukončení návštěvy hodnotícího týmu OECD došlo k zásadní restrukturalizaci těchto institucí. Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) byl na konci roku 2012 zrušen a část jeho činnosti byla integrována do činnosti ČŠI. V červenci 2011 byl sloučen Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický v jediný Národní ústav pro vzdělávání.
2. Neúměrně vysoké umístování romských žáků do speciálních škol je podrobněji dokumentováno v Devroye (2009) a Dženo Association (2004).
3. Přesněji řečeno školský zákon z roku 2004 ustanovuje tři úrovně pro určení obsahu vzdělávání. Vedle popsaných rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů definuje i zavedení národního vzdělávacího programu (NVP). Ten však nebyl dosud vytvořen.

Literatura

- Česká školní inspekce (ČŠI) (2010), Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010, Praha.
- Devroye, J. (2009), „The Case of D. H. and Others v. the Czech Republic”, *Northwestern Journal of International Human Rights*, Vol. 7, Issue 1, Spring, Northwestern University School of Law, Evanston.
- Dženo Association (2004), „Report on the Situation of Minority Education in the Czech Republic”, Analytical Report PHARE RAXEN_CC Minority Education, RAXEN_CC National Focal Czech Republic.
- Koucký, J., Kovařovic, J., Palečková, J. a Tomášek, V. (2004), „Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003” [Learning for Life, Outcomes of OECD survey PISA 2003]. Speciální příloha *Učitelských novin*, ročník 107, číslo 46, 2004 [Special annex to *Učitelské noviny*, Vol. 107, No. 46].
- Koucký, J., Bartušek, A. and Kovařovic, J. (2008), „*Inequality and Access to European Tertiary Education during Last Fifty Years*”, Education Policy Centre, Charles University, Prague.
- Münich, D. (2005), „Estimating the Impact of School Quality, Selection, and Supply on Student’s Achievements: Evidence from The Czech Nation-wide Testing of Youth”, *mimeo*, Charles University, Prague.
- Münich, D. (2006), „Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky” [Transition of pupils to upper-secondary schooling level: discrepancy between supply and demand and its consequences] in Matějů, P. and Straková, J. eds., 2006, (Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice, [(Un)equal study opportunities: educational inequalities in the Czech Republic], Academia, Prague.
- OECD (2006), *OECD Economic Surveys: the Czech Republic*, OECD, Paris.
- OECD (2010a), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do, Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Volume I, OECD, Paris.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000*, Volume V, OECD, Paris.
- OECD (2010c), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Volume II, OECD, Paris.

Kapitola 2

Rámec hodnocení

Hodnocení v České republice probíhá na čtyřech základních úrovních: (i) na úrovni systému (národní a krajské subsystémy) – prostřednictvím vzdělávacích indikátorů a mezinárodních šetření výsledků žáků; (ii) na úrovni školy – externí inspekce prováděné Českou školní inspekcí a vlastní hodnocení školy; (iii) na úrovni učitele – prostřednictvím školou přijatých postupů k zajištění kvality výuky; (iv) na úrovni žáka – počínaje externími národními zkouškami až po každodenní formativní hodnocení ve škole. Rámec hodnocení se zdá být roztržštěný a obsahuje různé složky, které se během času vyvinuly nezávisle na sobě. Obzvláště pozitivní na celém systému je skutečnost, že obsahuje společné reference na národní úrovni. Existují dobré podmínky pro přizpůsobení výuky místním potřebám, relevantní popisy zodpovědností, množství iniciativ k posílení hodnocení, klima „otevřených dveří“ mezi učiteli a stále silící vědomí, že koncepce a záměry musí být vytvářeny spolu s odborníky. Existují nicméně výrazné výzvy při budování efektivního rámce hodnocení. Mezi ně patří i skutečnost, že některé klíčové prvky jsou v počátečním stadiu vývoje, chybí propojení mezi různými součástmi rámce, ve vzdělávání je nedostatečná pozornost věnována rovným příležitostem a inkluzi, vzdělávací cíle nejsou propojeny s procesem učení a hodnocením jednotlivce, není dostatečně chápán smysl hodnocení, kompetence pro hodnocení v celém systému jsou prozatím nedostatečné, podpora z centra je limitovaná a vymezení zodpovědnosti mezi různými úrovněmi řídicích orgánů je nedostatečné.

Tato kapitola se zabývá celkovým systémem hodnocení v České republice, jeho různými úrovněmi, jako je hodnocení žáků, učitelů, škol a systému, provázaností celku, jakož i vymezením vzájemných vztahů. Po tomto úvodu pak následující kapitoly (3–6) analyzují problematiku každé jednotlivé úrovně detailněji.

Tato zpráva rozlišuje tři typy hodnocení: první se zabývá hodnocením pokroku jednotlivého žáka při naplňování vzdělávacích cílů. Pojednává o hodnocení práce v hodině, stejně jako o plošném externím testování a zkouškách. Druhý typ hodnocení se vztahuje k hodnocení odborných pracovníků ve školách, tedy učitelů. A konečně třetí typ hodnocení je vztažen k posuzování efektivity škol, vzdělávacího systému a vzdělávací politiky.

Kontext a charakteristické rysy

Řízení

Stejně jako další země OECD nemá ani Česká republika integrovaný rámec hodnocení, který by byl navržen jako celek, ale místo toho má řadu jednotlivých relativně nezávislých složek, které operují na různých úrovních a které se vyvinuly poměrně nezávisle na sobě. Hodnocení v České republice probíhá na čtyřech klíčových úrovních: na úrovni systému (národní a krajské subsystemy), na úrovni školy, učitele a žáka. Na každé z těchto úrovní poskytují hodnotící mechanismy základ pro hodnocení efektivity vzdělávání poskytovaného žákům v České republice. Tyto mechanismy také identifikují silné a slabé stránky systému, škol, učitelů i žáků a stanovují oblasti pro zlepšení. Konečným cílem je dosáhnout zlepšení vzdělávání v zemi.

Přístup České republiky k hodnocení kombinuje centrální řízení tvorby koncepčních záměrů a stanovení standardů se zodpovědností za realizaci hodnocení přenesenou na kraje, obce a školy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) je zodpovědné za dohled nad celým vzdělávacím systémem a má svoji úlohu ve všech složkách hodnotícího rámce, včetně přípravy závazných vzdělávacích cílů (tzv. rámcové vzdělávací programy, dále RVP), určuje kariérní strukturu pro učitele a monitoruje výkon škol a celé vzdělávací soustavy. MŠMT také navrhuje, realizuje a monitoruje vzdělávací politiku, včetně vypracování *dlohodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*. Některé instituce mají klíčové role v celém systému. Mezi nimi vyniká Česká školní inspekce (ČŠI), která zodpovídá za externí hodnocení škol a podílí se na hodnocení systému. Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT) hraje vedoucí úlohu v oblasti externího hodnocení žáků. Ústav pro informace ve vzdělávání má klíčovou roli v hodnocení systému prostřednictvím vývoje indikátorů vzdělávání a s tím souvisejících analýz. Kraje zodpovídají za vzdělávání na svém území a zpracovávají dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje v kraji, které jsou v souladu s celonárodními dlouhodobými záměry. Krajské a obecní úřady jsou zřizovateli škol, tudíž přijímají zodpovědnost za kvalitu poskytovaného vzdělávání. Soustřeďují se na dodržování finančních předpisů a na podporu školám v procesu zlepšování. Školy využívají značné autonomie při realizaci různých typů hodnocení žáka, učitele a školy. Nesou největší odpovědnost za hodnocení žáka, včetně zpracování kritérií hodnocení a nástrojů, hodnotí učitele v souladu s pravidly definovanými na úrovni školy a přijímají zodpovědnost za vlastní hodnocení.

Hlavní složky

Ve stručnosti se český systém hodnocení skládá ze čtyř hlavních úrovní:

- **Hodnocení žáků.** Výkon žáka v České republice je hodnocen širokou škálou nástrojů, sahajících od externě zadávaných zkoušek až po každodenní formativní hodnocení ve třídě. Za hodnocení žáka nesou odpovědnost především učitelé. Všichni žáci jsou hodnoceni v průběhu celého roku v každém předmětu. Žáci jsou hodnoceni jak ústně, tak i prostřednictvím školních písemných testů a zkoušek. Používaná stupnice známek je 1–5. Kritéria hodnocení a metody jsou definovány každou školou a jejich popis je součástí příslušných školních vzdělávacích programů (ŠVP). V závěru základního vzdělávání (a povinné školní docházky) nejsou zadávány externí národní zkoušky, ale některé kraje v souvislosti s přijímacím řízením zpřístupnily svým středním školám standardizované testy vypracované soukromými společnostmi. Naopak externí závěrečné zkoušky jsou povinné na konci středního vzdělání. To se týká maturitních zkoušek a závěrečných zkoušek ve středních odborných školách. Za obsah, průběh a klasifikaci závěrečných zkoušek zodpovídají tradičně jednotlivé školy. Od roku 2011 mají maturitní zkoušky společnou národní standardizovanou část. Dále je zde třeba uvést, že v současnosti je zaváděno do 5. a 9. ročníků základních škol národní standardizované testování. Toto testování se týká českého jazyka, cizího jazyka a matematiky a má základní cíl – monitorovat naplňování vzdělávacích standardů (a možná posloužit jako podklad pro přijetí do vyšší úrovně vzdělávání).
- **Hodnocení učitelů.** Nejsou stanoveny žádné národní požadavky na hodnocení učitele ani formální postupy k pravidelnému hodnocení práce učitelů. Učitelé jsou však obvykle hodnoceni ředitelem školy způsobem definovaným jednotlivými školami. Na národní úrovni neexistují kritéria nebo standardy, kterými by se řídil proces hodnocení učitelů. Kritéria hodnocení jsou stanovena školami, často řediteli škol, a obvykle zahrnují pohovory a hospitace. V souladu s autonomií škol ředitelé užívají výsledků hodnocení učitelů při zpracování plánů profesního rozvoje jednotlivých učitelů, při určování jejich kariérního růstu a platové třídy.
- **Hodnocení škol.** Existují dvě základní formy hodnocení: vlastní hodnocení školy a externí hodnocení školy. Za externí hodnocení zodpovídá Česká školní inspekce (ČŠI). Externí hodnocení školy je realizováno v tříletých cyklech. Inspekční činnost zahrnuje na sebe navazující činnosti, tj. přípravnou fázi, návštěvu týmu inspektorů včetně hospitací ve výuce, zveřejnění inspekční zprávy a následnou fázi, která reaguje na doporučení obsažená v inspekční zprávě a které se účastní zřizovatelé (kraje a obecní úřady). Přesná podoba vlastního hodnocení škol se velmi různí, protože právní povinnost ji provádět neobsahuje předepsaný postup (ale pokyny jsou k dispozici). Školy jsou povinny provádět vlastní hodnocení a zveřejňovat jeho výsledky ve výroční zprávě. Zřizovatelé také provádějí hodnocení škol, ale obvykle se zaměřují na dodržování finančních předpisů.
- **Hodnocení systému.** Je užívána škála nástrojů ke zjišťování efektivity vzdělávací soustavy. Monitorovací systém obsahuje množství statistických informací o vzdělávání založených na shromažďování informací ze škol k určitému datu ve standardizovaném formátu. Ty jsou základem výročních zpráv s výkonovými ukazateli vzdělávání na národní a krajské úrovni. Jak vláda, tak kraje zpracovávají výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, kde hodnotí, jak jsou plněny úkoly vytyčené v dlouhodobých záměrech. Také výsledky mezinárodních šetření jako jsou PISA a TIMSS hrají roli při stanovení politiky na úrovni systému. V současnosti nejsou k dispozici žádné celostátní údaje o výsledcích žáků, které by byly srovnatelné napříč školami, kraji a v čase, ale MŠMT připravuje národní standardizované

testování pro 5. a 9. ročníky z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky, aby tuto mezeru vyplnilo. Navíc se zvyšuje zájem o šetření týkající se vlivu politik a o tematické zprávy, které mohou ovlivnit tvorbu politik. Tyto aktivity jsou podporovány MŠMT i dalšími institucemi, jako je např. Česká školní inspekce (ČŠI).

Cíle vzdělávání

Cíle pro vzdělávání žáků jsou vyjádřeny na různých úrovních. Školský zákon z roku 2004 definuje cíle vzdělávacího systému následovně:

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života;
- získání všeobecného nebo odborného vzdělání;
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost;
- pochopení a aplikace principu rovnosti žen a mužů ve společnosti;
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého člověka;
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku;
- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, vycházející z zásad trvale udržitelného rozvoje, a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Navíc na centrální úrovni vláda stanovuje priority vzdělávací politiky ve svém čtyřletém dokumentu *dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Dokument z roku 2011 stanovil čtyři priority:

- Zvýšení kvality procesu vzdělávání a jeho výstupů, včetně dokončení kurikulární reformy.
- Zavedení evaluačních mechanismů včetně externího hodnocení a vlastního hodnocení a zavedení hodnocení v 5. a 9. ročnících
- Optimalizace sítě škol a rozvoj odborného vzdělávání – v souladu s potřebami ekonomiky a zaměstnatelností absolventů škol, strukturou programů ve středních odborných a učňovských školách, umožnit spolupráci vzdělávacích institucí a zaměstnavatelů.
- Podpora učitelů – zlepšit jejich profesní standardy a pracovní podmínky, stanovit profesní rozvoj propojený s finančním ohodnocením.

Vzdělávací cíle žáka

Podrobnější (specifičtější) cíle vzdělávání žáků jsou rozpracovány v obecných principech stanovených na národní úrovni prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů (RVP). Tyto závazné dokumenty vymezují obsah učení v každé oblasti

vzdělávání a očekávané výstupy v určených etapách vzdělávání. RVP jsou zpracovány pro jednotlivá období základního a středního vzdělávání (spolu s RVP pro předškolní vzdělávání):

- Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání zahrnují také nižší stupeň šestiletého a osmiletého gymnázia (RVP ZV).
- RVP ZV definuje (Výzkumný ústav pedagogický, 2007):
 - Soubor devíti základních cílů základního vzdělávání (např. „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“, „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“).
 - Popisy klíčových kompetencí, které si mají žáci osvojit po završení základního vzdělání. Je stanoveno šest klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Každá oblast zahrnuje 4 až 5 dílčích kompetencí.
 - Devět vzdělávacích oblastí obsahujících jeden nebo více vzdělávacích oborů (jsou uvedeny v závorkách): Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura; cizí jazyk); Matematika a její aplikace; Informační a komunikační technologie; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost (historie, občanská nauka); Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodní vědy, zeměpis); Umění a kultura (hudba, výtvarné umění); Člověk a zdraví (zdravověda, tělocvik) a Člověk a svět práce.
 - Charakteristiky a cílové zaměření vzdělávací oblasti. Například oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ má sedm zaměření, například vést žáka k „získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama“.
 - Očekávané výstupy pro každou vzdělávací oblast na konci každého klíčového stadia v základním vzdělání (období 1: ročníky 1–3, období 2: ročníky 4–5; 2. stupeň základního vzdělání). Například v matematice pro 2. stupeň základního vzdělání jsou očekávané výstupy uvedeny ve čtyřech tematických okruzích: číslo a proměnná; závislosti, vztahy a práce s daty; geometrie v rovině a v prostoru; nestandardní aplikační úlohy a problémy. V každém tematickém okruhu je navrhováno 2–13 očekávaných výstupů, například „vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data“ nebo „načrtne a sestrojí síť základních těles“.
 - Vzdělávací obsah předmětu pro každou vzdělávací oblast a pro oba stupně základního vzdělávání. Vzdělávací obsah určuje učivo. V dějepise je popsáno 34 základních témat (v 8 oblastech), např. „Antické Řecko a Řím“ nebo „Barokní kultura a osvícenství“.
 - V základním vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. RVP ZV definuje, charakterizuje a vymezuje přínos každého tohoto průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka.
 - RVP ZV také udává minimální hodinovou dotaci vzdělávacího oboru pro oba stupně základního vzdělávání, jakož i počet disponibilních hodin, které školy mohou použít podle své volby (např. zařadit průřezová témata, uvést další oblasti

povinného vzdělávání, které odpovídají profilaci školy, nabídnout další cizí jazyk); RVP ZV také specifikuje některé závazné požadavky, například skutečnost, že český jazyk musí být vyučován každý rok a že cizí jazyk je povinně vyučován od 3. ročníku, i když může být nabídnut od 1. ročníku.

- Zásady vzdělávání žáků se speciálními potřebami a vzdělávání mimořádně nadaných žáků.
- Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV.
- Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu (ŠVP), včetně struktury ŠVP (viz dále).
- Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání (všeobecné a odborné).
 - Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání jsou zpracovány podobným způsobem jako RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* definuje osm vzdělávacích oblastí, pět průřezových témat a klíčové kompetence absolventa školy. Týdenní časová dotace se pohybuje mezi 27 a 35 hodinami v jednotlivých ročnících. Ředitel školy určuje volitelné předměty a rozhoduje o využití disponibilní časové dotace. Podobně i *rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání* obsahují všeobecné i odborné oblasti, průřezová témata a klíčové odborné kompetence závazné pro každý školní rok. Specifické RVP jsou vyvíjeny pro všech 250 všeobecných a odborných oborů vzdělávání.

Na základě závazných RVP školy zpracovávají podrobnější školní vzdělávací programy (ŠVP). Tyto dokumenty určují, jak bude vzdělávací obsah RVP rozvržen do jednotlivých ročníků (nebo do jiných jednotek, např. modulů), a stanovují osnovy předmětu (detailní popis vzdělávacího obsahu). Jedna vzdělávací oblast může být rozdělena do jednoho, dvou nebo více předmětů, nebo naopak obsah několika vzdělávacích oblastí může být integrován do takzvaného „integrovaného předmětu“. Školy se profilují prostřednictvím svých školních vzdělávacích programů.

Silné stránky

Na národní úrovni existují společná východiska, která poskytují základy pro hodnocení

Existují určitá společná východiska, která poskytují základy pro hodnocení. Na národní úrovni stanoví priority vzdělávací politiky úřadující vláda a tyto priority poté poskytují rámec pro rozvoj vzdělávání. Jsou stanoveny v dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Záměr poskytuje východiska pro hodnocení, zejména pro hodnocení na úrovni systému. Jsou zpracovány indikátory, na jejichž základě je hodnoceno, do jaké míry školy naplňují vytyčené cíle. Zdá se ovšem, že tyto politické cíle jsou dosti krátkodobé a vážou se k jednotlivým reformním opatřením. Například čtyři politické cíle stanovené v roce 2011 podporují kurikulární reformu, zavádění národního standardizovaného testování v 5. a 9. ročnících, posílení postavení odborného vzdělávání a nový kariérní řád pro učitele včetně provázanosti s platovým ohodnocením. Nejsou zde ovšem žádné jasně stanovené národní vzdělávací cíle propojené se širšími sociálními a ekonomickými cíli. Cíle vzdělávacího systému, např. posílení rovnosti a excelence a jejich role při rozvoji úspěšných žáků a informovaných občanů, nejsou jasně stanoveny. Školský zákon z roku 2004 sice

definuje cíle vzdělávacího systému v souladu s těmito zásadami, ale značně abstraktně, takže se nepromítají do konkrétních cílů dlouhodobých záměrů. To vyvolává nejistotu při stanovení spolehlivého výchozího bodu, od kterého lze odvíjet systém hodnocení, tedy indikátorů, o které se lze opřít při hodnocení celého systému.

Naopak na úrovni cílů vzdělávání žáků existuje spolehlivý základ pro hodnocení výstupů vzdělávání. V základním i středním vzdělávání existují rámcové vzdělávací programy (RVP) pro celou škálu vzdělávacích oblastí. Jak bylo uvedeno dříve, tyto RVP stanovují kompetenční cíle žáků v klíčových obdobích vzdělávání a specifikují vzdělávací obsah. V rámci závazných výstupů mají školy velký stupeň autonomie ve zpracování školních vzdělávacích programů a systémů hodnocení. Přestože školy a učitelé mají značnou volnost v rozpracování a realizaci RVP, RVP definují do určitých podrobností cíle učení. Velkou předností je skutečnost, že RVP jsou formulovány na základě kompetenčních cílů a neomezují se jen na vzdělávací obsah. V důsledku toho RVP vytvářejí společný základ pro hodnocení žákova učení napříč vzdělávacím systémem. Hodnotící tým dospěl k názoru, že RVP jsou v systému funkční.

Existují dobré podmínky k přizpůsobení výuky místním potřebám

Kurikulární reforma spojená se zavedením RVP byla založena na zásadním posunu od modelu detailního popisu vzdělávacího obsahu a vyučovacích metod stanovených státem k volnosti pro školy, aby mohly přizpůsobit výuku místním potřebám. Jak bylo popsáno výše, školy dostaly volnost rozpracovat obecně formulované RVP ve vlastní vzdělávací programy (školní vzdělávací programy). Znamená to detailní rozpracování obsahu každého předmětu, jeho rozvržení do ročníků, zaměření vlastních ŠVP (jako rozšířená výuka cizích jazyků) a stanovení kritérií hodnocení žáků.

Tato rozsáhlá autonomie, která umožňuje školám přizpůsobit vzdělávání místním potřebám, má množství výhod. Ve školách podporuje kurikulární inovace a spolupráci mezi učiteli při přípravě vzdělávacího programu a jeho přizpůsobení místním podmínkám. Tato práce se pak odráží ve vzdělávacích cílech a hodnocení žáků a to je určitě cenná profesní zkušenost. Celkově je ve škole vytvářen silný pocit sounáležitosti a odpovědnosti za cíle vzdělávání žáků. V průběhu návštěvy hodnotícího týmu mnoho učitelů potvrdilo, že příprava ŠVP byla rozsáhlým a těžkým úkolem, který se ale ve škole výrazně zhodnotil a přetavil ve vzájemné učení s pozitivním dopadem na vnitřní dynamiku škol.

Princip autonomie se uplatňuje i v řízení vzdělávání. Čtrnáct autonomních krajů přijímá zodpovědnost za svůj vzdělávací systém. Kraje zpracovávají vzdělávací strategie (čtyřletý dlouhodobý záměr) v souladu s národními záměry a přijímají zodpovědnost za monitorování této strategie. Jsou zde nicméně signály, že strategické dokumenty krajů (dlouhodobé záměry) se od sebe výrazně liší ve svém rozsahu a kvalitě (ČŠI, 2010). Uvnitř krajů jsou to obce, které zodpovídají za chod základních škol. Pro řízení a rozhodování v České republice je charakteristická vysoká míra respektu k vlastnictví. Zřizovatelé škol a školy samotné mají vysokou míru autonomie ve zpracování vlastní koncepce, vzdělávacích programů a hodnocení. To samozřejmě napomáhá flexibilitě při uspokojování místních potřeb, ale také přináší otázky, zda na místní úrovni existuje dostatečná kapacita, která by dokázala zajistit dostatečnou kvalitu vzdělávání (viz kapitola 6). Je zřejmé, že metodické vedení na národní úrovni, tedy prostřednictvím RVP a role České školní inspekce (ČŠI), jsou na místní úrovni dobře přijímány. Většina krajů, obcí a škol zjevně vychází z národních cílů a přizpůsobuje je místním podmínkám.

Zodpovědnosti v rámci hodnocení jsou dobře definovány

Výrazným pozitivem vytvořeného rámce hodnocení je skutečnost, že jednotlivé zodpovědnosti jsou jasně definovány, a to i prostřednictvím definic obsažených ve školském zákoně z roku 2004. MŠMT dohlíží na celou vzdělávací soustavu a koordinuje hodnotící rámec s jasně vymezenou úlohou v každé jeho jednotlivé části. Role ČŠI v zajištění kvality ve školách je vnímána všemi zúčastněnými jako ústřední, např. kraje a obce vycházejí z její činnosti. Obecně je přijímána skutečnost, že ČŠI má výjimečně dobré postavení proto, aby poskytovala komplexní hodnocení práce škol na národní i krajské úrovni. Kraje a obce dohlížejí na své školy, ale respektují jejich autonomii a vycházejí přitom z národního rámce, který zahrnuje i činnost ČŠI. Je rovněž zřejmé, že některé oblasti v systému hodnocení jsou lépe zpracovány na místní úrovni, např. hodnocení učitele a hodnocení žáka. Školské rady dávají příležitost rodičům podílet se na vytváření systému hodnocení.

Existují četné iniciativy k posílení hodnocení ve vzdělávacím systému

Pravděpodobně jako reakce na klesající výsledky českých žáků v mezinárodním testování se ve vzdělávacím systému vytvořil jasný názor na to, že systém hodnocení je třeba posílit a že je třeba se zaměřit na zlepšování výsledků žáků. Některé nedávno realizované iniciativy tuto myšlenku jasně ilustrují. Jsou připravovány celostátní standardizované testy pro 5. a 9. ročníky, v roce 2011 byla spuštěna společná část maturitní zkoušky, externí hodnocení škol bylo posíleno a stále více se zaměřuje na zlepšení výstupů žáka, vlastní hodnocení škol je povinné a je podporováno projekty, např. „Cesta ke kvalitě“ (viz kapitola 5), rámcové vzdělávací programy jsou formulovány jako kompetenční cíle, dostupnost národních indikátorů vzdělávání byla výrazně rozšířena a je zde patrný záměr vytvořit standardy profese učitele. Všechny tyto aktivity jasně ukazují, že hodnocení je ve vzdělávacím systému prioritou, a odhalují širokou oblast hodnocení, na které je třeba pracovat. Hodnotící tým se domnívá, že mezi aktéry vzdělávání existuje vzájemná podpora při posilování hodnotících postupů na různých úrovních systému. Hodnocení jako součást procesů rozvoje a zlepšování je zvláště ceněno.

Mezi učiteli existuje klima „otevřených dveří“

Výrazně silnou stránkou systému je klima „otevřených dveří“, které mezi učiteli panuje. Hospitace je základní nástroj externího hodnocení školy, který zajišťuje řádné hodnocení kvality výuky ve školách. Hospitace prováděná vedením školy je ve školách běžnou praxí a je také součástí hodnocení práce učitele a vlastního hodnocení školy. Tento postup je nezbytný při zajišťování efektivity systému hodnocení, jenž závisí do značné míry na schopnosti kultivovat kulturu sdílení pedagogických zkušeností, poskytování odborné zpětné vazby a učení se od kolegů.

Vzdělávací politika je podporována výzkumy

V České republice sílí povědomí o tom, jak je důležité při tvorbě koncepcí a rámce hodnocení zohledňovat výsledky výzkumů, i když reálná praxe je ještě v začátcích. Zásadním pozitivem je skutečnost, že MŠMT staví ve své koncepční práci na analýzách a výzkumech prováděných ústav se specifickým zaměřením. Jsou to Ústav pro informace ve vzdělávání, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Národní ústav odborného vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze a Národní institut pro další vzdělávání. V těchto institucích disponují zásadním potenciálem v určité oblasti

a provádějí analýzy, které jsou užitečné pro rozhodování MŠMT. Tyto instituce spolupracují s teoretiky i praktiky v oblasti vzdělávání. MŠMT spolu s nimi také provádí studie v mnoha vzdělávacích oblastech, včetně realizace koncepčních záměrů. Cílem studií je zjistit, do jaké míry jsou záměry MŠMT naplňovány, a umožnit ministerstvu buď existující opatření upravit, nebo lépe koncipovat iniciativy budoucí.

Česká republika se dále zapojuje do významných sběrů dat. Prostřednictvím databáze spravované Ústavem pro informace ve vzdělávání se tak generuje množství dat a informací o stavu vzdělávací soustavy a v mezinárodních výzkumech se porovnávají výsledky českých žáků.

Česká republika je také otevřená externímu srovnávání. Účastní se různých mezinárodních šetření v oblasti vzdělávací politiky, např. projektů OECD *Učení pro zaměstnání*, *Podpora kvality v raném vzdělávání* a *Hodnotící rámce pro zlepšení výstupů*. Česká republika se účastnila výzkumů OECD týkajících se vzdělávání a péče v raném dětství, přípravy učňovského školství, terciárního vzdělávání a přechodu od počátečního vzdělávání do praxe. Dále se zúčastnila i různých mezinárodních výzkumů za účelem porovnání efektivity vzdělávací soustavy.

Přesto je třeba konstatovat, že užití výsledků výzkumů při tvorbě vzdělávací politiky ještě není plně systematické. Výsledná data jsou zřídka využívána pro analýzy politik (viz kapitola 6), spolupráce s výzkumnými pracovníky je limitována a panují obavy ohledně shromažďování dat za účelem tvorby strategie. Přesněji řečeno, MŠMT dosud nestanovilo takové postupy, které by zajistily, že akademický výzkum v relevantních oblastech (např. školství, sociologie, ekonomika, politická věda) je systematicky brán v úvahu při stanovování koncepčních záměrů.

Povinnost zveřejňovat zprávy

Systém hodnocení je posílen povinností zveřejňovat zprávy. Česká republika sbírá velké množství dat o výkonu vzdělávací soustavy, včetně dat z mezinárodních šetření, z kvalitativních studií a inspekčních zpráv (viz kapitola 6). MŠMT prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání vydává ročenky školství a spravuje veřejně přístupnou databázi a informační systém, který je k dispozici zainteresovaným stranám. Česká školní inspekce (ČŠI) zveřejňuje zprávy z jednotlivých externích evaluací škol. ČŠI také zveřejňuje výroční zprávu s přehledem realizovaných externích inspekcí, jakož i tematické zprávy. Školy jsou též povinny zveřejňovat své výroční zprávy.

Výzvy

Je třeba dokončit a propojit rámec hodnocení

Neexistuje integrovaný rámec hodnocení

Jako je tomu v mnoha dalších zemích OECD, také v České republice se různé úrovně hodnocení vyvinuly v čase nezávisle na sobě a v současnosti neexistuje jednotná koncepce hodnotícího rámce. Existují opatření týkající se hodnocení žáků, škol, učitelů i systému, ale jednotlivé úrovně nejsou nijak výrazně propojeny (více o tom dále). Existující systém není vnímán jako soudržný celek a viditelně nepropojuje všechny zmíněné úrovně.

Hodnoticí rámec je neúplný

Zatímco iniciativy realizované v posledním desetiletí pomohly rozvinout kulturu hodnocení napříč vzdělávacím systémem, rámec hodnocení není úplný. Některé klíčové součásti rámce hodnocení nejsou stále ještě dostatečně vyvinuty:

- Formativní hodnocení prováděné učiteli je nedostatečně rozvinuté v důsledku toho, že důraz je kladen na známky a práci ve třídě, která je stále velmi tradiční. Formativní užití výsledků hodnocení se zdá být stále víc nahrazováno generováním sumativních výsledků (viz kapitola 3).
- Neexistuje moderace známek udělovaných v rámci sumativního hodnocení žáků učiteli. Není proto možné zajistit, aby známky udělované učiteli na různých školách byly srovnatelné a aby hodnotily výkon žáka důsledně ve vztahu ke vzdělávacím cílům (viz kapitola 3).
- Systematické hodnocení učitelů se neprovádí. Neexistuje národní rámec pro hodnocení učitelů se stanovenými standardy profese učitele, s hodnotícími kritérii a nástroji, s možnými důsledky. Hodnocení probíhá na úrovni škol a závisí na iniciativě vedoucích pracovníků škol (viz kapitola 4).
- Vlastní hodnocení školy se stále nachází v počátečním stadiu vývoje, přístupy a kompetence k realizaci vlastního hodnocení se mezi školami velmi liší (viz kapitola 5).
- Neexistuje národní rámec hodnocení ředitelů škol a v mnoha případech je toto hodnocení prováděno nepříliš kompetentně (viz kapitola 5).
- Hodnocení systému je v hodnotícím rámci věnována malá pozornost. Je třeba rozšířit pojetí hodnocení systému jako široké škály informací, které umožňují důkladné pochopení toho, jak žáci dosahují výsledků v učení. To se týká i současné absence informací o výstupech žáků, které by bylo možno porovnávat napříč školami, kraji a v čase, omezené role zřizovatelů škol v oblasti zajištění kvality vzdělávacího procesu a skutečnosti, že neexistuje systematický přehled systémů zajišťujících kvalitu v krajích a v obcích (viz kap. 6).

Některá ustanovení v rámci hodnocení nejsou dostatečně rozvinuta

Důležitým aspektem při vytváření rámce hodnocení je propojit jeho jednotlivé součásti, vyhnout se duplikacím a zabránit nedůslednostem ve formulaci cílů. Hodnotící tým zaznamenal v České republice mnoho chybějících propojení nebo nedostatečně definovaných vztahů mezi jednotlivými úrovněmi hodnotícího rámce. Nedostatky lze shrnout do dvou hlavních oblastí:

1. Uvnitř jednotlivých úrovní rámce hodnocení:

- Propojení hodnocení učitele s jeho kariérním růstem. Zdá se, že kariérní růst učitele není systematicky propojen s jeho hodnocením (viz kap. 4).
- Propojení hodnocení školy s jejím zlepšováním. Vztah mezi hodnocením školy a jejím zlepšováním není systematický (viz kapitola 5).
- Vztah mezi vlastním hodnocením školy a externím hodnocením školy. Zdá se, že vlastní hodnocení školy není dostatečně propojeno s externím hodnocením prováděným ČŠI (viz kapitola 5).

- Absence standardů profese učitele. Neexistují standardy profese učitele, které by vytvářely základ pro jeho hodnocení (viz kapitola 4).
2. Mezi jednotlivými úrovněmi rámce hodnocení:
- Vymezení vztahu mezi hodnocením učitele, hodnocením a rozvojem školy. To zahrnuje množství jevů, např. hodnocení učitele na úrovni školy doložené hodnotícími procesy školy, zajištění systematického hodnocení efektivity učitele napříč školami a propojení procesů rozvoje škol s hodnocením výuky. V současnosti jediné propojení mezi externí evaluací školy a hodnocením učitele spočívá v zaměření externího hodnocení na sledování výuky ve škole.
 - Vymezení vztahu mezi hodnocením školy a hodnocením ředitele školy. Hodnocení ředitele není propojeno s hodnocením školy, i když zřizovatelé někdy využívají inspekční zprávu ČŠI při hodnocení práce ředitele školy.
 - Vymezení vztahu mezi hodnocením školy a systému. Hodnocení systému by mohlo lépe využívat informaci shromážděných Českou školní inspekcí (viz kapitola 6).

Tvůrci politiky jsou si vědomi chybějící integrace v rámci hodnocení, existence nedostatečně vyvinutých součástí systému a mnoha chybějících propojení v celém systému. Například klíčový strategický dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, známý jako Bílá kniha, uvádí, že celkový koncept evaluačních aktivit je nevhodný: evaluace v některých oblastech chybí a neexistuje propojení mezi jednotlivými složkami (MŠMT, 2001). Dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007* také poukazuje na absenci zevrubného systému evaluace (MŠMT, 2007).

V systému hodnocení je věnována malá pozornost rovnosti a inkluzi

V rámci hodnocení nepatří rovnost a inkluze k významným faktorům. Vymezení rovnosti v národních cílech vzdělávání je nedostatečné. Školský zákon z roku 2004 stanoví, že rovný přístup ke vzdělávání patří k základním principům vzdělávacího systému, ale samotnou rovnost nebo inkluzi nespecifikuje jako samostatný obecný cíl vzdělávání (viz výše seznam vzdělávacích cílů). Podobně ani žádná ze zásad čtyřletých dlouhodobých záměrů není přímo spojena s rovností a inkluzí jakožto oblastí hodné výraznější politické pozornosti (i když se v rámci každého cíle objeví odkaz na rovnost). Důsledkem je stav, kdy rámec hodnocení neobsahuje jasně vymezené cíle týkající se rovnosti a inkluze, podle kterých lze hodnotit jejich naplňování. Nepřekvapí tedy, že hodnocení klade malý důraz na problematiku rovnosti.

Je také známo jen málo o vzdělávacích znevýhodněních v českém vzdělávacím systému – nejsou prováděny porovnávací analýzy výkonu žáků některých specifických skupin, jako jsou Romové, žáci ze znevýhodněných rodin nebo ti, kteří žijí na odloučených místech. Do vzdělávání nebyla zahrnuta žádná měřítka rovnosti, takže nelze monitorovat pokrok v odstraňování nerovností. Vzhledem k tomu, že neexistují data o výsledcích žáků na úrovni škol, nelze určit, zda jsou některé školy úspěšnější než jiné ve zlepšování výsledků žáků těchto znevýhodněných skupin, ať už patří k těm se socioekonomickým znevýhodněním, nebo k Romům.

Rámcové vzdělávací programy nejsou vnímány jako dostatečně konkrétní na to, aby řídily výuku a hodnocení

Jak bylo objasněno dříve, RVP jsou v podstatě přijímány napříč systémem a tvorba ŠVP je považována za užitečnou zkušenost, která přispívá k rozvoji školy. Hodnotící tým nicméně došel k závěru, že školy disponují nestejnou kapacitou a velmi odlišně chápou to, jak by RVP měly být převedeny do praxe. Výrazný počet respondentů se vyjádřil v tom smyslu, že RVP nevymezují cíle vzdělávání a očekávané výstupy dostatečně přesně na to, aby řídily vzdělávací proces a vnesly do vzdělávání v České republice konzistentnost. Přijaté národní kompetenční cíle, jichž by žáci měli dosáhnout, jsou v RVP dosti široce pojaté a neobsahují popisy očekávaného pokroku v učení.

Někteří respondenti vyjádřili znepokojení z nedostatku standardů, které by popsaly kompetence nutné k získání určité známky, z čehož vyplývá možná nespravedlnost při klasifikaci žáků učiteli. Zdá se, že neexistuje jednotný názor na to, co je v různých předmětech dostatečný, dobrý a výborný výkon. Učitelé nemají jasno v tom, jak převést kompetenční cíle vyjádřené v RVP do konkrétních plánů vyučovacích hodin, cílů a hodnotících aktivit. Učitelé využívají při hodnocení ve třídách referenčních bodů zakládajících se na vlastních zkušenostech a očekáváních. Referenční body jsou tak obvykle směsí referenční normy (ve vztahu k ostatním žákům), referenčního obsahu (ve vztahu k tomu, co učitel ve třídě naučil) a vlastního srovnání (ve vztahu k pokroku individuálního žáka) a značně se liší mezi učiteli i školami. Výsledek hodnocení žáka je mezi školami tak výrazně rozdílný, že pro rámec hodnocení je obtížné poskytnout objektivní obraz míry naplňování kompetenčních cílů vyjádřených v RVP.

Široce koncipované kompetenční cíle sice dávají učitelům volnost v přípravě vlastního učebního programu, ale zdá se, že značný počet učitelů potřebuje podrobnější strukturu. Mnoho učitelů sdělilo hodnotícímu týmu, že potřebují mít jasnější vzdělávací cíle nebo standardy, které by jasně stanovily, co má žák znát a co má být schopen zvládnout, což by posloužilo jako zřejmé referenční body pro žáky, učitele, vedení škol, řídicí orgány a autory testů. Cíle výuky by měly být dostatečně konkrétní na to, aby umožnily ustanovení vzájemně propojených vztahů mezi vzdělávacím programem, výukou a hodnocením (Allington and Cunningham, 2002).

Jde o součást obecnějšího problému, který se týká nedostatečného popisu toho, co se od vzdělávacího systému očekává. Nejsou vytvořeny standardy ani pro výsledky žáků ani standardy definující očekávané výkony učitelů, ředitelů škol a škol samotných.

Není zřejmé, zda jsou žáci v centru hodnocení

Významným nedostatkem českého vzdělávacího systému je skutečnost, že není zřejmé, zda jsou žáci v centru hodnotícího procesu. Vyučování, učení a klasifikace se stále odehrávají v jakémsi „tradičním“ duchu, kdy učitel vede vyučování, žáci obvykle nejsou zapojeni do plánování a organizace hodin a převládá sumativní hodnocení. Rodiče a žáci mají menší příležitost ovlivňovat učení žáků než v jiných zemích OECD. Hodnotící tým dospěl k názoru, že v České republice je kladen poměrně malý důraz na rozvoj schopnosti žáků ovlivňovat své učení prostřednictvím sebehodnocení a vzájemného hodnocení. Dalšími postupy, které se postupně rozvíjejí v českých třídách, ale vyžadují další posílení, jsou komunikace toho, co se od žáků ve vyučovacím procesu očekává, existence zpětné vazby a mechanismy pro individuální podporu. Všeobecně lze říci, že žáci stále hrají ve svém učení pasivní roli.

Zpětná vazba v České republice se zdá být zaměřena spíše na výsledky testů a výkon v nich než na dosažené pokroky v učení. Shromažďování názorů a očekávání rodičů a žáků pomocí systematického využívání šetření ve vztahu ke zlepšování práce školy není v České republice obecně užívanou metodou. Do stejné skupiny patří i ankety připravené učiteli, aby získali názory žáků na výuku. Názory žáků nejsou klíčovým prvkem při sebehodnocení učitelů a při vlastním hodnocení školy.

Existuje omezené chápání smyslu hodnocení

Hodnotící tým došel k názoru, že existuje omezené porozumění účelu a potenciálu hodnocení. Hodnocení je stále vnímáno jako nástroj, jak připomenout zodpovědnost zúčastněným, jako nástroj „kontroly“ a dodržování předpisů. Toto je zřejmé na všech úrovních systému, který se značně zaměřuje na plnění formálních požadavků a menší pozornost je věnována kvalitě metod nebo způsobům, jak ji zlepšit. Školní inspekce je v systému hodnocení daleko lépe zavedená než vlastní hodnocení školy, které zatím není ani systematické ani běžně rozšířenou praxí. Hodnocení žáků je rovněž vnímáno spíše jako test a poměrování než jako formace (součást vzdělávání). Hodnotící tým také nabyl dojmu, že neexistuje dostatečná reflexe výsledků hodnocení a koncept zpětné vazby není ještě plně integrován. Myšlenka, že konečným cílem hodnocení je zlepšit to, jakým způsobem se žák učí a učitel vyučuje, ještě není dostatečně zakotvena v českém systému hodnocení. Výsledkem je skutečnost, že rámcové prvky systému orientované na zodpovědnost se těší větší pozornosti než procesy vedoucí ke zlepšení, a to vede k omezenému zapojení do sebehodnotících aktivit, zjišťování založené na důkazech je v počátečním stadiu a výsledky hodnocení potom nejsou využívány v plném rozsahu.

V celém systému je nutné posílit kompetence k hodnocení

Efektivita hodnocení do značné míry závisí na tom, zda ti, kdo hodnocení provádějí, a ti, kdo výsledků hodnotících aktivit využívají, mají patřičné dovednosti a kompetence. Na jedné straně jsou patrné národní snahy stimulovat kulturu hodnocení posílením hodnotících aktivit, jakož i v některých případech poskytovat příležitosti osvojit si potřebné kompetence, na druhé straně však hodnotící tým zjistil, že kompetence k provádění hodnocení jsou napříč celým vzdělávacím systémem omezené.

Je nezbytné zlepšit hodnotící kompetence zřizovatelů škol, zvláště na úrovni obcí. Jsou patrné velké rozdíly v kapacitě obecních úřadů zpracovat a efektivně užívat systémy zajišťující kvalitu vzdělávání. Všeobecně existuje málo informací o kvalifikaci úředníků obecních úřadů zabývajících se školstvím, ale je zjevné, že menší obecní úřady mohou mít potíže se získáváním úředníků, kteří disponují dostatečnou znalostí školské problematiky. Není určena kvalifikace ani kompetenční profil toho, kdo zodpovídá za oblast školství. Takový stav neposkytuje záruku, že dovednosti a kompetence úředníků zodpovědných za školství na obecní úrovni jsou dostatečné, aby přispívaly k efektivnímu zlepšování škol.

Je také třeba zlepšit kompetentnost vedoucích pracovníků škol v oblasti hodnocení, zvláště k zajištění smysluplného autoevaluačního procesu školy a k vedení a podpoře jednotlivých učitelů. V České republice neexistuje specifické vzdělávání zaměřené na přípravu vedoucích pracovníků škol ani pro ně neexistuje specifický kariérní řád. Od ředitelů škol se vyžaduje, aby během prvních dvou let po svém jmenování do funkce absolvovali v rámci kariérního růstu vzdělávání pro ředitele školy. Toto vzdělávání je zaměřeno zvláště na administrativní úkoly vedení škol. To vede k omezené přípravě na

pedagogické hodnocení a řízení lidských zdrojů, na vlastní hodnocení školy a její zlepšování, na hodnocení učitelů a jejich kariérní růst.

Další oblastí, kde chybí dostatečná odbornost, je vývoj standardizovaných testů. Jedná se o dosti technickou problematiku, která vyžaduje velmi konkrétní odborné znalosti v oblastech, jako je měření výsledků vzdělávání, vývoj testů, validace testových úloh, metody škálování. Všechny tyto kompetence se v České republice vyskytují zřídka vzhledem k limitované možnosti studovat takové obory na vysoké škole. Protože současnou prioritou je vývoj standardizovaných testů v 5. a 9. ročníků, jedná se o značně závažný nedostatek.

Dalšími oblastmi, ve kterých je nezbytné vytvářet kapacity, jsou kompetence učitelů k hodnocení žáků (jak formativního, tak sumativního), což je také důsledek nedostatečného zaměření na vytváření dovedností pro hodnocení žáků v počáteční profesní přípravě učitelů, dále pak kompetence ke zpracování informací a analytická kapacita pro plánování ve školství a přípravě dlouhodobých záměrů na úrovni systému.

Vymezení vztahů mezi různými úrovněmi řízení a podpora z centra jsou omezeny

V situaci, kdy se v České republice zodpovědnost za rozhodování o vzdělávání velmi výrazně převádí na místní úroveň, existují rozdíly v implementaci národní politiky hodnocení na úrovni obce. To má jak výhody, tak nevýhody. Rozdílnost přístupů k hodnocení umožňuje inovace na místní úrovni a následně i vývoj celého systému. Velký stupeň autonomie na úrovni krajů, obcí a škol může vytvářet důvěru, odhodlání a profesionalitu. Na druhé straně existují obavy z nedostatečného uplatňování národních pokynů, z nedůsledné praxe a z malé kapacity nebo nedostatečného odhodlání vytvářet kvalitní rámce. V českém kontextu jsou tyto obavy znásobeny vágním vymezením zodpovědností jednotlivých úrovní řízení. Například existuje nedostatečné vymezení vztahů mezi krajem a příslušnými obcemi – obecní úřad neposkytuje příslušnému kraji výroční zprávu o činnosti svých škol. Existují také náznaky, že dlouhodobé záměry rozvoje krajů se velmi liší v obsahu a kvalitě a jejich návaznost na celonárodní cíle není systematicky monitorována. Jsou také poznatky o nedostatečné spolupráci obcí v rámci kraje nebo krajů mezi sebou. Bylo zaznamenáno pouze několik příkladů, kdy byla vytvořena partnerství obecních úřadů s cílem podílet se na zodpovědnosti za hodnocení kvality a zlepšování systému.

Centrum nedostatečně zajišťuje nástroje a metodické a jiné materiály, kterých by bylo využito při hodnotících aktivitách. Výjimkou jsou pokyny pro vlastní hodnocení škol, vytvořené v rámci projektu „Cesta ke kvalitě“, který připravuje modely vlastního hodnocení škol. MŠMT nevytváří nástroje na pomoc učitelům při hodnocení žáků, jako jsou pravidla hodnocení, kritéria klasifikace a databanky testů. MŠMT taktéž neposkytuje materiály k hodnocení učitelů, jako jsou autoevaluační nástroje, kritéria hodnocení nebo nezbytné dovednosti pro hospitaci ve třídách.

Existují nedostatky v realizaci některých hodnotících iniciativ

Realizace některých iniciativ je problematická a přinesla mnoho obtíží. Pravděpodobně nejlepším příkladem je zavedení společné standardizované části maturitní zkoušky. Její příprava byla zahájena v roce 1997 a zkouška byla realizována na jaře 2011. Během této dlouhé doby bylo připraveno několik modelů, spuštěny pilotní verze, základní rysy byly několikrát změněny (např. zda tato zkouška bude mít jednu nebo dvě úrovně) a byly organizovány vášnivé debaty. Politické strany ohledně této zkoušky nedospěly ke

konsenzu a zkouška se stala předmětem politického boje mezi některými skupinami. Pro tuto konkrétní reformu je tedy charakteristický výrazný stupeň nejistoty, fragmentace jednotlivých úprav a převaha politiky nad pedagogickými aspekty.

Další výrazná obava se týká zavedení národního standardizovaného testování. V současné době je to politická priorita a vláda ustavila pracovní skupiny k přípravě standardů, které by měly sloužit jako reference pro testy. Nicméně, jak je vysvětleno v kapitole 3, pracovní skupiny jsou pod výrazným tlakem, aby standardy zpracovaly rychle. Skupiny byly ustaveny v listopadu 2010 a předložily návrh standardů k veřejné diskusi v lednu 2011. To je velmi krátká doba na vývoj standardů a hodnotící tým vnímá riziko urychleného zavedení standardizovaných testů, zvláště vzhledem k limitované kapacitě v České republice. Vláda zamýšlí ověřit testování v pilotních fázích v letech 2011 až 2012 a plošně je použít v roce 2013.

Vývoj národních testů a zavedení společné části maturitní zkoušky mají jedno společné, a to nedostatečně jasnou definici cílů těchto iniciativ. V souvislosti s národním testováním bylo oznámeno množství cílů (národní monitorování, vyhodnocení vzdělávacích potřeb žáka, srovnávání škol, podklad pro vstup do vyšší úrovně vzdělání), ale je stále nejasné, jak zmíněné testy dosáhnou všech těchto cílů a jak bude s každým takovým cílem naloženo. To by mohlo zvýraznit obecný problém neschopnosti jasně komunikovat cíle politických iniciativ a následně vést k vzájemnému nepochopení.

Lze také říci, že v porovnání s jinými zeměmi jsou konzultační mechanismy při přípravě a realizaci koncepčních záměrů v počátečních stadiích vývoje. Realizace iniciativ obvykle nezahrnuje stadium, kdy jsou vedeny konzultace a relevantní aktéři zapojeni do přípravy implementačních strategií. Příprava národních standardizovaných testů poskytuje příležitost pro veřejné konzultace a pro zapojení výzkumných pracovníků a praktiků v oblasti vzdělávání.

Celkově lze říci, že v průběhu návštěvy hodnotícího týmu bylo zřejmé, že „celkový obraz“ nebyl obecně pochopen, stejně jako nebyl doceněn potenciál hodnocení vzdělávacího procesu jako prostředek zlepšování kvality. To je také důsledkem absence dlouhodobé vize vzdělávací politiky a role hodnocení – ve skutečnosti, jak bylo konstatováno dříve, čtyřleté dlouhodobé záměry rozvoje se zdají být tzv. krátkozraké a založené jen na několika klíčových politických iniciativách.

Doporučení pro tvorbu politiky

Lepší formulace cílů vzdělávání

Stanovit jasné cíle pro vzdělávání a zdůraznit rovnost a inkluzi

Pokud má být hodnocení efektivní v oblasti zlepšování kvality celého vzdělávacího systému, je nutné, aby všichni aktéři vzdělávání jasně chápali národní cíle vzdělávání. To vyžaduje stanovení takových záměrů, včetně zásady posílení rovnosti a kvality, které budou napojeny na širší sociální a ekonomické cíle a umožní sdílení základních cílů vzdělávání s občany. Cíle vzdělávacího systému v České republice by tak mohly být stanoveny konkrétněji. Například dlouhodobé záměry rozvoje by mohly obsahovat úkoly pro zlepšení vzdělávacích výstupů včetně dosahovaných výsledků a rovnosti. Také by mohly být stanoveny krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé cíle, které by mohly být více založeny na výsledcích vzdělávacího systému než na politických iniciativách, jak se děje v současnosti.

Je zároveň také zřejmé, že rovnost a inkluze musejí získat významnější postavení mezi cíli vzdělávacího systému. Tím by se posílila role hodnocení při prosazování cílů rovnosti ve vzdělávacím systému. Na úrovni systému je nezbytné identifikovat znevýhodnění ve vzdělávání a chápat jejich dopad na výkon žáka. Zajištění rovnosti by mělo být prioritou. Je také důležité zajistit, aby hodnocení bylo spravedlivé i u dalších skupin, jako jsou národnostní menšiny a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jasně stanovit referenční body a kritéria pro zajištění kvality hodnocení

Nezbytnou podmínkou pro zajištění rovnocennosti vzdělávání a hodnocení ve všech školách v České republice je více srozumitelnosti a podpory z centra. Jak už bylo zmíněno, je třeba vyjasnit referenční body ve vztahu k očekávaným úrovním výkonu žáka. I když je důležité ponechat kurikulum otevřené, aby se mohl uplatnit učitelův profesní úsudek, zůstává prostor pro konkretizaci vzdělávání žáka. Národní kompetenční cíle stanovené v rámcových vzdělávacích programech a tomu odpovídající hodnotící kritéria v jednotlivých předmětech mohou být znovu definovány a rozšířeny, aby podávaly jasnější informace ohledně očekávaného pokroku žáka. Mohly by mít formu národních standardů, které by přesně definovaly dostatečný, dobrý a výborný výkon v různých předmětech a v různých stupních vzdělávání. Současně je důležité metodicky řídit a posilovat místní kapacitu v převádění národních kompetenčních cílů do místních vzdělávacích programů, osnov a hodnocení, výukových programů a pravidel hodnocení (tedy do školních vzdělávacích programů). Spolupráce mezi učiteli, školami a zřizovateli škol by měla být podporována tak, aby posílila moderační procesy a zajistila konzistenci očekávaných výkonů žáků (viz kapitola 3).

Hodnotící procesy ve vzdělávacím systému a popisy kompetencí pro pedagogické pracovníky by měly odrážet vzdělávací cíle, které si vzdělávací systém vytyčil. V tomto kontextu by mělo být prioritou vytvoření profilu očekávaných pedagogických znalostí a dovedností, založeného na průkazných podkladech. Takový dokument by mohl sloužit jako referenční rámec pro hodnocení učitele, jeho další vzdělávání a kariérní růst. Standardy profese by měly obsahovat kritéria kvality pro profesní vyučovací praxi a měly by být uplatňovány v individuálních hodnoceních výkonu (viz kapitola 4). Další možností, jak lépe spojit vyučovací cíle s hodnotícím procesem, je vyvinout obecně přijímaný rámec procesních indikátorů kvality pro hodnocení školy, který by měl být posláze k dispozici školám a jejich zřizovatelům a byl by jimi dále používán při vlastním hodnocení a Českou školní inspekci v externím hodnocení školy.

Integrovat hodnotící rámec

Česká republika postupně buduje rámec hodnocení zaměřený na konsolidaci programu školské reformy. V systému se vytváří kultura hodnocení a povědomí o důležitosti hodnotícího rámce na podporu realizace reformních úkolů. Celý potenciál hodnocení nebude plně využit, dokud celý rámec nebude plně integrován a vnímán jako celek.

Důležitým počátečním krokem je vypracování strategického plánu nebo rámcového dokumentu, který vytvoří koncepci celkového rámce hodnocení a vymezí způsoby, jak dosáhnout koherence mezi jednotlivými složkami. Do přípravy plánu by měly být zapojeny skupiny klíčových aktérů, aby byly zohledněny širší sociální a ekonomické potřeby a cíle vzdělávacího systému. Podobně by měly být zapojeny i různé stupně řízení, a to zvláště kraje a obce. Jejich zodpovědnost a role v rámci hodnocení by měly být jasně vymezeny. Dokument by měl ustavit společný referenční rámec pro hodnocení

vzdělávání v celé zemi s konečným cílem zakotvit hodnocení jako stálou a zásadní součást odbornosti aktérů ve vzdělávacím systému.

Plán by měl stanovit jasná východiska hodnocení a přesvědčivě popsat, jak jsou jednotlivé součásti vzájemně propojeny v programu vzdělávací reformy. Měl by vysvětlit, jaký přínos by měla každá jednotlivá složka hodnotícího rámce přinést ke zlepšování výuky ve třídě i k činnosti školy. Plán by měl také osvětlit zodpovědnosti na jednotlivých úrovních a umožnit vytvoření sítě a propojení lidí zapojených do hodnotících aktivit. Měl by také vytvořit podmínky pro lepší komunikaci mezi různými úrovněmi řízení, včetně posílení spolupráce a partnerství mezi obcemi.

Po této reflexi by měl následovat popis vzdělávání a kompetencí pro klíčové lidi v systému hodnocení (včetně úředníků zodpovědných za školství v obcích a krajích). Plán by měl obsahovat strategie k posílení některých součástí rámce a navrhnout způsoby, jak lépe vymežit vztahy mezi různými úrovněmi systému (viz níže).

Posílit některé složky rámce hodnocení

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, existuje více složek hodnotícího rámce, které ještě nejsou dostatečně rozvinuty. Hodnocení učitelů vyžaduje výraznou pozornost, protože absence národního rámce vede k nedůsledné a nesystematické praxi. Je třeba vytvořit koncepci hodnocení učitele, připravit standardy profese a poskytnout struktury na podporu jejich implementace na úrovni školy (viz kapitola 4). Jak ukazuje mnoho studií, výuka ve třídě je nejdůležitějším faktorem na úrovni školy, který ovlivňuje výstupy žáků (OECD, 2005; Pont et al., 2008), a je tedy nezbytné, aby se hodnocení výuky stalo integrovanou a systematickou částí rámce hodnocení. Také hodnocení ředitelů škol potřebuje změnu a výrazně zvýšené kompetence, aby mělo skutečný dopad na kvalitu řízení škol. Podobně je třeba věnovat větší pozornost realizaci vlastního hodnocení školy, aby bylo prováděno systematicky, se zapojením všech zainteresovaných, aby přijímaná opatření vedla ke zlepšení školy (viz kapitola 5). Další prioritní oblastí je zlepšit konzistenci sumativního hodnocení prováděného učiteli napříč školami, zejména zavedením moderačních procesů do praxe (viz kapitola 3). Toto je klíčová oblast k zajištění spravedlnosti ve známkování žáků v celé zemi. Další s tím spojená oblast, která znovu vyžaduje pozornost, je formativní hodnocení žáků prováděné učitelem (viz kapitola 3). Nakonec je třeba dodat, že výrazné úsilí by mělo být věnováno posílení hodnocení systému, včetně sledování výstupů žáků na národní úrovni a systematického přehledu systémů kvality v krajích a obcích (viz kapitola 6).

Dále rozpracovat některá vymezení uvnitř rámce hodnocení

Při přípravě efektivního rámce hodnocení by měla být věnována náležitá pozornost vymezení zodpovědnosti mezi jednotlivými úrovněmi hodnocení (např. hodnocení školy a hodnocení učitele) a tím zajistit, aby jednotlivé součásti každé úrovně byly dostatečně propojeny (např. hodnocení školy a její zlepšování).

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, existuje prostor k lepšímu vymezení vztahů mezi hodnocením školy a hodnocením ředitele školy (viz kapitola 5), hodnocením školy a systému (viz kapitola 6) a hodnocením školy a hodnocením učitele. Analýza TALIS (OECD, 2009) uvádí, že hodnocení školy by se mohlo stát základní složkou hodnotícího rámce, který dokáže posílit a ovlivnit hodnocení učitele a zpětnou vazbu. Vezmeme-li v úvahu, že hodnocení školy, hodnocení učitele a zpětná vazba mají za cíl jak udržení standardní úrovně, tak i zlepšení výkonu žáka, jsou zde patrné přednosti propojení hodno-

cení školy a hodnocení učitele. Aby bylo dosaženo co největšího účinku, zaměření hodnocení školy by mělo být buď propojeno s hodnocením učitele, nebo by na něj mělo mít vliv (OECD, 2009). Z toho vyplývá, že hodnocení školy by mělo obsahovat monitoring kvality výuky a učení, pravděpodobně by měl obsahovat externí ověření školních postupů při hodnocení učitele (volat k zodpovědnosti ředitele školy, pokud je třeba) a koncepční záměry školy by měly mít vazbu na hodnocení výuky (viz kapitoly 4 a 5). V kontextu vlastního hodnocení školy je nezbytné soustředit se na hodnocení kvality výuky a zpětnou vazbu jednotlivým učitelům.

Mezi propojení v rámci jednotlivých úrovní hodnocení, která je žádoucí posílit, patří vztah mezi hodnocením učitele a jeho kariéřním růstem (viz kapitola 4), propojení hodnocení školy s jejím zlepšováním (viz kapitola 5), vymezení vztahu mezi vlastním hodnocením školy a externí evaluací školy (viz kapitola 5) a vypracování standardů profese učitele jako podklad pro hodnocení učitele.

Při zavádění efektivního hodnocení vycházet z některých klíčových principů

Strategie tvorby efektivního rámce hodnocení by měla stavět na následujících klíčových principech:

- Postavit žáky do centra hodnocení. Vyjdeme-li z toho, že základním účelem hodnocení je zlepšit vzdělávání žáků, pak klíčovým principem musí být umístění žáků do centra hodnocení. To se odráží ve vyučování, učení i hodnocení, které se zaměřuje na pokrok žáků a na jejich rozvoj. V českém vzdělávacím systému už existují podmínky pro individuální přístup, vzrůstají příležitosti pro diferencované učení a pro zapojení žáků do procesu vlastního učení. Nicméně je třeba zajistit, aby tyto přístupy byly napříč školami a třídami používány systematicky. Je naprosto nutné motivovat učitele tak, aby opustili tradičnější vyučovací postupy a aby se soustředili na motivování žáků, na hodnocení pro učení a na poskytování kvalitní zpětné vazby. Žáci by měli být plně zapojeni do svého učení a přispívat k plánování a organizaci hodin za předpokladu, že budou informováni o tom, co se od nich očekává. Své učení by měli být schopni hodnotit sami, stejně jako hodnotit i spolužáky, a měli by plně využívat podpory, pokud budou zaostávat. Navíc je důležité zapojit místní komunitu i rodiče a přijmout sdílenou zodpovědnost za vyučování a učení.
- Zdůraznit roli hodnocení při zlepšování kvality. Prioritou je hledat nejlepší způsoby hodnocení, které by zlepšily vzdělávání žáka. Pokud aplikujeme celý rámec hodnocení a vytvoříme strategie hodnocení výuky ve třídách, dosáhneme zlepšení ve vzdělávání žáků. Mezi postupy, které by mohly posílit takové propojení, patří důraz na hodnocení učitele za účelem průběžného zlepšování jeho vyučovacích metod, zapojení učitelů do hodnocení školy jako kolektivního procesu se zodpovědnostmi pro učitele. Zároveň je třeba zajistit, aby učitelé byli vnímáni jako hlavní odborníci nejen ve vyučování, ale také v hodnocení žáků, to znamená, že učitelé přijmou zodpovědnost za hodnocení žáků a akceptují hodnocení jako integrální součást výuky. Zahrnuje to také posilování učitelských kompetencí pro formativní hodnocení žáka a zajištění toho, že hodnocení školy se zaměří na výuku a učení.
- Vysvětlovat smysl hodnocení. Mělo by být jasně vysvětleno, že účelem hodnocení je zlepšovat výsledky vzdělávání žáků. Od aktérů ve školství se tak očekává, že budou aktivně využívat výsledků hodnocení pro podporu zlepšování vzdělávání a při tvorbě akčních plánů na všech úrovních.

- Uznat důležitost vedení školy. Efektivní realizace hodnotících aktivit bude záviset do značné míry na tom, jak se v České republice vyvine koncept a praxe vedení škol v České republice. Je obtížné si představit efektivní hodnocení učitelů nebo přínosné vlastní hodnocení školy bez silné schopnosti řídit školu. Je naprosto zásadní, aby ředitelé škol přijali přímou zodpovědnost za pedagogické vedení a za kvalitu vzdělávání ve škole. Proto nábor, růst a podpora vedoucích pracovníků škol sehráje klíčovou roli při vytváření a zachování efektivních hodnotících postupů ve školách. Výzkumy na mezinárodní úrovni prokázaly, že kompetence k vedení zaměřené na stanovování cílů, hodnocení učitelů i školy mají pozitivní vliv na výkony učitelů a žáků (Pont et al., 2008; Leithwood et al., 2006).
- Stanovit implementační strategii. Implementace hodnotících záměrů vyžaduje brát v potaz řadu důležitých aspektů. Za prvé je třeba dosáhnout shody ohledně formy hodnotících aktivit, což vyžaduje čas na diskuse a konzultace se všemi zainteresovanými. Za druhé vytvoření kapacit, včetně vyškolených hodnotitelů, je finančně náročné a vyžaduje čas. Za třetí realizace hodnotících aktivit znamená další práci pro ty, kteří je provádějí. Za čtvrté propojení rozsáhlejších vzdělávacích reforem, jako je profesní rozvoj v oblasti hodnocení, vyžaduje více zdrojů. Je třeba mít na zřeteli, že hodnocení a z něho vyplývající zpětná vazba, reflexe a procesy zlepšování mohou podpořit lepší vzdělávací zkušenosti a výstupy žáků pouze tehdy, pokud budou všichni aktéři na jejich realizaci spolupracovat. Do značné míry jsou to motivovaní aktéři ve školách, kteří zajistí úspěšnou implementaci reforem ve školách. Tudíž je naprosto nezbytné nejen hledat způsoby, aby se aktéři ve školství identifikovali s cíli a hodnotami evaluačních aktivit, ale také zajistit, aby tyto hodnoty a cíle vzali za své samotní učitelé. Příprava národního standardizovaného testování je dobrým příkladem iniciativy, která by byla pravděpodobně efektivnější, kdyby učitelé chápali smysl jeho zavedení a kdyby si uvědomili hodnotu, kterou přináší pro učení a výuku ve třídě.

Vytvořit kapacity v hodnocení napříč vzdělávacím systémem

Příprava efektivního rámce hodnocení vyžaduje na všech úrovních výraznou investici do rozvoje kompetencí a dovedností hodnotit. Jak se rámec hodnocení vyvíjí a získává koherenci, zlepšování kapacity hodnotících kompetencí se postupně dostává do popředí priorit. Vzhledem k tomu, že český vzdělávací systém je vysoce decentralizován a závisí na hodnotících kapacitách různých aktérů, je důležité, aby tvorba kapacit reagovala na rozdílné potřeby zřizovatelů škol (krajů a obcí), ředitelů škol a učitelů.

Prioritou zůstává rozvinout hodnotící kompetence zřizovatelů škol, a to na krajské i obecní úrovni. Měly by být zpracovány kompetenční profily úředníků zodpovědných za vzdělávání na krajské a obecní úrovni. Pro úřady působící v oblasti školství je obzvlášť důležité budovat odborné kapacity k porozumění, interpretaci a rozhodování na základě informací získaných hodnotícími aktivitami, včetně inspekci provedených ČŠI. To by mělo být součástí rozvoje kapacity v hodnocení, který budou zřizovatelé podporovat, řídit a který povede ke zlepšení v jejich školách.

Je také třeba znovu u ředitelů škol posílit kompetence k pedagogickému vedení, protože jejich role v České republice si stále zachovává tradičnější zaměření na administrativní úkoly. Cílem je stav, kdy vedoucí pracovníci škol poskytují svým zaměstnancům efektivní zpětnou vazbu, vedení a hodnocení a efektivně vedou hodnotící procesy na úrovni školy. Toho může být primárně dosaženo novou definicí role vedení školy jako pedagogického vedení vzdělávací instituce. Proto je třeba zajistit, aby všichni vedoucí pracovníci získali adekvátní odborné vzdělání ve „vedení vzdělávání“. Bylo by

rovněž vhodné vytvořit nabídku vzdělávání zaměřeného na různá stadia profesní kariéry vedoucích pracovníků školy, jako je např. aspirující lídr (učitelé s ambicemi), střední nebo zastupující lídr, lídr začátečník, zkušený lídr a lídr systému (Pont et al., 2008). Vedoucí pracovníci škol by měli být školeni v realizaci skutečného hodnocení učení a výuky, zpětné vazby a stanovování cílů ve svých školách, včetně hospitačních technik.

Učitelé by také měli mít možnost využívat mnoha příležitostí dalšího vzdělávání. Toto vzdělávání zahrnuje zlepšování dovedností pro formativní hodnocení včetně zapojování žáků do hodnocení, získávání dovednosti hodnotit podle cílů definovaných v rámcových vzdělávacích programech, včetně posílení spolupráce mezi učiteli zaměřené na sumativní hodnocení žáků a zlepšování dovednosti sbírat a analyzovat data pro vlastní zlepšování. Prioritou by mělo být vytváření dovedností prostřednictvím adekvátních opatření v počáteční přípravě učitelů a následném kariérním růstu; tato opatření by měla být propojena s reformami v oblasti školství.

Další oblastí, na kterou je třeba se zaměřit, je vytvoření kapacity na úrovni systému, krajů a obcí k zajištění efektivního užití výsledků získaných hodnotícími aktivitami, včetně analytické kapacity v plánování vzdělávání a rozvoje vzdělávací politiky (viz kapitola 6). Je rovněž nezbytné investovat do přípravy odborníků na vývoj standardizovaných testů, včetně metod měření výsledků a vytváření testů. To by mělo jít ruku v ruce s rozvojem dovedností aktérů ve školství využívat data z výstupů vzdělávání žáků.

Zlepšit propojení mezi jednotlivými úrovněmi řízení a zajistit podporu z centra

Je třeba lépe definovat roli vlády, krajů a obcí při implementaci hodnotící politiky. Kromě regulačních opatření definujících zodpovědnosti každé z výše uvedených úrovní ve vzdělávání a kromě způsobů, jak jsou různé úřady propojeny, by mohlo být užitečné využít tři základních strategií ke zlepšení konzistence hodnotících aktivit: vytvořit nástroje a pokyny na národní úrovni, navázat spolupráci mezi zřizovateli škol, obzvláště partnerství mezi obcemi, a vytvořit mechanismy k rozpoznání a sdílení dobré praxe v celém vzdělávacím systému.

Aspekt, který je třeba posílit, je podpora hodnocení přicházející z centra. Oblastmi, ve kterých by mohlo být vedení z centra užitečné, jsou například: jasné pokyny pro klasifikaci a příklady různých výkonů žáků, kterých by učitelé mohli užívat ve svém hodnocení, hodnotící nástroje pro učitele, jež by mohly být užity při hodnocení žáků (např. banky testů), internetové platformy navrhuující strategie formativní výuky a učení, nástroje k sebehodnocení učitelů, nástroje pro vedení škol při hodnocení učitelů a nástroje a pokyny pro zřizovatele škol pro hodnocení vedoucích pracovníků škol.

Existuje také prostor pro zlepšení spolupráce v rámci systému. Kraje by měly podporovat partnerství mezi obcemi, obzvláště mezi nejmenšími obcemi, s cílem vytvořit kapacity v hodnocení. Další možností je podporovat vytváření kontaktních sítí (networking) mezi pracovníky centrálních, krajských a obecních úřadů, zodpovědných za kvalitu ve vzdělávání. To by mohlo probíhat např. prostřednictvím každoročních setkání příslušných pracovníků na různých úrovních. Národní a krajské úrovně by se měly také více podílet na podpoře vytváření sítí vztahů v obcích zapojených do projektů s cílem zajistit kvalitu a dosáhnout zlepšení. Rovněž je třeba posílit spojení mezi obcemi a krajskými úrovněmi při zajišťování kvality, například vznesením požadavku na obce, aby podávaly krajům zprávy o zajištění kvality v jimi zřizovaných školách.

Další strategie těží do značné míry z odbornosti založené na praktických zkušenostech a z mnoha příkladů inovační praxe, která se rozvinula na místní úrovni. Národní

instituce, jako je Česká školní inspekce, by mohly hrát výraznější roli v rozšiřování a sdílení efektivních metod napříč školami a obcemi. Školské řídicí orgány by měly být podporovány ve shromažďování příkladů dobré praxe ve svých školách. Národní a krajské úřady by měly poskytovat metodické vedení v tom, jak vybírat příklady dobré praxe, jak pomáhat při zajišťování kvality v takových případech a poskytovat zpětné důkazy celému systému.

Poznámka: Jak bylo uvedeno v předcházející kapitole, následně po návštěvě hodnotícího týmu proběhla velká restrukturalizace těchto institucí. Tato reorganizace by mohla mít dopad na provádění specializovaných odborných činností v působnosti MŠMT.

Poznámky

1. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, po ukončení návštěvy hodnotícího týmu OECD došlo k zásadní restrukturalizaci těchto institucí. Tato reorganizace by mohla ovlivnit poskytování specializovaných expertýz pro MŠMT.

Literatura

Allington, R. L. and Cunningham, P. M. (2002), *Schools That Work: Where All Children Read and Write*, Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.

ČŠI (2010), *Analýza dílčích evaluačních systémů v počátečním vzdělávání v České republice*, Praha: ČŠI.

Leithwood, K., Day, P., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims for school Leadership*, Nottingham: NCSL.

MEYS (2001), *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, Praha: MŠMT.

MEYS, (2007), *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, Praha: MEYS.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.

Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2007), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV*, Praha.

Kapitola 3

Hodnocení na úrovni žáka

Výkon žáka je v České republice hodnocen širokou škálou nástrojů sahajících od externího hodnocení po každodenní hodnocení ve třídě. Všichni žáci jsou hodnoceni v průběhu celého školního roku ve všech předmětech. Žáci jsou hodnoceni jak ústně, tak prostřednictvím školních testů a zkoušek. Jsou hodnoceni známkami od 1 do 5. Hodnotící kritéria a postupy jsou definovány školou. Na konci základního (a povinného) vzdělávání nejsou zadávány externí národní závěrečné zkoušky. Naopak závěrečné zkoušky na konci středního vzdělávání jsou povinné. Jsou to maturitní zkouška a závěrečná zkouška s výučním listem. Od roku 2011 mají maturity společnou národní standardizovanou část. V současnosti je zaváděno plošné národní standardizované testování v 5. a 9. ročnících základního vzdělávání, a to z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky. Hlavním přínosem je skutečnost, že v České republice je hodnocení vnímáno jako součást profesní role učitelů. Dalšími pozitivy jsou existence externí dimenze v hodnocení a zvýšená pozornost zaměřená na výstupy vzdělávání žáků. Existují nicméně výrazné výzvy týkající se efektivního hodnocení žáků. Patří sem tradiční přístupy k výuce a hodnocení, počáteční stadium hodnocení pro učení, obavy ze současných přístupů k sumativnímu hodnocení, nedostatečná konzistence hodnocení žáků napříč školami a třídami, potenciální rizika národního standardizovaného testování, malá interakce mezi učiteli ohledně hodnocení žáků, nedostatečná pozornost věnovaná hodnotícím dovednostem při přípravě učitelů a omezené informace poskytované rodičům a zákonným zástupcům.

Tato kapitola se zaměřuje na přístupy k hodnocení žáka v systému hodnocení v České republice. Hodnocení žáka se vztahuje k procesům, ve kterých jsou podklady pro hodnocení shromažďovány plánovitě a systematicky, tak aby bylo možné posoudit žákovo učení (EPPI, 2002). Tato kapitola se zabývá jak sumativním hodnocením (hodnocení učení), tak i formativním hodnocením žáků (hodnocení pro učení).

Kontext a charakteristické rysy

Přístup k hodnocení žáka v České republice – systém, který se rychle mění

Jak bylo uvedeno v informativní zprávě o České republice, „hodnocení žákova pokroku má motivační funkci, poskytuje zpětnou vazbu a také slouží jako jedno z kritérií při rozhodování o budoucí vzdělávací dráze žáků“ (ÚIV, 2011).

Tradiční vzdělávání v České republice bylo založeno na standardizovaných postupech (výuka podle podrobných osnov, předepsané učebnice a podrobné pokyny pro učitele). Hodnocení žáka bylo výlučnou zodpovědností učitele a bylo založeno na ústním zkoušení před celou třídou a na pravidelných testech. Učitel pak určil známku, která se objevila na školním vysvědčení dvakrát ročně. Nejdůležitějším hodnocením byly přijímací zkoušky na střední a vysoké školy.

Po roce 1989 byl vzdělávací systém v České republice liberalizován (volný výběr učebnic, více svobody pro školy ve výběru obsahu vzdělávání a vyučovacích metod). Každá škola nyní zodpovídá za tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP), který rozpracovává národní rámcový vzdělávací program (RVP) a maximálně zohledňuje potřeby žáků. Pravidla pro metody a obsah hodnocení žáků jsou stanoveny ve školním vzdělávacím programu a jsou součástí interních předpisů. Tato pravidla jsou schvalována školskou radou.

Navzdory liberalizaci vzdělávacího systému a kurikulární reformě zůstává mnoho aspektů hodnocení žáka nezměněno. Učitelé stále zodpovídají za hodnocení žáků. Všichni žáci jsou zkoušeni průběžně po celý školní rok v každém předmětu. Žáci jsou obvykle zkoušeni ústně (každý žák nejméně dvakrát ročně) a pravidelně píšou testy nebo zkoušky. Písemné testy se obvykle skládají z otevřených otázek, výjimečně mají formu multiple choice (výběr správné odpovědi z několika). Na konci každého pololetí učitelé podávají zprávu o výsledcích žáků ve všech předmětech, jakož i o jejich chování. Výsledky žáků jsou vyjádřeny buď známkami, nebo slovním hodnocením, případně kombinací obojího. To platí pro základní a střední vzdělávání. Známky používané k hodnocení znalostí žáka jsou na škále: 1 (výborně), 2 (velmi dobře), 3 (dobře), 4 (dostatečně) a 5 (propadl nebo nedostatečně). Povinná školní docházka není ukončena závěrečnou zkouškou. Místo toho v posledním roce povinné školní docházky vydá škola žákům výstupní hodnocení, které specifikuje, jak úspěšně žák splnil vzdělávací cíle dané zákonem. To také může nastat v 5. nebo 7. ročníku základní školy, jestliže žák bude plnit povinnou školní docházku v gymnáziu nebo konzervatoři. Toto ustanovení bude odstraněno v novele školského zákona, která je v současnosti projednávána Parlamentem ČR.

Pokud žák vstupuje do vyššího stupně vzdělání, v některých případech skládá přijímací zkoušky, za jejichž obsah nesou zodpovědnost příslušné školy. Tyto zkoušky tradičně znamenají důležitý mezník v životě žáka a příprava žáků na takové zkoušky má vysokou prioritu. Vzhledem ke snižování počtu obyvatel ale důležitost těchto zkoušek klesá a v současnosti trvá hlavně při přechodu na víceletá gymnázia ve městech.

Maturitní zkoušky

Pravidla hodnocení ve středních školách – jak u všeobecného, tak odborného vzdělávání – jsou obdobné jako na základních školách. Střední škola je ukončena zkouškou charakteristickou pro daný typ vzdělávání. Jedná se o maturitní zkoušku (ve všeobecných a odborných školách), závěrečnou zkoušku vedoucí k získání výučního listu (ve středních odborných učilištích) a závěrečnou zkoušku se závěrečným vysvědčením.

Maturitní zkouška má dvě části. Za prvé je zde společná část, která se skládá ze tří zkoušek: český jazyk a literatura, cizí jazyk a volitelný předmět, který lze volit z matematiky, přírodních věd, informačních technologií nebo společenských věd (viz níže). Druhá, profilová část vychází z typu školy a skládá se ze zkoušky ve dvou nebo třech předmětech stanovených rámcovým vzdělávacím programem (RVP) a ze dvou volitelných předmětů. Druhá část zkoušky závisí na typu školy (například všeobecného nebo odborného zaměření). Zkoušky jsou písemné nebo ústní. Žáci mohou konat tyto zkoušky pouze za předpokladu, že úspěšně ukončili poslední ročník středního vzdělávání. Úspěšné složení maturitní zkoušky je předpokladem k přijetí na vysokou školu nebo do vyšší odborné školy.

Závěrečná zkouška vedoucí k získání výučního listu se skládá z praktické a teoretické části v určených odborných oblastech, obvykle zahrnuje písemnou zkoušku, ústní zkoušku a praktickou zkoušku. Závěrečná zkouška je odborná a žáci musí prokázat, jak dobře jsou připraveni na využití specifických dovedností relevantních studovanému oboru.

Za obsah závěrečných zkoušek, administraci s nimi spojenou a za jejich hodnocení i za vydání výučního listu jsou zodpovědné jednotlivé školy. Učitelé ve školách specifikují požadavky zkoušky a hodnotí žáky podle kritérií hodnocení vymezených příslušným školním vzdělávacím programem.

Ve zkouškách je přítomen externí prvek: jako předseda zkušební komise je jmenován učitel z jiné školy. V současné době byla přidána společná, standardizovaná část závěrečné zkoušky (viz níže).

V souvislosti se středním vzděláním s výučním listem pracuje Národní institut odborného vzdělávání od roku 2005 na nové závěrečné zkoušce jednotného obsahu (jednotná zadání), kterou budou využívat různé vzdělávací programy, takže bude dosaženo určité míry standardizace. Cílem je sladit standardizovaný obsah zkoušky se standardy jednotlivých kvalifikací popsanych v národním kvalifikačním rámci, který je v současnosti připravován.

Zavedení národního hodnocení

Zavedení plošného testování bylo stanoveno jako priorita usnesením vlády České republiky ze dne 4. srpna 2010 a v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2011. Konkrétně jsou reformovány závěrečné zkoušky ve středních školách a jsou zavedeny standardizované testy v 5. a 9. ročnících základního vzdělávání.

Zavedení národního testování a zkoušek je kontroverzní. Zastánci argumentují, že testování poskytne prostředky pro vyjasnění a posílení důležitých částí vzdělávacích programů a objektivní měřítka vzdělávacích výstupů. Odpůrci standardizovaných testů poukazují na rozpor mezi obsahem testů a veřejně deklarovanými cíli reformy. Také argumentují, že testy zaměří pozornost učitelů a žáků na méně důležité oblasti vzdělávacího programu a podpoří přípravu na testování.

Reforma maturitní zkoušky

Od roku 1997 je zřejmý záměr zavést do maturitní zkoušky společnou standardizovanou část, která bude administrována a klasifikována centrálně (s výjimkou částí, které nemohou být známkovány automaticky a za jejichž hodnocení zodpovídají vyškolení učitelé ve školách, kam docházejí dotčení žáci). Společná část maturitní zkoušky byla na jaře 2011 administrována CERMATEm, a to po přípravě několika verzí. Hlavním důvodem zpoždění v realizaci zkoušky byl nejasný záměr reformy samotné zkoušky. Například cíle, kterým by zkouška měla sloužit, nebyly jasné, cíle stanovené v rámcových vzdělávacích programech byly v rozporu s konkrétním modelem zkoušky, modely neodrážely změny ve vzdělávacích programech nebo zvyšující se podíl žáků, kteří je budou konat.

Jak bylo vysvětleno výše, maturitní zkouška má nyní dvě části: společnou (externí), standardizovanou část a profilovou (školní) část. MŠMT prostřednictvím CERMATu zodpovídá za centrálně připravenou standardizovanou společnou část. Společná část je nabízena ve dvou úrovních obtížnosti, ze kterých si žák může zvolit. Obě úrovně obtížnosti zajistí přístup k dalšímu studiu za předpokladu, že žák získá maturitní vysvědčení. Hlavní motivací pro vytvoření standardizované části bylo poskytnout objektivnější základ pro vstup do terciárního vzdělávání. V roce 2011 se společná část skládala ze dvou povinných zkoušek z českého jazyka a cizího jazyka nebo matematiky a z nepovinné zkoušky z volitelného předmětu. Žáci uspějí u závěrečné zkoušky, pokud úspěšně složí všechny zkoušky z povinných předmětů jak ve všeobecné, tak profilové části. Neexistují kredity udělené v případě částečného úspěchu, avšak uchazeči mají právo podstoupit opravnou zkoušku v předmětech, ve kterých neuspěli.

Zavedení národního standardizovaného testování v 5. a 9. ročnících

Je v plánu zavést standardizované testování v 5. a 9. ročnících základního vzdělávání ve třech předmětech: v českém jazyce, cizím jazyce a matematice. Testy budou zadávány prostřednictvím IT a vyhodnocovány počítačem. Podle vyjádření vlády budou účel a použití testů několikanásobné.

Očekává se, že testování poskytne zpětnou vazbu žákům, rodičům a učitelům, kteří následně modifikují učení žáka. Navíc je v plánu použít testy jako evaluaci práce škol a poskytnout informace rodičům o kvalitě škol, tedy výsledky budou zveřejňovány na úrovni školy a umožní srovnávání škol. Výsledky testů budou užívány k monitorování českého vzdělávacího systému jako celku a k sledování rozdílů ve výsledcích vzdělávání mezi kraji. A konečně by testy mohly také sloužit jako podklad pro přijetí do vyššího stupně vzdělávání.

MŠMT zahájilo přípravu na vytvoření testů ustanovením čtyř pracovních skupin v listopadu 2010. Skupiny se skládají z úředníků MŠMT, pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, ředitelů škol a učitelů a jejich hlavním cílem je vypracovat standardy, které budou sloužit jako hlavní reference při tvorbě standardizovaných testů. Je v plánu testy pilotovat v letech 2011 a 2012 a následně je kompletně implementovat v roce 2013. První verze standardů pro testy byla představena odborné veřejnosti v lednu 2011. Na webovém portálu Výzkumného ústavu pedagogického v Praze bylo ke standardům otevřeno diskusní fórum. Je třeba uvést, že s národním testováním existuje předchozí zkušenost. V letech 2004 až 2008 Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) administrovalo standardizované testy na národní úrovni z českého jazyka, matematiky a studijních předpokladů určené žákům 5. a 9. ročníků základních škol. Deklarovaným účelem tohoto testování bylo poskytnout školám zpětnou vazbu o jejich

výkonu. Školy se zúčastnily testování ve většině krajů dobrovolně. Zapojené školy obdržely zprávy o svých výsledcích, ale výsledky škol nebyly zveřejněny a data nebyla užita pro hodnocení na úrovni systému.

Několik soukromých společností působících v českém vzdělávacím systému také nabízí základním i středním školám standardizované testy ve většině předmětů, a to pro různé ročníky a úrovně. Školy využívají těchto testů poměrně často jako prostředku k získání zpětné vazby o výkonu žáků ve specifických vzdělávacích oblastech. Testy monitorují pokrok žáka, pokud jsou užívány po několik let.

Silné stránky

Hodnocení je vnímáno jako součást role učitelů

Učitelé v České republice hrají důležitou roli v hodnocení žáků. Na všech úrovních vzdělávání hrají učitelé hlavní roli v hodnocení žáků a v informování o výsledcích hodnocení. Zavedení školních vzdělávacích programů stanovuje učitelům dokonce větší úlohu a zvýšenou zodpovědnost při formulaci cílů učení žáků a jejich dosahování. Školy musí stanovit a zveřejnit kritéria, podle kterých jsou žáci hodnoceni, a nechat je schválit školskou radou. Podle dat PISA z roku 2009 je podíl 15letých žáků právě ve školách, kde ředitel stanovil, že dále uvedené skupiny mají výraznou zodpovědnost za stanovení pravidel pro hodnocení žáků: ředitelé škol (95,4 %, což je nejvyšší hodnota mezi zeměmi OECD, průměr OECD je 63,5 %), učitelé (73,2 % proti průměru OECD, který je 69,0 %) a školské rady (51,8 %, 4. nejvyšší hodnota proti průměru OECD, který je 26,5 %); (viz příloha D).

Všichni žáci jsou hodnoceni v průběhu celého školního roku v každém předmětu, a to za použití různých přístupů. Obecně rozšířené je ústní zkoušení (nejméně dvakrát za rok v každém předmětu), jakož i písemné testy/zkoušky. Rozšiřuje se vlastní hodnocení žáků v oblastech klíčových kompetencí. Učitelé pravidelně shromažďují podklady o žákově učení. Všeobecně lze říci, že tato autonomie v hodnocení je mezi učiteli a ve školách obecně přijímána a podporována.

Hodnocení učitelem je základem pro výsledné známky, které jsou sdělovány rodičům dvakrát ročně. Schůzky rodičů s učiteli se konají ve školách čtyřikrát ročně a jsou na nich oznamovány výsledky žáků. Není kladen důraz na opakování ročníku kvůli špatnému prospěchu žáka. Žáci mohou opakovat v každém stupni vzdělávání jen jedenkrát. Podle dat PISA z roku 2009 patří opakování ročníku v České republice mezi nejnižší v zemích OECD: podle vyjádření žáků do věku 15 let jich jeden nebo dva ročníky opakovala 4 % (9. nejnižší hodnota mezi 34 zeměmi OECD; průměr OECD je 13 %, viz příloha D).

Hodnocení výsledků žáků učiteli je rovněž důležité při zkouškách na konci středního vzdělání vzhledem k rozhodující roli učitelů v profilové části zkoušky.

Při vstupu do povinného vzdělávání učitelé a vedoucí pracovníci školy neformálně hodnotí připravenost dětí na školu. Toto hodnocení má důležitý diagnostický potenciál pro adaptaci vzdělávacích programů dětí v raném stadiu vzdělávání. Je třeba zajistit, aby toto hodnocení nepůsobilo jako mechanismus pro zařazování dětí do různých vzdělávacích proudů, což by mohlo limitovat jejich příležitosti ve vzdělávání.

Klíčové postavení učitele v hodnotícím procesu a podpora tohoto postavení uvnitř škol i vnějšku jsou velmi silnými stránkami českého vzdělávacího systému. Důsledkem postavení učitele do centra celého procesu je důraz kladený na formativní hodnocení,

důraz sdílený v mnoha zemích. To se děje navzdory různým interpretacím samotného konceptu formativního hodnocení napříč systémy různých zemí, Českou republiku nevyjímaje. Navzdory určitým kontroverzím okolo jeho významu existuje v českém vzdělávacím systému jistý příklon v hodnocení k formativním postupům.

Do hodnocení byla zavedena externí dimenze

Jak bylo vysvětleno výše, součástí maturitní zkoušky se stalo centralizované, národní hodnocení výsledků žáka. Maturitní zkouška obsahuje jak národní (společnou) část, tak i část školní (profilovou), do které jsou zapojeni učitelé školy. Tento model umožňuje hodnocení žáků, které je konzistentní ve formátu a obsahu napříč všemi školami v systému, ale také bere v potaz přínos hodnocení realizovaného učiteli.

Národním ústavem odborného vzdělávání byla vytvořena jednotná zadání pro získání výučního listu. Testy jsou navázány na národní kvalifikační rámec a poskytují externí uznávanou zkoušku klíčových výstupů v souladu s rámcovými vzdělávacími programy a národním kvalifikačním rámcem. Nové zkoušky hodnotí žákovy kompetence a znalosti porovnáním se souborem stanovených úkolů definovaných pro každý obor a srovnatelnými (standardizovanými) metodami (Kuczera, 2010).

Obě tyto iniciativy reagují na výraznou výzvu, které čelí každý systém založený na vnitřním, formativním hodnocení vedeném učitelem: je zde potřeba kontroly a vyváženosti napříč systémem tak, aby byla zaručena spolehlivost v užití standardů a kritérií, a potřeba sbírat systémová data pro účely hodnocení kvality systému. Tyto argumenty byly užity ve zprávě OECD o odborné přípravě s doporučením, aby bylo zavedeno standardizované hodnocení praktických částí odborného vzdělávání (Kuczera, 2010).

Zvyšuje se zacílení na výsledky žáka

S liberalizací vzdělávacího systému a se zahájením vzdělávací reformy se prohlubuje zacílení na klíčové výsledky vzdělávání žáků. V souladu s tímto zaměřením je patrná snaha určit očekávané minimální standardy výstupů žáků v klíčových bodech vzdělávání. Výstupy a standardy vzdělávání vytvářejí platformu k adekvátní reakci na vzdělávací potřeby všech žáků na rozdíl od dlouhodobé praxe poskytovat žákům standardizované vzdělávání.

Výzvy

Přístupy ke vzdělávání a hodnocení zůstávají výrazně tradiční

Obecně řečeno, v České republice existuje tradiční přístup k organizaci výuky. Praxe ve výuce a hodnocení se po mnoho desetiletí nezměnila a v podstatě stále odráží přístupy používané před liberalizací vzdělávacího systému v roce 1989. Velká většina učitelů ve školách České republiky vyučuje řadu let (často desetiletí) a v téže škole po celou dobu své profesní kariéry. Zaznamenali jsme zajímavý komentář jednoho učitele ve věku kolem 45 let, že je posledních 15 let nejmladším učitelem ve sboru. V roce 2008 byl podíl učitelů ve věku 50 let a výše 34,0 % na 1. stupni, 23,8 % na 2. stupni a 40,2 % ve středních školách (oproti průměru OECD, který činí 30,4 %, 32,6 % a 35,8 %); (OECD, 2010). Stagnující pedagogický sbor potenciálně zachovává tradice, které si Česká republika možná přeje reformovat, a brání zavedení inovací a dalších iniciativ. Tento závěr je pravděpodobný zvláště v oblasti hodnocení, které se vztahuje k podpoře a zlepšování učení.

Je známo, že profesní praxe značně odolává změnám, a pokud mají být přijaty nové postupy, učitelé musí změnit myšlení. Pro učitele České republiky existují poměrně omezené možnosti profesního růstu a vzdělávání zaměřeného na hodnocení, a když už jsou takové příležitosti k dispozici, učitelé nemusí poznat, že by jim prospěly. Zdá se, že formy dalšího vzdělávání, které by pravděpodobně vedly k úspěšným změnám v hodnotících procesech, nejsou k dispozici (viz dále).

Mezi učiteli v České republice se zvyšuje povědomí o důležitosti zpětné vazby, jak je zřejmé z komentářů učitelů na různých úrovních, kteří argumentovali, že známky poskytují cennou zpětnou vazbu rodičům nebo školám ve vztahu k vyučování nebo učení. Znamená to, že známky jsou prostředkem pro sdělení stavu žákova učení v určitém čase, ale nejsou základem pro lepší porozumění žákovu učení a pro rozhodnutí, jak jeho učení dále podpořit. Velmi malý důraz na zpětnou vazbu nevytváří půdu pro dotazy žáků ani pro interakci mezi učiteli a žáky, která by se týkala učení.

Hodnocení pro učení není v České republice systematicky užíváno

Učitelé, se kterými jsme hovořili, nepochybovali o důležitosti pravidelného shromáždění podkladů pro klasifikaci žáka z ústních i písemných zkoušek. Těchto známek je užíváno jako podkladu pro sepsání písemné zprávy rodičům dvakrát ročně. Zde se jedná o důležité sumativní užití hodnocení. Existuje ale jen málo náznaků toho, že shromážděné informace byly využity formativním způsobem. Zpětná vazba nebyla učiteli a žáky využívána k pochopení potřeb žáka a k následné reakci, naopak byla často chápána jako „sumativní hodnocení prováděné častěji“. Zpětná vazba byla často uváděna jako důležitá proto, aby učitelé, školy, rodiče a žáci byli lépe „informováni“. Získávání zpětné vazby bylo také jedním z důvodů často citovaných učiteli ve vztahu k národnímu testování v 5. a 9. ročnících a k užitečnosti národních zkoušek.

Výzkumy Blacka a Williama (1998) a mnoha dalších prokázaly velmi silné dopady zpětné vazby a dalších hodnocení na zlepšení výkonu žáků. Flórez a Sammons (2010) ve svém přehledu dopadů a vlivu hodnocení pro učení říkají, že většina důkazů potvrzuje pozitivní efekt. Uznávají sice potřebu tvrdých dat ohledně dopadu na výsledky žáků, ale zdůrazňují, že existuje množství kontextových vlivů, které mohou představovat překážky. Jak bylo řečeno ve zprávě DANZ, primární funkcí hodnocení je podpora učení vytvořením zpětné vazby, takže žáci mohou jednat podle toho, kam směřují, jak tam směřují a kam mohou pokračovat (Absolón et al., 2009, str. 1).

Aby byla zpětná vazba efektivní, je třeba, aby přišla včas, byla informativní a konstruktivní. Zpětná vazba poskytovaná žákům v České republice nebyla okamžitá a omezovala se na známky nebo stručné komentáře. Nebylo zaznamenáno, že by bylo hodnocení použito k modifikaci výuky podle potřeb jednotlivých žáků, a nebyly ani běžně užívány individuální plány vzdělávání.

V současnosti prováděná neformální hodnocení připravenosti dětí na školní docházku se musí aplikovat v České republice opatrně. Toto hodnocení má velký diagnostický potenciál, ale jeho užívání by se mělo orientovat na daný účel. Například by bylo nevhodné, aby bylo takové hodnocení užíváno k vyloučení dětí ze školní docházky nebo k tomu, aby je nasměrovalo do určitých vzdělávacích programů.

Sumativní hodnocení žáků vzbuzuje jisté obavy

Učitelé obvykle udělují normativní známky vycházející z porovnávání žáků ve třídě. Se zaměřením celého systému na výstupy vzdělávání a na standardy očekávaných

výsledků není takové komparativní hodnocení nejvhodnějším ani informativním referenčním rámcem, který by měli učitelé používat. Vhodnějším rámcem pro hodnocení, interpretaci známek a slovní hodnocení žákovy výsledku by bylo ve vztahu ke kritériím (hodnocení na základě kritérií), ve vztahu k očekávané úrovni výstupů vyjádřené standardy (hodnocení na základě standardů) nebo ve vztahu k předchozím výsledkům učení žáka (ipsativní hodnocení).

V každém předmětu učitelé informují o výsledcích a chování žáka (o úsilí a motivaci). Obvykle jsou v jedné známce (hodnocení) zahrnuty obě položky. To znamená, že v udělené známce je oceněno žákovo úsilí a motivace. Tato praxe směřuje hodnocení výsledku s oceněním úsilí a motivace. Není pochyb o tom, že úsilí a motivace jsou velmi důležitými faktory, které ovlivňují výsledky žáka. Tyto složky by ovšem měly být hodnoceny odděleně, aby bylo zajištěno hodnocení „čistého“ indikátoru každé oblasti. To by také napomohlo lepšímu pochopení žáka jako komplexní bytosti a informovalo by učitele a rodiče o tom, jak lze co nejlépe zohlednit specifické potřeby vzdělávání daného žáka.

Hodnocení žáků napříč školami a třídami není dostatečně srovnatelné

Každá škola si stanovuje svůj školní vzdělávací program (ŠVP), který je schválen školskou radou. Škola zodpovídá za zpracování systému hodnocení a kritérií hodnocení. Jak je popsáno v informativní zprávě připravené Českou republikou (ÚIV, 2011), Česká školní inspekce uvádí, že se pravidla hodnocení a praxe často liší mezi školami a že popisy hodnotících postupů a kritérií jsou často velmi obecné. Také není běžnou praxí českých učitelů specifikovat kritéria hodnocení detailně a informovat o nich žáky v předstihu. Navíc neexistuje dokumentace o postupech při hodnocení žáků prováděném jednotlivými školami.

Přestože školy užívají stejné pětistupňové klasifikační stupnice, mají různá kritéria hodnocení. Tudíž je zřejmé, že známky udělené v jedné škole nemusí odpovídat podobným známám získaným v jiné škole. Tato nerovnost známkování se stává obzvláště problematickou, když žák přejde na jinou školu. Obecná absence národních specifikací nebo pravidel pro hodnocení žáka brání důsledné aplikaci kritérií hodnocení. Rozdíly mezi školami ve zpracování systémů hodnocení, obzvláště v tom, jak jsou aplikována kritéria pro hodnocení výstupů žáka, jsou nevyhnutelné vzhledem k absenci národních pokynů a zdrojů, které by podporovaly školy a učitele v této práci.

Moderace (diskuse mezi učiteli o kvalitě práce žáků) je jedním z mechanismů k vybudování sdíleného chápání kritérií a standardů hodnocení uvnitř škol i mezi nimi. Uvnitř škol jsou klasifikace a její kritéria diskutovány jen málo a mezi školami vůbec ne. Obecně je moderace, která spočívá v diskusích učitelů nad konkrétní prací žáka, nedostatečně rozvinuta.

Centrální podpora v hodnocení žáků učitelem je omezená

Jak již bylo řečeno, vzdělávací reforma a implementace ŠVP přesunuly na učitele větší požadavky v oblasti hodnocení žáků. Zdá se, že na centrální úrovni je nedostatek povědomí o potřebě podporovat učitele v oblasti hodnocení žáků. Mezi nedostatky patří absence norem, které by pomohly učitelům hodnotit v souladu s rámcovými vzdělávacími programy (prostřednictvím školních vzdělávacích programů), např. vzorové žákovské práce, nedostatečná je nabídka volně použitelných hodnotících nástrojů, včetně testových bank, je málo příležitostí dalšího vzdělávání.

Národní standardizované testování s sebou nese množství omezení a rizik

Jak bylo popsáno výše, Česká republika se chystá zavést národní standardizované testování v 5. a 9. ročnících (v českém jazyce, cizím jazyce a matematice). Účel národního testování v 5. a 9. ročnících zůstává - přes oznámení MŠMT - školami nepříliš dobře pochopen. Testování proběhne on-line, tudíž testy pokryjí limitovaný rozsah vzdělávacích cílů, takový, který lze posoudit a vyhodnotit počítačem prostřednictvím objektivních formátů úloh. Při přípravě na uvedení národního testování připravoval tým učitelů standardy, na základě kterých budou národní testy klasifikovány. Učitelé nebudou mít ve známkování testů žádnou roli.

Vypracování standardů pro nové národní kurikulum (RVP) je zásadním prvkem na úrovni systému k zajištění určité standardizace výstupů vzdělání žáků v programech, které jsou zpracovávány jednotlivými školami (viz kapitola 2). Nicméně příprava standardů, které specificky ovlivní podobu národních testů, potenciálně ohrožuje množství těžce získaných a velmi důležitých úspěchů, které vzdělávací systém v České republice zaznamenal od své liberalizace po roce 1989. Hodnotící tým je toho názoru, že příprava standardů je uspěchaná vzhledem k požadavku na pilotní ověřování národních testů v roce 2011. Příprava standardů začala v listopadu 2010 a měla být dokončena v polovině roku 2011. Ve světle tohoto důvodu mohou být standardy spíše považovány za specifikace pro národní testy než za indikátory kvality výsledků žáků očekávaných na různých úrovních vzdělávacího systému.

Hodnotící tým se domnívá, že je naprosto zásadní lépe objasnit účely národního testování a připustit, že testy pokryjí omezený rozsah kompetencí. Testy pravděpodobně budou, jak bylo původně ohlášeno MŠMT, „testy vysoké důležitosti“, tedy budou se k nim vztahovat vážné důsledky. To určitě nastane, pokud výsledky testů budou užity k hodnocení škol nebo učitelů. Zahraniční zkušenosti (zvláště z USA) ukázaly, že existují závažné negativní vedlejší účinky, pokud je výsledků národního testování užito pro tyto účely. Za těchto okolností může národní testování způsobit, že učitelé a školy přijmou metody, které maximalizují „výsledek“ jejich třídy a školy. Jsou to například tyto metody: (i) učitelé se zaměřují spíše jen na takové výstupy učení, které budou ověřovány v národním testování, než na celý rozsah kompetencí kurikula („učení na test“), (ii) učitelé ignorují výstupy průřezových témat, (iii) čas ve výuce je vyhrazen přípravě na testování a (iv) školy vybízejí jen schopnější žáky, aby se zúčastnili testování atd. Jakékoli potenciálně škodlivé dopady musí být zváženy s předstihem, před navržením, implementací a využitím výsledků národního testování, stejně jako i možné dopady na vzdělávací záměr kurikulární reformy. Více podrobností viz Morris (2011) a Rosenkvist (2010).

Hodnocení žáků vede k malé interakci mezi učiteli

V České republice se učitelé zřídka scházejí kvůli hodnocení žáků. Na národní úrovni neexistují kritéria hodnocení ani jiné zdroje, které by pomáhaly v hodnocení žáků vzhledem k ŠVP. Ve školách pracují učitelé v relativní izolaci. Moderace výsledků žáka je mezi učiteli na nízké úrovni. Moderace (věcná diskuse mezi učiteli nad konkrétní žakovskou prací) může poskytovat učitelům významnou odbornou příležitost rozvoje, která se úzce váže k jejich práci ve třídě. Moderace také zlepšuje učitelovy kompetence při hodnocení práce žáků a rozvíjí sdílené chápání kritérií nebo standardů hodnocení. Důkaz výrazných výhod, které přinášejí odborné diskuse nad žakovskými pracemi s cílem zlepšit výstupy žáků, byl podán v novozélandských programech profesního

rozvoje čtenářské i matematické gramotnosti a hodnocení pro učení (Timperley et al., 2007).

Mnoho účelů maturitních zkoušek vyvolává jisté pochybnosti

Zdá se, že národní zkoušky na konci středního vzdělávání slouží dvěma protichůdným účelům. Jedním cílem zkoušky je poskytnout žákům doklad o úspěšném ukončení středního vzdělávání. Zdá se ovšem také, že výsledky národních maturitních zkoušek mohou být používány pro porovnávání výkonu škol. Tyto dva cíle nejsou kompatibilní a bylo by třeba odlišných přístupů, aby byly oba naplněny. Jestliže mají národní zkoušky dokládat úspěšné zvládnutí vzdělávacího programu, pak je důležité, aby zkoušky adekvátně pokrývaly celou šíři a hloubku kurikula, znalostí a kompetencí. K posouzení práce školy je nezbytné shromáždit jiné zdroje informací.

Určení kvality školy (hodnoty přidané školou) je komplexní a mnohostranný úkol. Například by bylo důležité zajistit, aby se v něm kromě výsledků žáků promítly i další indikátory kvality, například vstupní úroveň žáků, socioekonomický status školy, složení žákovské populace, kvalita učitelů a příležitosti dalšího vzdělávání (viz kapitola 6).

V počáteční přípravě učitelů je nedostatečná pozornost věnována kompetenci k hodnocení

Hodnocení žáků tvoří základ práce učitelů. Nicméně je v počáteční přípravě učitelů věnováno velmi málo pozornosti rozvoji těchto dovedností. Jak připravit učitele během jejich počáteční přípravy na hodnocení žáků, je mezinárodní dilema vzhledem ke komplexnosti hodnocení samého a jeho propojení s chápáním smyslu vyučování a učení. Mezinárodní diskuse a výzkum tématu odhalují, že se programy počáteční přípravy učitele liší ve způsobech, jak učit hodnocení: (i) ve specifickém kurzu zaměřeném na hodnocení, (ii) v rámci kurikulárních oblastí, (iii) teoreticky a (iv) prakticky. K tomu se přidávají rychle se měnící nároky na učitele v oblasti hodnocení žáků.

Informace podávané rodičům a právním zástupcům jsou omezené

Školy podávají rodičům dvakrát ročně písemné zprávy a informují o výsledcích učení žáků a jejich pokroku na třídních schůzkách. Hodnotící tým souhlasí, že frekvence podávání zpráv rodičům prostřednictvím písemných zpráv a třídních schůzek je chvályhodná. Má ale jisté pochybnosti o povaze předávaných informací. Nejobvyklejším formátem informací je známka v každém předmětu na pětistupňové škále (1 = výborný až 5 = nedostatečný). Některé školy podávají zprávu o výsledcích žáka popisem (kvalitativně), jiné školy podávají zprávu oběma způsoby.

Povaha informací předávaná žákům a rodičům se zdá být značně omezená. Informace, které by mohly být užitečné, zahrnují informace o pokroku žáků, jejich silných stránkách, oblastech vzbuzujících obavy, doporučení a ilustrativní příklady.

Kvalita testů nabízených soukromými společnostmi může být sporná a nemusí navazovat na národní cíle vzdělávání žáků

V České republice existují dvě hlavní soukromé společnosti, které poskytují testovací služby školám. Hodnotícímu týmu ale nebylo jasné, zda jsou testy nabízené školám úzce spjaty s národním kurikulem (rámcovými vzdělávacími programy). Zdá se, že neexistuje akreditační proces, který by potvrdil, že užití těchto testů odráží cíle vzdělávání žáků v České republice. Jejich užití v českých školách podtrhuje omezení vyjádřené výše, tedy

že pouze jisté množství vzdělávacích cílů může být hodnoceno na základě otázek s výběrem odpovědi (multiple choice) a vyhodnoceno počítačem.

Pokusy jedné testovací společnosti poskytnout alternativní formy hodnocení byly popsány jako „neúspěšné“ zejména kvůli omezenému pochopení mezi učiteli, jak využít informace, které tyto formy hodnocení nabízejí. To znamená, že učitelé obecně nemají schopnost formativně využít alternativní hodnocené úkoly ke zlepšení výuky ve svých třídách. Jsou si více jisti v používání hodnocení (známek z testů) pro sumativní účely.

Potenciální vliv soukromých společností na hodnotící praxi učitelů je značný, stejně jako formy a povaha národního testování. Je velmi důležité, aby byly do praxe uváděny takové koncepce a metody hodnocení, které posilují a podporují vzdělávání a pokrok žáka, a současně ho neohrožují.

Doporučení

Vytvořit vzdělávací standardy, které pokryjí celou šíři cílů vzdělávání žáků, před zavedením národního standardizovaného testování

Je třeba stanovit jasné externí referenční body vzhledem k očekávaným úrovním výkonu žáka na různých stupních vzdělávání. I když je důležité ponechat dostatečný prostor úsudku učitele, je zároveň nezbytné poskytnout jasné a zřetelné pokyny týkající se hodnocených výstupů učení. Učitelům by prospěly vzdělávací standardy s přesnějšími popisy toho, co by žáci měli vědět a co by měli být schopni udělat v různých stadiích procesu vzdělávání (viz také kapitola 2). Učitelé mohou takové vzdělávací standardy využít k identifikaci znalostí a dovedností, které si žáci musí osvojit při zvládnutí četných kompetencí popsaných v kurikulu.

Hodnotící tým je přesvědčen, že národní testování by nemělo být prostředkem k stanovení standardů, protože to by vytvořilo nevhodný precedent. Měly by být spíše připraveny spolehlivé standardy (a s tím spojené podpůrné zdroje) pro celou šíři a hloubku kurikula, a to primárně jako základ pro vedení učitele ve třídě, pro hodnocení pokroku vzhledem ke kurikulu a pro informování žáků a rodičů. Jinými slovy, pokud jsou vytvářeny testy, měly by navazovat spíše na standardy, než aby testy určovaly standardy.

Vytvoření a zavedení vhodných standardů zahrnuje mnoho důležitých prvků: (i) měřitelný a informovaný vývoj, (ii) zapojení učitelů a vzdělávacího sektoru do rozhodování, zda jsou standardy vhodně stanoveny, (iii) pilotní testování na školách, aby standardy mohly být upraveny podle potřeb, a (iv) podpora učitelů včetně cíleného dalšího vzdělávání, příkladů dobré praxe a zdrojů, jako jsou materiály k hodnocení, kritéria hodnocení, příklady autentických žákovských prací, které ilustrují standardy, doprovázené komentářem, jak bylo postupováno při klasifikaci konkrétního výkonu. Příklady zdrojů a podpory profesního rozvoje, které jsou zásadní v podpoře náležitého užívání standardů napříč systémem, mohou být nalezeny v mnoha zemích, například v Austrálii, Kanadě (v Ontariu) a na Novém Zélandě.

The New Zealand Assessment Academy (2009) identifikovala osm klíčových principů, které by měly být základem strategie implementace národních standardů čtenářské a matematické gramotnosti a které hodnotí, monitorují a informují o výsledcích žáka ve vztahu k těmto standardům:

1. *Podporovat pokrok ve vzdělávání u všech žáků.* Cíl vzdělávací politiky a praxe ve vztahu k národním standardům by měl spočívat v maximalizaci prospěchu a minimalizaci negativních dopadů na žáka.
2. *Optimalizovat pozitivní dopady* strategie na učební a vzdělávací zkušenosti žáků.
3. *Minimalizovat negativní dopady* strategie na učební a vzdělávací zkušenosti žáků. Je důležité, aby národní standardy neohrožovaly vyvážený vzdělávací program nebo vzdělávací zkušenosti všech žáků.
4. *Vytvořit standardy, které jsou dosažitelné a založené na důkazech.* Národní standardy by měly brát v opatrnou úvahu současnou úroveň dosahovaných výsledků a podporovat takové cíle, které jsou výzvou, ale jsou dosažitelné (a tudíž motivující) pro širokou škálu žáků.
5. *Zajistit, aby profesní odbornost učitelů byla využívána a posilována.* Národní standardy je třeba formulovat tak, aby nepředeepisovaly učitelů jeho činnost, ale aby ji podporovaly.
6. *Uznat, že rodiče mají právo být dobře informováni.* Rodiče by měli dostávat věrohodné a smysluplné informace o prospěchu a pokroku svých dětí, takže spolu s učitelem a dítětem mohou identifikovat důvody k pochvale a aspekty, které si vyžadují pozornost.
7. *Přijmout řešení, které specificky vyhovuje Novému Zélandu.* Mělo by obsahovat dostatečnou flexibilitu a volbu, které budou odpovídat jak novozélandskému modelu autonomních škol, tak i flexibilitě obsažené v novozélandském kurikulu.
8. *Vyhodnocovat více zdrojů informací.* Je obecně známým principem, že žádný samostatný zdroj informací (výsledek testu, učitelovo hodnocení) nemůže poskytnout jednoznačný přehled o vzdělávání žáka. Tento princip platí jak na školní, tak na národní úrovni.

Omezit nechtěné efekty národního standardizovaného testování

Před implementací národního testování by mělo MŠMT zvažovat jeho účel, vysvětlit jeho smysl tak, aby přesvědčilo učitele, a pečlivě navrhnout vhodný způsob měření, který bude optimalizovat pozitivní vliv testů na vzdělávání žáka a minimalizovat jejich negativní dopady. Jestliže má být testování uvedeno do praxe, měly by být testy nejdříve pilotovány, což by umožnilo zhodnotit dopady testování ještě před jeho použitím v národním měřítku. Národní standardizované testování (stejně jako maturitní zkoušky) by mělo být věrohodným a spolehlivým nástrojem, mělo by hodnotit celou šíři cílů učení ve vzdělávacích programech a výsledky by měli učitelé a vzdělávací instituce užívat ve shodě se zamýšleným účelem.

Mohla by být ustanovena nezávislá pracovní skupina skládající se ze zástupců různých sektorů a vzdělávacích institucí, která by mohla dále diskutovat o národním testování, monitorovat jeho implementaci a provádět evaluace dopadu. Forma „testu vysoké důležitosti“ nepochybně ovlivní práci ve třídě (možná i na národní úrovni). Je zásadní, aby nezávislá pracovní skupina měla zkušenost a kompetenci zjišťovat a doporučovat změny k zajištění validity testů, tedy že test testuje, co má testovat, a je užíván pro účely, pro které byl vytvořen. Bude také důležité zajistit, aby informace o výkonech žáků byly shromažďovány způsobem, který je spolehlivý, aby veřejnost důvěřovala výsledkům. Také bude důležité důkladně komunikovat se vzdělávacím

sektorem i veřejností, vysvětlovat roli a povahu národního testování a bude nutné přijmout opatření k zajištění kvality, aby bylo dosaženo veřejné důvěry.

Vytvořit široce koncipovanou strategii pro hodnocení žáků a posílit roli formativního hodnocení

Klíč ke zlepšení výstupů žáka spočívá v rozvoji a podpoře kompetence učitelů v oblasti hodnocení. To si vyžaduje finanční investice a profesní rozvoj napříč celým systémem za účelem:

- rozvíjet schopnosti učitelů hodnotit, proškolit je v hodnocení vzhledem k vzdělávacím cílům;
- zahrnout oblast dovednosti hodnotit do počáteční přípravy učitelů;
- získat porozumění pro stupně vývoje, kterými žáci procházejí ve svém učení;
- identifikovat indikátory žákova úspěchu a pokroku (standarty a pokroky v učení);
- poskytnout nástroje podporující hodnocení žáků (včetně banky různých materiálů, testů, úkolů k hodnocení, příkladů hodnocení vzhledem ke vzdělávacím cílům a modelů vhodné klasifikace);
- podpořit širokou škálu hodnotících přístupů.

V centru zlepšování prospěchu žáka v České republice by mělo být větší povědomí a praxe v užívání hodnocení pro učení, tzn. užívat hodnocení formativně a průběžně tak, aby bylo monitorováno učení žáků a aby bylo možno plánovat jejich další kroky ve vzdělávání. V tomto světle je tedy hodnocení zásadním nástrojem vzdělávacího systému, primárně však nástrojem učitelů ke zlepšení výsledků žáků. Česká republika se potřebuje zaměřit na zlepšování výsledků žáků prostřednictvím formativního hodnocení k posílení žákova učení spíše než prostřednictvím sumativního hodnocení k zaznamenání výsledků a podávání informací o učení. Tato praxe by měla být doprovázena vysokou kvalitou pedagogické práce ve třídách.

Informací o hodnocení žáků shromažďované učiteli by mělo být užíváno ke zlepšování učení žáků, nejen k prostému záznamu výsledků jejich učení. Učitelé (a žáci) mohou takových informací aktivně využívat ke sledování pokroku, k určení jeho silných a slabých stránek a k stanovení dalšího postupu k zajištění pokroku. Jak proaktivní, tak reaktivní přístupy pochopení žáka jsou nezbytné pro optimalizaci vzdělávání každého žáka.

Rozvíjení kompetence učitelů v hodnocení prostřednictvím dalšího vzdělávání a příležitostí k učení musí být zaměřeno na využití výsledků hodnocení k modifikaci výuky. Pokud učitelé pochopí, že hodnocení je zásadní pro zajištění kvality pedagogické práce ve třídě, a pokud budou učitelé podporováni ve vytvoření takového prostředí, kdy výuka žáků je modifikována informacemi z hodnocení, pak může být plně naplněna role a účinnost hodnocení pro zlepšení procesu vzdělávání.

Efektivní formativní hodnocení vyžaduje, aby učitelé rozvinuli sofistikované dovednosti pro zjištění úrovně žákova porozumění, pro poskytování zpětné vazby a pro modifikaci strategií ve výuce tak, aby byly naplněny identifikované potřeby. Dále aby na podporu žáků rozvinuli dovednosti potřebné k tomu, aby se sami naučili učit (learning to learn). Strategie k zlepšení dopadu formativního hodnocení by mohly zahrnovat silnější důraz na cyklické interakce ve třídě, vybudování repertoáru formativních technik založe-

ných na výzkumu a na posílení přístupů reagujících na identifikované vzdělávací potřeby žáka (OECD, 2005).

Strategické možnosti nabízené v této části vyžadují výrazný posun myšlení směrem k tomu, aby hodnocení (testování a zkoušení) bylo vzdělávacím sektorem a veřejností chápáno jako prostředek zlepšení výkonu žáka. Tato změna je nezbytná a nesnadná a může jí být dosaženo pouze na základě silného a dlouhodobého úsilí ze strany vzdělávacího sektoru. Pokud bude Česká republika věnovat pozornost rozvoji kapacity v mnohonásobných aspektech hodnotících schopností, má potenciál stát se „učícím se systémem“, ve kterém je hodnocení ve svých mnoha rolích užíváno k zajišťování zlepšení. Dokument novozélandského ministerstva školství s názvem Position Paper on Assessment (2010) poskytuje formální stanovisko k vizi hodnocení. Popisuje, jak by mělo vypadat hodnotící prostředí, pokud je hodnocení užíváno efektivně k posilování systémového zlepšování a napříč všemi stupni vzdělávacího systému. Dokument staví hodnocení pevně do centra efektivní výuky a učení.

Účel a charakter spolehlivého hodnocení prováděného učitelem na Novém Zélandě se odráží v následujícím stanovisku:

Jádrem hodnocení učitele je podpora žáka a učení v kontextu každodenního vyučování. Vyhýbá se mechanickému testování, známkování a vyplňování formulářů a zdůrazňuje interaktivní procesy na bázi učitel-žák, které zahrnují pravidelnou analýzu, konstruktivní zpětnou vazbu a monitorování vzdělávání vzhledem k jasným a veřejně známým kritériím hodnocení. Úspěch takového hodnocení do značné míry závisí na vysokých, ale adekvátních očekáváních žáků, dobře sestavených hodnotících kritériích a na kvalitní zpětné vazbě.

(Absolum et al., 2009, p. 16;

www.tki.org.nz/r/assessment/research/mainpage/directions)

Budovat kapacity učitelů v hodnocení žáků

Česká republika potřebuje hodně investovat do rozvoje kapacit v hodnocení dovedností a kompetencí učitelů prostřednictvím modelů profesního rozvoje a vzdělávání, o kterých je známo, že jsou efektivní (viz Timperley et al., 2007), včetně zajištění účinných přístupů v programech počáteční přípravy učitelů. Hodnotící kompetence učitelů jsou četné a komplexní a zahrnují dovednosti navrhovat úkoly pro hodnocení žáka, a to za použití široké škály formativních hodnotících metod (včetně poskytování konstruktivní, včasné a informativní zpětné vazby), formulovat přesné a spolehlivé hodnocení výsledků vzdělávání žáka na bázi hodnocených úkolů a užívání informací z hodnocení žáků ke zlepšení jejich učení a jejich výkonu. Například Absolum et al. (2009) uvádí, že učitelé schopní hodnocení:

- jsou dobře informováni o vzdělávacím programu a výuce;
- vědí, jak shromáždit informace, které vyžadují ostatní aktéři, a jak je předat způsobem, který odpovídá a podporuje vzdělávání žáka;
- jsou si vědomi dopadu hodnocení na žáky;
- jsou schopni vybrat z hodnotících přístupů a nástrojů, které jsou k dispozici, takové, které nejlépe pomohou jim a jejich žákům (i) posoudit, jak dobře jsou naplňovány cíle vzdělávání, a (ii) stanovit budoucí směry vzdělávání;

- jsou schopni interpretovat získané informace a sdílet je s žáky (a pokud je to vhodné, i s rodiči) tak, aby je také pochopili;
- jsou schopni rozpoznat, kdy je jejich informace spolehlivá a dostatečná k tomu, aby zformulovali dobrý úsudek;
- dokážou analyzovat výstupy z hodnocení žáka.

Důležitost investic do zdrojů a profesního růstu učitelů na podporu užívání hodnocení pro výuku nemůže být podceňována. Kariérní růst musí být brán jako nedílná součást průběžných profesních povinností učitelů a k tomu, aby byl úspěšný, se musí odehrávat ve škole, musí mít podporu vedení školy, které se do něj samo zapojí, a bude probíhat v prostředí učitelů vlastním. Podmínky pro udržitelné další vzdělávání, které pozitivně ovlivňuje výstupy žáků, jsou komplexní, nicméně mnoho o nich není známo. Je důležité, aby programy profesní přípravy učitelů aktivně využívaly nových poznatků získaných výzkumem, jako je např. Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis (BES) Iteration, který byl uskutečněn na Novém Zélandě (Timperley et al., 2007). Tato studie uvádí, že faktory popisující kontext a obsah efektivního dalšího vzdělávání jsou:

- poskytnutí dostatečného času pro rozšířené příležitosti ke vzdělávání a efektivní využití času;
- zapojování externích odborníků;
- zaměřit se spíše na zapojování učitelů do vzdělávání, než sledovat, zda se zúčastní dobrovolně nebo ne;
- stimulovat přednášky, které se zabývají problémy;
- poskytovat příležitosti vzdělávat se ve společenství profesních odborníků;
- zajišťovat, aby obsah byl v souladu se širšími trendy politiky;
- v iniciativách na úrovni školy mít odborníky, kteří aktivně povedou profesní vzdělávací příležitosti;
- znalost oboru a vzájemných vztahů mezi takovými základními jevy, jako jsou nové kurikulum, pedagogika a informace o hodnocení;
- znalost žáků, včetně jejich pokroku v příslušných kurikulech a jejich kultuře;
- lingvistické a kulturní zdroje;
- teoretické rámce a koncepční nástroje.

Na centrální úrovni vytvořit pro učitele škálu nástrojů podporujících hodnocení žáka

Abychom pomohli učitelům v jejich praktickém hodnocení vzhledem ke vzdělávacím standardům, je třeba vytvořit podpůrné materiály, jako jsou přehledy známkování uvádějící kritéria pro hodnocení a škálování různých aspektů výkonu i modelové příklady ilustrující výkon žáka na různých úrovních. Jasné známkovací přehledy mohou zprůhlednit hodnocení prováděné učitelem a podpořit žákovu metakognitivní reflexi jeho vlastního učení. Tyto přehledy mohou být užívány k definování toho, co znamená výtečná práce, a tím umožnit učitelům ujasnit si kritéria hodnocení a definice kvality. Taková pravidla mohou pomoci učitelům ve formování přesných úsudků o žákově

výkonu a pokroku, což je zásadní pro rozhodování o tom, jak přizpůsobovat výuku potřebám žáků.

Naplnění decentralizovaného přístupu k realizaci a hodnocení vzdělávacích programů pro zlepšení výstupů žáka tedy vyžaduje rozsáhlé zdroje, vedení a podporu. Podobnosti viditelné v dalších systémech, jako je Nový Zéland, podtrhují výraznější roli a zvýšenou odpovědnost učitelů při rozpracování kurikula, jeho realizaci a hodnocení žáků. Na Novém Zélandu byla dlouhou dobu poskytována učitelům široká podpora, aby jim umožnila osvojit si požadované dovednosti a kompetence k hodnocení. Tato podpora zahrnovala další vzdělávání a rozvojové programy jak ve škole, tak i mimo ni, vzorová kurikula, banky různých položek z angličtiny, matematiky a přírodních věd, škálu volitelných hodnotících nástrojů, např. standardizované testy (Progressive Achievement Tests), hodnotící nástroje pro výuku a učení (Assessment Tools for Teaching and Learning; asTTle) a šíření příkladů dobré praxe. Webová stránka ministerstva školství (<http://www.tki.org.nz/>) nabízí možnost prohlédnout si hodnotící iniciativy a podporu učitelů v oblasti hodnocení.

Zavést moderační procesy k zajištění konzistence sumativního hodnocení žáka

Prioritou by mělo být zavedení moderačních procesů v rámci školy a mezi školami, aby se zvýšila míra spolehlivosti hodnocení prováděného učitelem. Cílem je snížit rozdíly v hodnocení a klasifikaci žáků, aby byla dosažena rovnost v hodnocení žáků. To by mělo být spojeno s vytvořením pokynů na národní úrovni pro hodnocení vzhledem k vzdělávacím cílům. Učitelé potřebují ukázky práce žáků, které by ilustrovaly výkony odpovídající jednotlivým úrovním či známčkám, indikátory požadovaného výkonu žáka, volitelné hodnotící úlohy a testy. Tyto záležitosti jsou mimořádně důležité při hodnocení profilové části maturitní zkoušky ve škole, pokud má být hodnocení srovnatelné, spravedlivé a má mít důvěru veřejnosti.

Moderace je také klíčový mechanismus profesního rozvoje učitele při hodnocení žáků na úrovni školy. Moderace mezi učiteli v rámci jedné školy je platformou pro rozvoj sdíleného chápání školního systému hodnocení, kritérií hodnocení a klasifikačních standardů. Moderace mezi učiteli různých škol dále rozšiřuje sdílené porozumění, a tudíž konzistentnost v názorech učitelů na výkon žáka.

Bylo by prospěšné vytvořit pokyny a odbornou podporu vhodným moderačním formám a metodám jak v rámci jedné školy, tak mezi školami navzájem. Pokyny by měly zvýraznit důležitost moderace jako procesu rozvíjejícího schopnosti hodnotit, který vytváří důvěru ve schopnost hodnotit a přispívá k sdílenému chápání klasifikačních standardů mezi učiteli. Mohly by také působit jako mechanismus zvyšující spolehlivost (platnost a účelnost) hodnocení výkonu žáka učitelem.

Hodnocení žáků by mělo být založeno spíše na kritériích než na normách

Je zásadní, aby učitelé a vzdělávací instituce získávali schopnost hodnotit výkon žáka vzhledem k vzdělávacím cílům. Pojetí škály 1–5 by mělo být revidováno a mělo by vyjadřovat výsledky žáků vzhledem ke vzdělávacím cílům kurikula.

Abyste bylo usnadněno použití klasifikační škály 1–5 ve vztahu k cílům žákova učení způsobem založeným na kritériích, musí MŠMT poskytovat učitelům zdroje a podporu. Cíle učení je třeba specifikovat dostatečně detailně, aby byly jasné a jednoznačné, a měly by být doprovázeny škálou hodnotících úkolů a zdrojů, které budou ilustrovat, jak mohou

být vzdělávací cíle spolehlivě hodnoceny; měly by obsahovat okomentované příklady výkonu žáka, které budou ilustrovat všechny úrovně vzdělávacích cílů.

Žák by měl být hodnocen vzhledem k úrovni naplnění vzdělávacích cílů. Nemělo by to být spojováno s měřením žákovy motivace a úsilí. Jde sice o důležité, ale samostatné atributy žákovy učení, které by měly být hodnoceny zvlášť.

Zajistit, aby hodnocení žáka bylo inkluzivní

Hodnotící systémy by měly podtrhovat důležitost reakce na potřeby jednotlivých žáků v kontextu komunity školy a měly by navrhovat takové hodnotící strategie, které odpovídají potřebám různých skupin žáků. Cílem je vytvořit inkluzivní systém hodnocení založený na principu, že všichni žáci mají příležitost účastnit se vzdělávacích aktivit, včetně hodnotících aktivit, a projevit své vědomosti, dovednosti a kompetence spravedlivým způsobem. Z toho vyplývá, že metody hodnocení učitelem, formát a obsah národních testů a zkoušek by měly být citlivé ke zvláštním skupinám žáků a k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a měly by se vyhnout předsudkům týkajících se socioekonomického zázemí, příslušnosti k menšinám (romští žáci) nebo pohlaví.

Navrhuje se, aby byly připraveny směrnice k zajištění kvality a přijata taková opatření, která zabezpečí, že pravidla hodnocení budou přezkoumána s ohledem na možné předsudky. To se může týkat celé řady formátů hodnocení (testování, hodnocení výkonu, ústní i písemné), takže jednotliví žáci nebo skupiny žáků nejsou systematicky znevýhodňováni; dále je nutná i revize obsahu používaných testů a zkušebních otázek.

Poskytovat žákům a rodičům adekvátní informace

Dobré komunikační strategie jsou nezbytné k zajištění konzistence mezi různými stupni vzdělávání a kontaktu s rodiči. Dobré informování je také základem pro zapojení rodičů do podpory učení dětí a pro zacílení zdrojů jak ve škole, tak doma na základní cíle učení (Guskey a Marzano, 2001). Zprávy musí být jasné a snadno pochopitelné, zvláště v základním vzdělávání, kdy rodiče a učitelé mohou mít ten největší vliv na učení dítěte. Zprávy také musí být informativní. Dobrým příkladem je Nový Zéland, kde Assessment Academy (2009) identifikovala následující prvky, které musí obsahovat dobrá informativní zpráva:

- pokrok ve výsledcích vzdělávání vzhledem k národním standardům jak ve smyslu úrovně výkonu, tak i pokroku dosaženého v čase;
- oblasti vzdělávacího programu, ve kterých je žák obzvláště úspěšný;
- oblasti kurikula, ve kterých žák potřebuje pomoc, aby dosáhl žádoucích standardů;
- doporučení pro učitele a rodiče;
- příklady žákovy práce na ukázkou úrovně zvládnutých kompetencí a dosaženého pokroku (nebo problémové oblasti).

Efektivní podávání zpráv je také důležité k usnadnění změn, když žák mění školu nebo přechází do vyšší úrovně vzdělávání. Aby bylo možno zajistit minimální požadavky kvality, mohly by být v ČR vytvořeny metodické materiály a šablona základních informací o výsledcích žáka, které by mohli učitelé používat, když podávají zprávu o výkonu žáka vzhledem k cílům učení.

Vytvořit kapacitu hodnotitelů externích testů a zkoušek

Aby byly externí testy a zkoušky důvěryhodné na národní úrovni a získaly si důvěru zaměstnavatelů a vysokých škol, potřebuje Česká republika vytvořit kapacitu učitelů zapojených do jejich vyhodnocování. Pozornost musí být věnována spolehlivosti mezi hodnotiteli (konzistentnost hodnotitelů) a spolehlivosti téhož hodnotitele v čase (konzistentnost jedince). Také to vyžaduje učitele, kteří jsou připravováni na roli hodnotitele a zúčastní se moderačních procesů s cílem dosáhnout konzistentnosti mezi hodnotiteli; je třeba sledovat přesnost a konzistentnost učitele v jednom hodnotícím období (spolehlivost hodnotitele v čase).

Vzhledem k důležitosti maturitní zkoušky pro další studijní a kariérní plány je nezbytné přijmout takové postupy, které zajistí, že hodnocení je spolehlivé, spravedlivé, nepodléhá předsudkům a je celostátně konzistentní. Učitelé zaměstnaní jako hodnotitelé zkoušek by měli: (i) být na svou roli adekvátně proškoleni, (ii) mít k dispozici jasná a podrobná kritéria klasifikace, (iii) nechat si první známkování upravit, (iv) pokud je to nutné, nechat si interpretaci kritérií hodnocení vyjasnit a „opravit“.

Literatura

Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, R. and Reid, I. (2009), Directions for assessment in New Zealand (DANZ) report, <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-the-classroom/DANZ-report>.

Black, P. and Wiliam, D. (1998), Inside the black box: raising standards through classroom assessment, Phi Delta Kappan, October, pp. 139-148.

EPPI (2002), A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning, Review conducted by the Assessment and Learning Synthesis Group, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, London.

Flórez, M. T. and Sammons, P. (2010), A Literature Review of Assessment for Learning: Effects and Impact, University of Oxford Department of Education, Oxford.

Guskey, T. R. and Marzano, R. J. (eds.) (2001), Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning, Corwin Press, Thousand Oaks, California.

Ústav pro informace ve vzdělávání, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ÚIV (2011), Národní podkladová zpráva České republiky, připravená pro Zprávu OECD o rámcích hodnocení pro zlepšování školních výsledků, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Kuczera, M. (2010), Learning for Jobs - OECD Reviews of Vocational Education and Training: Czech Republic, OECD, Paris. Available from www.oecd.org/edu/learningforjobs

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, (MŠMT), (2008), Vzdělávací systém české republiky, Praha.

Morris, A. (2011), "Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 65, OECD, Paris, available from www.oecd.org/edu/workingpapers.

New Zealand Assessment Academy (Gilmore, A., Crooks, T., Darr, C., Hall, C., Hattie, J., Smith, J. and Smith, L.) (2009), Towards Defining, Assessing and Reporting Against National Standards for Literacy and Numeracy in New Zealand. March.

New Zealand Ministry of Education (2010), Position Paper on Assessment, <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-the-classroom/MoE-Position-Paper-Assessment-2010>, Wellington.

OECD (2005) Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, OECD, Paris, www.oecd.org/document/39/0,3343,en_2649_35845581_34365415_1_1_1_1,00.html.

OECD (2010), *Education at a Glance: OECD Indicators 2010*, OECD, Paris.

Rosenkvist, M. (2010), “Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD, Paris, available from www.oecd.org/edu/workingpapers.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. and Fung, I. (2007) *The Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis*. Ministry of Education, New Zealand. (<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515>)

Kapitola 4

Hodnocení na úrovni učitele

V České republice neexistují požadavky na hodnocení učitelů ani formální postupy k periodickému hodnocení jejich výkonu. Hodnocení učitelů je však obvykle prováděno řediteli škol s využitím pravidel stanovených školou. K hodnocení učitelů dochází: (1) když jsou učitelé přijímáni, s cílem zjistit jejich pedagogickou způsobilost, a (2) při pravidelné práci učitelů ve škole prostřednictvím hospitací realizovaných ředitelem školy. Neexistují národní kritéria profese ani referenční standardy k provádění tohoto procesu. Kritéria hodnocení jsou určována školou a často ředitelem školy v procesech, které obvykle zahrnují rozhovory a hospitace ve výuce. V kontextu své autonomie ředitelé škol obvykle využívají výsledků hodnocení ke stanovení plánů profesního rozvoje jednotlivých učitelů a při rozhodování o jejich kariérním růstu a výši platu. Zvláště pozitivními rysy hodnocení učitele je všeobecné přijetí principu, že učitelé by měli být hodnoceni, dále důraz na hodnocení výuky ve třídě, právní uznání důležitosti profesního rozvoje učitele, existující propojení s hodnocením školy a plány na vypracování standardů profese a nového kariérního řádu pro učitele. Je třeba poznamenat, že vývoj systému hodnocení učitele čelí množství výzev. Mezi nejdůležitější patří absence sdíleného povědomí, co vlastně je vysoce kvalitní výuka, nesystematická implementace hodnocení učitele, malá tradice pedagogického vedení ve školách, napětí mezi zodpovědností a funkcí zlepšování v učitelově hodnocení, chybějící transparentnost v propojení výsledků hodnocení učitele s výší platu a chybějící vazby mezi hodnocením učitele a kariérním růstem.

Tato kapitola se zabývá hodnocením na úrovni učitele v celkovém hodnotícím rámci v České republice. Hodnocením učitele se myslí hodnocení jednotlivých učitelů za účelem posouzení jejich výkonu. Hodnocení učitele má obvykle dvě hlavní funkce. Za prvé je prováděno za účelem zlepšování práce učitelů identifikací jejich silných a slabých stránek s ohledem na jejich kariérní růst – *funkce zlepšování*. Za druhé má zajistit, aby učitelé podávali co nejlepší výkon pro zlepšení učení žáka – *funkce zodpovědnosti* (Santiago a Benavides, 2009). Analýza učitelova hodnocení musí být nahlížena prostřednictvím specifického národního kontextu: pro přehled klíčových charakteristických rysů pedagogické práce v České republice viz rámeček 4.1.

Kontext a charakteristické rysy

Postupy v hodnocení učitele

Hodnocení učitele v České republice je upraveno obecnými pracovněprávními předpisy. Ředitelé škol jako zaměstnavatelé učitelů zodpovídají za hodnocení výkonu a výsledků učitelů. Hodnocení učitelů se koná, (1) když jsou učitelé najímáni, s cílem zjistit jejich pedagogickou způsobilost, a (2) jako součást pravidelné práce učitelů ve školách prostřednictvím hospitací prováděných řediteli. Česká republika nemá obecný rámec pro hodnocení učitelů a na národní úrovni je poskytováno pouze omezené vedení, jak hodnotit jednotlivé učitele. Neexistují národní referenční standardy ani kritéria výkonu, které by podporovaly školy v jejich přístupech k hodnocení učitelů.

Když jsou učitelé přijímáni, ředitelé škol obvykle zjišťují splnění obecných podmínek, jako jsou právní náležitosti, bezúhonnost, zdravotní stav a znalost českého jazyka, a posoudí kvalifikaci učitele vzhledem ke konkrétní náplni práce, kterou budou učitelé vykonávat. Na základě posouzení těchto skutečností určí ředitelé škol zařazení a platovou třídu nově přijatých učitelů.

K dispozici je málo informací o postupech a kritériích užívaných řediteli škol v procesu pravidelného hodnocení učitelů. Ředitelé škol mají naprostou svobodu ve výběru oblastí hodnocení. Podle Institutu pro informace ve vzdělávání (2011) jsou nejčastějšími formami hodnocení učitelů hospitace ve třídách a pohovory vedené ředitelem školy, zatímco portfolia učitelů jsou poměrně vzácná. Některé školy využívají vlastních kritérií vytvořených učiteli dané školy.

Další formy zpětné vazby pro učitele

Součástí inspekční činnosti prováděné Českou školní inspekcí (ČŠI) jsou obvykle hospitace ve třídách a pohovory s učiteli. ČŠI také příležitostně využívá učitelských portfolií, jejich sebehodnocení nebo hodnocení výkonu žáků. Cílem inspekce ale je hodnocení školy jako celku, nikoliv hodnocení jednotlivých učitelů. Na základě zhodnocení výkonu mnoha jednotlivých učitelů ČŠI zformuluje obecný závěr o kvalitě výuky ve škole. Podle Institutu pro informace ve vzdělávání (2011) ředitel školy někdy použije hodnocení ČŠI jako zpětnou vazbu pro jednotlivé učitele a určí na jeho základě jejich kariérní postup, platovou třídu a další výhody.

Hodnocení na úrovni učitele může být také součástí vlastního hodnocení školy. V závislosti na požadavcích stanovených vedením školy se takové hodnocení může uskutečnit za účelem vyhodnocování strategie rozvoje lidských zdrojů na škole. Učitelé sice nejsou formálně povinni provádět sebehodnocení, ale vedení školy jim to může doporučit nebo přikázat. Výsledky hodnocení učitelů v rámci vlastního hodnocení školy jsou užívány jako podkladová informace pro inspekci.

Učitelé, kteří jsou motivováni k získávání zpětné vazby a ke zlepšování své práce, mají možnost účastnit se systematických hodnocení prováděných dvěma nevládními organizacemi (NGO) v České republice, které jsou členy mezinárodních sítí („*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*“ a „*Krok za krokem*“). Tyto organizace nabízejí učitelům dobrovolnou certifikaci. Ředitelé škol však nejsou povinni při přijímání nových učitelů nebo při stanovování platových tříd a příplatků brát tuto kvalifikaci v potaz. Jenom malá část českých učitelů se dosud do těchto certifikací zapojila.

Krajské úřady obvykle nehrají přímou roli v systému hodnocení učitelů ve školách, ale některé z nich vyhlásily iniciativy k odměňování efektivní učitelé praxe. Například Krajský úřad Moravskoslezského kraje přijímá návrhy ředitelů škol, školských rad a obecních úřadů na poskytnutí odměny učitelům a každoročně odmění 25 učitelů. Existují dvě kategorie ocenění: jedna za vysokou kvalitu výuky, druhá za dlouhodobé zásluhy.

Kompetence potřebné k hodnocení učitele

Klíčovou roli v hodnocení učitele mají ředitelé škol. Ředitelé škol jsou obvykle bývalí učitelé, kteří byli jmenováni zřizovatelem (v případě veřejných škol kraji a obcemi) po absolvování konkursního řízení. Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy jsou: (1) splňovat předpoklady pro výkon práce učitele a (2) mít praxi ve výkonu přímé pedagogické činnosti (nebo v činnosti podobného zaměření), nebo v řídicí činnosti, nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji. Náležitosti konkursního řízení, včetně vyhlášení konkursu, složení konkursní komise a činnost komise jsou definovány MŠMT (Eurydice, 2010).

Před nástupem do funkce není pro vedoucí pracovníky povinné předchozí vzdělávání, ale ředitelé škol, kteří nemají kvalifikaci v oblasti řízení škol, se musí zúčastnit studia pro ředitele do dvou let ode dne, kdy začali vykonávat funkci. Řízení lidských zdrojů, včetně hodnocení pracovníků, je jedním z témat studia, i když zůstává tématem okrajovým. Existuje také celostátní projekt pro ředitele škol („*Úspěšný ředitel školy*“), který obsahuje modul řízení lidských zdrojů.

Součástí programů Evropského sociálního fondu (ESF) je několik projektů zaměřených na zlepšení kompetencí k hodnocení učitelů. Zvláště projekt „*Cesta ke kvalitě*“, zahájený v roce 2009, si klade za cíl vytvořit nástroje hodnocení učitelů jako součást vlastního hodnocení školy a rozvíjet kapacitu učitelů, chápat a implementovat hodnotící přístupy. Součástí projektu bylo vypracování 360stupňového nástroje zpětné vazby pro střední úroveň řízení ve školách.

Některé krajské úřady také zpracovaly programy na posílení přístupů a metod využívaných v různých školách k hodnocení učitelů. Například v Moravskoslezském kraji byla vytvořena metodika hodnocení učitelů řediteli škol v rámci projektu financovaného ESF („*Šance*“).

Využívání výsledků hodnocení

Hodnocení učitelů v České republice je součástí řízení školy a je tradičně využíváno pro sumativní účely. Klade si za cíl kontrolovat výkon učitelů a může být využito k určení kariérního růstu a zařazení učitele do platové třídy. Ředitelé škol rozhodují o kariérním postupu učitelů a výši platu.

Zařazení učitele do vyššího kariérního stupně se obecně uskuteční pouze tehdy, pokud se učitelé ujmou dalších úkolů. Učitelé, kteří prokazují velmi dobré dlouhodobé výsledky nebo vykonávají mnoho činností navíc, mohou získat příplatek ve výši až 50 % k základnímu platu (ve výjimečných případech až 100 %). V praxi jsou ale příplatky většinou určeny délkou učitelovy praxe.

Sankce jsou použity ve výjimečných případech. Pokud učitelé poruší povinnosti stanovené zákonem, mohou ředitelé škol použít dvou typů postihů: snížení osobních příplatků nebo výpověď z pracovního poměru.

V některých školách je hodnocení učitele užíváno také k formativním účelům. V těchto případech může hodnocení učitele obsahovat prvek sebehodnocení nebo zaměření na identifikaci potřeb vzhledem k profesnímu rozvoji. Podle Institutu pro informace ve vzdělávání (2001) je ale na takové formativní užití výsledků hodnocení kladen malý důraz.

Rámeček 4.1 Profese učitele v České republice – hlavní rys

Zaměstnanecký status, kariérní struktura a plat

Učitelé v České republice jsou zaměstnanci veřejné správy. Podmínky práce jsou stanoveny v zákoníku práce a dalších obecných pracovněprávních předpisech. V tomto rámci jsou ředitelé škol autonomní v konkretizaci specifických podmínek práce ve škole. Většina učitelů pracuje v pracovním poměru na dobu neurčitou.

Existuje devět skupin pedagogických pracovníků definovaných zákonem o pedagogických pracovnících: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent učitele, trenér, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a ředitel. Pro každou z těchto skupin existuje pět nebo šest kariérních stupňů. Při zařazování učitele do relevantního stupně bere ředitel školy v úvahu šíři zodpovědností, kterou práce obsahuje, a požadovanou kvalifikaci. Ředitel školy určí učiteli na základě jeho kvalifikace a délky praxe základní platový tarif; může mu také přiznat příplatky a jednorázové odměny. Všichni kvalifikovaní učitelé mají právo na zvyšování platu bez ohledu na typ smlouvy nebo na formu zaměstnaneckého poměru.

Předpoklady k práci učitele

K tomu, aby byli uchazeči přijati do vyšší vzdělávací instituce připravující na učitelské povolání, musí úspěšně složit maturitní zkoušku, jakož i přijímací zkoušku dané instituce. Přijímací zkoušky se mezi jednotlivými fakultami liší. Mohou se skládat z všeobecného testu, zkoušky (písemné nebo ústní) z relevantních předmětů a pohovoru týkajícího se motivace uchazečů a jejich předpokladů pro studium. Počet míst ve vzdělávací instituci je primárně omezen její kapacitou.

Po ukončení počátečního vzdělávání jsou učitelé přijímáni do škol prostřednictvím otevřeného konkursního řízení vedeného ředitelem školy. Na jeho průběh nemají krajské ani obecní úřady vliv. Předpoklady k práci učitele jsou specifikovány zákonem o pedagogických pracovnících a obsahují tyto požadavky: (1) způsobilost k právním úkonům, (2) odbornou kvalifikaci pro pedagogickou činnost, kterou vykonává, (3) bezúhonnost; (4) zdravotní způsobilost a (5) prokazatelnou znalost českého jazyka.

Počáteční učitelské vzdělávání

Kvalifikačním požadavkem pro učitele v základním a středním školství (všeobecné předměty) je získání titulu magistr ve specifických studijních programech. Pro učitele praktického výcviku postačují různé typy nižších odborných kvalifikací (z neterciárního vzdělání). Vzdělávání učitelů všeobecných předmětů je většinou souběžné, zatímco pro technické a odborné předměty je obvykle konsektivní.

Rámeček 4.1 Profese učitele v České republice – hlavní rysy (pokračování)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Ředitel školy zodpovídá za kariérní růst pedagogických pracovníků. MŠMT ustanovilo povinnost pro všechny pedagogické pracovníky pravidelně se účastnit dalšího vzdělávání a druhy a podmínky dalšího vzdělávání jsou stanoveny prováděcím právním předpisem. K dalšímu vzdělávání učitelé přísluší placené volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Náklady spojené s dalším vzděláváním mohou být hrazeny školou (zcela nebo zčásti), nebo učitelé samotnými.

Největším poskytovatelem dalšího vzdělávání je Národní institut dalšího vzdělávání, instituce přímo řízená ministerstvem a financovaná ze státního rozpočtu. Řídí 13 krajských center a poskytuje učitelům další vzdělávání, které se váže k prioritám národního vzdělávání. Nabízí také vzdělávání ke zvyšování kvalifikace; takové programy jsou určeny pro ředitele škol, učitele bez kvalifikace a asistenty pedagoga.

Zdroj: Eurydice (2010), Ústav pro informace ve vzdělávání (2011).

Silné stránky

Princip, že učitelé by měli být hodnoceni, je široce přijímán

Ačkoli procesy a kritéria pro hodnocení učitele nejsou regulovány na národní úrovni, ředitelé mají zákonnou povinnost hodnotit své učitele. Podle Institutu pro informace ve vzdělávání (2011) k hodnocení učitelů dochází ve všech školách.

Ve školách navštívených hodnotícím týmem popsali ředitelé škol i učitelé celý proces hodnocení učitelů jako dobře ustavený aspekt pravidelné činnosti školy. V některých školách byl proces hodnocení učitelů skutečně intenzivní, probíhal několikrát ročně a obsahoval delší hospitace od celé jedné vyučovací hodiny po krátkodobé hospitace prováděné operativně. Některé školy si připravily vlastní kritéria pro hospitace. Mezi řediteli škol a učiteli, se kterými hodnotící tým hovořil, bylo hodnocení učitelů široce přijímáno jako důležitá a pravidelná oblast práce školy.

V současnosti je k dispozici málo informací v souvislosti s frekvencí a kvalitou hodnocení učitelů v celé České republice. Ve školách, které hodnotící tým navštívil, byly hospitace přijímány jako běžná praxe, nebyly však realizovány systematicky u každého učitele. Ve většině škol byly hospitace většinou spojeny s aktivitami uvádějícího učitele a jeho vedením. Profesionální zpětná vazba a návrhy pro profesní rozvoj byly většinou zaměřeny na mladší, méně zkušené učitele.

Hodnocení na úrovni učitele se zaměřuje na hodnocení vyučování ve třídě

Systémy hodnocení učitele, které systematicky hodnotí výuku a vzdělávání probíhající v každé třídě, mohou být důležitým nástrojem pro zvýšení efektivity práce učitele a dosažení lepších výsledků žáků. Klíčovou silnou stránkou hodnocení učitele v České republice je skutečnost, že celý proces je jasně zaměřen na hodnocení skutečné práce učitele ve třídě. Typický přístup k hodnocení učitelů je následující: ředitel nebo jeho zástupce provede hospitaci ve třídě, poté následuje pohovor a analýza hospitace s učitelem.

Zatímco je hodnocení učitele tradičně zaměřeno na sumativní kontrolu jeho výkonu, důraz na hospitaci ve třídě má velký potenciál ve smyslu vytvoření formativnější dimenze v hodnocení učitelů. V několika školách navštívených hodnotícím týmem byl pohovor, který následoval po hospitaci, skutečně využit k identifikaci silných stránek učitele, jakož i k diskusi o individuálních slabých stránkách, na které je třeba se v profesním rozvoji zaměřit.

Důležitost profesního rozvoje učitele je legislativně zakotvena

Aby hodnocení učitelů vedlo ke zlepšení v praxi, je důležité, aby po zpětné vazbě následovalo adekvátní další vzdělávání. Důležitost dalšího vzdělávání učitelů je uznána v legislativních dokumentech České republiky, a to v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který stanovuje povinnost pro učitele účastnit se dalšího vzdělávání. K dalšímu vzdělávání přísluší pedagogickým pracovníkům volno v rozsahu 12 dnů ve školním roce. Ředitelé škol vypracují plány dalšího vzdělávání s přihlédnutím k studijním zájmům pedagogického pracovníka, k potřebám a rozpočtu školy. V oblasti realizace dalšího vzdělávání učitelů se vyskytuje mnoho obtíží (více viz dále), avšak důraz na další vzdělávání je důležitým předpokladem pro realizaci hodnocení učitelů, na které navazuje příslušné odborné školení.

Existují určité formy pro spolupráci a výměnu zkušeností mezi učiteli

Také výměna zkušeností mezi kolegy může být důležitým zdrojem konstruktivní zpětné vazby. V České republice jsou ve větších školách učitelé obvykle organizováni do předmětových komisí, které se skládají z učitelů vyučujících daný předmět. Tato forma podněcuje mezi kolegy výměnu názorů a spolupráci ve výuce určitého předmětu, např. zahrnuje přípravu vyučovacích hodin nebo diskuse o tom, jak podat určité učivo. Vedoucí předmětových komisí obvykle hrají důležitou roli v organizaci hospitací a ve vzájemném hodnocení, starají se o nové kolegy a podávají zprávy ředitelům škol jako podklad pro vlastní hodnocení školy. V jedné ze středních škol navštívených hodnotícím týmem existoval systém vzájemného hodnocení učitelů podle kritérií školy s cílem identifikovat individuální vzdělávací potřeby. Třebaže v některých školách existují příklady vzájemného hodnocení mezi učiteli, je zřejmé, že tato praxe není běžně rozšířena v celém systému (viz níže).

Existuje propojení mezi hodnocením na úrovni učitele a školy

Vzhledem k tomu, že jak evaluace školy, tak hodnocení učitele si kladou za cíl udržet vysoké standardy a zlepšit výuku, oba tyto procesy mohou mít synergický efekt, a tedy velký přínos. V České republice existuje propojení mezi hodnocením učitele a hodnocením školy. Školní inspekce se silně zaměřuje na hospitace ve třídách, i když jejím účelem není hodnotit kvalitu výuky jednotlivých učitelů. ČŠI vytvořila přehled vyučovacích forem a metod, jejichž využívání sleduje během hospitační činnosti; součástí inspekční činnosti jsou také volné nebo strukturované rozhovory s učiteli. Inspekce sice neanalyzuje práci jednotlivých učitelů, ale při rozhovorech s učiteli má možnost upozornit na příklady dobré praxe nebo doporučit učiteli nabídku dalšího vzdělávání. ČŠI také sleduje, zda ředitelé škol provádějí hodnocení učitelů jako součást vlastního hodnocení školy. Propojení vlastního hodnocení školy s hodnocením učitele poskytuje dobré východisko, ze kterého může vycházet systém hodnocení ve škole.

Existují plány vytvořit standardy učitelé profese a nový kariérní řád

Ve školním roce 2008/2009 byly zaznamenány intenzivní snahy posílit pravidla hodnocení učitele a propojit jeho výsledky s kariérním růstem. Přestože nebyla přijata žádná rozhodnutí v souvislosti s implementací takových reforem, diskuse a počáteční práce v této oblasti jsou důležitými kroky směrem k systematictějšímu a efektivnějšímu systému hodnocení učitelů.

Jednou z oblastí, do které iniciativy směřovaly, byla příprava standardů pro učitelé profese. Skupina odborníků vedených náměstkem ministra školství zveřejnila vstupní dokument standardu kvality profese učitele v únoru 2009. Následovala široká veřejná diskuse, do které se zapojilo několik tisíc učitelů. Tento participativní proces pomohl zvýraznit téma hodnocení učitele ve veřejné diskusi i v politické agendě. Práce na standardech byla sice přerušena v roce 2009, ale na vytvoření standardů učitelé profese se již pracuje v rámci nového projektu.

Druhá oblast iniciativ souvisejících s hodnocením učitele se soustředila na vytvoření kariérního řádu pro učitele. Na konci roku 2010 MŠMT zveřejnilo pracovní verzi nového kariérního řádu se čtyřmi základními kariérními stupni: začínající učitel, učitel, učitel s první atestací a učitel s druhou atestací. Podle návrhu by ředitelé škol měli ověřovat kompetence učitelů a určit jejich zařazení do vyšších kariérních stupňů. Učitelé by měli využívat profesního portfolia k dokladování profesního vývoje, praxe, sebehodnocení a podobně. Pracovní dokument také navrhuje, aby učitelé absolvovali minimálně 100 hodin dalšího vzdělávání, než postoupí do druhého a třetího kariérního stupně, a 250 hodin pro postup do čtvrtého stupně.

Propojení hodnocení učitele s platovým ohodnocením má potenciál podnítit vysoký výkon

Základní plat učitele je stanoven na základě jeho kvalifikace a praxe, ale učitelům mohou být přiznány další příplatky a bonusy, které jsou určeny vedením školy. Skutečnost, že ředitelé škol mají plnou volnost k přiznání těchto příplatků, má výhodu v tom, že mohou navázat tyto odměny na prokázání profesní rozvoj a vynikající výkon, a tím podnítit učitele k přebírání dalších odpovědností a ke stálému zlepšování práce. Nicméně existují otázky v souvislosti s průhledností toho, jak jsou odměny stanovovány, což podněcuje obavy ohledně schopnosti platového systému náležitě učitele stimulovat. Například není dostatečně jasné, jak je hodnocen výkon učitelů a které aspekty jejich práce jsou vlastně oceňovány. O těchto oblastech níže.

Výzvy

V současnosti není definováno, co je kvalitní výuka

I když počáteční etapa přípravy standardů kvality učitelé profese v České republice byla slibná, práce byla přerušena v roce 2009 a vzdělávací systém stále postrádá národní rámec definující standardy profese. V této chvíli proto neexistuje jasné a ucelené stanovisko nebo popis toho, co by učitelé měli znát a umět. Na národní úrovni nejsou jednotná kritéria výkonu nebo referenční rámec, na jejichž základě by mohli být učitelé hodnoceni. Také neexistuje žádná organizace pedagogických pracovníků, která by se ujala vedoucí role při zpracování standardů.

Standardy profese učitele jsou základem spravedlivého a efektivního systému hodnocení učitele, ovšem je třeba jasné definovat, co je považováno za kvalitní výuku.

(OECD, 2005). Absence takového rámce oslabuje schopnost ředitelů škol efektivně hodnotit učitele tak, jak to je vyžadováno pracovněprávními předpisy. V některých školách se učitelé a ředitelé spojili a vytvořili vlastní kritéria založená na místní praxi, avšak k tomu, aby bylo hodnocení učitele efektivní napříč celým systémem, je důležité, aby všichni ředitelé škol chápali podobně, co to je vysoce kvalitní vyučování a jaký je stupeň výkonu, kterého mohou dosáhnout nejefektivněji učící učitelé.

Neexistuje systematické hodnocení všech učitelů

Struktura a realizace hodnocení učitelů je zodpovědností každé jednotlivé školy, a proto má hodnocení učitelů v systému velmi odlišný průběh. Kvalita a šíře postupů při hodnocení učitelů v jednotlivých školách závisí na kapacitě a stylu řízení kvality ze strany ředitelů škol. Školní inspektoři kontrolují, zda je hodnocení učitelů součástí vlastního hodnocení školy, ale neexistuje mechanismus, který by zajistil, aby každý učitel získal hodnotnou zpětnou vazbu. Stejně tak není zajištěno, že bude odhalen špatný výkon učitele a že budou přijata opatření.

Navíc se hodnocení mezi kolegy, vzájemné hospitace a zpětná vazba mezi učiteli vyskytují ve školách jen zřídka. Výsledky mezinárodního výzkumu v matematice a přírodních vědách TIMMS 2007 indikují, že i když diskuse o tom, jak podat určité učivo, a společná příprava materiálů k výuce jsou poměrně častou praxí, k vzájemným hospitacím a pozorování výuky dochází velmi zřídka. Podle údajů IEA (2008) uvedlo 81 % učitelů matematiky čtvrtých ročníků a 88 % učitelů matematiky osmých ročníků, že nikdy nenavštívili kolegu ve výuce.

Pedagogické vedení škol má malou tradici

I když mají ředitelé škol v České republice vysokou autonomii v řízení svých zaměstnanců, je zřejmé, že mnozí nebyli dostatečně připraveni na širokou škálu úkolů, zvláště na řízení kvality výuky a vzdělávání. Ředitelé škol se musí povinně zúčastnit vzdělávání pro ředitele během prvních dvou let po nástupu do funkce, ale toto vzdělávání se zabývá oblastí řízení kvality výuky jenom okrajově. Ředitelé škol tráví většinu času administrativními úkoly a ve školách nedochází k delegování vedoucích pravomocí. Nedávná mezinárodní studie společnosti McKinsey mezi 650 řediteli škol odhalila, že ředitelé škol tráví v průměru 50 % pracovní doby různými administrativními úkoly, 20 % komunikací, 10 % učením a jenom 20 % řízením kvality výuky (McKinsey and Company, 2010). Jak uvedli učitelé a ředitelé během návštěvy hodnotícího týmu, ředitelům škol často prostě chybí čas na systematické hodnocení učitelů. Ředitelé škol také mohou mít omezené kompetence k sledování výuky se zaměřením na hodnocení, k vedení pracovníků a k zpracování plánů profesního rozvoje učitelů.

Existuje napětí mezi dvěma funkcemi hodnocení učitele, kterými jsou odpovědnost a zlepšování jeho práce

Jak bylo zdůrazněno Ústavem pro informace ve vzdělávání (2011), hodnocení učitelů je tradičně pojímáno spíše jako sumativní proces orientovaný na kontrolu naplňování povinností než jako nástroj k poskytování formativní a konstruktivní zpětné vazby učitelům. Nicméně narůstá povědomí o potřebě využít hodnocení učitelů a hospitace k podpoře profesního rozvoje učitelů a zlepšování vyučovacího procesu. Třebaže je formativní hodnocení pozitivním vývojem samo o sobě, existují rizika ve snahách naplnit v rámci jednoho hodnocení jak funkci zodpovědnosti, tak i funkci zlepšování práce učitele.

Jak uvádí Santiago a Benavides (2009), kombinace těchto dvou funkcí v témže procesu vyvolává mnoho problémů. Pokud jsou učitelé konfrontováni s možnými vážnými následky hodnocení ve vztahu ke kariéře a platu, nebudou pravděpodobně nakloněni odhalovat slabé stránky své práce, nebudou ochotni soustředit se na vlastní potenciál rozvoje, což v důsledku ohrozí zlepšování. Silný důraz na kontrolu nebo aspekt zodpovědnosti může učitele vést k pocitům nejistoty nebo strachu a snížit tak úctu k vlastní práci (Isoré, 2009). Mnoho učitelů, se kterými měl hodnotící tým možnost hovořit, si nebylo jisto zamýšleným účelem hodnocení učitelů a byla zřejmá nejistota ohledně dopadu a možných důsledků hodnotícího procesu.

Vztah mezi hodnocením učitele a odměňováním není transparentní

Jak bylo uvedeno výše, existují možné výhody v propojení hodnocení učitele s vyplácením osobních příplatků. Osobní příplatky pomohou ředitelům škol v personálním plánování, stimulují profesní rozvoj a pomohou ocenit, udržet a motivovat učitele. Nicméně existují signály, že současný systém osobních příplatků založený na výkonu tyto funkce nespĺňuje, zejména kvůli nedostatečné transparentnosti ve způsobu, jakým jsou příplatky udělovány. Podle Ústavu pro informace ve vzdělávání (2011) existuje vysoký stupeň nespokojenosti s českým systémem odměňování a je obecně vnímán jako prostředek k udělování nespravedlivých odměn. Agentura Faktum Invenio (2009) ve svém výzkumu zjistila, že 640 učitelů považuje současný systém hodnocení za překonaný a nevhodný.

Mnoho učitelů, se kterými hodnotící tým hovořil, naznačilo, že vztah mezi výkonem a platem není transparentní. Učitelé často nevěděli, jak je stanovován jejich plat a zda je založen na hospitacích nebo na jiných aspektech jejich práce. Hlavním důvodem pro nedostatek transparentnosti v propojení výkonu a platu je absence jasného rámce pro hodnocení výkonu učitelů. Jak již bylo řečeno, v současnosti neexistují kompetenční standardy pro učitele ani sdílené chápání toho, co vlastně znamená vynikající výuka. Navíc existuje nedostatek schválených postupů a nástrojů hodnocení učitelů k zajištění spolehlivosti, validity a spravedlnosti. Ředitelé škol jsou tedy omezeni, když chtějí propojit odměňování a výkon.

Navíc podle některých ředitelů škol, se kterými jsme mluvili, mají ředitelé k dispozici velmi malý prostor pro udělování osobních příplatků kvůli omezeným financím v rozpočtu. V praxi tedy nejsou rozdíly v platu mezi učiteli velké a příplatky jsou vypláceny zejména jako ocenění mimořádných úkolů a funkcí.

Propojení mezi hodnocením učitele a profesním rozvojem by mohlo být posíleno

I když je důležitost profesního rozvoje jasně deklarována v národních dokumentech, nabídka dalšího vzdělávání je roztržštěná a není systematicky propojena s hodnocením učitele. Bez jasného propojení s možnostmi profesního rozvoje bude dopad hodnocení učitele na jeho výkon relativně omezený. Hodnocení pak nebude přijímáno vážně, popř. bude čelit nedůvěře či apatii ze strany hodnocených učitelů (Danielson, 2001; Milanowski a Kimball, 2003; Margo et al., 2008).

Několik učitelů, se kterými hodnotící tým hovořil, se vyjádřilo kriticky k nabídce dalšího vzdělávání, která podle nich nereflektuje prioritní potřeby systému. Výzkum agentury Faktum Invenio (2009) ukazuje, že učitelé považují nabídku dalšího vzdělávání za méně pochopitelnou. Existuje také mnoho praktických potíží pro školy i učitele v souvislosti s organizací dalšího vzdělávání. Zdá se, že je pro učitele problematické

vybrat si svých 12 dní studijního volna kvůli nedostatku zastupujících učitelů a také vzhledem k omezeným finančním zdrojům. Zvláště velmi malé školy vysílají učitele na požadované vzdělávání jen zřídka (Factum Invenio, 2009; ÚIV, 2010).

Existuje prostor lépe propojit další vzdělávání s rozvojem školy a jejím zlepšováním. Hodnotící tým dospěl k názoru, že další vzdělávání závisí převážně na volbě jednotlivých učitelů a není systematicky propojeno s potřebami školy. Ředitelé škol, se kterými hodnotící tým hovořil, zřídka sledovali vzdělávací aktivity učitelů a je zřejmé, že rozsah strategického plánování profesního rozvoje je omezený. Bylo zaznamenáno jen málo případů dalšího vzdělávání v rámci školy, které by bylo zaměřeno na celý pedagogický sbor. Slabé propojení mezi hodnocením učitele, profesním rozvojem učitele a rozvojem školy je z větší části způsobeno tím, že ředitelé škol nevěnují pedagogickému řízení dostatek času.

Doporučení

Vytvoření profesního profilu nebo standardů učitelské profese

Hodnotící tým rozhodně doporučuje českému vzdělávacímu systému, aby pokračoval v současném úsilí vypracovat profesní profil nebo standardy učitelské profese. Proces zahájený v roce 2009, v jehož rámci byl diskutován pracovní návrh standardů, byl velmi pozitivní v tom smyslu, že vycházel z diskusí s učitelskou veřejností a tvorba standardů se stala v České republice politickou prioritou. Standardy kvality profese učitele, tedy jasný a výstižný popis nebo profil toho, co by měli učitelé znát a umět, jsou klíčovou součástí jakéhokoli systému hodnocení učitelů. Poskytují sdílenou představu o tom, co je kvalitní výuka, a jsou spolehlivou referencí k posouzení kompetence učitele (OECD, 2005). Standardy učitelské profese by měly obsahovat kritéria kvality nebo indikátory kvalitního vyučování a měly by být užity k hodnocení individuálního výkonu. Standardy by měly navazovat na to, co již bylo vykonáno a prodiskutováno v roce 2009, a měly by být zasazeny do kontextu obecných vzdělávacích cílů. Učitelská praxe a kompetence, které učitelé potřebují k dosažení efektivity, by měly odrážet cíle učení žáků, kterých chce škola dosáhnout.

Standardy profese učitele by měly být zpracovány tak, aby poskytly společný základ pro klíčové fáze učitelské profese, jako je počáteční vzdělávání učitelů, profesní rozvoj, kariérní postup a samozřejmě hodnocení učitelů. Jasně, dobře strukturované a široce podporované standardy učitelské profese se mohou stát mocným nástrojem k propojení různých prvků potřebných pro rozvoj kompetencí učitelů (OECD, 2005). V tomto smyslu by měly standardy učitelské profese popisovat různé úrovně výkonu a zodpovědnosti, které jsou očekávané v různých etapách kariéry (viz níže). Standardy učitelské profese musí vycházet z výzkumu a obsáhnout náročnost a komplexnost toho, co se očekává, že výkonní učitelé budou vědět a budou schopni udělat. K tomu doporučujeme jako referenci Danielson's Framework for Teaching (rámeček 4.2).

Aby byly standardy profese učitele relevantní a profesi „vlastní“, je nezbytné, aby učitelé přijali vedoucí úlohu v jejich přípravě a byli za ně zodpovědní. Standardy by se měly inspirovat příklady dobré praxe, která se v některých školách v České republice odehrává. Jsou různé možnosti, jak mohou národní agentury přispět, např. shromažďovat příklady kritérií kvality učitele, které jsou v současnosti v některých školách užívány, nebo provádět tematické inspekce zaměřené na kvalitu práce učitele a na základě toho definovat prvky kvalitní výuky. Navíc i mezinárodní výzkum v oblasti efektivního učení a pedagogická praxe mohou tvorbu standardů ovlivnit.

Je také důležité, aby při hodnocení učitele byl brán v úvahu kontext školy. Školy musí reagovat na místní potřeby a okolnosti, zvláště v systému s vysoce autonomními školami, jak je tomu v České republice. Národní standardy učitelské profese by neměly být chápány jako šablona nebo závazný seznam, podle kterých se mají učitelé hodnotit (Jensen a Reichl, 2011). V opačném případě se může proces hodnocení stát čistě administrativním cvičením bez reálného dopadu na praxi v dané škole. Národní standardy by měly být východiskem pro reflexi na úrovni školy a pro tvorbu místně relevantních kritérií vycházejících z národních referenčních bodů.

Rámeček 4.2 Danielsonův rámec výuky

Danielsonův rámec je koncipován tak, že současně poskytuje začínajícím učitelům „cestovní mapu“ při jejich počáteční zkušenosti s výukou, strukturu pro zkušené profesionály ke zefektivnění jejich práce a opatření zaměřená na zlepšování. Rozděluje zodpovědnosti učitele do čtyř základních, dále ještě rozpracovaných oblastí:

- *Plánování a příprava*: ukázka znalostí obsahu a pedagogiky; znalostí žáků; výběr cílů výuky; návrh uceleného výkladu a hodnocení vzdělávání žáků.
- *Prostředí ve třídě*: vytvoření prostředí respektu a porozumění; zavedení kultury pro učení; řízení třídních procedur; řízení chování žáků a organizování materiálního prostředí.
- *Výklad*: jasná a přesná komunikace; využívání otázek a diskusních technik; zapojení žáků do vzdělávání; poskytování zpětné vazby žákům; prokazování flexibility a vnímavosti.
- *Profesní zodpovědnosti*: reflexe ve výuce; vedení přesných záznamů; komunikace s rodinami; přínos pro školu a komunitu; profesní růst a rozvoj; profesionalita.

Danielsonův rámec může být užíván pro mnoho účelů. Byl připraven hlavně jako základ řídicí profesní výměny zkušeností. Ovlivnil velké množství systémů hodnocení učitelů na celém světě. Příkladem může být ten, který je popsán v publikaci *Professional Standards for Teachers in England* (TDA, 2007). Tyto standardy pokrývají všechny aspekty seskupené do „profesních vlastností“, „profesních znalostí a úsudku“ a „profesních dovedností“. Navíc standardy rozlišují několik stupňů toho, co lze přesně očekávat od začínajícího učitele, až po standardy očekávané od vynikajícího a pokročilého učitele (další podrobnosti viz Santiago et al., 2009).

Zdroj: Danielson (1996; 2007).

Posílení takového hodnocení učitelů, jehož účelem je zkvalitňování jeho práce (konstruktivní hodnocení)

Jak bylo vysvětleno dříve, může se objevit napětí při snaze dosáhnout zlepšení učitele na základě jeho hodnocení orientovaného na osobní odpovědnost. Propojením hodnocení učitele s platem vstoupí do celého systému obavy učitelů, které jim mohou zabránit v odhalování svých slabých stránek a v upřímném zjišťování vlastních profesních potřeb. Proto hodnotící tým navrhuje posílení pravidelného formativního hodnocení se zaměřením na profesní rozvoj, které je oddělené od sumativních procesů hodnocení. Hodnocení učitele pro účely jeho zlepšení se obvykle daří v neohrožujícím prostředí, kde je pěstována kultura vzájemného poskytování zpětné vazby, jasně stanovených individuálních a kolektivních cílů, jednoduchých evaluačních nástrojů, kde vedení školy je oporou, kde jsou příležitosti pro profesní rozvoj a kde je úzké napojení na vlastní hodnocení školy (Santiago a Benavides, 2009).

Hodnotící tým si vytvořil názor, že existuje hodně prostoru v České republice k dalšímu rozvoji hodnocení učitele pro účely jeho zlepšení. Hlavním účelem tohoto procesu by mělo být stálé zlepšování vyučovací praxe. Mělo by jít o interní proces řízený manažery, zkušenějšími učiteli a ředitelem školy, zaměřený na učitelovu práci ve třídě. Hlavním výstupem bude zpětná vazba pro výkon učitele a přispění k rozvoji školy, což by mělo vést k vypracování plánu profesního rozvoje. Může to být relativně snadné a levné a může to obsahovat kombinaci metod vhodných pro danou školu. Některé elementy by měly mít charakter stanovování vlastních cílů propojených s cíli školy, sebehodnocení, hodnocení prováděné kolegy, hospitace ve třídě, strukturovaná konverzace s ředitelem školy a kolegy. Mohlo by to probíhat každoročně pro každého učitele nebo méně často v závislosti na výsledcích předcházejícího hodnocení. Měla by se také vyskytovat častější neformální zpětná vazba poskytovaná kolegy a ředitelem školy.

Aby mělo hodnocení učitele vliv na výsledky výuky ve škole, je třeba, aby bylo úzce spojeno s jeho profesním rozvojem a rozvojem školy. Zaměření hodnocení učitele by mělo přispívat učitelké profesi, která je bohatá znalostmi, do níž se učitelé aktivně zapojují novými vědomostmi a těží z podpůrných struktur ke zlepšení výkonu (Santiago a Benavides, 2009). K tomu, aby byly uspokojeny potřeby školy, je třeba, aby profesní příležitosti rozvoje jednotlivých učitelů byly napojeny na školní plán rozvoje.

K tomu, aby bylo zajištěno, že hodnocení prováděné řediteli škol je systematické a koherentní napříč českými školami, je důležité, aby Česká školní inspekce externě ověřovala školní procesy hodnocení učitele, a pokud bude nezbytné, vyvodila důsledky vůči řediteli školy.

Dále posilovat roli řízení kvality

Efektivní hodnocení učitele do značné míry závisí na tom, jaké řízení je na škole zavedeno. Ředitel školy, jeho zástupce a další učitelé ve škole mají předpoklady pro to, aby hráli klíčovou roli v hodnocení učitele, protože jsou dobře obeznámeni s kontextem, ve kterém učitelé pracují, jsou si vědomi potřeb školy a jsou schopni poskytovat rychlou zpětnou vazbu. Ředitelé škol mohou stanovit zlepšení výkonu jako strategický úkol a povýšit hodnocení učitele na klíčový faktor rozvoje učitele a širší školní strategie.

Mnoho současných ředitelů škol v České republice neprošlo vzděláváním v metodách hodnocení učitelů. Vzdělávání pro nové ředitele školy je pozitivním krokem, který může ředitele podpořit v přijímání silnější manažerské role, včetně hodnocení a rozvoje pedagogických sborů. Dále by bylo důležité zaměřit vzdělávání výrazněji na vedení samotné výuky a vzdělávání ve škole (Pont et al., 2008). Národní úřady by měly také zvážit přípravu nabídky školení, která budou zaměřena na různé stupně kariéry vedoucích pracovníků, jako je aspirující vedoucí pracovník (učitel s ambicemi lídra), střední management a pověřený vedoucí pracovník, začínající a zkušený vedoucí pracovník (Pont et al., 2008).

Navíc je zřejmé, že delegování zodpovědnosti na zkušené učitele a střední management může snížit pracovní zatížení ředitelů škol a ve škole vytvořit manažerskou kapacitu (Pont et al., 2008). Proto může být cenné vytvářet interní kapacitu v hodnocení na úrovni školy, aby byli na tyto úkoly připraveni nejen ředitelé škol, ale také členové managementu a zkušení učitelé, kteří posléze na sebe mohou vzít zodpovědnost za některé funkce související s hodnocením. Aby o vedoucí funkce měli zájem kvalitní uchazeči, je důležité věnovat pozornost profesionalizaci konkursních řízení a vedoucím pracovníkům škol zajistit adekvátní výši platu a možnost kariérního postupu (Pont et al., 2008).

Pro účely kariérního postupu zvážit vytvoření systému certifikace učitelů

Individualizovaný plat poskytuje ředitelům škol možnost provázat výkon s odměňováním učitelů, nicméně se tak neděje v širším rámci kariérního řádu. Učitelé a ředitelé škol by těžili z vytvoření jasnější kariérní struktury, která by byla aplikována po celé zemi. Koncept kariérních stupňů či kariérní žebříček by byly velmi užitečné. Postup do každého z klíčových stupňů by byl spojen s formálními procesy sumativního hodnocení, které by doplnilo pravidelné formativní hodnocení.

Různé kariérní stupně by se vázaly k určité úrovni odbornosti, které by byly zohledněny ve standardech profese učitele (viz výše). Každý kariérní stupeň by byl spjat s určitou platovou třídou. Propojení výsledků hodnocení učitelů s kariérním postupem by nepřímou souviselo s platovými třídami. To je ideální řešení, protože je podle výzkumů známo (Harvey-Beavis, 2003; OECD, 2005), že přímý vztah mezi výkonem učitele a odměňováním přinesl smíšené výsledky.

Postup v kariéře by mohl probíhat prostřednictvím systému certifikace učitelů v klíčových etapách jejich kariéry. Tento proces by se mohl odehrávat převážně ve škole, byl by řízený vedoucími pracovníky školy, rozhodující by však byla externí složka procesu, která by dodala procesu váhu a která by zajišťovala konzistenci praxe v celé České republice. Tento externí prvek by mohl realizován prostřednictvím akreditovaného externího hodnotitele, kterým by mohl být učitel z jiné školy s odborností v téže oblasti jako hodnocený učitel. Je důležité, aby k výkonu této funkce prošli externí hodnotitelé specifickým vzděláním, zaměřeným zejména na metody hodnocení s využitím standardů, aby na jejich základě dokázali zhodnotit výkon učitele a aby mu uměli poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu. Je dále zásadní, aby učitelé chápali hodnotící procesy a aby výsledků hodnocení využili ke svému rozvoji.

Hodnocení učitele pro účely certifikace by mohlo využít tři základní nástroje: hospitace ve třídě, sebehodnocení a dokladování praxe formou jednoduchého portfolia. Učitelé by také měli mít možnost vyjádřit názor ohledně svého výkonu. Bylo by třeba zohlednit personální, organizační a institucionální faktory, které měly vliv na výkon učitele. Portfolio by mělo umožnit učitelům dokladovat metody práce, kterými podle svého názoru napomáhají učení žáka, a mělo by obsahovat např. plány výuky a učební materiály, vzorky prací žáků a komentáře k vzorkům hodnocení žáků, sebehodnotící dotazníky a listy reflexe (viz Isoré, 2009). Vzhledem k vysoké důležitosti hodnocení pro účely certifikace je třeba, aby rozhodnutí byla založena na různých podkladech, aby se do hodnocení zapojilo několik nezávislých hodnotitelů a aby byla zmapována celá šíře práce učitele.

Cílem hodnocení učitele pro účely certifikace by měla být veřejná záruka kvality vzhledem ke standardům profese učitele, určení kariérního postupu učitele a vytvoření plánu jeho profesního rozvoje. Tento způsob hodnocení by s sebou nesl informaci, že kvalitní práce je rozhodujícím faktorem v kariérním postupu.

Zajistit propojení mezi hodnocením zaměřeným na rozvoj a hodnocením pro účely certifikace

Hodnocení rozvoje a hodnocení pro účely certifikace nemohou být vzájemně oddělena. Možnou vazbou je skutečnost, že hodnocení pro účely certifikace musí zohlednit kvalitativní výsledky hodnocení rozvoje, včetně doporučení ke zlepšení. Hodnocení rozvoje by mělo také identifikovat přetrvávající nedostatečný výkon. Podobně mohou výsledky zkoušek učitele pro účely certifikace ovlivnit jeho profesní rozvoj.

Dostatečně vymezit vztah mezi hodnocením učitele a hodnocením školy

Jak bylo vysvětleno v kapitole 2, je třeba vymezit vztah mezi hodnocením učitele a hodnocením školy. Skutečnost, že inspekce systematicky monitorují kvalitu výuky ve školách, je silnou stránkou českého vzdělávacího systému, která by měla být zachována a dále rozvíjena. Také, jak bylo uvedeno výše, inspekce by měly externě potvrdit validitu probíhajících procesů v hodnocení rozvoje všech učitelů ve škole, a pokud by to bylo nezbytné, volat ředitele k odpovědnosti. Hodnocení kvality výuky a hodnocení učitelů by měla být základním východiskem vlastního hodnocení školy. Kvalita výuky a výsledky vzdělávání ve škole by měly být považovány za zodpovědnost skupin učitelů nebo školy jako celku. V tomto světle je třeba, aby se vlastní hodnocení školy zaměřilo na zhodnocení a dokladování mechanismů jak pro interní hodnocení rozvoje, tak pro přijímání opatření v návaznosti na hodnocení pro účely certifikace.

Literatura

Danielson, C. (1996, 2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 1st and 2nd Editions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.

Danielson, C. (2001), “New Trends in Teacher Evaluation”, *Educational Leadership*, Vol. 58, No. 5, pp. 12-15.

Eurydice (2010), *Organisation of the Education System in the Czech Republic 2009/2010*, European Commission, Brussels.

Factum Invenio (2009), *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*, Factum Invenio, Prague.

Harvey-Beavis, O. (2003), “Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review”, paper distributed at the third workshop of participating countries on OECD Activity “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”, 4-5 June, Athens, Greece. Available from www.oecd.org/edu/teacherpolicy.

IEA (2008), *TIMSS 2007 International Mathematics Report – Findings from IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston College, Boston.

Institute for Information in Education (2011), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background report for the Czech Republic*, available at www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Isoré, M. (2009), “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Paper No.23*, OECD, Paris, available from www.oecd.org/edu/workingpapers.

Jensen, B. and J. Reichl (2011), *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Grattan Institute, Melbourne.

Margo, J., M. Benton, K. Withers and S. Sodha (2008), *Those Who Can?*, Institute for Public Policy Research (IPPR) Publications.

McKinsey and Company (2010), *Declining Performance of the Czech Elementary and Secondary School System: Facts and Solutions*, Prague.

Milanowski, A. and Kimball, S. (2003), “The Framework-based Teacher Performance Assessment Systems in Cincinnati and Washoe”, *CPRE Working Paper Series*, TC 03-07.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Pont B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.

Santiago, P. and Benavides, F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, paper presented at the OECD-Mexico Workshop ‘Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms, Mexico City 1-2 December, OECD, Paris, available at www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., Manzi, J. and Matthews, P. (2009), *Teacher Evaluation in Portugal: OECD Review*, OECD, Paris. Available from www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal.

TDA (2007), *Professional Standards for Teachers*, Training and Development Agency for Schools, London, www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_a4.pdf.

ÚIV (2010), Hlavní závěry projektu *Rychlá šetření 3/2010*. <http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>.

Kapitola 5

Hodnocení na úrovni školy

Existují dvě základní formy hodnocení škol v České republice: vlastní hodnocení školy a externí inspekce školy. Za externí inspekci zodpovídá Česká školní inspekce. Povinné externí hodnocení škol je prováděno ve tříletých cyklech. V každé hodnocené škole zahrnuje sled aktivit přípravnou fázi, návštěvu inspekčního týmu, v jejímž rámci se uskuteční hospitace výuky ve třídě, zveřejnění zprávy inspekčního týmu a následnou fázi, ve které škola reaguje na doporučení obsažená ve zprávě a do které jsou obvykle zapojeni zřizovatelé (kraje a obce). Přesná podoba vlastního hodnocení škol se velmi liší, protože zákon neobsahuje předepsaný postup (avšak metodika existuje). Školy jsou povinny zahrnout výsledky vlastního hodnocení do výročních zpráv. Zřizovatelé také provádějí inspekce svých škol, ale obvykle se zaměřují na kontrolu využívání finančních prostředků. Obzvláště pozitivním rysem hodnocení škol je dobré zakotvení externího hodnocení škol, příklady dobré praxe zakomponované do externího modelu hodnocení, následná podpora školám, ve kterých byly zjištěny nedostatky, uznání důležitosti hospitací v procesu hodnocení škol a nový důraz na vlastní hodnocení škol. Přesto rozvoj hodnocení na úrovni školy čelí mnoha výzvám. Například zjištění externího hodnocení jsou jen omezeně využívána ke zlepšení práce školy, je kladen malý důraz na výsledky a pokrok žáků, vlastní hodnocení školy je v počátečním stadiu, data jsou využívána pro rozvoj školy jen do určité míry, rozsah a dopad hodnocení prováděného zřizovateli je omezený a stejně tak je omezené uznání role vedoucích pracovníků škol.

Tato kapitola analyzuje přístup k hodnocení školy v hodnotícím rámci České republiky. Hodnocení školy znamená hodnocení jednotlivých škol jako organizací. Tato kapitola se zabývá jak interní evaluací škol (tedy vlastním hodnocením školy), tak externím hodnocením škol (jako jsou inspekce).

Kontext a charakteristické rysy

Stejně jako v jiných zemích OECD i v České republice je téma hodnocení školy stále důležitější, zvláště v reakci na špatné nebo zhoršující se výsledky v mezinárodních šetřeních, jako jsou PISA, PIRLS nebo TIMSS. V České republice panuje znepokojení ohledně zhoršujících se výsledků žáků (viz kapitola 1) a tato skutečnost spolu s relativně nedávnými změnami v kurikulu, které poskytuje školám daleko širší autonomii a flexibilitu (rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy), vedly k závěru, že by školy měly nést větší zodpovědnost za udržení a zlepšování vysokých standardů ve výsledcích žáků.

V České republice zahrnuje hodnocení školy jak vlastní hodnocení, tak externí hodnocení prováděné Českou školní inspekcí (ČŠI). Vlastní hodnocení školy bylo stanoveno školským zákonem z roku 2004 jako povinné a je od té doby aktivně implementováno. Školy jsou povzbuzovány, aby se naučily systematicky hodnotit různé aspekty své každodenní činnosti a využívat informací z hodnocení k plánování dalšího rozvoje. ČŠI hodnotí školy jednou za tři roky na základě zhlédnuté činnosti školy. Inspekční činnost se také provádí na základě podnětů a stížností. Zřizovatelé škol (kraje a obce) rovněž hodnotí jednotlivé školy, ale toto hodnocení se v zásadě zaměřuje na využívání finančních prostředků.

Externí hodnocení prováděné Českou školní inspekcí

Česká školní inspekce je ústřední kontrolní a hodnotící orgán, který je organizační složkou státu. Zodpovídá za monitorování škol a školských zařízení, zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, kvalitu řízení, efektivitu využívání finančních prostředků a soulad se závaznými předpisy, a to na všech úrovních vzdělávacího systému kromě vysokých škol. ČŠI zkoumá funkčnost vlastních autoevaluačních systémů škol, vnitřních kontrolních systémů a školních systémů prevence. Do její pravomoci patří zjišťování, jak jsou plněny vzdělávací cíle; monitoruje inovace ve vzdělávacím procesu a zjišťuje podmínky pro další vzdělávání učitelů. ČŠI také monitoruje úroveň kompetencí ředitelů škol a učitelů, jejich odbornou kvalifikaci a možnosti kariérního růstu a profesního rozvoje. Ve školním roce 2008/2009 ČŠI poprvé hodnotila naplnění školních vzdělávacích programů (ŠVP) a jejich soulad s rámcovými vzdělávacími programy (RVP), což se stalo jednou z jejích hlavních činností. MŠMT schvaluje *plán hlavních úkolů inspekční činnosti* ČŠI a potvrzuje každoročně kritéria hodnocení škol. Ale formálně MŠMT práci ČŠI neřídí.

Inspekční činnost ve škole má čtyři fáze a může být iniciována buď inspektorátem, veřejností, nebo zřizovatelem. První fází je příprava, ve které musí být škola a učitelé informováni o nadcházející inspekční návštěvě, i když není stanoveno s jakým předstihem. Obvykle jsou školy informovány 7–14 dní před inspekční návštěvou. Škola je také seznámena s předmětem plánované inspekce. Každý člen inspekčního týmu má specifický úkol a v té souvislosti si vyžádá nezbytná předinspekční data. Tato fáze se zaměřuje hlavně na ŠVP a na to, zda je v souladu s právními předpisy a RVP. Délka této fáze závisí na velikosti školy. Obvykle trvá nejméně jeden den. Klíčovým dokumentem v této fázi je výroční zpráva, kterou škola povinně vypracovává.

Během druhé fáze (školní fáze) vykoná inspekční tým inspekční činnost ve škole. Během této fáze je provedena detailnější analýza školní dokumentace. Není stanoven minimální počet vyučovacích hodin, které jsou školními inspektory navštíveny (počet se může lišit případ od případu), ale každý inspektor zhlédne nejméně tři celé vyučovací hodiny v různých ročnících. Na konci inspekční činnosti ve škole vedoucí inspekčního týmu prodiskutuje s vedením školy předběžné výsledky inspekční činnosti a dohodne datum předání inspekční zprávy. Podle velikosti školy trvá tato fáze dva až pět dní.

Následuje závěrečná fáze, ve které se zpracovává inspekční zpráva. Termín pro zpracování a předání inspekční zprávy není stanoven, může se lišit případ od případu. Obvykle vyhodnocování informací, schůzky inspekčního týmu a zpracování inspekční zprávy zaberou 14 dní, ale vypracování podrobného protokolu o státní kontrole může trvat až jeden měsíc. Výstupem inspekční činnosti je inspekční zpráva nebo protokol. Obsah je školními inspektory projednán s ředitelem školy. Ředitel školy potvrdí svým podpisem, že zpráva nebo protokol s ním byly projednány a že je převzal. Ředitel školy může podat připomínky k inspekční zprávě České školní inspekci (do 14 dnů po doručení) nebo vznést námitky k protokolu (během 5 dní po doručení). Tyto připomínky jsou součástí konečné zprávy, která je zaslána zřizovateli a školské radě. Inspekční zpráva je zpřístupněna veřejnosti (na webové stránce ČŠI) a je archivována po dobu deseti let.

Následuje další fáze, během které by školy označené za rizikové nebo krizové měly odstranit nedostatky ve lhůtě stanovené ČŠI. Na základě inspekčních zjištění zřizovatelé škol přijímají nezbytná opatření, aby jejich školy vyhověly kritériím následné inspekční činnosti, během níž ČŠI zjišťuje, jak škola odstranila nedostatky zjištěné během předchozích inspekcí.

Kritéria hodnocení škol se každý rok liší. Tabulka 5.1 uvádí kritéria hodnocení pro školní roky 2010/11 a 2011/12 a zvýrazňuje rozdíly mezi těmito dvěma roky.

ČŠI také provádí tematická šetření, která probíhají zároveň s běžnou inspekční činností, jde o specificky plánovaná šetření. Mezi příklady realizované v nedávné době patří tematické zprávy o rovných příležitostech pro cizí státní příslušníky v České republice a o čtenářské gramotnosti jako základu pro dobré vzdělání (viz kapitola 6). Dále se zpracovává výroční zpráva podávající souhrnné hodnocení vzdělávací soustavy jako celku založené na inspekční analýze a získaných poznatcích. Výroční zpráva poskytuje cenné informace, které shrnují poznatky z celého systému ve vztahu k specifickým oblastem činnosti škol, mohou sloužit jako podklad pro úřady státní správy i samosprávy a lze je využívat k vysledování trendů v čase a ve specifických jevech (MŠMT, 2008; viz také kapitola 6).

Tabulka 5.1 Kritéria hodnocení užitá ČŠI, školní roky 2010/11 a 2011/12

Kritéria pro hodnocení	Znaky splnění kritéria	
	2010–11	2011–12
Rovný přístup ke vzdělávání	Informace o nabídce; přijímací řízení; opatření podle individuálních potřeb žáků; identifikace a evidence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; reálné podmínky a možnosti školy; preventivní systémy na omezení rizikového chování	Totéž s přidáním integrace a inkluze cizinců
Školní vzdělávací programy	ŠVP odpovídají zápisu do rejstříku škol a školských zařízení; ŠVP jsou zpracovány podle školského zákona; ŠVP jsou v souladu s RVP; ŠVP jsou orientovány na cíle vzdělávání; ŠVP identifikují silné a slabé stránky; změny a inovace v ŠVP vycházejí z vlastního hodnocení školy a cílů školského zákona a priorit rozvoje vzdělávání vyjádřených v dlouhodobém záměru; škola vytváří pozitivní klima k naplnění cílů ŠVP	Totéž bez „škola vytváří pozitivní klima k naplnění cílů ŠVP“

84 - 5. Hodnocení na úrovni školy

Řízení školy	Úroveň řízení školy odpovídá typu školy a organizační struktura podporuje strategické záměry rozvoje školy; jsou průběžně hodnoceny a inovovány strategie pro realizaci ŠVP; participace zaměstnanců školy na strategickém plánování a vlastním hodnocení školy; pravdivé vykazování činnosti školy a příprava výročních zpráv; přijetí opatření k odstranění nedostatků zjištěných ČŠI v uplynulém období	Totéž
Personální podmínky	Opatření k odstraňování personálních rizik; systémy odměňování podporují realizaci ŠVP; podpora začínajících učitelů; využívání pracovní doby pedagogických pracovníků je v souladu s platnými předpisy; účast na dalším vzdělávání; podpora zlepšení informační gramotnosti a schopnosti komunikace v cizích jazycích, podpora mobility pedagogických pracovníků	Totéž
Materiální předpoklady	Bezpečné prostředí; opatření k udržení a zlepšování prostorových podmínek; obnova a rozvoj materiálně-technických podmínek pro realizaci ŠVP v souladu se školským zákonem a RVP; obnova ICT	Totéž
Finanční předpoklady	Určení priorit podle rozpočtových možností a se zapojením zřizovatele a školské rady; efektivní využívání finančních zdrojů v souladu s účelem, na který byly přiděleny; využívání možností rozvojových programů MŠMT a ESF; vhodné využívání možností získávání dalších finančních prostředků v souladu s předpisy; sledování výdajů podle priorit DZ a DZK	Totéž s přidáním: „základní škola využívá prostředků z projektu EU Peníze školám“
Efektivní organizace vzdělávání	Naplnování učebních plánů podle ŠVP a v souladu se školským zákonem a RVP; výuka povinných předmětů a příprava klíčových kompetencí; disponibilní hodiny, nepovinné a volitelné předměty v souladu se ŠVP podporující vzdělávání žáků; adekvátní podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; existence koncepce domácí přípravy; opatření k odstranění bariér ve vzdělávání	Totéž
Účinná podpora rozvoje osobnosti dětí, žáků a studentů	Škola a poradenské služby podporují žáky v jejich učení a zajišťují pomoc při změně vzdělávacího programu; hodnocení žáků respektuje školní řád; zdokonalování vyučovacího procesu na základě nových poznatků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji; užití moderních pedagogických metod ve výuce; individuální přístup a diferencované činnosti; mimoškolní činnosti	Totéž
Partnerství	Spolupráce se zákonnými zástupci žáků; opatření respektující hodnocení zřizovatele; spolupráce se školskou radou; podíl žáků na správě školy; spolupráce s dalšími partnery	Totéž bez „opatření respektující hodnocení zřizovatele“
Účinná podpora rozvoje funkčních gramotností	Škola hodnotí výsledky a podporuje rozvoj znalostí, kompetencí a výkonu v sociální, přírodovědné, čtenářské a matematické gramotnosti, v cizím jazyce a informační gramotnosti	Totéž s následujícími dodatky: učitelé a žáci jsou systematicky připravováni pro realizaci kurikula; škola dosahuje plánovaných cílů; škola nabízí programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; škola se aktivně zapojuje do rozvojových projektů
Systematické hodnocení individuálních a skupinových výsledků vzdělávání dětí, žáků a studentů	Sledování úspěchu žáka při přechodu z nižšího na vyšší stupeň; škola zjišťuje a hodnotí úroveň výsledků vzdělávání vymezených v RVP; škola využívá možnosti porovnávání výsledků; strategie podpory žáků s riziky školní neúspěšnosti	Totéž bez: „škola systematicky sleduje dosažené výsledky ve všech vzdělávacích oblastech“
Systémové hodnocení celkových výsledků vzdělávání školy	Škola sleduje celkovou úspěšnost žáků, soulad výsledků vzdělávání ŠVP a RVP; škola dosahuje očekávaných výstupů ve vybraných předmětech kurikula; sledování efektivity přijatých opatření; užití externích hodnocení výsledků; škola prezentuje výsledky; škola sleduje další uplatnění svých absolventů	Totéž bez: „škola sleduje další uplatnění svých absolventů“

Zdroj: ÚIV (2011); ČŠI (2010); ČŠI (2011).

Proces přijímání inspektorů do pracovního poměru je řízen pracovními předpisy a školským zákonem. Školním inspektorem může být ten, kdo má vysoko-

školské vzdělání, nejméně pět let pedagogické nebo pedagogicko-psychologické praxe a splňuje další předpoklady stanovené zvláštními právními předpisy.

V soukromých školách probíhá inspekční činnost obdobně jako ve školách veřejných. Mohou si také vyžádat zvláštní inspekci za účelem podání žádosti o navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu. Aby se tak stalo, soukromé školy musí dosáhnout v inspekční zprávě úrovně průměrné nebo nadprůměrné a nesmí být zjištěna žádná závažná porušení právních norem.

Vlastní hodnocení škol

Podle školského zákona z roku 2004 jsou školy povinny vypracovat zprávu o vlastním hodnocení ve tříletých intervalech.³ Návrh struktury vlastního hodnocení školy projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit. Vlastní hodnocení školy je zaměřeno do tří oblastí:

- cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti;
- posouzení, jak škola plní cíle koncepčního záměru školy a školního vzdělávacího programu a odpovídajících právních předpisů;
- podmínky vzdělávání, průběh vzdělávání, podpora žáků ze strany školy a spolupráce s rodiči; je také sledována uplatnitelnost absolventů na trhu práce (platí pro střední školy), řízení školy, kvalita řízení lidských zdrojů a kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nedávné změny v právních předpisech prodloužily období vlastního hodnocení školy na tři roky, takže odpovídá inspekčnímu cyklu ČŠI. Způsob, kterým je vlastní hodnocení užíváno v rámci školy za účelem kontroly nebo podávání zpráv o rozvoji školy a zlepšování kvality, závisí na přístupu každého ředitele školy.

Výzkumným ústavem pedagogickým byla zpracována metodika vlastního hodnocení školy. Národní institut dalšího vzdělávání připravil kurzy, které nabízejí další vzdělávání koordinátorům ŠVP, a byla vytvořena poradenská centra v krajích. Nedávno byl zahájen národní projekt „Cesta ke kvalitě“ financovaný společně ze zdrojů Evropského sociálního fondu a MŠMT, jehož cílem je podpořit vlastní hodnocení školy. V rámci projektu jsou poskytovány informace, poradenství a pomoc, projekt podporuje spolupráci a vzájemnou podporu prostřednictvím kontaktů mezi školami. Nabízí širokou škálu (celkem 30) spolehlivých kvantitativních a kvalitativních nástrojů na pomoc školám při zjišťování a hodnocení vlastní praxe a výstupů (např. nástroj *Dobrá škola* si klade za cíl stimulovat diskuse pedagogických pracovníků o hodnotách a prioritách ve škole). Dotazníky pro rodiče a žáky jsou příkladem kvantitativních nástrojů. Účast v projektu je dobrovolná a liší se podle krajů. Je zřejmé, že se zatím zapojila a využívá těchto nástrojů pouze malá část škol. Zatím nebyla provedena žádná analýza dopadu projektu „Cesta ke kvalitě“ ve smyslu zlepšování škol, podpory kvality nebo lepších výsledků žáků (NITVE, 2009 a 2010).

³ Po návštěvě hodnotícího týmu dodatek ke školskému zákonu stanovuje, že vlastní hodnocení se bude uskutečňovat a bude sloužit jako základ pro zpracování výroční zprávy školy. Školy ale nejsou povinny připravovat zprávu o vlastním hodnocení pro potřeby školní inspekce.

Vedení školy a vedoucí pracovníci

Od vedoucích pracovníků škol České republiky se nevyžaduje žádné specifické vzdělání před nástupem do funkce ani není specifikován jejich kariérní status. Ředitelé škol jsou povinni během prvních dvou let po nástupu do funkce zúčastnit se studia pro ředitele školy, což sleduje ČŠI. Ředitelé škol České republiky mají výraznou autonomii v rozhodování. Je ale obecně známo, že se v České republice rozvoji řízení věnuje příliš malá pozornost a ČŠI zjišťuje prostřednictvím analýz přijatých stížností, že je zapotřebí dalšího vzdělávání k podpoře rozvoje „soft skills“ ředitelů škol, mezi něž patří odolnost vůči korupci a zlepšení komunikace s rodiči a komunitou (ČŠI, 2009b, str. 67).

Ve své výroční zprávě za školní rok 2008/2009 se ČŠI zaměřuje na mimořádné požadavky kladené na ředitele škol ve spojení s jejich novými zodpovědnostmi vyplývajícími z kurikulární reformy (RVP a ŠVP) a konstatuje, že je třeba zajistit, aby pedagogičtí pracovníci byli připraveni na nové role ve vytváření a realizaci ŠVP. Poznává, že školám chybí koncepční a strategické vedení v zavádění inovací ve vzdělávání. ČŠI podtrhuje čtyři oblasti pro manažerskou práci, které je třeba ve školách zlepšit (ČŠI, 2009b):

- zlepšit kvalitu ŠVP a strategií, jak plnit jeho cíle a cíle RVP;
- podporovat přípravu učitelů pro vytváření a realizaci ŠVP vhodným dalším vzděláváním;
- více zapojit pedagogické a školské rady do procesu řízení školy a vlastního hodnocení;
- zavést do vlastního hodnocení průběžné hodnocení žáků a uplatňovat ho.

Ředitel školy zodpovídá za hospitace a hodnocení učitelů, ačkoli ve větších školách i jiní pověřeni učitelé nebo vedoucí předmětových komisí mohou provádět hospitace. Ředitel má pravomoc odměňovat učitele v souvislosti se zvýšenou zodpovědností nebo prací navíc, kterou učitel vykoná, ačkoli napjaté rozpočty škol do značné míry limitují výši finančních odměn, které ředitel může použít na ocenění této práce. Není jasné, do jaké míry jsou výsledky z hospitací učitelů směrodatné pro určení jejich profesního rozvoje či potřeb dalšího vzdělávání nebo do jaké míry jsou identifikovány a sdíleny příklady dobré praxe (viz kapitola 4).

Hodnocení prováděné kraji a obcemi

Školy jsou také hodnoceny zřizovateli – kraji a obcemi. Z jejich kompetencí vyplývá, že se, jak bylo uvedeno výše, zaměřují zejména na finanční aspekty a efektivitu využívání finančních prostředků. Odbory školství krajských a obecních úřadů provádějí předběžné, průběžné a následné kontroly efektivního využívání veřejných zdrojů. Důraz tedy neleží na standardech výuky a vzdělávání, výsledcích a rozvoji žáků, rovnosti nebo zlepšování školy, ale spíše na náležitostech využívání financí.

Nicméně se od zřizovatelů očekává, že budou hrát důležitou roli v zlepšování kvality ve školách, které byly školní inspekcí označeny jako „rizikové“. Vedení škol se mění jenom zřídka a zdá se, že se sankce uplatňují pouze v případě finančních nesrovnalostí. V současné době mají kraje a obce málo možností odvolat ředitele školy, podmínky pro jeho odvolání jsou stanoveny školským zákonem. V současnosti je – za podpory krajů a obcí – zvažována změna v pracovní smlouvě ředitele školy ze smlouvy na dobu neurčitou na smlouvu na dobu určitou.

Silné stránky

Je zavedeno externí hodnocení škol

Česká republika se viditelně přiklání v procesu hodnocení školy k externí zodpovědnosti s pravidelným cyklem externích inspekcí prováděných ČŠI. ČŠI je velmi respektovaná instituce a školy, obecní a krajské úřady si cení pravidelných inspekčních zpráv o jednotlivých školách. Nicméně jako ve většině systémů, které využívají inspekci, učitelé mají jisté obavy ohledně funkce externí evaluace a jejích možných důsledků. Obecně jsou externí evaluace školami a dalšími zainteresovanými skupinami vítány a shledávány užitečnými, protože zjišťují nedostatky a na základě použitých kritérií poskytují informace o stavu vzdělávání. Nikdo z těch, se kterými měl hodnotící tým možnost hovořit, nevyjádřil zásadní opozici vůči principu externí evaluace a připomínky se soustředily spíše na to, jak by mohla být zlepšena nebo lépe propojena s dalšími úrovněmi hodnocení.

Model inspekční činnosti čerpá z příkladů dobré praxe v zahraničí a kombinuje vlastní a externí hodnocení. Je ustanoven pravidelný tříletý inspekční cyklus a data shromážděná v průběhu inspekční činnosti jsou k dispozici ve tvaru inspekčních zpráv zveřejněných on-line, které poskytují informace všem partnerům včetně rodičů, obcí a krajů. Navíc je zde možnost dát podnět k další inspekci, čímž se posiluje systém externího zajištění kvality v České republice.

Model externího hodnocení obsahuje mnoho rysů dobré praxe

Proces externího hodnocení prováděného ČŠI je dobře strukturovaný a systematický. Každé stadium v procesu hodnocení je jasné a činnosti na sebe logicky navazují.

Skutečnost, že je důležité jasně komunikovat východiska, na jejichž základě budou formulována inspekční zjištění, byla rozpoznána a zapracována do modelu inspekční činnosti. Každoročně jsou vypracována veřejně dostupná kritéria externího hodnocení (a souvisejících ukazatelů) schvalovaná MŠMT. Inspekční kritéria nejsou pevně stanovená pro období několika po sobě následujících let (formálně je jich užíváno jediný školní rok), avšak oblasti hodnocení a většina kritérií jsou z roku na rok poměrně stabilní (navzdory možným změnám ve struktuře, viz níže). To umožňuje porovnávat změny v podmínkách škol každoročně i v inspekčních cyklech. Přestože je inspekční cyklus ve své současné podobě relativně nový, pomáhá určit, zda se hodnocené školy ve specifických oblastech od minulé inspekce zlepšily a zda jsou dosažené změny efektivní.

Princip transparentnosti ve zveřejňování kritérií a výsledků inspekce i vstřícnost k partnerům (rodiče mají možnost dát podnět k inspekci, pokud mají důvody ke stížnosti) je dobře ustaven. Inspekční postupy a nástroje užívané při inspekční činnosti jsou běžně dostupné na webu a samotné inspekční zprávy jsou zveřejňovány v papírové i elektronické podobě. Možnost, že rodiče mohou dát podnět k inspekční činnosti, působí jako další prostředek zajištění kvality, pomáhá identifikovat potenciální problémy i udržet školní standardy. Taková transparentnost je vnímána jako spravedlivější vůči těm, kteří jsou hodnoceni, stejně jako přispívá k zvýšení integrity, validity a celkového dopadu externího hodnocení.

Dále je třeba dodat, že koncepce externího hodnocení v České republice se zakládá na objektivních zjištěních. Informace poskytované inspekčnímu týmu Institutem pro informace ve vzdělávání jsou souhrnem statistických informací o výkonech a zvyšují efektivitu v tom smyslu, že umožňují inspekčnímu týmu zaměřit pozornost na klíčové

otázky, vyhodnotit skutečnosti a zasadit zjištění do kontextu. Podobně je analýza dokumentace klíčovou součástí shromažďování podkladů a v průběhu inspekce jsou také vedeny rozhovory se vzorkem učitelů, rodičů, žáků atd. Je tedy shromážděno množství inspekčních zjištění, na jejichž základě inspekční tým formuluje závěry. Navíc se zdá, že inspekční proces zohledňuje kontextové faktory, které ovlivňují výkon, jako jsou typ školy a její umístění, zázemí žáků, ačkoli toto není prováděno systematicky.

ČŠI školí inspektory ve vytváření kompetencí nezbytných k provádění externího hodnocení. Také vydává výroční zprávu a informuje o klíčových oblastech vzdělávání (jako jsou podmínky, které školy vytvářejí pro vzdělávání, výsledky, kvalita řízení, efektivita využívání finančních prostředků a soulad jejich využívání se závaznými předpisy), které jsou stanoveny školským zákonem. Tyto zprávy poskytují širokou škálu statistických údajů a dalších informací souvisejících s kritérii uvedenými v tabulce 5.1. Tyto informace pomáhají určit školy s nižším výkonem a identifikovat obecné oblasti ke zlepšování.

Navíc ČŠI provádí tematické analýzy a vydává zprávy o řadě témat strategického i praktického charakteru. Tyto zprávy se zaměřují na některá problematická témata a mají potenciál podnítit další rozvoj ve školách, pokud bude na problémovou oblast zaměřena pozornost.

Školy, které čelí větším výzvám, těžší z následných aktivit

V České republice se očekává, že školy, u kterých je zjištěno více nedostatků, budou sledovány. Za to většinou zodpovídají zřizovatelé (kraje a obce), protože zodpovídají za práci s takovými školami a zajišťují, aby byl vytvořen vhodný plán na zlepšení. ČŠI provádí následnou inspekci a zjišťuje, zda došlo k zlepšení v oblastech, v nichž byly zjištěny nedostatky. Následná inspekce zjišťuje, zda byla přijata opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, a je považována za přínosnou, protože tímto způsobem přiměje školy aktivně realizovat opatření v oblastech, jež byly označeny za podprůměrné.

Hospitace je součástí hodnocení školy

Inspekční činnost zahrnuje také hospitace, které jsou důležité pro zajištění kvality výuky a vzdělávání a zaměřují se na pedagogické aspekty. Učiteli nejsou příliš vnímány jako „nebezpečné“, protože učitelé nejsou inspektory hodnoceni individuálně. Postavení výuky a vzdělávání do centra procesu hodnocení vysílá jasné signály o tom, co je důležité. Hospitace je prováděna v průběhu inspekce, a může proto určit příklady dobré praxe.

Objevuje se nový důraz na vlastní hodnocení školy

Nový důraz na podporu vlastního hodnocení škol může přimět školy a jejich ředitele k většímu zaměření na zlepšování školy a na plánování jejího rozvoje. Propojení externího hodnocení ze strany ČŠI a pravidelného zveřejňování výročních zpráv s důrazem na vlastní hodnocení vytváří vyváženější přístup k hodnocení školy, než tomu bylo v případě pouhé externí evaluace. Zavedení vlastního hodnocení je explicitně spojeno se záměrem České republiky podpořit flexibilitu a vyšší autonomii škol prostřednictvím kurikula RVP, které institucím nabízí volnost při tvorbě vlastních ŠVP a kritérií kvality. ČŠI také podporuje školy, které si vytvářejí vlastní kapacity v provádění vlastního hodnocení. Zvyšování dovedností v hodnocení podpoří ve školách interní zajištění kvality a pomůže udržet kvalitu napříč sektorem.

Vlastní hodnocení škol zveřejněné ve výroční zprávě školy poskytuje ČŠI důležitý zdroj informací pro externí hodnocení škol. Informace z vlastního hodnocení škol (ve výročních zprávách škol) jsou analyzovány a zahrnuty do výročních zpráv o stavu vzdělávací soustavy, které jsou zpracovávány ČŠI.

Školám je nabídnuta podpora v provádění vlastního hodnocení prostřednictvím nástrojů a metodických materiálů v rámci projektu „Cesta ke kvalitě“, jehož účelem je pomáhat školám s vlastním hodnocením.

V hodnocení školy je větší pozornost věnována vedení školy

Je zřejmé, že proces vlastního hodnocení školy je výrazně závislý na schopnosti ředitele stimulovat zaměstnance, mobilizovat zdroje a zajistit vhodné vzdělávání a podporu. Inspekční zjištění také zdůraznila důležitost vedení pracovníků. Ředitelé škol jsou vnímáni jako důležití činitelé v průběhu inspekce, mají přímou odpovědnost za průběh vlastního hodnocení a za externí evaluační procesy. Ředitelé nesou hlavní odpovědnost za to, že výsledky inspekce jsou sděleny dalším partnerům a její doporučení jsou akceptována. To je součástí zodpovědnosti ředitele školy v širším kontextu autonomie škol. Inspekční kritéria se v samostatné oblasti hodnocení přímo vztahují k řízení a vedení školy.

Výzvy

Zdá se, že externí hodnocení školy klade jen malý důraz na zlepšení školy

Výzvou pro Českou republiku je skutečnost, že současné externí hodnocení školy prováděné ČŠI se soustřeďuje na to, jak jsou dodržovány právní předpisy, jak jsou naplňovány školní vzdělávací programy a jejich soulad s rámcovými vzdělávacími programy. Odpovědnost je sledována vzhledem k dodržování právních předpisů více než vůči podpoře zlepšování školy. Je to tedy spíše zjišťování souladu s předpisy než zlepšování kvality. Odráží to specifickou roli ČŠI v procesu hodnocení škol vymezenou ve školském zákoně a v prováděcích právních předpisech. Metodická pomoc je poskytována jenom „slabším“ školám, tj. těm, které nesplňují minimální standardy stanovené zákonem. Ve školách, které to nejvíc potřebují, se neklade dostatek důrazu na strategie pro zlepšování kvality výuky a na výsledky žáků. Zdá se, že je zde také nestejná kapacita škol ve schopnosti využít výsledků externího hodnocení škol. Negativní hodnocení školy má jen málo důsledků. To znamená, že dokonce i když jsou školy hodnoceny jako rizikové, je na ně vyvíjen malý tlak, aby aktivně pracovaly na zlepšování.

Navíc se projevuje nedostatečné vedení ze strany ČŠI nebo MŠMT v tom, co povede ke zlepšení školy, a malá pozornost je věnována identifikaci a rozšiřování příkladů dobré praxe, čehož by bylo možno využít k podpoře zlepšování výuky ve školách s nižším výkonem. K tomu přistupuje i nedostatečná komunikace mezi školami navzájem. Není zcela zřejmé, zda současný výzkum efektivní výuky, efektivity a zlepšování školy se využívá při tvorbě inspekčních kritérií nebo zda vede k vytváření podpůrných nástrojů pro učitele a školy. Je třeba posílit další vzdělávání zaměřené na využití výsledků výzkumů a dalších dat o výsledcích žáků při vytváření koncepčních záměrů školy, sledování rozvoje školy a plánování dalšího zlepšení. Školy by měly být instruovány v tom, jak sledovat a zmenšovat rozdíly v kvalitě výuky v rámci jedné školy, ve výsledcích žáků v různých předmětech nebo skupinách žáků. Jedním ze způsobů, jak zlepšit standardy, jsou externí mechanismy identifikující školy, kde jsou výsledky žáků slabé a ve vztahu k rovnosti značně rozdílné.

Existuje mnoho omezení v externím hodnocení školy

V současném externím procesu hodnocení školy je obtížné vysledovat socioekonomický kontext školy, protože to není vyžadováno školským zákonem a nejsou k dispozici žádná národní data (např. data, která propojují úspěšnost žáků s daty o charakteristice žáků). V současnosti existují návrhy zavést národní testování pro určité ročníky, avšak pokud tato data nebudou propojena s informacemi o žákově zázemí, je pravděpodobné, že jakákoli komparace mezi školami bude málo užitečná.

Je také zřejmé, že není kladen dostatečný důraz na pedagogické aspekty, zvláště na identifikaci hlavních charakteristických rysů efektivní a kvalitní výuky za použití informací z mezinárodních studií a výzkumů. Například společný výzkum holandského a anglického inspektorátu vedl k vytvoření hospitačních záznamů za účelem studia a měření kvality vyučování v několika evropských zemích (Grift van de, 2007). Podobně byl vytvořen mezinárodní nástroj pro hodnocení učitelů a zpětnou vazbu (ISTOF) výzkumem zabývajícím se efektivitou vzdělávání v 19 zemích (Teddlie et al., 2006).

Externí hodnocení ČŠI vyvolává řadu dalších otázek. Kritéria používaná v externích hodnoceních ČŠI nejsou meziročně dostatečně stabilní a důsledkem toho je, že nemůže být zajištěno adekvátní srovnávání v čase ve všech oblastech. Zatímco v letech 2010/11 až 2011/12 byla inspekční kritéria velmi stabilní, jak je zřejmé z tabulky 5.1, v předchozích letech docházelo ve struktuře kritérií meziročně k značným změnám, stejně jako se měnily sledované oblasti. Tabulka 5.2 ukazuje strukturu inspekčních kritérií pro školní rok 2009/10, jakož i hlavní kritéria. Porovnáním s tabulkou 5.1 zjišťujeme značnou podobnost v oblastech hodnocení a kritériích, ale značný rozdíl v jejich struktuře.

Školy také nemají dostatečně jasno v tom, jaká je role tematických zjišťování prováděných inspektory. Některé školy je neoddelují od pravidelného externího cyklu hodnocení a některé měly pocit, že se u nich inspekce odehrávají příliš často.

Tabulka 5.2 Kritéria užívaná v ČŠI, školní rok 2009/2010

Hodnocená oblast	Kritéria pro hodnocení
Rovnost příležitostí ke vzdělávání	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rovný přístup při přijímání ke vzdělávání 2. Zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce v průběhu vzdělávání 3. Rovný přístup při ukončování vzdělávání 4. Školní poradenství
Vedení školy / školského zařízení	<ol style="list-style-type: none"> 5. Školní vzdělávací program / obsah vzdělávání 6. Strategie a plánování 7. Ředitel školy / školského zařízení
Předpoklady pro správnou činnost školy / školského zařízení	<ol style="list-style-type: none"> 8. Personální podmínky 9. Materiální a finanční předpoklady
Průběh vzdělávání	<ol style="list-style-type: none"> 10. Organizace vzdělávání 11. Podpora rozvoje osobnosti dítěte/žáka/studenta pedagogickým pracovníkem 12. Hodnocení projevů dětí/žáků/studentů v průběhu vzdělávání
Partnerství	<ol style="list-style-type: none"> 13. Rozvoj vztahů školy / školského zařízení s partnery

Úroveň klíčových kompetencí dosahovaných prostřednictvím vzdělávacího obsahu	14. Hodnocení podpory rozvoje funkční gramotnosti (vědomostí, dovedností, postojů) dětí/ žáků/ studentů 15. Hodnocení úrovně vědomostí a dovedností ve vybraných předmětech, podle kurikula RVP
Výsledky vzdělávání dětí/žáků/studentů	16. Úspěšnost dětí/ žáků/studentů
Celkové hodnocení školy / školského zařízení	17. Soulad s rozhodnutím o zařazení zařízení do rejstříku škol a školských zařízení 18. Zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů 19. Účelnost využívání zdrojů a prostředků při realizaci ŠVP 20. Dodržování zásad a cílů školského zákona, zejména rovného přístupu při realizaci ŠVP 21. Dodržování stanovených pravidel pro hodnocení výsledků dětí/žáků/studentů 22. Úroveň výsledků vzdělávání vzhledem k požadavkům RVP

Zdroj: ČŠI (2009a).

Malý důraz je kladen na výsledky a pokrok žáka

Současný systém hodnocení školy neklade dostatečný důraz na zjišťování výsledků žáka a na stanovení mezí, kdy je dosaženo očekávaných výsledků (viz výše). Vykazuje omezenou schopnost hodnotit kvalitu vzdělávání a pokrok žáka. Cíle pro vyhodnocování úspěchu žáka jsou sice popsány v RVP, ale jsou velmi vágní a pravděpodobně vedou k vytváření zásadních rozdílů ve výsledcích žáků v závislosti na přístupech jednotlivých učitelů a škol (viz kapitola 2). Navíc se školní pravidla pro hodnocení žáků v ŠVP v každé škole liší. Hodnocení prováděné učitelem také není moderováno v rámci jedné školy, ani mezi školami navzájem, což přináší problémy v porovnávání výsledků žáků napříč školami (viz kapitola 3). Absence národního (nebo i krajského) systematického přístupu k výsledkům žáka přináší problémy, protože je velmi obtížné hodnotit žáka ve vztahu k referenčním standardům.

Je třeba posílit vlastní hodnocení školy

Ačkoli byla důležitost vlastního hodnocení školy uznávána jako politický imperativ během několika posledních let, jeho realizace ve vzdělávacím systému zůstává stále v počátečním stadiu vývoje. Hodnotící tým se domnívá, že školy pouze omezeně rozumí dopadu, který vlastní hodnocení může mít na zlepšení práce školy, a zatím se obecně nevyvinuly žádné jasné modely. Zdá se, že existuje omezená kapacita mezi pracovníky a řediteli škol v provádění vlastního hodnocení a vlastní hodnocení škol vede ostatně pouze k malým změnám práce školy. Výsledkem toho je, že ačkoli určité formy vlastního hodnocení lze obecně v praxi vysledovat, dopad na praxi zůstává v počátcích. Potenciálu zapojení rodičů při hodnocení práce školy také zatím nebylo dostatečně využíváno. Projekt „Cesta ke kvalitě“ nabízí do budoucna rozšířit kapacitu. Synergie mezi vlastním hodnocením a externím hodnocením školy prozatím zřejmě nedosáhly svého plného potenciálu a je třeba dalšího objasnění toho, jak mohou lépe spolupůsobit a přispět ke zlepšování kvality.

Větší pozornost by měla být věnována proporcionálnímu hodnocení škol

V současnosti již proběhly dva kompletní cykly inspekční činnosti ČŠI a je čas zvažovat diferencované nebo proporcionální inspekce škol. Školy, u kterých byl zjištěn vysoký potenciál k vlastnímu hodnocení a malá míra rizik, by mohly procházet méně častou nebo méně podrobnou externí inspekcí za předpokladu, že existují důkazy o kvalitním zjišťování výsledků žáků na základě hospitací a dobrá praxe v zajišťování kvalitní výuky. Školy, které čelí větším výzvám, by mohly být inspektovány častěji, externí inspekce by mohly být snad i podrobnější, jak se děje v některých vzdělávacích systémech, které využívají diagnóz a proporcionality při externí evaluaci ve vztahu k potřebám školy (zvláště za účelem zlepšení školní interní kapacity). To se také vztahuje k dříve zmiňovanému bodu, že v současném systému mají špatné výsledky malý dopad na školy, a tak je vyvíjena malá snaha nebo tlak na zlepšení kvality. S častějšími následnými inspekcemi by se slabší školy zaměřily na zlepšení kvality a zvýšení standardů. Větší důraz na kvalitu výuky, řízení kvality a vedení školy v kritériích ČŠI by pomohl určit školy, které vyžadují důkladnější supervizi nebo monitorování a výraznější podporu ke stimulaci zlepšování kvality.

Využívání dat pro rozvoj škol je omezené

MŠMT a ČŠI v současnosti nedisponují informacemi o výsledcích žáků ani daty o charakteristice žáků přijímaných do prvních ročníků. To znamená, že ČŠI nemůže užívat takových dat k zasazení výsledků dosahovaných školou do kontextu, ke sledování nerovností ve výsledcích nebo se zabývat pokrokem žáka mezi ročníky. Většina škol realizuje interní pravidelné testování svých žáků a může si kupovat externí testy od soukromých společností, avšak existuje málo informací o tom, že se pedagogičtí pracovníci zapojují do dalšího vzdělávání o využití získaných dat nebo provádějí systematickou analýzu výsledků žáků či sledují výsledky jednotlivých skupin žáků. To způsobuje, že pedagogičtí pracovníci velmi omezeně chápou rozdíly ve výsledcích žáků, přičemž vyhodnocování dat by mohlo být důležitým faktorem v přípravě strategií pro odstranění rozdílů ve výsledcích žáků. Mnoho škol chce získat systematická data, a proto platí za externí standardizované testy soukromým společností, které analyzují výsledky testů pro potřeby škol. To však neumožňuje porovnání dat s národními standardy a výsledky často nejsou zpřístupněny partnerům, např. rodičům (viz kapitola 2). Navíc není jisté, že rovné příležitosti jsou při identifikaci rozdílů ve výsledcích žáků prioritou. Jak již bylo uvedeno, mezinárodní šetření odkrývají významné rozdíly ve výsledcích žáků v České republice a velké nedostatky v rovných příležitostech vzhledem k socioekonomickému statusu (viz kapitola 1). Přestože romští žáci dosahují velmi nízkých výsledků, nejsou k dispozici národní údaje, které by sloužily k analýzám na úrovni školy.

Není tedy možné hodnotit výkon jednotlivých škol vzhledem k referenčním standardům nebo stanovit rozdíly v kvalitě vyučování a učení mezi typy škol nebo kraji, v úrovni výsledků a pokroku dosaženého žáky nebo při sledování rovných příležitostí ve vztahu k dosahovaným výsledkům a pokroku.

Hodnocení prováděné zřizovateli má omezený rozsah a dopad

Hodnocení prováděná zřizovateli škol – kraji a obcemi – jsou omezená v rozsahu a zdá se, že nemají vliv na zlepšování školy. To může být proto, že vycházejí zejména z finančních výsledků školy a inspekční zprávy ČŠI. Výsledky nejsou veřejné, a tak nemohou být užity jako referenční základ pro zlepšení kvality. Za těchto okolností je hodnocení velmi pravděpodobně jen málo užíváno k zlepšování práce školy. Zřizovatelé

škol také jen v omezené míře přijímají opatření navazující na inspekce ČŠI a hodnocení jimi vedené není obvykle prováděno s potřebnou odborností.

Role vedoucích pracovníků škol není zcela uznána a jejich hodnocení je omezené

Navzdory výsledkům výzkumů, které prokazují důležitost vedení školy, se nezdá, že by to bylo v České republice zcela doceněno (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008; Sammons et al., 2011). Prozatím existuje jenom málo příkladů vyspělosti pedagogického vedení (na rozdíl od administrativního a manažerského vedení), a přestože ředitel školy hraje klíčovou roli v systému a disponuje výraznými pravomocemi, neodráží se to v kariérním řádu (viz také kapitola 4). Existuje také omezená příprava na roli ředitele školy, malé uznání a nedostatečné odměňování. ČŠI se snaží vyhodnocovat jisté charakteristické rysy vedení a řízení, zaměřuje se však zejména na soulad s předpisy a omezená pozornost je věnována schopnostem ředitele k pedagogickému vedení nebo potřebám jeho profesního rozvoje. Ředitelé škol nejsou zřizovateli obvykle hodnoceni jinak než v oblasti finančních aspektů nakládání s rozpočtem. Neexistuje propojení mezi hodnocením ředitelů škol a výsledků žáků nebo kvalitou výuky. To má pravděpodobně negativní dopad na zlepšování škol, protože výzkum ukazuje, že ředitelé škol hrají klíčovou roli v oblastech, jako je vydávání nařízení, restrukturalizace organizace, rozvoj lidských zdrojů a řízení výuky (Leithwood et al., 2006). Obce a kraje mají omezené pravomoci a malou kapacitu v podpoře vedení škol.

Doporučení

Na základě předchozí analýzy silných a slabých stránek navrhuje hodnotící tým následující směry při zpracovávání koncepčních záměrů.

Posílit externí hodnocení školy

Proces externího hodnocení školy vedený ČŠI by se měl zaměřit na zlepšování škol a opustit současný model kontroly dodržování právních předpisů. V důsledku toho by se metodické podpory dostalo všem hodnoceným školám, nejenom těm, které mají nižší výkon. To by znamenalo mohutný posun od zjišťování toho, co je akceptovatelné nebo vyžadované právními předpisy, k zajištění kvality. Systém hodnocení, kritéria a ukazatele formující konečná zjištění, stejně jako použité metody by se měly všechny daleko víc soustředit na kvalitu výuky a vzdělávání a jejich vztah k výsledkům žáka.

ČŠI by v externím hodnocení školy měla cíleněji využívat výsledků žáka, pokud budou příslušná data z národního hodnocení k dispozici. Dalším krokem by měla být diskuse o standardech vzdělávacích výsledků ve vztahu k národním a školním výstupům a ve vztahu k typu školy. Analýzy by měly rovněž zohledňovat socioekonomické a další kontextové aspekty školy. Spolu se vzdělávacími výsledky žáka by měly být samozřejmě hodnoceny i další důležité faktory, např. motivace, zodpovědnost za vlastní učení a příznivé klima. Jak bylo uvedeno výše, měla by se také věnovat pozornost podpoře rovnosti a jejího sledování podle kritérií ČŠI (a zahrnout je do vlastního hodnocení školy). Závěry o tom, jak se školy vyrovnávají s problematikou rovnosti, by měly být zveřejněny ve výročních zprávách škol i souhrnných zprávách na úrovni kraje a státu. ČŠI by měla podávat zprávy o výsledcích znevýhodněných žáků a příslušníků menšin (zvláště romských žáků) vzhledem k celkovým výsledkům školy a poskytovat metodickou pomoc v procesu zlepšování.

Také je vhodné zajistit stabilitu inspekčních kritérií hodnocení v široké škále oblastí po delší dobu. To umožní lepší porovnávání změn, ke kterým došlo v systému v průběhu několika inspekčních cyklů, což napomůže smysluplnému zhodnocení dopadu změn v koncepčních záměrech a zlepšování kvality na úrovni systému.

Bylo by třeba zpracovat inspekční zprávy ve formátu, který by byl přátelský k uživatelům, a všeobecně by bylo dobré užívat proaktivnější komunikační strategii, například stručná shrnutí pro rodiče a žáky s nejdůležitějšími inspekčními zjištěními a prioritami pro zlepšování. Další možností je využití diferencovaného šetření v závislosti na výsledcích předchozích inspekcí. Protože byly shledány větší rozdíly ve výsledcích žáků v České republice uvnitř škol než mezi školami, zřejmě nebude stačit pouze cíleně vyhledávat slabší školy k tomu, aby se zvýšila všeobecná úroveň nebo aby byly odstraněny nerovnosti ve výstupech, ačkoliv i to by se mělo stát součástí širší strategie tvorby standardů. Jakákoli nová koncepce proporčních šetření bude muset zajistit, aby školy čelící menším výzvám nepodlehly pocitu sebeuspokojení.

Zlepšit propojení mezi externím a vlastním hodnocením a tím posílit profil vlastního hodnocení

Hodnotící tým doporučuje vytvořit lepší synergii mezi externím a vlastním hodnocením školy, zejména ve vztahu ke sledovaným jevům. Je nezbytné lépe propojit externí a vlastní hodnocení školy. Zvláště je třeba zajistit, aby kritéria užívaná v obou procesech byla dostatečně podobná, aby bylo možné vytvořit společný jazyk pro priority a pro klíčové faktory, které ovlivňují kvalitu výuky a vzdělávání. Nedostatek jasného vyjádření priorit velmi pravděpodobně působí zmatek a degraduje vlastní hodnocení na něco, co slouží inspekci, než aby vytvářelo platformu pro výměnu zkušeností založenou na spolehlivých a porovnatelných zjištěních.

Nový Zéland je příkladem modelu společného hodnocení školy. Po vlastním hodnocení je škola navštívena externím týmem a během inspekce obě strany pracují na vytvoření společného obrazu školy, ve kterém vzájemně uznají silné stránky, a dohodnou se, co je třeba zlepšit. Tento model je založen na integrovaném obrazu toho, jak škola vidí sama sebe, a externího pohledu; v závěru pak použije společných aspektů obou hodnocení. Výběr kritérií úspěchu, indikátory a ukazatele poskytují rámec a nástroje pro vytvoření společného obrazu (Nusche et al., bude vydáno). Inspektoři by měli posuzovat vedení i řízení školy a roli, kterou hraje v posílení organizační kapacity zaměřené na zlepšování, jakož i jeho vliv na kvalitu výuky a vzdělávání.

Zaměřit se na fázi následující po externím hodnocení

Jak již bylo uvedeno, hodnotící tým doporučuje soustředit se při hodnocení školy na rozvoj školy. V tomto smyslu by měly být posíleny následné inspekce (a měly by být zevšeobecněny), které by měly vyžadovat, aby školy zpracovaly plán rozvoje bez ohledu na výsledky hodnocení školy. Všechny školy by měly dostat zpětnou vazbu a doporučení pro zlepšení. Model následných inspekcí vhodně diferencovaný podle původní inspekční zprávy by dodal dodatečný impuls a hodnověrnost celkovému hodnotícímu procesu. Švédsko nabízí dobrý model. Švédská školní inspekce má jasná a dobře postavená kritéria pro hodnocení školy. Po hodnocení škola dostane seznam „co udělat“, který je kontrolován následnou inspekci. Navíc je školám poskytnuta bohatá kvalitativní a kvantitativní zpětná vazba ohledně mnoha aspektů (Nusche et al., 2011). Lze také uvést holandský a anglický inspekční systém, kam se lze pro porovnání podívat. Mnozí se důkazují, že externí zodpovědnost včetně inspekce může sloužit jako katalyzátor pro

zlepšování škol, zvláště v případě „krizových“ škol (jak bylo zjištěno ve srovnávacích výzkumech zaměřených na rysy úspěšných vzdělávacích systémů, viz Döbert a Sroka, 2004). Příklad z Anglie ukazuje, že kombinovaná role národního externího hodnocení a inspekce napojené na národní kurikulum se projevují ve zvyšování všeobecných znalostních standardů a redukci počtu škol se špatným výkonem (Sammons, 2008).

Při poskytování poradenství je důležité identifikovat příklady dobré praxe ve vzdělávacím systému. Systematická analýza klíčových rysů a sdílení příkladů dobré praxe by posloužily zvláště takovým školám, které jsou označeny za školy s nižším výkonem, a mohly by posílit průběh vlastního hodnocení. Všeobecně se zdá, že proces identifikace a sdílení příkladů dobré praxe je v České republice ještě poměrně málo uplatňován a ČŠI by mohla posílit svou roli v této oblasti. Případy, kdy školy využívají zprávy ČŠI formativním způsobem, by také mohly být použity jako příklady pro jiné školy. Účelem je, aby byly identifikovány vysoce kvalitní školy a příklady dobré praxe ve specifických oblastech (např. výsledky příslušníků národnostních menšin nebo žáků ze znevýhodněného prostředí) a aby byly doporučeny jiným školám.

Zlepšit kapacitu škol v hodnocení

Nedávný projekt „Cesta ke kvalitě“ je pozitivním krokem k posílení vlastního hodnocení a sdílení dobré praxe i vhodných materiálů. Ještě ale neposkytuje nástroje ke sledování výsledků a pokroku žáků ani se nezabývá otázkou rovnosti ve spojení s výsledky a pokrokem. Navíc se tohoto projektu účastní jenom malá část škol. Školám by pomohla další podpora v rozvoji kapacity ve vlastním hodnocení. Vedení škol a učitelé potřebují čas, zdroje a další vzdělávání ke zvýšení kapacity ve vlastním hodnocení, aby byli schopni přispět ke zlepšování kvality školy.

Také se doporučuje, aby se ČŠI více zaměřila na hodnocení interního procesu zajištění kvality ve škole. Jak bylo uvedeno dříve, bylo by třeba vymezit vztahy mezi externím a vlastním hodnocením školy. Novozélandský model by mohl v této oblasti sloužit jako výchozí bod.

Zlepšit dovednosti ředitelů škol v oblasti pedagogického vedení

I když je administrativní řízení důležité, bylo prokázáno, že řízení kvality lidských zdrojů, jehož cílem je zlepšit pedagogickou práci, má nejrozsáhlejší dopad na zlepšování výsledků žáků (Robinson et al., 2008). Zpráva společnosti McKinsey o České republice uvádí, že vedoucí pracovníci škol potřebují restrukturalizovat své pracovní zatížení tak, aby mohli trávit více času pedagogickým vedením učitelů (McKinsey and Company, 2010). Hodnotící tým došel k závěru, že vedení škol potřebuje lepší průběžné vzdělávání v řízení, zejména v oblasti zlepšování škol a podpory výuky a vzdělávání, s využitím výsledků relevantních výzkumů. Doporučujeme také dobře sestavený a odstupňovaný program pro vzdělávání a profesní přípravu vedoucích pracovníků. Součástí vzdělávání by také měla být pomoc vedoucím pracovníkům vytvořit a rozvinout dovednosti pro efektivní institucionální hodnocení. Podobný příklad lze nalézt ve Švédsku, kde vedoucí pracovníci procházejí povinným školením, které se výrazně zaměřuje na evaluaci (Nusche et al., 2011).

Důležitým a vítaným aspektem role ředitele školy v České republice jsou také pravidelné hospitace a hodnocení učitelů, včetně možnosti diferencovat platové ohodnocení podle toho, jakými úkoly je učitel pověřen. Zdá se však, že ve většině škol nejsou hospitace napojeny na priority a plány rozvoje škol nebo na zvyšování kvality

výsledků žáků (viz kapitola 4). Ve studii zkoumající vliv vedení škol na výsledky žáků v Anglii ředitelé škol konstatují, že komunikace záměrů školy a programů na jedné straně a sledování předmětových komisí a učitelů na straně druhé patří mezi nejefektivnější strategie pro zlepšení výsledků žáků (Sammons et al., 2011). Hodnotící tým doporučuje rozšířit přípravu a vzdělávání ředitelů škol v těchto oblastech.

Ředitelé škol by se měli také zapojit do sledování kvality výsledků žáka ve škole a porovnávat je s výsledky v podobných školách. To může povzbudit školy v reflexi vlastní praxe a ve vytváření spolupráce s jinými školami v oblasti sdílení příkladů dobré praxe. Navíc by ředitelé měli být více podporováni, aby se zaměřili na hodnocení a posilovali kvalitu výuky, aby se soustředili na potřeby profesního rozvoje učitelů a tím podporovali potřeby rozvoje školy a jejich priority.

Plánovat efektivní využití výsledků žáků

Jak bylo uvedeno dříve, zatím neexistuje národní systém měření výsledků žáka nebo jeho pokroku v jednotlivých ročnících, ačkoli se plánuje zavedení testování pro 5. a 9. ročníky a zveřejňování některých výsledků zkoušek na školní úrovni (viz kapitoly 3 a 6). Ani zde neexistuje jasně definovaný soubor očekávaných standardů výsledků žáka nebo výsledku školy (viz kapitola 2). Vzhledem k silnému propojení výkonu školy a počátečního složení žáků, prokázanému ve výzkumu efektivity vzdělávacích systémů, který se prováděl v mnoha zemích, doporučujeme, aby jakékoli zveřejnění výsledků maturitních zkoušek a národních standardizovaných testů bylo prezentováno způsobem, který bere v úvahu vstupní rozdíly včetně socioekonomického zázemí žáků. Česká republika by měla zvážit nebezpečí užití hrubých dat k porovnávání výkonu škol a vyhnout se mu (viz kapitola 6 a Rosenkvist, 2010). V některých systémech jsou informace o znalostech a pokroku žáků prezentovány pro skupiny „obdobných“ škol (někdy jsou tak nazývány školy, např. v Anglii, které mají podobné počáteční složení žáků). Tato data by měla být zveřejněna na školní úrovni jenom tehdy, pokud jsou založena na zkouškách, které jsou zaměřeny na důležité dovednosti a kompetence.

Je třeba rozvinout podporu a vedení na pomoc inspektorům, ředitelům a učitelům, aby dokázali vhodně využívat výkonových dat k posílení zlepšování kvality školy. Taková data by měla být součástí procesů vnitřního hodnocení školy.

Posílit hodnocení ředitelů škol

Ředitelé škol se těší v českém systému velké autonomii a hlavním kritériem jejich hodnocení se v současné době zdá být hospodaření školy, případně finanční nesrovnalost. Toto specifické zaměření pravděpodobně reflektuje skutečnost, že v současnosti ředitelé škol tráví většinu času administrativními povinnostmi. Doporučuje se, aby ředitelé škol dostali více času a zdrojů na rozvoj pedagogického vedení a aby věnovali více pozornosti pedagogickým otázkám a rozvoji školy. Tak budou moci zvýšit úroveň znalostí žáků a zlepšit jejich pokrok. Bude tedy důležité, aby v budoucnosti byly tyto aspekty v hodnocení ředitelů škol zohledněny.

Všeobecně je třeba změnit celkovou koncepci hodnocení ředitelů škol zřizovateli tak, aby byla posílena role ředitele školy jako vedoucího pedagogického pracovníka.

Zlepšit zaměření a roli zřizovatelů v oblasti zlepšování kvality

Krajské a obecní úřady by měly posílit svou roli v podpoře zlepšování škol. Měla by být také podporována spolupráce a vytváření kontaktních sítí (networking) mezi školami,

aby se dále rozvíjely a šířily příklady dobré praxe a aby se posílily profesní dovednosti učitelů na místní i krajské úrovni. Zde by měl být kladen větší důraz na úsilí krajů a obcí zlepšit kvalitu a realizovat následné návštěvy ve školách tak, aby se zabránilo duplicitě s činností inspekce. Kraje a obce by měly být podporovány v dalším budování odborných kapacit (viz také kapitola 6).

Poznámky

1. Po ukončení návštěvy hodnotícího týmu OECD došlo ke změně zákona, která znamená že „autoevaluace bude prováděna a bude sloužit jako základ pro výroční zprávu školy.“ Avšak od škol již není vyžadována příprava autoevaluační zprávy, která tedy již nadále nebude moci být využita jako vstupní informace pro školní inspekce.

Literatura

Czech School Inspectorate (CSI) (2009a), *Criteria for Evaluation of Conditions, Progress and Results of Education and School Services (2009-2010)*, Prague. <http://www.csicr.cz/en/85271-the-criteria-for-evaluation-2009-2010>

Czech School Inspectorate (CSI) (2009b), *Annual Report of the Czech School Inspectorate on the School Year 2008/2009*, Prague.

Czech School Inspectorate (CSI) (2010), *Criteria for Evaluation of Conditions, Course and Results of Education and School Services for the School Year 2010 and 2011*, Prague. Available from <http://www.csicr.cz/en/85350-the-criteria-for-evaluation-2010-2011>

Czech School Inspectorate (CSI) (2011), *Criteria for Evaluation of Conditions, Course and Results of Education for the School Year 2011 and 2012*, Prague. <http://www.csicr.cz/en/85731-criteria-for-evaluation-20112012>

Döbert, H. and Sroka, W. (2004). *Features of successful school systems. A comparison of schooling in six countries*, Münster: Waxmann.

van de Grift, Wim (2007), "Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument", *Educational Research*, 49:2, 127-152.

Institute for Information in Education, Ministry of Education, Youth and Sports, IIE (2011), *Country Background Report for the Czech Republic*, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, available from www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Leithwood, K., Day, P., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims for school Leadership*, Nottingham: NCSL.

McKinsey and Company (2010), *Declining Performance of the Czech Elementary and Secondary School System: Facts and Solutions*, Prague.

Ministry of Education, Youth and Sports (MEYS) (2008), *The Education System of the Czech Republic*, Prague.

National Institute of Technical and Vocational Education (NITVE) (2009), "On the Road to Quality", Road to the Quality Improvement project Newsletter, December, Prague.

National Institute of Technical and Vocational Education (NITVE) (2010), "On the Road to Quality", Road to the Quality Improvement project Newsletter, June, Prague.

Nusche, D., Hálasz, G., Looney, J., Santiago, P. and Shewbridge, C. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/38/42/47169533.pdf.

Nusche, D., Laveault, D., MacBeath, J. and Santiago, P. (forthcoming), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*, OECD, Paris.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. and Rowe, K. (2008), "The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Rosenkvist, M. (2010), "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD, Paris, available from www.oecd.org/edu/workingpapers.

Sammons, P. (2008) Zero Tolerance of Failure and New Labour Approaches to School Improvement in England, *Oxford Review of Education*, Vol. 34 No. 6, pp.651-664.

Sammons, P. et al., Q. Gu, Day, C. and Ko, J. (2011), "Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England", *International Journal of Educational Management*, Vol. 25, Issue: 1, pp.83 – 101.

Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D. and Yu, F. (2006), "The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs", *Educational Research and Evaluation*, 12, 561-582.

Kapitola 6

Hodnocení vzdělávacího systému

Při monitorování výkonu vzdělávací soustavy je užívána celá škála nástrojů. Monitorovací systém obsahuje řadu statistických informací založených na údajích sbíraných ve školách ve standardizovaném formátu. Také mezinárodní výzkumy výsledků žáků, např. PISA a TIMSS, výrazně ovlivňují politická rozhodnutí na úrovni systému. V současnosti nejsou k dispozici národní údaje o výsledcích žáků srovnatelné napříč školami, kraji a v čase, ale MŠMT v reakci na tento nedostatek připravuje národní standardizované testování pro 5. a 9. ročníky v českém jazyce, cizím jazyce a matematice. Navíc zřetelně narůstá zájem o realizaci studií dopadů různých politických iniciativ a o přípravu tematických zpráv, které mohou přispět k formulaci politických rozhodnutí. Obzvláště pozitivními rysy hodnocení systému jsou dobře ustavený rámec vzdělávacích indikátorů, snaha hodnotit pokrok vzdělávacího systému vzhledem k předem stanoveným cílům, potenciál kvalitativních analýz v tematických zprávách a účast v mezinárodních šetřeních výsledků žáků. Hodnocení systému nicméně čelí značným výzvám. Mezi ně patří malý důraz na hodnocení vzdělávací soustavy, absence dat o výsledcích žáků pro účely monitorování systému, absence měření socioekonomického zázemí žáků, malý důraz na zjišťování nerovností v systému, limitované informace o vzdělávacím prostředí, nedostatky v realizaci monitorování na úrovni krajů a obcí a prostor k lepšímu využití informací na úrovni systému.

Tato kapitola se zabývá hodnocením na úrovni vzdělávacího systému v hodnotícím rámci České republiky. Hodnocení systému zahrnuje monitorování a hodnocení vzdělávání jak v krajích a obcích, tak na úrovni systému. Hlavními cíli hodnocení vzdělávacího systému je poskytnutí zpětné vazby o kvalitě poskytovaného vzdělávání a zlepšovat vzdělávací procesy a výstupy.

Kontext a charakteristické rysy

Zodpovědnost za hodnocení českého vzdělávacího systému

Podle školského zákona z roku 2004 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zodpovídá za monitorování vzdělávacího systému. MŠMT provádí hodnocení vzdělávacího systému, které je zveřejněno ve *výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky* (výroční zpráva MŠMT). Výroční zprávy se zaměřují na to, jak jsou naplňovány úkoly stanovené v *dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Ministerstvo také sleduje kvalitu vzdělávacího systému prostřednictvím inspekcí ve školách, což je klíčový faktor v celkovém hodnocení systému. Školský zákon stanoví, že Česká školní inspekce (ČŠI) má za úkol vypracovat systém hodnocení vzdělávací soustavy. ČŠI zahrnuje analýzu vzdělávací soustavy do své výroční zprávy a do tematických zpráv. Analýza je založena na celkovém obraze získaném prostřednictvím externích analýz jednotlivých škol. Dalšími organizacemi přímo řízenými MŠMT, které se podílejí na hodnocení vzdělávací soustavy, jsou Ústav pro informace ve vzdělávání (statistiky, analýzy, výzkumy, studie), Národní ústav odborného vzdělávání (analýzy dopadu politik na odborné vzdělávání) a Výzkumný ústav pedagogický (analýzy dopadu politik na základní a všeobecné vzdělávání).

Také kraje mají za úkol hodnotit svůj vzdělávací systém ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy daného kraje (výroční zpráva kraje). Krajské výroční zprávy v souladu s postupy na národní úrovni se zaměřují na hodnocení naplňování cílů stanovených v dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy. Výroční zpráva kraje obsahuje analýzu současného stavu vzdělávací soustavy kraje a analýzu změn, ke kterým došlo od posledního stanovení cílů v dlouhodobém záměru.

Hlavní nástroje monitorování výkonu vzdělávacího systému

Celoplošné národní testování výsledků žáků

V České republice neexistuje národní šetření výsledků žáků, jež by poskytlo informace o výstupech vzdělávání, které by byly porovnatelné mezi školami, kraji nebo v čase a které by informovaly úřady v oblasti školství, zda byly naplněny vzdělávací cíle. Na tento nedostatek reagovalo MŠMT v roce 2010 oznámením národního standardizovaného testování pro 5. a 9. ročník základních škol ve třech předmětech, kterými jsou český jazyk, cizí jazyk a matematika. Prvotním cílem testování je poskytnout zpětnou vazbu žákům a jejich rodičům, ale také jeho výsledky využít jako podklad pro přijetí do vyšší úrovně vzdělávání. MŠMT uvedlo, že výsledků standardizovaného testování bude užito k hodnocení práce jednotlivých škol, k monitorování efektivity české vzdělávací soustavy jako celku a identifikování rozdílů mezi výkonem v jednotlivých krajích (viz kapitola 3).

Jak bylo popsáno v kapitole 3, několik soukromých společností činných v českém vzdělávacím systému nabízí základním i středním školám testy z většiny předmětů, a to

pro různé ročníky a úrovně. Školy nabídky často využívají jako zpětnou vazbu k výstupům žáků. Toto testování ale nemůže být využito k monitorování systému, protože testování probíhá pouze v některých školách, testy nejsou propojeny s rámcovými vzdělávacími programy a podmínky administrace nejsou ve všech školách stejné. Například v Moravskoslezském kraji místní samospráva ve spolupráci s Ostravskou univerzitou zadávají standardizované testy z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka žákům 10. a 12. ročníku (1. a 3. ročník střední školy), kterých se účastní převážná většina středních škol. Výsledky standardizovaných testů jsou zasílány školám, ale nejsou zveřejňovány. Hlavním účelem těchto testů je poskytnout zpětnou vazbu školám a učitelům, a tak zlepšit učení ve školách, ale výsledky mohou být používány krajskými úřady při hodnocení ředitelů škol.

Další národní projekt, který má potenciál přispět k hodnocení na úrovni systému, jsou zkoušky při ukončování středního vzdělávání. Jak bylo popsáno v kapitole 3, jedná se o maturitní zkoušky a závěrečné zkoušky s výučním listem. V minulosti odpovídaly za organizaci a hodnocení těchto zkoušek jednotlivé školy. Vzhledem k tomu, že kritéria hodnocení i jejich užití se mohou v jednotlivých školách lišit, výsledky maturitních zkoušek nejsou spolehlivým údajem o hodnocení vzdělávacího systému jak na národní úrovni, tak na úrovni krajů. V roce 2011 byla zavedena společná standardizovaná část maturitní zkoušky pro školy (viz kapitola 3). Celkově lze říci, že tato standardizovaná zkouška má potenciál stát se nástrojem hodnocení vzdělávacího systému a může sloužit k porovnání rozdílů výkonnosti mezi školami. Zde je na místě také uvést, že pro střední odborná učiliště byla zpracována společná zadání standardizované zkoušky, takže i zde je dosaženo jisté úrovně standardizace (viz kapitola 3).

Klasifikace žáků v sumativním hodnocení učiteli není školami zveřejňována a v žádném případě nemůže poskytovat spolehlivou informaci o výkonu žáků na národní ani krajské úrovni, protože existuje jen malá pravděpodobnost, že klasifikace je srovnatelná mezi jednotlivými učiteli i mezi školami (viz kapitola 3).

Indikátory na úrovni systému

Pro účely monitorování systému je shromažďováno množství demografických, administrativních a dalších dat. MŠMT prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) shromažďuje statistické údaje ze státních a soukromých škol. Školy pravidelně odesílají ÚIV data ve standardizovaném formátu. Tyto soubory dat obsahují informace o žácích (počet, způsob přijetí, absolventi, ukončení studia, věk, pohlaví, přerušení ročníku nebo jeho opakování), o učitelích (počet, věk, pohlaví, vyučované předměty, dosažené vzdělání, odměňování) a o školách (počet, typ, stupeň vzdělávání, počet tříd, užití IT, poradenství). ÚIV shromažďuje informace o financování škol a školských zařízení, ale nesbírá data přímo od škol. Všechna tato data jsou shromažďována v databázi ÚIV a zveřejňována na webových stránkách spolu s agregovanými daty a časovými řadami. ÚIV také provádí *ad hoc* průzkumy a šetření vzdělávací soustavy. Příkladem je projekt rychlých šetření, kterými sbírá názory ředitelů škol na aktuální otázky.

MŠMT prostřednictvím ÚIV shromažďuje statistická data popsaná výše a zveřejňuje je spolu s indikátory vzdělávání. Výroční *statistická ročenka vzdělávání* obsahuje údaje o věku žáků, přijímání ke studiu, o přestupech a ukončení studia (podle stupně vzdělávání, typu školy, pohlaví, zřizovatele a kraje), o počtu učitelů a odměňování (podle stupně vzdělání, typu školy, pohlaví, vyučovaného předmětu, zřizovatele a kraje), o počtu škol a tříd (podle stupně vzdělání, druhu, zřizovatele a kraje), o využití poradenských služeb, o výuce cizích jazyků a užití IT ve výuce v daném školním roce. Ročenka také uvádí

indikátory výdajů ve školství na národní a krajské úrovni podle stupně a druhu vzdělávání, zřizovatele a typu výdajů. ÚIV také zveřejňuje vybrané indikátory v tematických zprávách, které se zabývají např. výukou cizích jazyků, vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, genderovými rozdíly nebo vzděláváním cizinců. Dalšími publikacemi poskytujícími indikátory vzdělávání jsou krajské statistické ročenky, České školství v mezinárodním srovnávání (vybrané indikátory OECD Education at a Glance), Školství pod lupou, Školství do kapsy. Kromě toho MŠMT každoročně zveřejňuje *výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky*, která je založena na souboru indikátorů zvláště navržených ke sledování naplňování dlouhodobých záměrů České republiky (viz seznam indikátorů na rok 2005 uvedených v dlouhodobém záměru v příloze 3 [ÚIV, 2011], které jsou založeny na základních statistických údajích popsaných výše a doplněné o *ad hoc* výzkumy). Zpráva shrnuje hlavní organizační a legislativní změny, které se odehrály v daném roce, a uvádí statistické indikátory popisující situaci a trendy v předškolním, základním, středním a terciárním vzdělávání. Zpráva obsahuje informace o personálních podmínkách, financování škol a o situaci na trhu práce pro absolventy. Data se stávají základem pro určení vzdělávací politiky. Zpráva také obvykle obsahuje oblast specifického zaměření pro určité časové období (v letech 2007 a 2008 to byla realizace kurikulární reformy). Jednotlivé kraje také zveřejňují vlastní výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání, aby zhodnotily naplňování vlastních dlouhodobých záměrů.

MŠMT prostřednictvím ÚIV nese hlavní zodpovědnost také za vývoj mezinárodních indikátorů pro oblast základního a středního školství jako součásti společného ročního sběru dat pro UNESCO-OECD-EUROSTAT, který se týká shromažďování údajů o přijetí, ukončování studia, o financování a personálním zajištění.

Informační systémy

Kromě databáze Ústavu pro informace ve vzdělávání a informačních systémů jednotlivých škol vznikla v poslední době v České republice řada dalších informačních systémů. Jedním z nich je Portál školství a vzdělávání (www.edu.cz), který nabízí množství užitečných zdrojů ve vzdělávání, jako jsou odkazy na různé subjekty ve vzdělávání (např. relevantní odbory v rámci MŠMT nebo přímo řízené organizace, učitelské svazy, veřejná správa, nevládní organizace), přístup k relevantní legislativě a základní informace o jednotlivých školách v zemi (včetně přístupu do rejstříku škol a školských zařízení a rejstříku školských právnických osob). Poskytuje také on-line poradenské služby. Některé kraje, např. hlavní město Praha, Královéhradecký, Olomoucký, Jihomoravský, Vysočina a Zlínský, také mají své vzdělávací portály. Dalším relevantním informačním systémem je Metodický portál (www.rvp.cz), který se zaměřuje na ředitele škol a učitele a nabízí metodickou podporu při implementaci vzdělávacích programů, např. zpracování školních vzdělávacích programů a přístupy k hodnocení klíčových kompetencí. Portál si klade za cíl založit fórum pro učitele, aby mohli sdílet své názory a zkušenosti. Další zdroje nabízejí skupiny vně MŠMT (např. Škola OnLine, Česká škola).

Tematická hodnocení a hodnocení vzdělávací politiky

Výroční zpráva České školní inspekce (ČŠI) obsahuje celková zjištění o současném stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy, jak byla zaznamenána během inspekční činnosti v průběhu předchozího roku. Některé informace jsou získány v rámci tematických inspekcí, které se zaměřují na specifické aspekty vzdělávací soustavy v souladu s *plánem hlavních úkolů inspekční činnosti* pro daný školní rok. Výstupem inspekcí jsou pak

tematické zprávy, například o oblastech: kvalita IT v základních školách, výuka cizích jazyků, bezpečnost a zdraví ve školách, zpracování školních vzdělávacích programů, podmínky přijetí na střední školy a ukončování vzdělávání ve středních školách.

MŠMT i jím přímo řízené organizace provádějí studie v různých vzdělávacích oblastech, včetně implementace specifických záměrů a politik. Příkladem mohou být studie z roku 2008 o potřebách učitelů a postojích rodičů a o vzdělávání a podmínkách vzdělávání romských žáků. ÚIV provádí studie v oblastech, jako jsou výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech, Národní institut odborného vzdělávání zveřejňuje zprávy o situaci na trhu práce pro absolventy škol, o požadavcích zaměstnavatelů ve vztahu k dovednostem absolventů škol, o nezaměstnanosti čerstvých absolventů a o vzdělávací a oborové struktuře. Výzkumný ústav pedagogický v Praze nedávno publikoval zprávy o naplňování kurikulární reformy.

Účast v mezinárodních šetřeních výsledků žáků

Česká republika přikládá mezinárodním šetřením výsledků žáků velkou důležitost. Od roku 1995 se zúčastnila většiny významných mezinárodních šetření poskytujících data o výstupech žáků v různých stupních vzdělávání. Česká republika je od roku 2000 zapojena do programu OECD, a to do mezinárodního hodnocení patnáctiletých žáků (PISA), v jehož rámci jsou na konci základního vzdělávání testovány znalosti a dovednosti ve čtení, matematice a přírodních vědách. Česká republika také zadala testy žákům 4. a 8. ročníků jako součást studií vedených International Association for Educational Achievement's (IEA) v matematické a přírodovědné gramotnosti (TIMSS), a to v letech 1995, 1999, 2007 a 2011. Účast v PIRLS studii (pokrok v oblasti čtenářské gramotnosti) také nabízí mezinárodní zhodnocení čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků a porovnání v čase, pro Českou republiku v letech 2001 a 2011. Lze tedy konstatovat, že Česká republika disponuje bohatstvím informací o základních dovednostech českých žáků v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd, aby bylo možno porovnat vzdělávací systém mezinárodně. Česká republika se v roce 2013 zapojí do studie ICILS (mezinárodní studie počítačové a informační gramotnosti). Česká republika také podporuje mezinárodní srovnávání v oblasti občanské výchovy, např. v roce 1999 se účastnila studie CIVED (studie občanské výchovy), jakož i nedávne studie ICCS z roku 2009 (mezinárodní studie o výchově k občanství). Česká republika se také v roce 2013 v rámci OECD zúčastní druhého kola studie TALIS, která poskytuje informace o tom, jak učitelé vnímají prostředí školy včetně svého povolání.

Silné stránky

Rámcem vzdělávacích indikátorů je vytvořen

Rámcem vzdělávacích indikátorů je zpracován tak, aby pomohl při analýze stavu vzdělávací soustavy, aby dlouhodobě monitoroval trendy v čase, srovnával kraje a poskytoval informace veřejnosti. Rámec obsahuje čtyři základní složky (žáky, učitele, školy a financování) a pokrývá jako hlavní oblasti přijímání žáků, opakování ročníku a dokončení studia, počet učitelů a jejich odměňování, počty škol a tříd a výdaje na vzdělávání podle typu poskytovatele. Zahrnuje dobře zavedené systémy sběru údajů v úzké spolupráci se školami. Mezi limitující aspekty patří absence některých důležitých nesbíraných údajů a jistá rigidita Ústavu pro informace ve vzdělávání, která brání vypracovat strategii rozvoje základních statistik ve vzdělávání (viz níže).

Statistiky v oblasti vzdělávání jsou volně přístupné. Rámec vzdělávacích indikátorů je základem pro statistické zprávy o vzdělávací soustavě ve formátech: statistická ročenka vzdělávání (která je zpracovávána i na úrovni krajů), Školství pod lupou a Školství do kapsy. Statistické údaje jsou k dispozici i on-line na webové stránce Ústavu pro informace ve vzdělávání (www.uiv.cz). Vzdělávací databáze je přístupna široké veřejnosti a shrnuje velké množství informací včetně demografických a kontextových informací, jakož i statistické informace o zapojení do vzdělávání a jeho ukončení. ÚIV dále zveřejňuje indikátory založené na dokumentu OECD „Education at a Glance“, které se zabývají porovnáváním krajů. ÚIV také na základě smluv o spolupráci zpřístupňuje data pro evaluační aktivity, jako je inspekční činnost ČŠI. V rámci smlouvy má ČŠI zpřístupněna data pro provádění externího hodnocení škol.

Existuje snaha posuzovat pokrok vzdělávacího systému v porovnání se stanovenými cíli

Silnou stránkou v systému hodnocení v České republice je princip stanovení vzdělávacích cílů a následné monitorování pokroku v jejich naplňování. Každé čtyři roky je zpracován *dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* spolu se strategií k monitorování výsledků jak na úrovni systému, tak na úrovni krajů. Je zpracován soubor indikátorů k hodnocení postupného naplňování stanovených cílů. Následně je hodnocení dosaženého pokroku vzhledem k cílům dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy zveřejněno ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy na národní i krajské úrovni, které vycházejí z analýzy stanovených indikátorů. Jak bylo vysvětleno dříve, aplikace tohoto přístupu má své limity jak v oblasti úzkého vymezení cílů v *dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* (viz kapitola 2), tak v nevhodnosti indikátorů k hodnocení pokroku ve vzdělávání (viz níže).

Vytvoření dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy spolu s indikátory k hodnocení pokroku má hodně výhod. Poskytuje cíle pro vzdělávací systém a nástroje, kterými může být hodnocena efektivita vzdělávací politiky. Také znamená lepší zacílení na hlavní problémy vzdělávacího systému, jakož i možnost reflexe strategií, jak se s těmito problémy vypořádat. V neposlední řadě posiluje důležitost hodnocení systému a nezbytnost koncepčního přístupu.

Kvalitativní analýza tematických zpráv poskytuje hodnotné informace pro monitorování systému

Kvantitativní měřítka obsažená v rámci hodnocení jsou nezbytná pro monitorování systému, ale bezpochyby mohou pokrýt pouze některé z cílů vzdělávání a neposkytují celou šíři kontextové kvalitativní analýzy. V tomto smyslu je velmi dobré, že externí hodnocení škol prováděné ČŠI je součástí monitorování vzdělávací soustavy a že zveřejňované zprávy, včetně výroční zprávy, obsahují analýzu široké škály kvalitativních aspektů. Totéž platí pro tematické zprávy, které zahrnují aspekty důležité pro rozvoj strategií a koncepcí v oblasti výuky cizích jazyků, čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a rovných příležitostí ve vzdělávání. Takové kvalitativní analýzy poskytují doplňující hodnotící informace, které rozšíří podklady o prokazatelné údaje a poskytnou dokonalejší objasnění faktorů, jež mohou ovlivnit výkon.

Podobně zprávy zveřejněné MŠMT a jím zřizovanými organizacemi významně přispívají k národní informační bázi, která ovlivňuje tvorbu politik. Sem patří detailní analýzy odborného vzdělávání nebo pokroku v naplňování kurikulární reformy a ve

vzdělávání žáků se speciálním vzdělávacími potřebami. Tyto analýzy také napomáhají výzkumným institucím v oblasti vzdělávání přispět k rozvoji vzdělávací politiky.

Účast v mezinárodních šetřeních je přínosná pro hodnocení systému

Vzhledem k absenci národních dat o výsledcích žáků poskytují mezinárodní šetření – i přes nedostatečnou spojitost se vzdělávacími cíli v České republice – jedinečnou informaci o vzdělávání žáků v České republice. Účast v mezinárodních šetřeních poskytuje důležité informace o výkonu systému a také umožňuje monitorovat pokrok v čase, například prostřednictvím dat o trendech získaných v projektu PISA 2000. Měření výstupů získaných zapojením do mezinárodních studií patří mezi základní indikátory efektivity školního vzdělávání v České republice. Výsledky PISA jsou také využívány k porovnávání krajů: v letech 2003 a 2006 byl vytvořen vzorek žáků tak, že bylo možno porovnat výsledky žáků 9. ročníků základních škol v jednotlivých krajích. Navíc školy, které se účastní mezinárodních výzkumů, obdrží zprávu s analýzou výsledků. Výsledky PISA velmi výrazně ovlivňují stanovování politických cílů a silně přispívají k rozhodnutí zavést národní testování.

Výzvy

Existuje malý důraz na hodnocení vzdělávací soustavy

Hodnotící tým došel k názoru, že hodnocení vzdělávací soustavy jako součásti hodnotícího rámce se těší zatím omezené pozornosti ze strany politiků a že k němu neexistuje komplexní koncepční přístup. Školský zákon z roku 2004 určuje, kdo zodpovídá za hodnocení systému, ale nedefinuje zásady a cíle hodnocení systému. V současné podobě hodnocení vychází většinou z hodnocení škol doplněného souborem indikátorů vzdělávání. Přestože existuje snaha stanovit dlouhodobé záměry a stanovit indikátory naplňování cílů, lze konstatovat, že strategické cíle jsou úzce koncipovány a adekvátně nepokrývají cíle učení žáků (viz kapitola 2). Také – jak je vysvětleno dále – dostupná data o výsledcích žáků jsou omezená a v rámci indikátorů existují velké mezery. To způsobuje, že na úrovni systému je obtížné v České republice zhodnotit míru naplňování vzdělávacích cílů. Výroční zpráva MŠMT (*zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy*), jakož i zprávy krajů obsahují popis dosahování cílů dlouhodobého záměru vzdělávání, ale nezaměřují se na cíle žákova učení vzhledem k tomu, že je analyzováno velmi málo výkonových dat. Podobně způsob, jakým je hodnocení systému koncipováno, neumožňuje důkladné šetření faktorů ovlivňujících výkony žáka v českých školách. Současný úzce koncipovaný přístup k hodnocení systému neumožňuje dostatečně široce zhodnotit, nakolik byly naplněny vzdělávací cíle učení. Dosud jsou jen v omezené míře využívána data na úrovni systému při tvorbě politik a koncepčního plánování a také není dostatečně monitorován dopad politik (viz níže).

Účel hodnocení systému se v jednotlivých zemích liší a časem se může změnit a přizpůsobit jiným potřebám. Obecně lze definovat šest hlavních účelů: (i) monitorovat výstupy žáků v daném čase, včetně rozdílů mezi jednotlivými kraji a skupinami žáků (např. podle pohlaví, socioekonomického zázemí nebo příslušnosti k menšinám), (ii) monitorovat změny ve výsledcích žáka v čase, (iii) monitorovat dopad politických iniciativ nebo vzdělávacích programů, např. zavedení nového kurikula, (iv) monitorovat demografická, administrativní a kontextová data, která jsou užitečná k zdůvodnění výstupů vzdělávacího systému, (v) vytvořit prostředky, jejichž prostřednictvím budou poskytovány relevantní informace jednotlivým aktérům vzdělávacího systému

a (vi) využít sebraných dat k analýze, tvorbě a implementaci politik. V České republice existují výzvy vzhledem k naplňování některých z těchto účelů. Jsou popsány níže.

Absence údajů o výsledcích žáků je zásadním nedostatkem v monitorování systému

Národní monitorovací systém školního vzdělávání je výrazně oslaben absencí národních údajů o výsledcích žáků; to znamená, že neexistují informace o výsledcích žáků, které by byly srovnatelné mezi školami, kraji a v čase. V současnosti neexistuje v České republice mechanismus schopný plošně monitorovat dosažené výsledky žáků vzhledem k vzdělávacím cílům specifikovaným v rámcových vzdělávacích programech. Hodně pozornosti je věnováno mezinárodním výzkumům, jako je PISA, PIRLS a TIMSS, s tím, že monitorují výsledky českých žáků. Přestože tyto studie poskytují hodnotné zdroje informací o dosažených výsledcích a pokroku žáků v České republice, nejsou koncipovány tak, aby dostatečně zohledňovaly vzdělávací cíle v České republice nebo aby poskytly dostatečně hlubokou analýzu výkonů českých žáků, jejich postojů a motivací. Nemohou objasnit porozumění procesu učení v souvislosti s kulturními a socioekonomickými faktory, které si žáci přinášejí do vzdělávacího procesu, a zohlednit podmínky ve školách (jako jsou příležitosti ke vzdělávání a kvalita výuky).

Národní standardizované testování pro 5. a 9. ročníky poskytuje mechanismus měření výsledků žáků v českém jazyce, cizím jazyce a matematice v úzkém propojení se vzdělávacími cíli České republiky. Díky tomu mají potenciál stát se nejkompexnějšími národními indikátory pro účel monitorování výsledků žáků v základním vzdělávání a mohou hrát klíčovou roli při rozšíření národní diskuse o výsledcích českých žáků v mezinárodních výzkumech.

Snahy České republiky doplnit mezinárodní perspektivu výsledků žáků o národní rozměr jsou chvályhodné. Nicméně při tvorbě standardizovaných testů bude třeba vzít v úvahu dva klíčové aspekty. Za prvé bude třeba si uvědomit, že testování žáků může měřit jen limitovaný rozsah výstupů vzdělávání. Získané informace budou omezeny na předměty český jazyk, cizí jazyk a matematika. Další oblasti, jako jsou přírodovědné předměty nebo IT, nebudou externě hodnoceny, a tak se nepodaří vytvořit komplexní snímek žáka na národní úrovni a jeho zvládnutí národního kurikula v celém rozsahu. Tím, že do testování nejsou zahrnuty další vzdělávací oblasti, vzniká riziko, že jiné předměty nebudou tak důležité, se škodlivým dopadem na vzdělávání. Podle současného návrhu testy budou moci měřit jenom ty výstupy, které mohou být vyhodnoceny elektronicky.

Za druhé vývoj standardizovaných testů bude muset zajistit, aby testování nemělo škodlivý dopad na výuku, zvláště bude-li přikládána výsledkům žáků nebo škol vysoká důležitost. Externí testování žáků může opravdu přinést množství nechtěných důsledků, mezi nimiž lze jmenovat nežádoucí postup výuky, jestliže se bude jednat o testy vysoké důležitosti (v současnosti je plánováno zveřejňovat výsledky na úrovni školy). Například zveřejnění výsledků testů na úrovni školy může vést k možnému zúžení učiva a zdůraznění toho, co je předmětem testů; čas běžné výuky bude věnován cílené přípravě na testování. Školy, které obstály v testování, mohou „usnout na vavřínech“, protože pozornost bude věnována školám, které nebyly tak úspěšné. Negativní dopady může mít na hodnocení vzdělávání a na pestrost metod výuky, jejichž prostřednictvím mohou učitelé skutečně porozumět mimo jiné vzdělávání žáků (Rosenkvist, 2010; Morris, 2011; Santiago et al., 2011).

Podobně příprava společné části maturitní zkoušky poskytuje další možnost získávat informace o vzdělávání žáků, informace, které jsou srovnatelné napříč školami, kraji

a v čase. Není zcela jasné, do jaké míry budou budoucí národní měřítka výstupů vzdělávání žáků schopna hodnotit vyšší myšlenkové dovednosti a mezipředmětové kompetence, pokud vezmeme v úvahu, že národní testování a standardizované testy budou vycházet z konkrétních vzdělávacích programů.

Existují závažné nedostatky v informacích na úrovni systému

Neexistují kritéria pro měření socioekonomického zázemí žáků

Třebaže bylo dosaženo významného pokroku v dostupnosti a kvalitě demografických, administrativních a kontextových dat, přetrvávajícím závažným nedostatkem je nedostupnost dat o socioekonomickém zázemí žáků. V současnosti data sebraná ze škol neobsahují informace o socioekonomickém statusu žáka ani školy. Jedinou dostupnou informací na úrovni školy je věk, pohlaví, národnost a speciální vzdělávací potřeby žáků. Absence kvalitních informací o socioekonomickém zázemí žáků je překážkou spolehlivých výzkumů o dopadu zázemí na výkon žáka, a tudíž i omezuje schopnost systému zjistit, zda dosahuje stanovených cílů v oblasti rovných příležitostí. Další oblastí, která by si zasloužila pozornost, je první jazyk, tj. jazyk, kterým se mluví v domově žáků. Vezmeme-li v úvahu důležitost dokonalého zvládnutí jazyka výuky, bylo by užitečné shromáždit taková data nejen ke zlepšení rozhodovacího procesu na úrovni škol, ale také k vytvoření národní koncepce a metodiky pro učitele ve vztahu k žákům, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Existují i další nedostatky v datech sbíraných ze škol

Zásadním problémem ve sběru dat z jednotlivých škol prováděném Ústavem pro informace ve vzdělávání je skutečnost, že informace nejsou poskytovány na úrovni jednotlivého žáka. Místo toho školy podávají agregovaná data (např. počet žáků ženského pohlaví v ročníku). Toto zabraňuje – jak bylo popsáno výše – dostupnosti informací o zázemí jednotlivých žáků. Dalším příkladem zásadního nedostatku je nedostupnost informací o hodnocení jednotlivých žáků (např. klasifikace na konci každého pololetí), včetně klasifikace v maturitní zkoušce organizované školou. Všeobecně absence dat o jednotlivcích znemožňuje analýzy na úrovni jednotlivého žáka, včetně pohybu žáka vzdělávacím systémem. Údaje o učitelích také mají výrazné mezery, např. chybí údaje o jejich kvalifikaci a dalším vzdělávání. Všeobecně se zdá, že není dostatek flexibility potřebné k implementaci dlouhodobé vize pro rozvoj základních statistik a indikátorů, protože ÚIV je vázáno právním předpisem.

V systému neexistuje důraz na zjišťování nerovností

Rovnost nepatří mezi výrazné priority v současné národní vzdělávací politice (viz kapitola 2). Vzdělávací systém nestanovuje zvláštní cíle k odstranění nerovných příležitostí ve vzdělávání některých skupin, jako jsou žáci ze znevýhodněného prostředí, Romové, žáci s postižením, žáci žijící v odloučené lokalitě nebo žáci se statutem imigranta. Sběr dat ze škol pouze určí počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle různých druhů škol. Výsledkem toho je skutečnost, že hodnocení na úrovni systému nezahrnuje kritéria naplňování cílů v oblasti rovných příležitostí. To neumožňuje systematicky a komplexně monitorovat nerovnosti ve vzdělávacím systému.

Existují omezené informace o vzdělávacím prostředí

Existuje nedostatek informací o tom, jak klíčové osoby zodpovědné za vzdělávání chápou pojem vzdělávací prostředí. Informace, které jsou v současnosti k dispozici, pocházejí z výzkumu žáků, ředitelů škol a rodičů v průběhu mezinárodních studií (např. PISA). Výjimkou je projekt rychlých šetření realizovaný Ústavem pro informace ve vzdělávání, jehož prostřednictvím jsou sbírány názory ředitelů škol na různé jevy. Neexistuje sběr informací od žáků, který by mapoval jejich postoj k učení a hodnocení. Informace o názorech žáků na klima ve škole, jejich zapojení, motivaci a spolupráci by mohly být klíčovými informacemi pro stanovení politiky a zaměření výzkumu k určení vztahu mezi výkonem žáka a mnohými kvalitativními aspekty práce školy. Je vysoce pravděpodobné, že sebevědomí a motivování žáci budou chtít dále studovat a dále se vzdělávat v průběhu celého života. Názory žáků na vzdělávací prostředí mohou být doplněny názory učitelů a rodičů. To by mohlo zahrnout i názory učitelů na chování a disciplínu ve třídě a názory rodičů na spolupráci se školou a učiteli.

Není možné monitorovat výsledky žáků v čase a porovnávat školy

V současnosti vzhledem k absenci národních dat o výsledcích žáků není možné monitorovat změny ve výkonu žáka v čase. Jedinými trendy, které jsou k dispozici, jsou data získaná z mezinárodních výzkumů. Schopnost analyzovat výstupy v čase je aspekt, který je třeba vzít v úvahu při přípravě národních standardizovaných testů. To bude vyžadovat stabilní, důvěryhodnou banku testů, aby se daly porovnávat výsledky testů v jednotlivých letech s tím, že obtížnost testů se nebude meziročně lišit. Také by měla být zvažována možnost dlouhodobě sledovat výkony žáků (např. konkrétní skupiny žáků) v českém jazyce, v cizím jazyce a v matematice v 5. a 9. ročníku a při ukončování středního vzdělávání.

Další problém se týká porovnávání výstupů žáků napříč školami. V současnosti vláda zvažuje zveřejnění výsledků standardizovaného testování v 5. a 9. ročnících na úrovni školy, jakmile budou výsledky k dispozici. Nicméně, jak bylo uvedeno dříve, nejsou k dispozici informace o socioekonomickém kontextu školy (nebo charakteristika žákovské populace školy). To znamená, že výsledky dané školy by byly zveřejněny bez jakéhokoli odkazu na kontext školy. Taková praxe může výrazně zkreslit informace o efektivnosti školy, protože průměrné výsledky nereflektují přidanou hodnotu vzdělávání v dané škole. Také není možné v tomto stadiu využít prostého agregovaného sumativního hodnocení žáků učiteli (např. klasifikace na konci pololetí) a použít je jako měřítko výkonu školy, kraje a systému, protože zde je třeba brát v úvahu i důslednost a spravedlnost známkování různými učiteli. Rozdíly mezi školami a v čase mohou prostě ukazovat jenom na rozdílné způsoby klasifikace, ale ne skutečné rozdíly ve výkonech žáků. Dochází k tomu, protože neexistují jasná pravidla k zajištění konsistentního hodnocení žáků učiteli v rámci jedné školy ani mezi školami (viz kapitola 3).

Monitorování na úrovni krajů a obcí čelí výrazným výzvám

Existují výrazné rozdíly v tom, jak kraje monitorují své vzdělávací systémy. Staví na datech shromážděných na národní úrovni a na srovnávání krajů, které jsou součástí národního hodnocení. Také kraje jsou limitovány neexistencí dat o výkonech žáků. Některé kraje se snaží vyrovnat tento nedostatek tím, že vyvíjením vlastní standardizované testy, jako je tomu v případě Moravskoslezského kraje (testy pro žáky 10. a 12. ročníků, zadávané ve spolupráci s Ostravskou univerzitou). Kraje výrazně spoléhají na externí hodnocení prováděné ČŠI, které se vyznačuje konsistencí v hodnocení kvality škol

v národním měřítku. Některé kraje samy vyvíjejí vlastní hodnotící iniciativy, které doplňují roli ČŠI, s vlastními indikátory a zpětnou vazbou od obecních úřadů. Tyto iniciativy se obvykle nacházejí v počátečním stadiu, chybí jim zdroje a nejsou mezi prioritami pro alokaci finančních prostředků. Lze konstatovat, že kraje jen omezeně přispívají k zajištění kvality, pokud je jejich hlavním nástrojem hodnocení ředitelů škol, jejich přijímání a propouštění. Není také zřejmé, zda na národní úrovni je k dispozici přehled krajských systémů hodnocení nebo koncepcí pro zlepšování škol.

Navíc se zdá, že existuje jen omezené vymezení role krajů a obcí v řízení kvality škol. Například od obecních úřadů se obvykle nevyžaduje, aby doručily výroční zprávu o základních školách, které řídí, místně příslušnému kraji. Jednotlivé kraje přebírají plnou zodpovědnost za koncepci rozvoje středních škol, ale srovnatelná role v oblasti základního vzdělávání je ponechána obecním úřadům. Existují jisté obavy ohledně role obecních úřadů ve zlepšování kvality škol. Během návštěvy hodnotícího týmu bylo několikrát konstatováno, že existuje mnoho menších obecních úřadů, kterým chybí kapacita k vypracování kvalitních koncepcí zlepšení škol, k jejich řízení a posléze k přijetí opatření na zlepšování stavu. Zajištění kvality je ponecháno ČŠI a vedení školy, zatímco intervence obecních úřadů se zaměřuje na finanční otázky. Navíc se profesní zázemí a kvalifikace úředníků obecních úřadů velmi liší. Na úrovni krajských úřadů obecně není zřejmé, jak obce naplňují své úkoly ve vzdělávání. V současném národním systému hodnocení je věnována minimální pozornost rozdílům mezi jednotlivými obcemi.

Informaci na úrovni systému není dostatečně využíváno

Během posledních několika let byly zaznamenány výrazné pokusy poskytovat informace o vzdělávacím systému, včetně zpráv popisujících rozvoj vzdělávací soustavy a zjišťujících pokrok v dosahování vytčených koncepčních cílů. V České republice je nyní k dispozici na úrovni systému velké množství dat a statistik. Problémem je zajistit, aby zainteresované osoby efektivně využívaly dostupných dat a informací o českém vzdělávacím systému.

Nedostatečná analýza pro plánování a pro tvorbu vzdělávací strategie

Hodnotící tým došel k názoru, že dat na úrovni systému není plně využíváno v analýzách, které by mohly ovlivnit vzdělávací politiky. Zdá se, že zevrubná statistická analýza výsledků žáků, jako je výzkum faktorů ovlivňujících výkon žáka nebo studie o vlivu socioekonomického zázemí na výkon žáka, není k dispozici. Také Ústav pro informace ve vzdělávání, který shromažďuje většinu statistických údajů o vzdělávání, věnuje málo pozornosti analýze dat o vzdělávání, která zveřejňuje. Soustřeďuje se na zpracování statistik a indikátorů. Zprávy o úrovni systému (např. zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy) obsahují jen málo analýz výkonu žáka a většinou uvádí popisnou statistiku. V důsledku toho výsledky a analýza dat na úrovni systému ovlivňují tvorbu politik s cílem zlepšovat kvalitu škol jen okrajově. Zatímco existuje jistá snaha zhodnotit míru implementace specifických politických iniciativ, jako je kurikulární reforma, daleko menší pozornost je věnována možnostem výzkumu, který by mnohem šířeji ovlivnil tvorbu vzdělávací strategie.

Omezené použití dat k řízení škol

Další oblastí, kde je nutné zlepšení, je zajištění toho, aby školy dostávaly informace nezbytné k jejich řízení. Zatímco školy poskytují data do národní vzdělávací databáze,

samy nedostávají od Ústavu pro informace ve vzdělávání statistickou analýzu svého profilu, která by jim pomohla v interní analýze a dalším plánování. Zatímco existují data o zdrojích, odměňování učitelů, přijímání žáků a ukončování studia, školy v současnosti nemohou porovnávat svá vlastní data s indikátory sebranými na úrovni obcí (nebo krajů) nebo v „podobných“ školách. Vzdělávací databáze, stejně jako vzdělávací portál mají sice potenciál, aby se školy mohly porovnat, ale v současné době jsou schopny poskytnout školám velmi omezené informace.

Neexistence komplexního informačního systému pro vzdělávací instituce

Zdá se, že dalším problémem je sdílení informací o vzdělávacím systému mezi institucemi v oblasti vzdělávání. Pokud instituce, např. ČŠI, potřebují přístup k informacím ze vzdělávací databáze na úrovni škol, aby mohly provádět vlastní šetření, potřebují sjednat zvláštní dohodu s ÚIV o získání dat. To je důsledek neexistence informační platformy, která by soustředila všechny dostupné informace o vzdělávání a která by v jediné dohodě stanovila přístupové podmínky všem institucím aktivním ve vzdělávacím systému. Existence takové platformy by výrazně usnadnila užití dostupných dat různými institucemi.

Systematické sdílení dat mezi školami je omezeno

Informační systémy obsahující data na úrovni škol nejsou v České republice dostatečně rozvinuté a jednotlivé školy volí různé přístupy. To vytváří problémy v zajištění plynulého přestupu žáků z jedné školy do druhé. Nedostatek informací o socioekonomické situaci žáků a nepřesný nebo opožděný přenos informací o hodnocení mohou vést k narušení procesu učení, když žáci vstupují do nové úrovně vzdělávání.

Doporučení

Je třeba posílit profil hodnocení systému v celkovém rámci hodnocení

Je třeba posílit profil hodnocení systému jako součást celkového rámce hodnocení. První prioritou je rozšířit koncept hodnocení systému jako široké škály informací na úrovni systému, které umožní důkladně porozumět tomu, jak jsou naplňovány vzdělávací cíle. Takové informace by měly zahrnovat sadu položek, jako je měření výsledků žáka, demografická, administrativní a kontextová data, informační systémy, výzkum a analýza s cílem podpořit plánování, intervence a tvorba strategie. Konceptní přístup k hodnocení systému bude těžit z formulace jasných národních cílů a priorit tak, aby bylo možno poměřovat jejich postupné naplňování (viz kapitola 2). Hodnocení na úrovni systému by mělo zahrnovat vypracování výroční zprávy se zhodnocením, zda vzdělávací systém dosahuje stanovených cílů. V současnosti se *zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy* zaměřuje na hodnocení naplňování úzce specifikovaných cílů *dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*, je však třeba se posunout k národnímu monitoringu zacílenému na úroveň a rovnost výkonu žáků.

Česká republika potřebuje být schopna monitorovat dopad vzdělávací politiky a dalších iniciativ na zlepšování výsledků žáků prostřednictvím sběru dat z mnoha zdrojů, aby mohla ovlivnit rozhodování ve vztahu k těmto i jiným důležitým iniciativám. Je třeba rozvinout jak kvantitativní, tak kvalitativní měřítka. Výzvou pro hodnocení na úrovni systému je zajistit, aby měřítka výkonu byla dostatečně široká, aby byla schopna postihnout celou škálu vzdělávacích cílů. Důležité je, aby všichni, kteří se podílejí na tvorbě politiky na systémové úrovni, dostávali kvalitní údaje a data, ale aby nebyli

limitování omezenou dostupností takových informací. Toto poukazuje na potřebu jít dál, než dovolují kvantitativní měřítka, a provádět analýzu všech dostupných dat. V tomto kontextu by mohla Česká republika zvažovat způsoby, jak více využít sebraných dat, včetně budoucích měření výsledků žáků. Dalším klíčovým aspektem je rozvinout kompetence a budovat kapacitu v rámci MŠMT a jím řízených organizací pro zpracování analýz informací dostupných na úrovni systému, aby byla zajištěna lepší návaznost na tvorbu politik.

Pro systémové monitorování vytvořit data o výkonu žáků

Navrhnout národní standardizované testování pro monitorování systému a jako pedagogický nástroj

Jasnou prioritou České republiky pro hodnocení systému je stanovení kritérií pro výsledky vzdělávání žáků. V současnosti byla zahájena práce na národních standardizovaných testech pro žáky 5. a 9. ročníků v předmětech český jazyk, cizí jazyk a matematika. To je chvályhodný počín s potenciálem poskytnout národní data o výkonu žáků, která budou srovnatelná mezi školami, kraji a v čase, což je zásadní informace pro národní monitorování výkonu žáků. Hodnotící tým tyto aktivity podporuje, ale doporučuje opatrnost ve třech specifických oblastech. Za prvé, jak bylo uvedeno v kapitole 3, standardizované testování musí být úzce spjato se vzdělávacími cíli stanovenými v rámcových vzdělávacích programech. Existuje obava, že standardizované testy určují vzdělávací standardy (specificky připravené jako reference pro testy), zatímco by to mělo být naopak, tedy cíle vzdělávání žáka by měly řídit vývoj standardizovaných testů (viz kapitola 3). Za druhé je třeba si uvědomit, že standardizované testy, které jsou vyhodnocovány automaticky (tedy prostřednictvím počítačů) pokrývají pouze český jazyk, cizí jazyk a matematiku a tím nevyhnutelně měří jenom omezený rozsah výstupů učení. Je tedy třeba vyvinout i další nástroje, aby byl měřen širší soubor výstupů (viz dále).

Za třetí hodnotící tým je přesvědčen, že v této etapě by národní testování mělo sloužit dvojímu účelu: poskytnout učitelům silný pedagogický nástroj vzhledem k testovatelným oblastem rámcových vzdělávacích programů a dále monitorovat výkon žáků na národní úrovni a umožnit krajům a obcím monitorovat výsledky škol. Hodnotící tým OECD věří, že současný plán vlády zveřejnit výsledky národního testování na úrovni škol je ukvapený. Jak již bylo uvedeno, učinit z testování testy vysoké důležitosti s sebou nese riziko nežádoucí praxe, a to zvláště v situaci, kdy hodnota a význam testů nejsou ještě zcela pochopeny ani školami samotnými. Prioritou by mělo být validovat národní testování a budovat kapacity, aby bylo zajištěno efektivní využití výsledků národního testování klíčovými aktéry ve vzdělávání: jednak aby učitelé chápali testy jako diagnostický nástroj k hodnocení pokroku jednotlivých žáků, skupin žáků a tříd a k monitorování dopadu různých metodických postupů, jednak aby kraje, obce a ředitelé škol chápali testování jako klíčovou součást vlastního systému monitorování kvality. Rosenkvist (2010) provedl detailní výzkum různého užití výsledků testování žáků v zemích OECD a zdůrazňuje, že k tomu, aby bylo možné využít pozitivní dopady testování žáků, „je třeba, aby školy a učitelé uměli interpretovat a využívat všechny výsledky testů“. Koncepce tvorby testů by se měla také zaměřit na maximalizaci monitorovacího potenciálu národního testování, aby byla zajištěna jejich spolehlivost jako monitorovacího nástroje a aby byly navrženy způsoby, jak sdělit výsledky školám a učitelům, s cílem maximalizovat pedagogickou hodnotu testů.

Vytvořit strategie k monitorování širší škály vzdělávacích oblastí a širších výstupů

Implementace národního plošného standardizovaného testování v 5. a 9. ročnících spolu se společnou částí národních maturitních zkoušek nabízí možnost monitorovat výsledky žáků v předmětech český jazyk, cizí jazyk a matematika. K tomu, aby Česká republika získala spolehlivé údaje o výkonu v širší škále vzdělávacích oblastí, by bylo třeba zvážit zavedení národního monitorování vybraného vzorku škol. Taková šetření testují statisticky reprezentativní vzorek žáků daných ročníků v určitých vzdělávacích oblastech. Možným přístupem je každý rok testovat několik předmětů v určených ročnících ve tří- až čtyřletých cyklech s tím, že každý rok budou testovány jiné předměty. Taková šetření by umožnila hodnotit širší rozsah kurikula a vymežit rozdíly mezi jednotlivými kraji a skupinami žáků na externě ověřeném základě.

Šetření na základě vzorku jsou koncipována tak, aby popsala systematicky vzdělávání, postoje, zapojení a zkušenosti žáků České republiky na úrovni systému. Měly by se snažit: (i) měřit změny vzdělávacích výsledků žáků v čase, (ii) identifikovat slabá a silná místa v kurikulu, (iii) informovat o zjištěných různých aktérech ve školství, včetně MŠMT a odborné veřejnosti, (iv) poskytovat data vysoké kvality pro výzkum a tvorbu strategie a (v) poskytnout učitelům vysoce kvalitní zdroje a profesní zkušenosti. Pokud jsou dobře koncipovány, mají taková šetření založená na vzorcích mnoho výhod. Vzhledem k tomu, že nejsou testováni všichni žáci, šetření samotnému není přikládána vysoká důležitost a jako takové nemá rušivý vliv na výuku ve třídě. Může být testována široká škála předmětů a kompetencí různými testovacími metodami. Může poskytnout hodnotné národní informace pro tvůrce politik, ale může také poskytovat cenný zdroj hodnocení, který budou moci využít učitelé ve třídách. Jak bylo shrnuto Greenem a Oatesem (2009), šetření založené na vzorcích nabízí „stabilitu v měření (obsáhlá měření standardů v přiměřeném časovém odstupu), ucelenější pokrytí kurikula bez narušení výuky pramenící z ‚přípravy na test‘ a poměrně nižší náklady“. Existuje mnoho příkladů šetření založených na vzorcích v několika zemích OECD a použití takových národních monitorovacích šetření je dobře rozvinuto např. v Austrálii, Kanadě, Nizozemí, na Novém Zélandě a v USA. Rámeček 6.1 obsahuje příklady z Austrálie a Nového Zélandu.

Zajistit, aby národní monitorování zahrnovalo širší výstupy

Při tvorbě národních standardizovaných testů a společné části maturitní zkoušky by mělo být zváženo, jak lépe zjišťovat vyšší myšlenkové postupy a mezipředmětové kompetence. V dlouhodobém horizontu by mohla Česká republika zvažovat využívání šetření na vzorku žáků s cílem získat informace o trendech a monitorovat širší rozsah znalostí a dovedností žáků. Například australský příklad tříletého výzkumného modelu založený na vzorku zahrnuje hodnocení občanské výchovy a občanských dovedností, na Novém Zélandě testy určené vybranému vzorku žáků obsahují i hodnocení dovedností v oblasti IT (viz rámeček 6.1). Podobně ve Finsku se šetření využívá k monitorování dovedností „learning to learn“.

Rámeček 6.1 Šetření na základě vzorku v Austrálii a na Novém Zélandě

Tříletý cyklus testování vzorků v Austrálii

Australský národní výzkumný program zahrnuje cyklické šetření vzorků k monitorování výsledků žáků v přírodních vědách, ICT, občanské výchově a občanství. Tyto testy jsou zadávány statisticky reprezentativnímu vzorku žáků cílového ročníku (asi 5 % dotčené populace). Každá vzdělávací oblast představuje schválenou národní prioritu a je testována jednou za tři roky. Předmětem prvního šetření v roce 2003 byly přírodovědné předměty, v roce 2004 občanská výchova a občanství a v roce 2005 ICT. Výstupem každého hodnocení je národní zpráva, která prezentuje průměrný výkon žáka a podíl žáků, kteří dosáhli očekávaného „standardu výkonu“, pro každý stát a teritorium, pro každý školský sektor a pro vybrané podskupiny žáků (např. domorodci, socioekonomické zázemí), což umožňuje hodnotit pokrok v čase, protože každý předmět je testován jednou za tři roky. Jak ICT, tak občanská výuka a občanství jsou testovány v 6. a 10. ročníku, přírodovědná gramotnost pouze v 6. ročníku. Tato šetření jsou primárně navržena k monitorování pokroku na národní úrovni. Zúčastněné školy nicméně získají výsledky svých žáků i školy. Výsledky mohou poskytnout učitelům užitečné informace a přispět k rozvoji kurikula.

Zdroje: Santiago et al. (2011); www.acara.edu.au

Národní projekt monitorování vzdělávání na Novém Zélandě (NEMP)

Na novozélandských základních školách je pokrok v dosahování cílů národního kurikula od roku 1995 měřen prostřednictvím Národního projektu monitorování vzdělávání (NEMP). Neexistuje plošně národní testování. NEMP usiluje spíše o poskytování národního obrazu výstupů učení žáků v klíčových ročnících (4. a 8. ročníky), než aby poskytoval informace o jednotlivých žácích, učitelích a školách. NEMP pokrývá všechny předměty ve čtyřletých cyklech. Jsou to následující:

- (i) přírodní vědy, vizuální umění a informační dovednosti (grafy, tabulky, mapy, schémata, diagramy);
- (ii) jazyk (čtení a mluvení); aspekty technologie a hudby;
- (iii) matematika, sociální studia a informační dovednosti (knihovna, výzkum);
- (iv) jazyk (psaní, poslech, argumentace), zdravotní a tělesná výchova.

NEMP je organizován každý rok, ale zkoumá různé souhrny oborů (podle cyklu popsaného výše). Každý předmět je tedy testován každé 4 roky. Každoročně je náhodně vybráno asi 3 000 žáků z 260 škol, aby se zúčastnili šetření. Aby byla pokryta široká škála položek a zároveň se zabránilo přetěžování jednotlivých žáků, jsou pro každý předmět vytvořeny tři různé skupiny žáků a každá skupina je testována v jedné třetině úloh. Úlohy nejsou vždy určeny specifickým ročníkům – mnoho úloh je stejných pro žáky 4. i 8. ročníků. Každý žák se během jednoho týdne zúčastní asi čtyř hodin šetření. Počet úkolů zkoumajících trendy je konstantní ve všech cyklech, takže mohou být zjišťována dlouhodobá data. Účelem NEMP šetření je identifikovat trendy ve výkonu žáků a podat o nich spolehlivou zprávu, poskytovat informace tvůrcům strategií, kurikulárním specialistům a učitelům pro účely plánování, jakož i informovat širokou veřejnost o trendech ve výstupech vzdělávání. NEMP používá úkoly, které jsou smysluplné a pro žáky zábavné, aby bylo možno získat celkový obraz jejich schopností. Pokrývá širokou škálu úkolů, od těch, které bezpečně zvládnou žáci 4. ročníku, až po ty, které prokážou nejvyšší stupeň kompetencí nejschopnějších žáků 8. ročníku. Při přípravě a zadávání testů jsou zohledňovány rozdíly v jazyce, kultuře, pohlaví, schopnosti i omezení.

NEMP je založen na následujících principech:

- (i) spolehlivé informace;

- (ii) zaměření na změny na národní úrovni v čase (neinformuje o jednotlivých žácích, učitelích nebo školách);
- (iii) šetří širokou škálu kompetencí (vědomosti, dovednosti, motivace a postoje);
- (iv) zapojuje učitele z praxe (tvorba, pilotování, organizační úkoly, analýza odpovědí);
- (v) nejlepší testovací metody (používané při výběru a v tvorbě testových úloh);
- (vi) informace jsou užity pro zlepšování.

Zdroje: Nusche et al. (příklady); <http://nemp.otago.ac.nz>

Stanovit priority ve vyplňování informační mezery v národním monitorování

Klíčovou prioritou rámce hodnocení je stanovit odpovídající indikátory a ukazatele výkonu systému, které umožní lépe pochopit, jaká je kvalita poskytovaného vzdělání. Důraz je obecně kladen nejprve na stanovení náročných vzdělávacích cílů a pak na zmapování adekvátnosti měření v každé oblasti. Další fáze zahrnuje: systematický sběr dat podle schválených definic a existujících informací na jednotlivých úrovních systému, zlepšení kvality sbíraných dat, provedení výzkumu na osvětlení některých „mezer“, kde je systematický sběr dat příliš drahý nebo není proveditelný a rozvoj dlouhodobé koncepce ke zlepšení nástrojů měření pro budoucí informační potřeby. Důležité je také zajistit, aby instituce, které nesou zodpovědnost za statistiku ve vzdělávání (např. Ústav pro informace ve vzdělávání), mohly využít dostatečně široké autonomie při definování priorit rozvoje indikátorů a aby měly zdroje k vyplnění mezer v rámci indikátorů vzdělávání. V dalších odstavcích jsou zdůrazněny hlavní informační mezery a jsou navrženy priority pro rozvoj sběru, zpracování a využití dat.

Vytvořit ukazatele socioekonomického zázemí žáků

Okamžitou prioritou pro vyplnění informační mezery ohledně monitorování výstupů žáků v českém vzdělávacím systému je posílit informaci o socioekonomickém zázemí žáků, včetně úrovně vzdělání rodičů, jejich povolání a výše příjmu, zda má žák status imigranta nebo je příslušníkem národnostní menšiny a zda má speciální vzdělávací potřeby. Absence informací o socioekonomickém zázemí žáků znemožňuje adekvátní monitorování vzdělávání znevýhodněných žáků v systému. Řešením by měl být sběr dat o jednotlivých žácích, který by obsahoval informace od žáků o jejich zázemí v době přijetí ke studiu, takže se taková informace stane součástí školní dokumentace. Tato data by rovněž bylo možné sbírat během zadávání národních standardizovaných testů a společné části maturitní zkoušky. To by výrazně posílilo potenciál pro analýzu výsledků žáků, zvláště v oblasti dosahování rovných příležitostí ve vzdělávání. Ministerstvo by také mohlo zvážit shromažďování informací o lingvistických profilech žáků. Zvláště by bylo užitečné začít sbírat data o jazycích, kterými žáci mluví doma, a o zvládnutí prvního a druhého jazyka. Komplexní data o lingvistických profilech žáků by byla užitečná v návrhu jazykové koncepce na národní úrovni a při rozhodování o specifických zdrojích a o podpoře určené žákům, jejichž mateřštinou je jiný jazyk než český.

Sběr dat ze škol je třeba zlepšit

Sběr dat na úrovni individuálního žáka by byl velmi výrazným zlepšením oproti současnému sběru dat ze škol. To by mohlo být usnadněno rozvojem informačních počítačových aplikací ve školách, které by zaznamenávaly informace na úrovni žáků. Školy by periodicky do informačního systému vkládaly původní data ve standardizovaném formátu navrženém ÚIV tak, aby bylo možno informace automaticky sbírat

Ústavem pro informace ve vzdělávání. Tato rozšířená databáze by potom obsahovala bohatší data, například socioekonomické zázemí žáků, výsledky hodnocení žáků, detailnější informace o učitelích a některé údaje o nepedagogických pracovnících školy.

Zaměřit se na analýzu nerovných příležitostí v systému

Je třeba posílit monitorování výkonu žáků podle skupin (např. podle pohlaví, socioekonomického zázemí, statusu imigranta, příslušnosti k národnostní menšině), stejně jako analýzu výsledků žáků podle krajů. Hodnota národního testování a společné části maturitní zkoušky při monitorování národního pokroku v určitých oblastech by mohla být umocněna zprávou o profilu národního výkonu podle pohlaví a zázemí žáka (socioekonomické podmínky, status imigranta, příslušnost k národnostní menšině), aby bylo možno sledovat zlepšování těchto klíčových skupin v čase a umožnit sledování dopadu zázemí žáků na jejich výkon.

Zlepšit informace o prostředí, ve kterém probíhá výuka a vzdělávání

Je třeba zvážit, jak nejlépe zahrnout názory zainteresovaných na vzdělávací prostředí do národního monitorovacího systému. Existuje několik možností. Mohl by být vytvořen dotazník na národní úrovni pro vzorek žáků, rodičů, ředitelů škol a učitelů, aby bylo možno shromáždit názory a očekávání vzhledem k celé řadě aspektů, jako jsou postoje k učení a hodnocení, jejich pohled na implementaci politik, klima ve škole, účast, spokojenost apod. Takové zjišťování by mohlo vycházet ze zkušeností projektu rychlých šetření ÚIV, jehož prostřednictvím jsou sbírány názory ředitelů škol. Norsko zavedlo v roce 2005 studentské šetření, které tvoří klíčovou součást národní zprávy o vzdělávacím systému. Ve výroční souhrnné zprávě o vzdělávání v Norsku (Zrcadlo vzdělání) je vždy jasný popis a analýza výsledků šetření a tyto výsledky jsou dále používány v národní diskusi o vzdělávací politice (Nusche et al., 2011). To je jeden ze způsobů, jak systematicky zohledňovat názory žáků na úrovni tvorby politik. Další možností je zadat žákům dotazník při zadávání národních standardizovaných testů nebo během společné části maturitní zkoušky. V každém případě sběr informací od žáků, ředitelů škol a učitelů v průběhu mezinárodních šetření vedl k informované analýze vlivu různých sledovaných faktorů na výkon žáka, např. faktory třídního klimatu, jako je disciplína ve třídě, vztah učitel–žák apod., mají silnou korelaci s výkonem žáka (např. OECD, 2004). Užití žákovských a rodičovských anket by mohlo být posíleno i na úrovni škol prostřednictvím šablony připravené na národní úrovni, do které by školy mohly přidávat otázky relevantní jejich specifickému kontextu.

Vytvořit systém spolehlivého monitorování vzdělávacích výstupů v čase a napříč školami

Zlepšit monitorování změn v čase a pokroku specifických skupin žáků

Hodnocení systému České republiky se potřebuje zaměřit na monitorování „pokroku“ žáků, a to vzhledem k dosažené úrovni výstupů v určitém okamžiku. Národní standardizované testování představuje významnou investici a nabízí skutečnou možnost sledovat všeobecný pokrok podle národních měřítek a tím doplnit informace získané z mezinárodních studií, a to – což je významné – pro různé ročníky základního vzdělávání. Aby bylo možno hodnotit „pokrok“ žáka, koncepce by měla zahrnovat jak monitorování výsledků žáka v čase, tak pokrok určitých skupin žáků.

Za prvé by bylo užitečné zajistit srovnatelnost výsledků národních testů v čase tím, že bude v testech zachován soubor stabilních položek a že po skončení testování bude zveřejňována jen malá část položek pro potřeby učitelů. Je důležité, aby zveřejňování položek na různých úrovních obtížnosti probíhalo koncepčně a aby byly vždy nahrazeny položkami stejné obtížnosti. Pokud bude mít každý test každý rok stabilní obtížnost, výsledky národního testování poskytnou užitečný indikátor změn ve výkonu žáků v čase – tedy indikátor, který doplní mezinárodní měření trendů. Tentýž přístup by měl být aplikován pro šetření založená na vzorku žáků, pokud tohoto nástroje bude využito k monitorování většího souboru vzdělávacích oblastí.

Za druhé by koncepční užití výsledků národního testování (a výsledků společné části maturitní zkoušky) mohlo poskytnout indikátory pokroku určitých skupin žáků v českém jazyce, cizím jazyce a v matematice. Pokud budou žákům přiřazena identifikační čísla, výsledky národních testů by mohly být propojeny s výsledky testování těchto skupin v 5. a 9. ročníku základního vzdělávání a v posledním ročníku středního vzdělávání. Austrálie poskytuje příklad, jak je měření pokroku začleněno do škály ukazatelů národního testování. Souhrn standardizovaných testů v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti, tzv. Národní plán výzkumu – čtenářská a matematická gramotnost (NAPLAN), byl zaveden v roce 2008. Hlavním rysem testů je skutečnost, že položky jsou napojeny na všeobecnou škálu obtížnosti tak, aby bylo možno dokumentovat pokroky žáka v každé z klíčových oblastí (čtení, psaní, jazykové dovednosti – pravopis, gramatika a interpunkce) v průběhu všech čtyř vzdělávacích stupňů, kdy je každý žák testován (3., 5., 7. a 9. ročník). Takto je možno odhadnout pokrok žáka v národních testech v následném roce, např. je možné sledovat, jak dobře si žák vede podle obecné škály NAPLANu ve čtení ve čtyřech stupních své školní docházky (pro podrobnější informace viz Santiago et al., 2011). Pokud je aplikován dlouhodobý přístup k analýze výsledků žáka, lze získat další užitečné informace, které umožní analyzovat vzdělávací cestu žáka. To zahrnuje sledování výsledků určitých skupin žáků s různými charakteristikami a akademickými profily.

Vytvořit smysluplná srovnávání mezi školami, pokud budou výsledky testů zveřejňovány

Pokud budou výsledky testů zveřejňovány na úrovni škol, je nezbytné zajistit, aby porovnávání výsledků škol bylo smysluplné. V některých zemích jsou zveřejňovány průměrné výsledky škol bez jakéhokoli propojení se socioekonomickým kontextem školy. Zkvalitnění údajů o socioekonomickém zázemí žáků, jak bylo navrženo dříve, a vytvoření relevantních indikátorů na úrovni škol umožní porovnání výsledků žáků „podobných“ skupin škol (školy se žáky s podobným zázemím).

Také dlouhodobá dimenze národního výzkumu výkonu žáka v českém jazyce, cizím jazyce a matematice poskytuje jistý potenciál pro další měření hodnot přidávaných školami. Tato možnost by měla být dále zkoumána, pokud je cílem smysluplně porovnávat práci školy v oblasti vzdělávání žáků. V Anglii se od škol očekává, že dosáhnou očekávaného pokroku mezi určenými klíčovými ročníky školní docházky. Taková měření pokroku jsou doplňována statistickým indikátorem kontextové přidané hodnoty (CVA). Skóre ukazují pokrok dosažený žáky od konce předchozího klíčového ročníku do konce následujícího klíčového ročníku, a to při použití výsledků jejich testů. CVA bere v úvahu rozdílnou počáteční úroveň ve výsledcích testů jednotlivých žáků a také zohledňuje faktory, které jsou mimo kontrolu školy (jako je pohlaví, mobilita a stupeň znevýhodnění), o kterých je známo, že mají vliv na výsledky žáků. Několik systémů ve Spojených státech se pokouší změřit „adekvátní roční růst“. Byly zkoumány různé modely a následně byly užity

v praxi. V modelech „přidané hodnoty“ jsou skutečná testová skóre často porovnávána s očekávanými výsledky a třídy a školy, které přesáhnou tyto očekávané hodnoty, jsou považovány za pozitivní důkaz efektivity výuky. Modely vycházející z „přidané hodnoty“ mohou být užity k identifikaci učitelů a škol, které dosáhly očekávaného nárůstu i přes různé náročné okolnosti. Je důležité poznamenat, že tyto modely se stále vyvíjejí, a tak mohou obsahovat i chyby (Koretz, 2008), třebaže jsou považovány za spravedlivější oproti modelům, které používají dále nezpracované výsledky, z nichž je vypočítáván průměr. Není vhodné vytvářet pořadí škol s využitím přidané hodnoty, tento model by mohl sloužit spíše k identifikaci škol, kde žáci dosahují výrazně lepších nebo horších výsledků.

Posílit roli krajů a obcí ve zlepšování kvality

Hodnotící tým dospěl k názoru, že existuje prostor pro posílení role krajů a obcí ve zlepšování kvality. Při monitorování kvality jimi zřizovaných škol kraje i obce vycházejí do značné míry z externího hodnocení škol prováděného ČŠI. Mají ovšem tendenci omezovat svou roli ve zkvalitňování úrovně škol na kontrolu dodržování administrativních opatření, na to, jak škola hospodaří s finančními prostředky a na hodnocení ředitelů škol. Hodnotící tým se domnívá, že kraje a obce by měly výrazně posílit svou kapacitu v oblasti řízení kvality ve vzdělávání a vypracovat rámce zlepšování kvality škol. To by mohlo zahrnovat identifikaci potřeb škol a zdrojů nezbytných k podpoře procesu zlepšování jednotlivých škol (např. na základě zjištění inspekcí ČŠI).

Jeden relevantní aspekt se vztahuje k vymezení odpovědnosti mezi krajem a jemu příslušnými obcemi. Je třeba, aby obě úrovně spolu lépe komunikovaly. Například obec na požádání zpracuje výroční zprávu popisující výkon a kontext škol, kterou předají příslušnému kraji. Záměrem je, aby každý kraj nejen řídil střední a speciální školy, ale také monitoroval, jak obce plní své povinnosti ve vzdělávání. Další prioritou je vybudovat kapacitu obcí kontrolovat školy a zpracovávat koncepce jejich zlepšování. Je možné zformulovat kompetenční profily pro úředníky obecních úřadů, kteří zodpovídají za školy, a připravit pro ně odpovídající vzdělávání. Také je možné podporovat vytváření kontaktních sítí (networking) obecních úřadů se zaměřením na zajištění kvality škol a jejich zlepšování, což zvýší kapacitu škol a posílí sdílení příkladů dobré praxe. V kanadském Ontariu existuje sdílený rámec pro řízení škol, zpracovaný na základě výzkumů a určený ředitelům škol a vedoucím úředníkům školských úřadů. Tento rámec byl vytvořen společným úsilím ministerstva školství s profesními asociacemi ředitelů škol a školských úřadů. V tomto rámci je identifikováno pět základních oblastí kompetencí k řízení kvality škol: stanovení směru rozvoje, budování vztahů a profesní příprava, rozvoj organizace, uskutečnění vzdělávacího programu a určení zodpovědnosti (viz www.education-leadership-ontario.ca/content/framework).

Na národní úrovni by mohlo být užitečné vypracovat přehled přístupů k řízení školy v jednotlivých krajích. To by mohlo podpořit identifikaci dobré praxe a její sdílení. Národní testy, které jsou v současnosti připravovány, také mohou posloužit jako měřítko k porovnání výkonu krajů a obcí. Pečlivá analýza výsledků může pomoci identifikovat jak potenciální nedostatky ve výkonu, tak i příklady zlepšení výkonu škol. Je samozřejmé, že to bude zásadní informace k přijetí opatření v určitých obcích. ČŠI a krajské úřady by měly identifikovat obce, které zajišťují zlepšování výkonů žáků, poučit se z těchto příkladů a rozšiřovat tuto informaci v systému.

Optimalizovat předávání a využívání dat na úrovni systému

Množství dostupných informací o školách a o výkonu systému nabízí mnoho příležitostí k zapojení do zlepšování vzdělávacího systému. Třebaže je sbíráno velké množství dat ze škol a brzy budou k dispozici srovnatelné výsledky žáků, je velký prostor k posílení analýzy a využití takových informací pro účely monitorování a zlepšování systému.

Posílit analýzu pro účely plánování ve vzdělávání a pro tvorbu politik

Prioritou by mělo být posílení analýzy pro účely plánování ve vzdělávání a pro vypracování adekvátní politiky. Je jasné, že data, která jsou k dispozici, vytvářejí předpoklady k podstatně rozsáhlejší analýzám a výzkumům. MŠMT a jím řízené organizace by měly provádět analytické studie a inovativní výzkum klíčových položek, jako jsou faktory, které vysvětlují výkon žáků a dopad socioekonomického zázemí na jejich výsledky. To by mohlo posílit analytickou roli ÚIV, pokud bude mít k dispozici více zdrojů k výzkumu analytického potenciálu vzdělávací databáze. MŠMT by mohlo také dotovat výzkum prováděný nezávislými odborníky, což je v oblasti vzdělávání považováno za přínosné. Další prioritou by mělo být posílení analýz výsledků žáků ve *zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy*. Naprosto klíčové je pak budovat analytickou kapacitu jak na MŠMT, tak i v jím řízených organizacích, aby bylo možno plně vytěžit již existující informace zajištěním rozvoje statistických, analytických a výzkumných kompetencí.

Zlepšit zpětnou vazbu pro účely monitoringu na místní úrovni

MŠMT by mělo vypracovat strategii k optimálnímu využití dat na úrovni systému všemi klíčovými aktéry, ať už jsou to kraje, obce nebo školy. V tomto kontextu by se mohl vzdělávací portál stát mocným nástrojem řízení škol. Mohl by jednotlivým školám zpřístupňovat hlavní indikátory a informace o všech školách v rámci obcí a krajů. Aby byl informační systém využíván k monitorování pokroku na místní úrovni, měl by obsahovat národní ukazatele, které by sloužily jako východisko pro kraje, obce a školy při určování vlastních cílů a úkolů. Podávané zprávy by se měly výrazně zaměřit na zpracování mezních analýz, které budou pro vedení škol spolehlivé a ceněné. To znamená, že musí vycházet ze spolehlivých dat, ale také by měly přispívat k „spravedlivému“ srovnávání škol (užití „přidané hodnoty“ nebo porovnání „podobných škol“), jak bylo navrženo výše. V souvislosti s tím by měly být vytvořeny uživatelsky snadné a promyšlené mezní ukazatele, zpřístupněné včas a s podporou pro méně zdatné uživatele s jejich interpretací. Je třeba zajistit rozvoj dovedností zaměstnanců školy v užití a interpretaci dat pro účely zlepšování kvality školy. Potenciál takového přístupu se zvýší ve chvíli, kdy budou k dispozici výsledky národního standardizovaného testování a kdy budou ze škol shromážděna bohatší data na úrovni žáků.

Kraje a obce by měly posílit svou roli v podávání zpětné vazby. Měly by využít dat, která škola poskytuje, jako základ pro zahájení smysluplných diskusí se školami a jejich vedením. Aby bylo optimalizováno užití dat v celém vzdělávacím systému, je zásadní, aby školy nebyly brány jen jako poskytovatelé dat, ale aby se staly součástí komplexního procesu sdílení dat a analýz. To znamená, že informace nebudou plynout pouze směrem k MŠMT, ale že zpětná vazba také poplyne z MŠMT zpět do škol.

Integrovat dostupná data a zpřístupnit je klíčovými institucím

Lze přijmout i další opatření k efektivnější integraci dat a výsledků národního monitorování, která by klíčovými institucím usnadnila přístup k těmto údajům. Je třeba širší diskuse mezi zainteresovanými stranami o tom, jak data optimálně organizovat, prezentovat a sdílet. Jedna možnost k zajištění efektivnějšího využití existujících informací klíčovými aktéry v hodnocení systému je vytvořit protokol o sdílení dat – může obsahovat data, která nejsou určena veřejnosti, ale která mohou být analyzována a využita například pro účely školní inspekce. Je také třeba zajistit jasné a včasné informování různých zainteresovaných stran o výsledcích výzkumů. Poskytování kvalitní zpětné vazby o výsledcích je jedním ze způsobů, jak maximalizovat užití výsledků zainteresovanými stranami v rámci celého systému. Dostupnost informací je dalším klíčovým prvkem. Internetový portál má potenciál stát se klíčovým nástrojem ke zpřístupnění zásadních zjištění národního monitorovacího systému. Poskytuje flexibilní, interaktivní možnost snadného přístupu k datům, která zajímají jednotlivé uživatele. Měl by to být snadný, jednoduše použitelný systém s informacemi o tom, jak interpretovat výsledky. Navíc užití zabezpečených součástí by mohlo také nabídnout možnosti poskytnout soubory výsledků adekvátní potřebám jednotlivých uživatelů. To by bylo obzvláště užitečné při zpřístupnění dat různým institucím, např. ČŠI.

Umožnit sdílení dat o žácích mezi školami

K hladkému přechodu žáků z jedné úrovně do druhé, jakož i do jiné školy by měly úřady v oblasti vzdělávání zajistit optimální sdílení informací o žácích mezi školami a učiteli. Znamenalo by to pravděpodobně vytvoření informačního systému s daty na úrovni žáka označených specifickým identifikačním znakem. Školy by do systému zadávaly informace o žácích, jako jsou výsledky hodnocení žáka, absence, ukončení nebo opakování ročníku. To by umožnilo školám lépe sledovat pohyb žáka mezi školami a mohlo by ušetřit hodně času stráveného zjišťováním podmínek předchozího vzdělávání při přestupu do jiné školy. Poskytování zpětných informací původním školám může také pomoci v analýze, jak připravují žáky pro další studium. Kvalitní informace o žákových předchozích výsledcích mohou vytvořit koherenci ve vzdělávací dráze žáka. Takový systém by také umožnil analýzu vzdělávacích drah, včetně identifikace úspěšných a rizikových faktorů platných pro žáky v českém vzdělávacím systému.

Poznámka

Po návštěvě hodnotícího týmu došlo k významné restrukturalizaci institucí. Ústav pro informace ve vzdělávání byl sloučen s Českou školní inspekcí počínaje rokem 2012. Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický v Praze vytvořily v červenci 2011 Národní ústav pro vzdělávání.

Literatura

Green, S. and Oates, T. (2009), "Considering alternatives to national assessment arrangement in England: possibilities and opportunities", *Educational Research*, Vol. 51, No. 2, June 2009, 229-245, NFER.

Koretz, D. (2008), "A Measured Approach: Maximizing the Promise, and Minimizing the Pitfalls of Value-Added Models", *American Educator*, Vol. 32, No. 2, pp. 18-39.

Ústav pro informace ve vzdělávání, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, ÚIV (2011), *Country Background Report for the Czech Republic (Národní podkladová zpráva o České republice)*, připravená pro Zprávu OECD o hodnotících rámcích pro zlepšování školních výsledků, k dispozici na www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Morris, A. (2011), "Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 65, OECD, Paris, available from www.oecd.org/edu/workingpapers.

Nusche, D., Laveault, D., MacBeath, J. and Santiago, P. (forthcoming), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*, OECD, Paris.

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. and Shewbridge, C. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*, OECD, Paris.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

Rosenkvist, M. (2010), "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 54, OECD, Paris, available from www.oecd.org/edu/workingpapers.

Santiago, P., Donaldson, G., Herman, J. and Shewbridge, C. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia*, OECD, Paris.

Závěry a doporučení

Kontext vzdělávacího systému

Vzdělávací výsledky žáků se pohybují kolem průměru OECD, ale výrazně se zhoršily

Výsledky vzdělávání žáků v České republice jsou přibližně na průměru či mírně pod průměrem OECD podle toho, které dovednosti se posuzují. V roce 2009 se úroveň výsledků českých žáků dosažených v Programu pro mezinárodní hodnocení žáků, který provádí OECD (Programme for International Student Assessment – PISA), statisticky nelišila od průměru OECD v matematice a přírodních vědách a byla těsně pod průměrem OECD se statisticky významnou odchylkou ve čtenářské gramotnosti. Analýzy trendů ve vývoji výsledků PISA však ukázaly na závažné zhoršení vzdělávacích výsledků žáků, které bylo jedním z nejvýraznějších v celé oblasti OECD – Česká republika je například jednou ze čtyř zemí, kde v letech 2000 až 2009 významně poklesly výkony žáků ve čtenářské gramotnosti.

Panuje znepokojení v souvislosti s velkou mírou sociální selektivity a nerovnostmi ve vzdělávacím systému

Je prokázáno, že školní výsledky i volbu vzdělávací cesty silně ovlivňuje rodinné zázemí žáka. Často diskutovanou otázkou je skutečnost, že víceletá gymnázia mají potenciálně dalekosáhlé dopady na rovnost, protože tato praxe zvýhodňuje menšinovou skupinu žáků, kteří jsou přijímáni do elitních škol financovaných z veřejných prostředků. Dalším předmětem obav jsou důvody pro docházku žáků do speciálních škol. Je známo, že v českém školském systému poměrně velký podíl žáků navštěvuje speciální školy z důvodu potíží s učením nebo sociálního znevýhodnění, nikoliv na základě diagnostikované poruchy učení. Jde především o romské děti, jejichž podíl ve speciálních školách je stále velmi vysoký navzdory rozhodnutí o postupné integraci znevýhodněných dětí do hlavního vzdělávacího proudu.

Větší autonomie škol zdůrazňuje úlohu hodnocení

Před rokem 1989 se český vzdělávací systém vyznačoval silným centrálním řízením a standardizovanými procesy. Výuka byla postavena na podrobných osnovách, předepsaných učebnicích, detailně rozpracovaných metodických pokynech pro učitele a standardizované učitelské přípravě. Tento přístup se po revoluci v roce 1989 radikálně změnil. Školy profitují z možnosti vybírat si učebnice a ze značné autonomie – z hlediska obsahu výuky zejména díky tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů (v souladu s příslušnými rámcovými vzdělávacími programy). Učitelé si mohou volit metody výuky, které odpovídají strategii školy a splňují požadavky stanovené ve školním vzdělávacím programu. V této souvislosti došlo k posílení role různých prvků hodnocení jako hlavních nástrojů dosahování kvality a rovnosti ve vzdělávání.

Silné stránky a slabé stránky

Existuje řada iniciativ, jejichž účelem je posílení systému hodnocení, nicméně jejich realizace není dokončena a mají dílčí charakter

Ve vzdělávacím systému panuje jednoznačný názor, že systém hodnocení je třeba posílit a že je třeba se více zaměřit na zlepšování výsledků žáků. Tato skutečnost se odráží v probíhajících iniciativách. Přípravují se národní standardizované testy pro žáky 5. a 9. ročníků základní školy, v roce 2011 se poprvé uskutečnila maturitní zkouška se společnou částí, externí hodnocení škol stojí na pevných základech a stále více se zaměřuje na zlepšování studijních výsledků, školy jsou povinny provádět vlastní hodnocení, rámcové vzdělávací programy formulují cíle v podobě kompetencí, výrazně se zlepšila dostupnost národních ukazatelů charakterizujících vzdělávací systém a plánuje se zavedení standardů učitelské profese. Tento vývoj jasně ukazuje, že hodnocení je ve školském systému považováno za jednu z priorit, což obnáší obsáhlou agendu zaměřenou na budování kultury hodnocení mezi jednotlivými aktéry ve školském systému. V současné době však neexistuje ucelený systém hodnocení. Jednotlivé složky hodnocení se podobně jako v dalších zemích OECD vyvíjely samostatně. Je zajištěno hodnocení žáků, škol, učitelů i hodnocení na úrovni systému, avšak tyto složky nejsou jasně propojené nebo sladěné. Existující systém není vnímán jako soudržný celek a chybí v něm vazby mezi jednotlivými složkami.

Na národní úrovni existují společná východiska, ale rámcové vzdělávací programy nepopisují, jaké výkony se od žáků očekávají

Existují určitá společná východiska, o která se hodnocení opírá. Vláda na centrální úrovni stanovuje priority vzdělávací politiky a určuje tak rámec pro její tvorbu. Tyto priority jsou obsaženy v dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy na čtyřleté období. Jde o důležité výchozí body, které ovlivňují podobu systému hodnocení. Tyto cíle vzdělávací politiky jsou však poněkud krátkozraké a jsou spojeny s dílčími iniciativami. Kromě toho neexistují jednoznačné národní cíle pro oblast vzdělávání, které by byly sladěny s širšími společenskými a hospodářskými cíli. Naproti tomu je zde dobrý základ pro očekávané výstupy školního vzdělávání na úrovni žáka. V základním i sekundárním vzdělávání jsou v celé řadě oblastí vzdělávání k dispozici národní rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty stanovují cíle v podobě kompetencí pro klíčové fáze vzdělávání a rámcově určují jeho obsah. Školy mají v rámci naplňování těchto závazných cílů v oblasti výsledků žáků velkou míru autonomie při tvorbě vlastních kurikul (školních vzdělávacích programů) a způsobů hodnocení. Řada aktérů se nicméně vyjádřila v tom smyslu, že RVP neobsahují dostatečně jasný přehled toho, co se mají žáci naučit a co se od nich očekává, který by mohl být vodítkem pro volbu výukových a hodnotících postupů a který by zajišťoval konzistenci vzdělávání v České republice. Přijaté národní cíle v podobě kompetencí, jichž by žáci měli dosáhnout, jsou v rámcových vzdělávacích programech dosti široce pojaté a neuvádějí, jakým způsobem by měl žák postupně kurikulum zvládat. Jde o součást obecnějšího problému, který spočívá v nedostatečném popisu toho, co se od vzdělávacího systému očekává. Nejsou vytvořeny standardy ani pro výsledky žáků, ani pro práci učitelů, ředitelů škol a škol samotných.

Mezi učiteli je atmosféra „otevřených dveří“, avšak chápání účelů hodnocení je zúžené

Jednou z důležitých silných stránek systému je atmosféra „otevřených dveří“ mezi učiteli. Hospitace představují hlavní nástroj externího hodnocení ve školách, který zajišťuje náležité posuzování kvality výuky a učení. Běžnou praxí je i pozorování průběhu hodiny vedením školy, které je také součástí hodnocení učitele na úrovni školy a procesu vlastního hodnocení školy. Jde o klíčovou součást zajišťování efektivitu systému hodnocení, která do značné míry závisí na schopnosti rozvíjet kulturu sdílení pedagogických zkušeností, poskytování odborné zpětné vazby a učení se od kolegů. Hodnotící tým však dospěl k názoru, že celkové chápání účelů a potenciálu hodnocení je zúžené. Hodnocení je stále převážně vnímáno jako nástroj, kterým vedeme hodnoceného k odpovědnosti, „kontrolujeme“ jej a posuzujeme, jak dodržuje předpisy. Je to patrné na všech úrovních. Pozornost je často soustředěna na plnění formálních požadavků, již méně pozornosti je věnováno kvalitě postupů či způsobům, jak je zlepšit.

V celém systému je třeba posílit kompetence k hodnocení

Na národní úrovni bylo vyvinuto velké úsilí o podnícení kultury hodnocení prostřednictvím posilování hodnotících aktivit a v některých případech i prostřednictvím zajišťování příležitostí k budování příslušných kompetencí. Tým hodnotitelů se domnívá, že kompetence potřebné k hodnocení jsou v celém systému stále málo rozvinuté. Je třeba zlepšit hodnotící kompetence zřizovatelů škol zejména na úrovni obcí. Schopnost obecních úřadů budovat a efektivně využívat systémy zajišťování kvality se značně liší. Současně je třeba zlepšit kompetence v oblasti hodnocení u ředitelů škol, především s ohledem na zajištění smysluplného vlastního hodnocení školy a pedagogického vedení a podpory (koučink) jednotlivým učitelům. Další oblastí, kde chybí dostatečná odbornost, je tvorba standardizovaných testů. Jde o dosti technickou záležitost vyžadující velmi konkrétní odborné znalosti například v oblasti měření výsledků vzdělávání, vývoje testů, validace testových úloh či metod škálování, které jsou v České republice nedostatkové. K dalším oblastem, kde budování kapacit představuje velkou výzvu, patří kompetence učitelů k hodnocení žáků (formativní i sumativní hodnocení), dovednosti práce s daty u jednotlivých aktérů ve školském systému a analytická kapacita pro účely plánování a tvorby vzdělávací politiky na úrovni systému.

Hodnocení je vnímáno jako součást učitelské profese, avšak přístupy ke vzdělávání a hodnocení jsou stále zjevně tradiční

Na hodnocení žáků se v České republice významně podílejí učitelé, kteří mají při posuzování a vykazování prospěchu žáka na všech úrovních vzdělávání nejpodstatnější roli. Zavedením školních vzdělávacích programů se úloha a odpovědnost učitelů za stanovování vzdělávacích cílů a hodnocení jejich naplňování ještě zvýšila. Školy jsou povinny určovat a zveřejňovat kritéria, podle kterých jsou žáci hodnoceni, a tato kritéria musí schválit školská rada. Všichni žáci jsou hodnoceni v každém předmětu různými způsoby průběžně během školního roku. Rozšířené je ústní zkoušení i písemné testy nebo zkoušky. Začíná se objevovat vlastní hodnocení žáků v oblastech klíčových kompetencí. Obecně lze říci, že tato autonomie učitelů a škol v oblasti hodnocení je nesporná a široce podporovaná. Přístup k organizaci práce ve třídě je však v České republice stále tradiční. Výukové a hodnotící postupy se po řadu desetiletí nezměnily a jsou stále odrazem přesvědčení a přístupů uplatňovaných před liberalizací systému v roce 1989. V ČR není systematicky uplatňováno hodnocení, jehož smyslem je pomoci žákovi v jeho učení.

V hodnotících postupech se málo zdůrazňuje poskytování zpětné vazby žákovi a rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Zpětná vazba je často chápána jako „sumativní (výstupní) hodnocení, které se provádí častěji“.

Do hodnocení byl zaveden externí rozměr, avšak víceúčelovost maturitní zkoušky vzbuzuje určité obavy

Do procesu maturitní zkoušky byl přidán prvek centralizovaného hodnocení výsledků žáka na národní úrovni. Maturitní zkouška zahrnuje jednotnou společnou část a část, kterou určují školy (učitelé). Tento model umožňuje hodnocení, které má jednotnou formu a obsah ve všech školách v celé zemi a současně uznává význam hodnocení, které nejlépe provádějí samotní učitelé. Kromě toho byla vytvořena jednotná zadání pro závěrečné zkoušky v učňovských oborech, která pro školy zpracoval Národní ústav odborného vzdělávání. Zdá se, že společná část zkoušek ukončujících sekundární vzdělávání má dva protichůdné účely. Prvním je poskytnout osvědčení o výsledcích žáka na konci sekundárního vzdělávání. Výsledky společné části zkoušky by však podle všeho mohly zároveň sloužit k porovnávání výsledků práce škol. Tyto dva účely nejsou slučitelné a k tomu, aby byly optimálně naplněny, by bylo třeba uplatnit jiné přístupy. Pokud by měla jednotná část zkoušek sloužit k certifikaci výsledků žáků, bylo by třeba zajistit, aby zkoušky odpovídajícím způsobem pokrývaly celou šíři a hloubku kurikula, znalosti a kompetence či dovednosti. Pokud by měly sloužit k orientaci v tom, jak si která škola vede, bylo by třeba využít dalších důležitých zdrojů informací.

Je kladen zvýšený důraz na výsledky žáků, avšak národní standardizované testy s sebou nesou řadu omezení a rizik

V souvislosti s liberalizací vzdělávacího systému a spuštěním kurikulární reformy je věnována zvýšená pozornost klíčovým výsledkům vzdělávání žáků. Zároveň je zde snaha o stanovení očekávaných minimálních úrovní, kterých by žáci měli dosáhnout v uzlových bodech svého vzdělávání. V této souvislosti zavádí Česká republika národní standardizované testy v 5. a 9. ročnících základní školy (z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky). Účely testování, jak je sdělilo ministerstvo, nejsou pro vzdělávací sektor zcela srozumitelné. Testy jsou koncipovány jako počítačové, a tudíž potenciálně zahrnou omezenou škálu vzdělávacích cílů – ty, jejichž dosažení lze posoudit počítačem prostřednictvím objektivně vyhodnitelných úloh. V rámci přípravy národních testů zpracovává tým odborníků standardy, podle nichž budou testy vyhodnocovány. Tým hodnotitelů je toho názoru, že se s tvorbou standardů spěchalo, aby mohl být splněn požadavek pilotního testování v roce 2011. Tvorba standardů začala v listopadu 2010 s termínem dokončení do poloviny roku 2011. Z tohoto důvodu lze tyto standardy považovat spíše za specifikace k národním testům než za ukazatele kvality výsledků, které se od žáků očekávají na různých úrovních vzdělávacího systému. Tým hodnotitelů se zároveň domnívá, že je nezbytné lépe formulovat účely národních testů a vést v patrnosti, že pokrývají omezené spektrum kompetencí. Podle původního sdělení ministerstva je pravděpodobné, že v testech „půjde o hodně“. Taková situace jistě nastane v případě, že se výsledky testů použijí k hodnocení škol a učitelů. Zahraniční zkušenosti ukazují, že pokud se výsledky plošného testování žáků použijí k těmto účelům, má celý proces závažné negativní vedlejší účinky (např. výuka zaměřená na zvládnutí testů či zúžení kurikula).

Hodnocení žáků ve školách a třídách není dostatečně konzistentní

Odpovědnost za stanovení kritérií pro hodnocení žáků má škola. Z dostupných informací je zřejmé, že pravidla a postupy hodnocení se často v jednotlivých školách liší a popisy hodnotících postupů a kritérií jsou často velmi obecné. Navíc u českých učitelů není běžné, aby podrobně specifikovali kritéria, která při hodnocení uplatňují, a žáky o nich předem informovali. I když školy používají stejnou pětibodovou klasifikační stupnici, jejich kritéria pro udělování známek se různí. Nelze proto zaručit, že známky v jedné škole odpovídají stejným známám v jiné škole. Nerovnost ve známkování je problematická zejména v situaci, kdy žák přechází na jinou školu. Tento obecný nedostatek národních specifikací či směrnic pro hodnocení žáků brání konzistentnímu uplatňování hodnotících kritérií. Znamky jsou jen v malé míře moderovány (tj. učitelé nevedou odborné diskuse o kvalitě žákovy práce) v rámci školy a tato moderace zcela chybí mezi školami v České republice. Obecně lze říci, že moderace, která spočívá v diskusi učitelů nad původní prací žáka, není dostatečně rozvinuta.

Panuje obecný souhlas s tím, že učitelé by měli být hodnoceni, avšak hodnocení není prováděno systematicky u všech učitelů

Procesy a kritéria hodnocení učitelů nejsou regulovány centrálně, existuje však jednoznačný zákonný požadavek, aby ředitelé škol hodnotili své učitele. Ve školách, které tým hodnotitelů navštívil, se ředitelé a učitelé vyjadřovali o hodnocení učitelů jako o zavedené součásti běžné školní praxe. Hodnocení učitelů je podle všeho přijímáno jako důležitá a normální součást činnosti školy. Hlavní silnou stránkou procesu hodnocení učitelů v České republice je jeho zaměření na posuzování konkrétních výukových postupů ve třídě. Jeho typickou formou je hospitace ředitele nebo jeho zástupce ve třídě, po které následuje společná diskuse a analýza práce učitele. Vzhledem k tomu, že koncepce i praxe hodnocení učitelů spadá do působnosti školy, způsoby hodnocení se v rámci systému liší. Kvalita a záběr metod hodnocení závisí na schopnostech a stylu vedení ředitelů škol. Inspektoři kontrolují, zda je hodnocení učitelů součástí vlastního hodnocení školy, chybí však mechanismus, který by zajišťoval, že každý učitel dostane náležitou odbornou zpětnou vazbu. V důsledku toho neexistuje také žádná záruka, že bude rozpoznána situace, kdy učitel neodvádí kvalitní práci, a že bude náležitým způsobem řešena.

V současné době neexistuje společná představa o tom, co je kvalitní výuka, ale plánuje se vytvoření standardů učitele

V této chvíli neexistuje jasný a stručný přehled či profil toho, co by měli učitelé znát a jaké dovednosti by měli mít. Na národní úrovni chybí jednotná výkonová kritéria či referenční rámce, podle kterých by učitelé mohli být posuzováni. Spravedlivý a efektivní systém hodnocení učitelů musí vycházet ze standardů učitelé profese, protože je třeba mít společný rámec, který by popisoval, co to je kvalitní výuka. Neexistence tohoto rámce oslabuje schopnost ředitelů škol efektivně hodnotit učitele tak, jak vyžadují pracovní právní předpisy. Nicméně tvorba učitelých standardů a nového kariérního řádu pro učitele se plánuje.

Význam dalšího vzdělávání učitelů je sice formálně uznáván, avšak vazba mezi dalším vzděláváním a hodnocením učitelů by mohla být silnější

Pokud má hodnocení učitelů vést ke zkvalitňování jejich práce, je důležité, aby na zpětnou vazbu navazovalo odpovídající další vzdělávání. Význam dalšího odborného vzdělávání učitelů je v České republice zmiňován v právních dokumentech. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ukládá učitelům povinnost dalšího vzdělávání a zakotvuje, že učitel má každoročně nárok na 12 dní volna pro účely odborného rozvoje. Zdá se však, že toto ustanovení není ucelené a chybí zde systematické propojení s hodnocením učitelů. Bez jasné vazby na možnosti odborného rozvoje budou mít procesy hodnocení na kvalitu práce učitelů jen poměrně malý vliv. O absolvování dalšího odborného vzdělávání rozhodují převážně sami učitelé bez systematické vazby na potřeby rozvoje školy. Ředitelé škol, se kterými členové týmu hodnotitelů hovořili, měli jen výjimečně přehled o tom, jakých aktivit se jejich učitelé v rámci dalšího vzdělávání účastní, a zdálo se, že strategické plánování profesního rozvoje probíhá jen v omezené míře. Získané informace příliš nenaznačovaly, že by školy plánovaly vzdělávací aktivity s důrazem na to, že škola je společenstvím lidí, kteří se vzdělávají s určitým společným cílem.

Chybí transparentní vazba mezi hodnocením učitelů a jejich odměňováním

Současná praxe, kdy ředitelé českých škol přidělují učitelům nenárokové složky mzdy ve vazbě na výsledky hodnocení jejich práce, má své potenciální výhody. Umožňuje ředitelům odpovídajícím způsobem plánovat, podněcovat profesní rozvoj učitelů, vhodně je odměňovat, motivovat a usilovat o jejich udržení. Jsou zde však určité náznaky, že současný systém výkonnostně podmíněných nenárokových složek mzdy tyto funkce neplní, a to zejména proto, že způsob jejich přidělování není dostatečně transparentní. Řada učitelů, se kterými členové týmu hovořili, naznačila, že vztah mezi kvalitou práce a platem není transparentní. Učitelé často nevědí, jak je určována výše jejich platu a zda závisí na výsledcích hospitace nebo na jiných aspektech jejich práce. Hlavním důvodem nedostatečné transparentnosti je absence jasného rámce pro hodnocení práce učitelů.

Funguje externí hodnocení škol, jeho důraz na zlepšování škol je však omezený

Česká republika se jednoznačně hlásí k zajišťování odpovědnosti ve vzdělávacím systému prostřednictvím pravidelného cyklu externího hodnocení škol, které provádí Česká školní inspekce (ČŠI). ČŠI je váženou institucí a školy, obecní a krajské úřady oceňují skutečnost, že mají pravidelně k dispozici inspekční zprávy k jednotlivým školám. Externí hodnocení je obecně vítáno a považováno za podpůrné při zjišťování určitých druhů problémů na straně škol a dalších aktérů a při zajišťování přehledu o systému na národní úrovni podle zvolených konkrétních kritérií. Jednou z výzev je skutečnost, že externí hodnocení prováděné ČŠI je převážně hodnocením dodržování právních náležitostí, případně způsobů, jakými je naplňován školní vzdělávací program, a ověřováním, jak tento program odpovídá příslušnému rámcovému programu. Zajišťování odpovědnosti se tak spíše soustřeďuje na dodržování zákonných norem než na podporu školám v procesu zlepšování. Radí se pouze „slabším“ školám, které jsou identifikovány na základě toho, že nesplňují zákonem dané minimální standardy. Není kladen dostatečný důraz na strategie zaměřené na podporu zlepšování kvality výuky

a učení a dosahování lepších výsledků žáků včetně zlepšování práce a výsledků těch škol, které to nejvíce potřebují.

***Model externího hodnocení vykazuje celou řadu znaků
nejlepší praxe, jsou zde však stále některá omezení***

Proces externího hodnocení, které provádí ČŠI, je dobře strukturovaný a systematický. Každá fáze procesu je srozumitelná a jednotlivé prvky na sebe logicky navazují. V modelu se počítá s tím, že je důležité jednoznačně sdělovat kritéria, na jejichž základě je hodnocení formulováno. Pro účely externího hodnocení je každoročně zpracováván soubor veřejně dostupných kritérií. Dobře je zakotven i princip transparentnosti při zveřejňování výsledků inspekce a při reakcích na podněty zainteresovaných aktérů (je zajištěno, že inspekci mohou iniciovat rodiče, pokud jsou nějakým způsobem znepokojeni). Externí hodnocení je koncipováno tak, aby vycházelo z dostupných dat. Inspekční tým může při inspekci využívat dat Ústavu pro informace ve vzdělávání, která podporují efektivitu, protože týmu umožňují, aby se soustředil na klíčové otázky, a mohou pomoci při porovnávání konečných výstupů s referenčními úrovněmi a jejich zasazování do kontextu. Jednou z hlavních součástí shromažďování informací je i zajišťování a analýza dokumentace a během inspekce jsou také vedeny rozhovory s vybranými aktéry. Současný přístup k externímu hodnocení škol však s sebou nese určité výzvy. Je obtížné zohlednit socioekonomický kontext školy, protože školský zákon toto nevyžaduje a nejsou k dispozici národní data, která by to umožňovala. Podle všeho také není kladen dostatečný důraz na pedagogické aspekty, zejména na rozpoznání hlavních znaků efektivní či vysoce kvalitní výuky na základě dat z mezinárodních studií a výzkumů. Navíc kritéria, se kterými ČŠI při externím hodnocení pracuje, nejsou dostatečně stabilní, aby mohlo být zajištěno porovnání výsledků ve všech oblastech v jednotlivých letech.

***Nově se zdůrazňuje vlastní hodnocení škol, které by mělo být
dále posíleno***

Nově kladený důraz na podporu vlastního hodnocení škol může potenciálně vést školy a jejich ředitele k tomu, že se budou více zaměřovat na zkvalitňování své činnosti a plánování dalšího rozvoje. Spolu s externím hodnocením České školní inspekce a pravidelným zveřejňováním inspekčních zpráv tvoří vlastní hodnocení na institucionální úrovni systém, který je vyváženější než systém, který spoléhá pouze na externí hodnocení. Zavedení autoevaluace jednoznačně souvisí se záměrem České republiky podněcovat flexibilitu a větší autonomii na úrovni školy. Posilováním schopnosti sebereflexe u škol se podpoří interní postupy zajišťování kvality a usnadní se udržování kvality v celém systému. Sebehodnocení škol je však zatím v počáteční fázi. Školy mají zatím pouze malé povědomí o tom, jaký přínos vlastní hodnocení má a mělo by mít pro zkvalitňování jejich práce, a zatím nejsou k dispozici žádné vyjasněné autoevaluační modely. Zdá se, že pracovníci škol i jejich ředitelé mají omezené schopnosti potřebné k provádění vlastního hodnocení a samotné vlastní hodnocení podle všeho vede pouze k malým změnám školní praxe. I přesto, že se autoevaluace v určité formě vyskytuje, její důsledné uplatňování a využívání jejích výsledků v praxi je stále v počátcích. Dostatečné využívání není ani další z potenciálních přínosů vlastního hodnocení, který spočívá v zapojení rodičů do činnosti školy.

Při hodnocení škol je zdůrazňováno jejich vedení, úloha ředitelů škol však není plně doceněna a jejich hodnocení je omezené

Jednoznačně převládá názor, že proces vlastního hodnocení závisí ve velmi vysoké míře na schopnosti ředitele školy podpořit zapojení pracovníků, mobilizovat zdroje a zajišťovat odpovídající vzdělávání a podporu. Současný přístup inspekce jen podtrhuje význam tohoto typu vedení škol. Ředitelé škol hrají během inspekce významnou roli, mají přímou odpovědnost za průběh vlastního hodnocení i externího hodnocení a je především na nich, aby zajistili, že se s výsledky a doporučeními inspekce bude dále pracovat. Přesto však jen v malé míře pozorujeme kulturu pedagogického vedení (na rozdíl od administrativního či manažerského přístupu). I když má ředitel školy v systému klíčovou roli a značnou odpovědnost, tato skutečnost se zatím nepromítla do odpovídajícího kariérního řádu. Příprava na vykonávání funkce ředitele školy je omezená a ředitelé nejsou dostatečně uznáváni ani odměňováni. ČŠI usiluje o hodnocení určitých prvků ve vedení a řízení škol, jde však většinou o dodržování předpisů a jen málo pozornosti je věnováno schopnostem ředitele směřovat pedagogický proces či potřebám jeho profesního rozvoje. Zřizovatelé ředitele škol povětšinou nehodnotí, výjimkou je posuzování finančních aspektů řízení rozpočtu. Neexistuje vazba mezi hodnocením ředitelů škol a údaji o výsledcích žáků či kvalitou výuky a učení.

Málo se zdůrazňuje hodnocení vzdělávacího systému

Tým hodnotitelů získal dojem, že z koncepčního pohledu je zatím věnována jen omezená pozornost hodnocení vzdělávacího systému jako celku a že k tomuto hodnocení chybí komplexní strategický přístup. Školský zákon z roku 2004 odpovědnost za hodnocení systému sice vymezuje, již ale nedefinuje, jaké by toto hodnocení mělo mít cíle a čeho by mělo dosáhnout. V současné chvíli se při hodnocení systému povětšinou čerpá z hodnocení škol, které je doplněno souborem ukazatelů charakterizujících vzdělávací systém. Přestože je věnována pozornost zpracování dlouhodobých záměrů a tvorbě ukazatelů, které by posuzovaly, jak jsou tyto záměry naplňovány, lze říci, že tyto koncepční cíle jsou úzce zaměřené a nezachycují dostatečně cíle vzdělávání na úrovni žáků.

Existuje rámec pro ukazatele charakterizující vzdělávací systém. Na systémové úrovni však chybí některé klíčové informace

Tvůrci vzdělávací politiky mají k dispozici rámec ukazatelů charakterizujících vzdělávací systém, který jim pomáhá analyzovat stav vzdělávacího systému, monitorovat trendy v čase, porovnávat kraje a poskytovat informace široké veřejnosti. Tento rámec zahrnuje čtyři hlavní složky: žáci, učitelé, školy a financování. Chybí však některá klíčová data. Například nejsou k dispozici údaje o socioekonomickém zázemí žáků. Dále chybí informace o hodnocení na úrovni jednotlivých žáků, nejsou k dispozici kompletní údaje o učitelích zahrnující například informace o jejich kvalifikaci a aktivitách v rámci profesního rozvoje, existují pouze omezené informace o podmínkách, ve kterých probíhá výuka a učení.

Účast na mezinárodních studiích je přínosná, chybí však národní data o výkonech žáků

Mezinárodní studie i navzdory tomu, že nejsou dostatečně v souladu se vzdělávacími cíli v České republice, poskytují jedinečné informace o vzdělávání žáků v této zemi. Účast na mezinárodních šetřeních zajišťuje možnost porovnávat výkonnost vzdělávacího systému s referenčními úrovněmi a zároveň umožňuje monitorovat vývoj v čase – například prostřednictvím informací o trendech, které poskytuje PISA od roku 2000. Národní systém monitorování školního vzdělávání je však značně oslaben v důsledku absence národních dat o výsledcích žáků. To znamená, že nejsou k dispozici žádné informace o výstupech vzdělávání, které by bylo možné porovnávat v rámci škol, krajů a z časového hlediska.

Informace na úrovni systému nejsou plně využívány

Tým hodnotitelů dospěl k názoru, že nejsou plně využívána systémová data pro účely analýz, jejichž výstupy by bylo možné využít při tvorbě vzdělávací politiky. Podle všeho chybí komplexní statistická analýza výsledků žáků, například posouzení faktorů, které ovlivňují prospěch žáků, či studie o tom, jaký dopad má na výsledky žáka jeho socioekonomické zázemí. Jen omezeným způsobem se využívají systémová data při řízení škol, chybí ucelený informační systém, který by mohly využívat resortní organizace, a jen omezeně dochází k systematickému sdílení dat mezi školami.

Doporučení pro tvorbu politiky

Lepší formulace cílů vzdělávání

Má-li být hodnocení efektivní ve smyslu zlepšování kvality v rámci celého vzdělávacího systému, je nezbytné, aby všichni aktéři ve školství měli jasnou představu o tom, jaké jsou národní cíle vzdělávání. To vyžaduje vymezení cílů v souladu s širšími společenskými a hospodářskými záměry, včetně prosazování rovnosti a vynikajících výsledků a formulace celkového účelu vzdělávání občanů. V tomto ohledu by mohly být cíle vzdělávacího systému v České republice konkrétnější. Dlouhodobý záměr by mohl například obsahovat cíle v podobě zkvalitnění výstupů vzdělávání, přičemž by se zohledňovala úroveň výsledků i spravedlnost systému. Kromě toho je třeba mít k dispozici jasnější orientační body z hlediska očekávaných úrovní výkonů žáků. Je důležité, aby kurikulum bylo i nadále otevřené a dávalo tak prostor učitelům pro vlastní odborný úsudek. Na druhé straně jsou zde rezervy, pokud jde o větší konkretizaci cílů učení. Národní cíle v podobě kompetencí, které vymezují rámcové vzdělávací programy, lze dále specifikovat a rozšířit o jasné informace o tom, co se od žáka v průběhu jeho učení očekává, a o kritéria hodnocení v jednotlivých předmětech. Toto rozšíření by mohlo mít podobu národních standardů, ve kterých by bylo stanoveno, co je dostačující, dobrá a vynikající práce v různých předmětových oblastech v jednotlivých fázích vzdělávání.

Vytvoření uceleného rámce pro hodnocení

Potenciálu hodnocení nelze plně využít, dokud nebude existovat plně integrovaný rámec hodnocení, který bude vnímán jako logicky provázaný celek. Důležitým počátečním krokem je vypracování strategického plánu nebo rámcového dokumentu, který bude obsahovat koncepci uceleného systému hodnocení a formulovat, jakým způsobem budou jeho jednotlivé složky vzájemně propojeny. Do přípravy tohoto plánu

by měly být zapojeny různé úrovně řízení vzdělávání v obcích a krajích tak, aby byla jasně stanovena jejich odpovědnost a role. V první řadě by mělo jít o vytvoření společného referenčního rámce pro hodnocení vzdělávání v zemi s jedním základním cílem, kterým by bylo zakotvení hodnocení jako stálé a nezbytné součásti profesionality všech aktérů ve vzdělávacím systému. Strategický plán by měl obsahovat jasné zdůvodnění, proč se hodnocení provádí, a přesvědčivě formulovat, jak je sladěno s různými prvky programu reformy vzdělávání. Dále by měl plán popisovat, jak bude každá složka systému hodnocení produkovat výstupy, které budou využitelné při zlepšování praxe ve třídách a školách. V plánu by měly být obsaženy i strategie zaměřené na posilování některých složek hodnotícího systému a na podporu jejich provázanosti.

Budování kapacit v oblasti hodnocení v celém školském systému

Jakmile se začne vytvářet rámec pro hodnocení a postupně bude nabývat ucelenou podobu, jednou z priorit vzdělávací politiky bude konsolidace snah o zlepšení kapacit v oblasti hodnocení. Vzhledem k tomu, že český vzdělávací systém je značně decentralizovaný a ve schopnostech hodnocení spoléhá na různé aktéry, je důležité, aby budování kapacit probíhalo v souladu s různými potřebami zřizovatelů škol (krajů a obcí), ředitelů škol a učitelů. Jednou z priorit je budování kompetencí k hodnocení na straně zřizovatelů, tj. na krajské a obecní úrovni. Je třeba zpracovat profil kompetencí pro pracovníky obecních a krajských úřadů. Dále je třeba posílit dovednosti ředitelů škol v oblasti pedagogického vedení, protože jejich činnost je České republice stále tradičně zaměřena spíše na administrativní úkony. Učitelé by měli těžit z nejrůznějších příležitostí k profesnímu rozvoji, díky nimž by rozvíjeli své dovednosti v oblasti formativního hodnocení a s ohledem na cíle obsažené v RVP by zlepšovali jak své schopnosti hodnotit, tak shromažďovat a analyzovat informace za účelem zkvalitňování vlastní práce. Další oblastí je budování kapacit na úrovni systému (včetně krajské a obecní úrovně), které by umožnily efektivní využívání výsledků hodnocení. Do této oblasti patří kapacita provádět analýzy za účelem plánování vzdělávání a tvorby vzdělávací politiky. A konečně je třeba výrazně investovat do rozvíjení odborných kompetencí nutných pro tvorbu standardizovaných testů, které zahrnují i oblasti jako měření výsledků vzdělávání a vývoj testů.

Vytvoření vzdělávacích standardů, které by pokrývaly celou šíři vzdělávacích cílů, a to před vytvořením národních standardizovaných testů

Je třeba mít jasná, externě daná východiska z hlediska očekávaných výsledků žáků na různých úrovních vzdělávání. Učitelům je nutno ponechat dostatečný prostor pro rozhodování na základě vlastní odbornosti, na druhé straně musejí mít jasné informace o tom, jaké výstupy vzdělávání jsou považovány za důležité. Pro učitele by byly přínosem vzdělávací standardy, které by konkrétněji popisovaly, co mají žáci znát a jaké dovednosti mají mít v různých fázích vzdělávacího procesu. Plošné testy by neměly být nástrojem k tvorbě standardů, protože tento postup by vytvořil nevhodný precedens. Nejprve by měly být vytvořeny kvalitní standardy (a související podpůrné zdroje jako popisy pokroku v učení a hodnotící úlohy), které by pokrývaly celou šíři a hloubku kurikula a podle kterých by se učitelé orientovali při práci ve třídě, při hodnocení podle požadavků kurikula a při poskytování informací žákům a rodičům. Jinými slovy, pokud budou vytvořeny testy, měly by být posléze sladěny s těmito standardy, nikoliv aby testy určovaly standardy.

Zmírnění nežádoucího dopadu národních standardizovaných testů

Před realizací plošných testů by mělo ministerstvo více zvažovat, jakým účelům mají sloužit, a důvody pro jejich zavedení přesvědčivě formulovat. Současně by mělo pečlivě navrhnout vhodný způsob měření, který bude optimalizovat pozitivní vliv testů na proces učení a minimalizovat jejich negativní dopady. Pokud budou testy spuštěny, mělo by jim předcházet pilotní odzkoušení, aby bylo možné posoudit jejich dopady ještě před plošným zavedením. Plošné standardizované testy (i maturitní zkoušky) by měly sloužit jako rozumný a spolehlivý nástroj, který by posuzoval celou šíři vzdělávacích cílů v kurikulu, a učitelé, školy a resortní organizace by měli jejich výsledky náležitě využívat k zamýšleným účelům. Mohla by být vytvořena nezávislá pracovní skupina zástupců různých sektorů a organizací, které se angažují v oblasti vzdělávání. Jejím úkolem by bylo vést další diskuse o plošných testech, monitorovat jejich implementaci a provádět hodnocení jejich dopadu. Skutečnost, že testy mohou mít závažné dopady, nepochybně ovlivní postupy učitelů (případně i státních orgánů).

Posílení role formativního hodnocení žáků

Ústředním bodem snah o zlepšování výsledků žáků v České republice by mělo být zvýšení míry vědomého uplatňování hodnocení, které podporuje učení, tj. hodnocení, které průběžně sleduje, jak se žáci učí, a umožňuje plánovat, jak dál ve vzdělávání postupovat. Česká republika potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků spíše prostřednictvím formativního hodnocení, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit, než pouze prostřednictvím sumativního hodnocení, které výsledky učení zaznamená a vykáže. Má-li být formativní hodnocení účinné, je třeba, aby si učitelé osvojovali dovednosti, které jim umožní zjistit, jak žáci učivu rozumějí, poskytovat jim zpětnou vazbu, upravovat výukové postupy podle jejich potřeb a pomáhat jim, aby se naučili, jak se mají učit. Strategie zaměřené na zvýšení dopadu formativního hodnocení by mohly zahrnovat větší důraz na bezprostřední interakci mezi učitelem a žákem ve třídě, rozvíjení výzkumem podložených technik formativního hodnocení u učitelů a na posilování jejich schopnosti reagovat na zjištěné konkrétní vzdělávací potřeby.

Zavedení procesů moderace za účelem zajištění konzistence sumativního hodnocení žáků

Jednou z priorit by mělo být zavedení procesů moderace v rámci škol a mezi školami, aby se zvýšila míra spolehlivosti hodnocení, které provádějí učitelé. Cílem je zajistit, aby se způsoby, jak učitelé hodnotí a známkuje žáky, tolik nerůznily a zvýšila se tudíž spravedlnost v této oblasti. Současně by měly být vytvořeny národní metodické pokyny pro hodnocení podle vzdělávacích cílů. Učitelé potřebují mít k dispozici ukázky práce žáků, které by ilustrovaly výkony odpovídající jednotlivým úrovním či známkám, referenční kritéria či znaky požadovaného výkonu, volitelné hodnotící úlohy a testy. Tyto záležitosti je obzvláště důležité řešit v souvislosti s jednotnou částí maturitní zkoušky, pokud má být maturita v celé zemi srovnatelná, spravedlivá a důvěryhodná pro veřejnost. Účast na vhodných moderačních postupech je navíc přínosná i pro samotné učitele, kteří si tak mohou podstatně rozšířit své odborné kompetence.

Vytvoření profesního profilu nebo standardů učitelské profese

Česká republika by měla pokračovat v současných snahách o vytvoření profesního profilu nebo standardů učitelské profese. Standardy učitele, tedy jednoznačný a stručný přehled či profil toho, co má učitel znát a jaké dovednosti má mít, je základním prvkem jakéhokoliv systému hodnocení učitelů, protože poskytuje sdílenou představu o tom, co je kvalitní výuka, a spolehlivý základ, podle kterého lze posuzovat učitelovy kompetence. Standardy učitelské profese by měly obsahovat měřítka kvality profesionálních pedagogických postupů a měly by být používány při hodnocení práce jednotlivých učitelů. Měly by vycházet z aktivit a diskusí, které proběhly v roce 2009, a zapadat do kontextu obecných cílů vzdělávání. Ze standardů učitele by se mělo vycházet při určování charakteru klíčových prvků učitelské profese, jako je například počáteční vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj, kariérní řád a samozřejmě hodnocení. Při hodnocení učitelů je třeba brát ohled i na podmínky školy. Školy musí reagovat na různé potřeby a okolnosti podle situace v dané lokalitě.

Posílení takového hodnocení učitelů, jehož účelem je zkvalitňování jejich práce

Tým hodnotitelů doporučuje, aby bylo posíleno pravidelné formativní hodnocení učitelů zaměřené na jejich další profesní rozvoj. To by probíhalo odděleně od hodnotících procesů, které jsou orientovány spíše na vykazání stavu. Hodnocení, které vede ke zkvalitňování práce učitelů, se obvykle daří v neohrožujícím prostředí, kde je pěstována kultura, k jejímž hlavním znakům patří vzájemné poskytování a přijímání zpětné vazby, jasně stanovené individuální i kolektivní cíle, jednoduché hodnotící nástroje, podporující vedení školy, příležitosti k dalšímu profesnímu rozvoji a úzká vazba na vlastní hodnocení školy. Hlavním smyslem tohoto hodnocení by mělo být neustálé zlepšování vyučovací praxe. Mělo by jít o interní proces hodnocení, které by prováděli vedoucí předmětových sekcí, zkušenější učitelé a ředitelé a které by se soustředilo na práci učitele ve třídě. Hlavním výstupem by byla zpětná vazba, jak si učitel vedl a jak může svým dílem přispět k rozvoji školy. Tato zpětná vazba by byla podkladem pro zpracování plánu dalšího vzdělávání učitele. Mají-li ředitelé škol provádět toto rozvíjející hodnocení systematicky a odpovídajícím způsobem na všech školách v České republice, pak je důležité, aby Česká školní inspekce externě ověřovala procesy hodnocení učitelů na úrovni školy a podle potřeby zajistila vyvození odpovědnosti ředitele školy.

Zvážení možnosti vytvořit systém certifikace učitelů, podle kterého by se řídil kariérový postup

Pro učitele a ředitele škol by mohl být přínosný jasnější kariérní řád, který by měl celostátní platnost. K naplnění této potřeby by mohl přispět systém pojatý jako posloupnost kariérových fází či jako kariérový žebříček. Možnost postoupit do jednotlivých klíčových fází kariéry by mohla být spojena s formálním sumativním hodnocením, které by doplňovalo pravidelné formativní hodnocení. Jednotlivým fázím by odpovídala úroveň odbornosti, kterou by vymezovaly standardy učitelské profese a která by byla spojena s určitou výší finanční odměny. Tím by byla zajištěna vazba mezi výsledky hodnocení učitelů a kariérovým postupem, tedy i nepřímá vazba na úroveň platového ohodnocení. Kariérový postup učitele by mohl být založen na systému registrace či certifikace v klíčových bodech profesní dráhy. Tento proces by mohl z větší části probíhat ve škole a usměrňovalo by jej vedení školy. Současně by však bylo třeba posílit externí prvek tohoto systému, kterým by bylo ověřování interních postupů ve

školách a zajišťování jejich konzistence v celostátním měřítku. Hlavním účelem hodnocení učitele v rámci registrace nebo certifikace by bylo poskytnout veřejnosti záruku, že učitel splňuje příslušné standardy, umožnit učiteli postup v kariéře a směřovat plán jeho dalšího profesního rozvoje.

Posílení externího hodnocení za účelem zkvalitňování škol

Proces externího hodnocení, které provádí ČŠI, by se měl více zaměřit na zkvalitňování práce škol a odklonit se od současného modelu, který je postaven na „dodržování předpisů“. To by znamenalo, že by ČŠI doporučovala kroky ke zlepšování všem hodnoceným školám a nesoustřeďovala by se pouze na ty, které vykazují nižší úroveň. Rámec pro hodnocení škol, jednotlivá kritéria i otázky, na jejichž základě se formují úsudky a volí metody hodnocení, by měly být jednoznačněji zacíleny na proces vzdělávání a výuky a na vztah mezi jeho kvalitou a výsledky žáků. Další přínos pro hodnocení škol, které realizuje ČŠI, by vyplýval z intenzivnějšího monitorování výsledků žáků za předpokladu, že by byly k dispozici vhodné národní údaje. Příslušné analýzy by měly zohledňovat socioekonomické a další charakteristiky prostředí, ve kterém školy působí. Kromě toho by měly posuzovat, jak školy řeší otázky spravedlnosti. Tyto informace by byly zveřejněny ve zprávách o jednotlivých školách a v souhrnných zprávách na národní a regionální úrovni. ČŠI by měla poskytovat údaje, které se výslovně týkají výsledků práce škol v souvislosti s prospěchem znevýhodněných žáků a příslušníků menšin (zejména romských žáků), a předkládat doporučení, jak situaci zlepšit. Současně by bylo vhodné zajistit neměnnost kritérií inspekce v rámci delšího časového horizontu a v širším spektru hodnocených oblastí. Tak by bylo možné lépe porovnávat změny v systému v jednotlivých inspekčních cyklech, což by přispělo ke smysluplnějšímu posuzování dopadu koncepčních změn a zlepšení na systémové úrovni. Kroky, které školy podnikají v návaznosti na inspekci, by měly být intenzivnější a měly by mít určitou obecnou strukturu. Všechny školy by měly mít povinnost zpracovat plán, jak budou zlepšovat svou činnost, bez ohledu na to, jak byla škola hodnocena. Význam a důvěryhodnost celého inspekčního procesu by zvýšil systém následných návštěv, jejichž charakter by se lišil podle původní zprávy.

Zlepšení propojení mezi vlastním hodnocením a externím hodnocením a tím posílení profilu vlastního hodnocení

Tým hodnotitelů doporučuje zajistit lepší synergii mezi externím a vlastním hodnocením škol, zejména pokud jde o sladění posuzovaných aspektů. Je třeba zajistit, aby kritéria, která se v obou procesech uplatňují, byla dostatečně podobná, aby mohl být vytvořen jednotný jazyk, kterým by se hovořilo o prioritách a hlavních faktorech podporujících vysokou kvalitu vzdělávání a výuky. Není-li dostatečně jasné, co je důležité, umocňují se zmatky a vlastní hodnocení je degradováno na nástroj, který slouží inspekci, místo aby vytvářel platformu pro diskuse na základě spolehlivých a srovnatelných dat.

Zlepšení dovedností ředitelů škol v oblasti pedagogického vedení a posílení hodnocení těchto dovedností

Je třeba, aby ředitelé škol věnovali ve své práci větší pozornost pedagogickému vedení. Znamená to, že by se měli dále vzdělávat, aby posílili své vůdčí kompetence

zejména v oblasti zkvalitňování činnosti školy a zlepšování kvality výuky a učení. Od ředitelů škol by se mělo očekávat, že budou monitorovat a posuzovat kvalitu výsledků žáků na svých školách ve srovnání s výsledky podobných škol. Kromě toho by měli být podporováni v tom, aby se více zaměřovali na hodnocení a podporu kvality výuky a na potřeby dalšího vzdělávání učitelů v souladu s potřebami a prioritami rozvoje školy. Konečně je třeba přepracovat celkovou koncepci hodnocení ředitelů škol zřizovateli ve smyslu posílení role ředitele školy jako vůdčí osobnosti pedagogického procesu.

Posílení složky hodnocení systému v celkovém rámci hodnocení

Je třeba posílit profil hodnocení systému jako součást hodnotícího rámce. První prioritou je rozšířit pojetí hodnocení na úrovni systému, aby zahrnovalo široké spektrum systémových informací, které zajišťují dobrý přehled o tom, jak žáci dosahují cílů vzdělávání. Do tohoto spektra by měly patřit různé soubory položek, jako jsou například obecné údaje o výsledcích žáků, demografická, administrativní a kontextová data, informační systémy a výzkumy a analýzy pro účely plánování, ovlivňování a tvorby vzdělávací politiky.

Získávání národních dat o výsledcích žáků pro účely monitorování systému

Jednoznačnou prioritou hodnocení systému v České republice je vytvoření metod měření výsledků vzdělávání žáků. Aktivity v této oblasti již byly zahájeny v podobě tvorby plošných standardizovaných testů z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky pro žáky v 5. a 9. ročníků základní školy. Jde o cenné snahy, jejichž prostřednictvím lze potenciálně zajistit plošná data o výkonech žáků, která by byla srovnatelná v rámci škol, krajů a z časového hlediska. Tým hodnotitelů podporuje tyto aktivity, ale vybízí ke zvýšené opatrnosti ve třech konkrétních oblastech. Za prvé standardizované testy musí být úzce propojeny s cíli vzdělávání na úrovni žáků. Za druhé je třeba vést v patrnosti, že plošné testy mohou ze své podstaty změřit jen malou část výsledků učení. Za třetí členové týmu hodnotitelů se domnívají, že plošné testy by měly být v této fázi koncipovány pro dvojí účel: jednak poskytnout mocný pedagogický nástroj učitelům v testovatelných oblastech rámcových vzdělávacích programů, jednak monitorovat výkony žáků na celostátní úrovni a umožnit tak krajům a obcím sledování výsledků svých škol podle získaných dat. Za účelem zajištění spolehlivých metod měření výkonů žáků napříč širšími vzdělávacími oblastmi by mohla Česká republika také zvážit zavedení výběrových národních monitorovacích šetření.

Stanovení priorit při naplňování potřeby informací za účelem národního monitorování

Bezprostřední prioritou na cestě k zajištění informací, které umožní odpovídajícím způsobem monitorovat výsledky žáků v českém vzdělávacím systému, je posílit získávání informací o socioekonomickém prostředí žáků včetně dosaženého vzdělání, povolání a příjmu rodičů, přistěhovaleckém či menšinovém statusu a speciálních potřebách. Pokud jde o sběr dat ze škol, situaci by značně zlepšil posun směrem k datům na úrovni jednotlivého žáka. Kromě toho je třeba intenzivněji monitorovat výkony žáků podle konkrétních skupin (např. podle pohlaví, socioekonomického či přistěhovaleckého zázemí nebo menšinového statusu) a analyzovat tyto výkony v jednotlivých regionech.

Konečně je třeba do monitorovacího systému na národní úrovni začlenit i názory zainteresovaných aktérů na podmínky, ve kterých probíhá výuka a učení.

Optimalizace vykazování a využívání systémových dat

Objem existujících informací o školách a výkonnosti systému nabízí řadu příležitostí k zapojení příslušných aktérů do aktivit na podporu zlepšování situace ve všech oblastech školského systému. I když je v současné době ze škol shromažďováno velké množství dat a brzy budou k dispozici srovnatelné výsledky žáků, pokud jde o analyzování a intenzitu využívání těchto informací k monitorování a zlepšování systému, jsou zde určité rezervy. K oblastem, které lze posílit, patří i analýza dat pro účely plánování vzdělávání a tvorby vzdělávací politiky, zpětná vazba pro účely monitorování na místní úrovni, integrace dostupných dat a jejich zpřístupnění pro klíčové resortní organizace a usnadnění sdílení informací mezi školami.

Příloha A: Zpráva OECD o hodnotících rámcích pro zlepšování výsledků škol

Souhrnná Zpráva OECD o hodnotících rámcích pro zlepšování výsledků škol je zpracována jako reakce na velký zájem o problematiku hodnocení, který se objevuje na národních i mezinárodních úrovních. Zpráva obsahuje popis návrhu, zavádění a využívání hodnotících postupů v jednotlivých zemích, silné a slabé stránky různých postupů a zahrnuje i doporučení, jak situaci zlepšit. Zpráva zohledňuje různé komponenty hodnotících rámců, které jednotlivé země používají s cílem zlepšit výsledky vzdělávání žáků. Tyto rámce zahrnují hodnocení na úrovni žáků, učitelů a škol i hodnocení systému. Zpráva se zaměřuje na primární a sekundární vzdělávání.¹

Základním účelem je zjistit, jak mohou být hodnotící systémy využity pro zvyšování kvality, rovnosti a účinnosti školního vzdělávání.² Všudypřítomná rozhodující otázka zní: „Jak se mohou strategie hodnocení efektivněji podílet na zlepšování výsledků žáků v primárním a sekundární vzdělávání?“ Zpráva se dále soustřeďuje na pět klíčových témat, která je třeba analyzovat: (i) návrh systémového rámce pro postupy hodnocení, (ii) zajištění efektivnosti hodnotících postupů, (iii) vývoj kompetencí pro hodnocení a pro využití zpětné vazby, (iv) nejlepší využití výsledků hodnocení, (v) zavedení strategií pro hodnocení.

Do zprávy se aktivně zapojilo dvacet tři zemí. Tyto země představují široký ekonomický a sociální záběr a ilustrují velmi rozdílné postupy používané pro hodnocení ve školských systémech. Tento přístup umožňuje srovnávací pohled na strategicky klíčová témata. Tyto země připravují podkladové zprávy (background report) podle standardního návodu. Jednotlivé země si rovněž mohou zvolit vypracování detailní zprávy, kterou zpracuje tým složený ze členů sekretariátu OECD a externích odborníků. Dvanáct zemí OECD si zvolilo právě zpracování takové velmi podrobné zprávy o své zemi. Závěrečná komparativní souhrnná zpráva OECD, která přinese souhrn výsledků ze všech zemí, bude dokončena v roce 2012.

Projekt probíhá pod dozorem skupiny národních odborníků na hodnocení, která byla ustanovena jako pomocný orgán Výboru pro vzdělávací politiku OECD. Tato skupina poskytovala metodické vedení, vypracovala časový plán a zásady pro vypracování zprávy. Další podrobnosti jsou dostupné na webových stránkách věnovaných zprávě: www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Poznámky

1. Zpráva nezahrnuje předškolní vzdělávání a péči a vzdělávání v učňovském školství.
2. Účel a rozsah projektu je podrobně popsán v dokumentu OECD s názvem „OECD Reviews on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Design and Implementation Plan for the Review“, který je k dispozici na stránkách projektu www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Příloha B: Program návštěvy

Úterý 29. března, Praha

09:00 – 10:15	Oddělení vzdělávací soustavy Ministerstva školství
10:15 – 11:15	Oddělení pro předškolní, základní a základní umělecké vzdělávání
11:30 – 12:45	Ústav pro informace ve vzdělávání
14:00 – 15:30	Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT)
16:00 – 18:00	Česká školní inspekce

Středa 30. března, Praha

09:00 – 11:00	Návštěva školy: Střední průmyslová škola Jesenická, Praha 10 Vedení školy Setkání se skupinou učitelů Setkání se skupinou studentů
11:15 – 12:15	Národní ústav odborného vzdělávání
13:30 – 14:15	Setkání se členy týmu připravujícího vzdělávací standardy v základním vzdělávání
14:15 – 15:00	Výzkumný ústav pedagogický
15:00 – 15:45	Národní institut dalšího vzdělávání
16:15 – 17:00	Asociace soukromých škol
17:00 – 17:45	Svaz měst a obcí

Čtvrtek, 31. března, Praha

09:00 – 10:30	Návštěva školy: ZŠ Středokluky Vedení školy Setkání se skupinou učitelů Setkání se skupinou žáků
10:30 – 11:00	Odbor školství městského úřadu města Středokluk Starosta Středokluk
11:30 – 12:30	Zástupci podnikatelské a obchodní sféry
12:45 – 14:45	Návštěva školy: Gymnázium Arabská 682/14, Praha 6 Vedení školy Setkání se skupinou učitelů Setkání se skupinou žáků
15:15 – 16:15	Zástupci školských odborů

Pátek, 1. dubna, Ostrava

08:45 – 09:45	Odbor školství, mládeže a sportu krajského úřadu Náměstek hejtmana Moravskoslezského kraje
10:00 – 12:30	Návštěva školy: základní škola speciální, Mariánské Hory, Karasova 6 Vedení školy Setkání se skupinou učitelů Setkání se skupinou žáků
13:00 – 13:30	Asociace ředitelů základních škol
13:30 – 15:45	Návštěva školy: ZŠ Šeríková 33 Vedení školy Setkání se skupinou učitelů Setkání se skupinou žáků
16:00 – 16:45	Odbor školství městského úřadu Místostarosta města Ostrava

Neděle 3. dubna, Praha

09:30 – 18:30	Schůzky hodnotícího týmu
---------------	--------------------------

Pondělí 4. dubna, Praha a Liberec

09:20 – 10:20	Návštěva krajského centra pro další vzdělávání učitelů
10:30 – 12:45	Návštěva školy: Obchodní akademie, Šamánkova 500 Vedení školy Setkání se skupinou učitelů Setkání se skupinou žáků
13:00 – 14:00	Komise Rady Asociace krajů ČR pro školství a sport
16:00 – 17:00	Setkání s pedagogy vzdělávající učitele Jan Korda, předseda Asociace profese učitelství ČR; Jana Olchavová, vedoucí metodička HYL; Ondřej Hausenblas, PF UK; Dana Mandíková, MFF UK;
17:00 – 18:00	Odborná sdružení pro určité obory: Asociace českých matematiků a fyziků Asociace učitelů dějepisu

Úterý 5. dubna, Praha

10:30 – 11:30	Seminář s výzkumnými pracovníky David Greger, UK; Petr Matějů, Ústav sociálních a ekonomických analýz; Jana Straková, UIV; Arnošt Veselý, UK ;
12:00 – 13:00	Setkání s náměstkem ministra školství Ladislav Němec
14:00 – 14:45	Soukromé testovací agentury Kalibro Scio
14:45 – 15:30	Asociace nevládních organizací ve vzdělávání Čtením a psáním ke kritickému myšlení Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání Přátelé angažovaného učení
15:15 – 16:15	Ústní zpráva hodnotícího týmu o předběžných závěrech

Příloha C: Složení hodnotícího týmu

Docentka **Alison Gilmore** je koordinující ředitelkou katedry hodnocení vzdělávání a výzkumu na Universitě Otago. Paní Gilmore má za sebou dlouhou kariéru na poli hodnocení ve vzdělávání, a to jako výzkumná pracovnice i jako vysokoškolská pedagožka. V současnosti vede projekt Národního monitoringu ve vzdělávání na Novém Zélandu, který sleduje výsledky a pokrok žáků napříč kurikuly. Je předsedkyní novozélandské Akademie pro hodnocení a řídící editorkou časopisu *Assessment Matters*. Je členkou Konsorcia mezinárodního výzkumu hodnocení ve třídách se speciálním výzkumným zaměřením na vývoj schopností učitele hodnotit vzdělávání žáka.

Deborah Nusche je německé národnosti. Pracuje jako strategická analytička na ředitelství OECD pro vzdělávání. V současné době pracuje na souhrnné zprávě OECD o hodnotících rámcích pro zlepšování výsledků škol. Předtím zastávala v OECD pozici pracovnice na tematických zprávách o vzdělávání migrantů a podílela se na studii o zlepšování vedení škol. Vede návštěvy do jednotlivých zemí zacílené na vzdělávání migrantů a účastnila se studie o vedení škol v několika zemích. Je také spoluautorkou zpráv OECD *Zužující se prostor pro děti imigrantů ve školách* (2010) a *Zlepšování vedení školy* (2008). Pracovala i pro UNESCO a Světovou banku, má magisterský titul v oboru zahraniční vztahy ze Sciences Po (Institut politických věd) v Paříži.

Pamela Sammons je profesorkou pedagogiky na Pedagogické fakultě Oxfordské university a výzkumnou pracovnicí na Jesus College v Oxfordu. Předtím byla profesorkou na Pedagogické universitě v Nottinghamu (2004–2009). Strávila 11 let na Institutu pro vzdělávání při Londýnské universitě (1993–2004), kde byla profesorkou pedagogiky a koordinující ředitelkou Mezinárodního centra pro efektivnost a zlepšování škol. Podílí se na pedagogickém výzkumu již třicet let, specializuje se na efektivitu a zlepšování škol, předškolní výuku a rovnost ve vzdělávání. Poskytuje poradenství v oblasti inspekce, učitelské a školské efektivity, v oblasti řízení a zlepšování školy, a to pro řadu agentur ze Skotska a Severního Irsku a pro Národní vzdělávací agenturu ve Švédsku.

Paulo Santiago, je portugalské národnosti, je předním analytikem na ředitelství OECD pro vzdělávání, kde je od roku 2000. V současné době je koordinátorem souhrnné zprávy OECD o hodnotících rámcích pro zlepšování výsledků škol. Dříve měl odpovědnost za dvě mezinárodní zprávy, šetření se účastnilo vždy více než dvacet zemí: zpráva o vzdělávací politice (v letech 2002 až 2005 vedl tým pro publikaci zprávy OECD *Záležitosti učitelů* [Teachers Matter]) a tematická zpráva o terciárním vzdělávání (v letech 2005 až 2008 vedl tým pro publikaci zprávy OECD *Terciární vzdělávání pro vzdělanostní společnost* [Tertiary Education for Knowledge Society]). Vedl rovněž mezinárodní šetření o politice ve školství a v terciárním vzdělávání. Má doktorát v oboru ekonomika vzdělávání a specializuje se na analýzu vzdělávacích strategií. Koordinoval tuto zprávu a byl činný jako zpravodaj v týmu hodnotitelů, kteří zprávu zpracovali.

Příloha D: Srovnávací ukazatele v hodnocení

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ Zdroj: Education at a Glance (OECD, 2010a)			
% obyvatelstva s vyšším středním vzděláním podle věkových skupin (mimo ISCED 3C, krátké programy) (2008)			
Věk 25-64	91	71	1/30
Věk 25-34	94	80	=2/30
Věk 35-44	94	75	1/30
Věk 45-54	90	68	1/30
Věk 55-64	85	58	2/30
% obyvatelstva s vysokoškolským vzděláním podle věkových skupin (2008)			
Věk 25-64	14	28	=28/31
Věk 25-34	18	35	=29/31
Věk 35-44	14	29	=29/31
Věk 45-54	15	25	=25/31
Věk 55-64	11	20	=26/31
Podíl vyššího středního vzdělání (2008)	87	80	11/26
% absolventů vyššího středního vzdělání (první graduace) v populaci v typickém věku první graduace			
VÝSLEDKY ŽÁKŮ			
Průměrné výsledky v PISA (Programme for International Student Assessment) (15-letí) (2009), Zdroj: PISA 2009 Results (OECD 2010c) <i>Chyba! Záložka není definována.</i>			
Čtenářská gramotnost	478	493	27/34
Matematická gramotnost	493	496	21/34
Přírodovědná gramotnost	500	501	18/34
VÝDAJE NA VZDĚLÁVÁNÍ Zdroj: Education at a Glance (OECD, 2010a) ³			
Výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární instituce jako % HDP z veřejných a soukromých zdrojů			
1995	3.5	~	=16/26
2000	2.8	~	26/29
2007	2.8	3.6	=27/29
Veřejné výdaje na primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání jako % celkových veřejných výdajů (2008) ⁵			
	6.1	9.0	29/29
Celkové náklady na primární, sekundární a vyšší ne terciární vzdělávání z veřejných zdrojů (2007) %			
Roční výdaje na žáka podle stupně vzdělávání (2007) – USD			
Primární	3359	6741	26/28
Nižší střední	5635	7598	21/26
Vyšší střední	5428	8746	22/26
Střední celkem	5527	8267	24/28
Změna ve výdajích na žáka podle stupně vzdělávání, primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání, index změny mezi 1995, 2000 a 2007 (2000 = 100)			
1995	109	88	1/22
2007	152	125	6/27
Běžné výdaje – složení, primární, sekundární a postsekundární neterciární vzdělávání (2007)			
Náklady na učitele	47.4	63.8	20/20
Náklady na další zaměstnance	14.5	14.9	11/20
Náklady na všechny zaměstnance	62.0	79.2	28/28
Ostatní běžné náklady	38.0	20.8	1/28
POČET ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLÁCH			
Počet žáků na učitele (2008) Zdroj: Education at a Glance (OECD, 2010a)			

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Primární	18.1	16.4	9/27
Nižší sekundární	11.8	13.7	13/24
Vyšší sekundární	12.2	13.5	=12/24
Sekundární celkem	12.0	13.7	=17/29

PLATY UČITELŮ ve veřejných školách, Zdroj: Education at a Glance (OECD, 2010a)

Roční plat učitele (2008)			
Primární – počáteční plat (US\$)	16013	28949	26/29
Primární – 15 let praxe (US\$)	21652	39426	26/29
Primární – nejvyšší ohodnocení (USD)	23693	48022	27/29
Primární – poměr platu po 15 letech praxe k HDP na obyvatele	0.89	1.16	24/29
Nižší sekundární – počáteční plat (USD)	15976	30750	27/29
Nižší sekundární – 15 let praxe (USD)	22084	41927	27/29
Nižší sekundární – nejvyšší ohodnocení (USD)	24049	50649	27/29
Nižší sekundární – poměr platu po 15 letech praxe k HDP na obyvatele	0.91	1.22	26/29
Vyšší sekundární – počáteční plat (USD)	16587	32563	26/28
Vyšší sekundární – 15 let praxe (USD)	23540	45850	26/28
Vyšší sekundární – nejvyšší ohodnocení (USD)	25846	54717	26/28
Vyšší sekundární – poměr platu po 15 letech praxe k HDP na obyvatele	0.97	1.29	25/28
Počet let od počátečního k nejvyššímu ohodnocení (nižší sekundární stupeň) 2008	32	24	9/27

Rozhodování o platech učitelů ve veřejných školách (2008)

Kritéria pro základní plat a příplatky udělené učitelům ve veřejných školách

● základní plat/■ roční příplatek/Δ vedlejší příplatek

Roky učitelské praxe		●29 ■9 Δ8
Manažerské odpovědnosti navíc k učitelským povinnostem	●■ Δ	●12 ■18 Δ7
Vyučování ve více třídách či více hodin než odpovídá plnému úvazku	●■ Δ	●2 ■10 Δ17
Specializované povinnosti (kariérové poradenství)	■ Δ	●4 ■13 Δ11
Výuka ve znevýhodněných nebo odlehlých oblastech (příplatek za umístění)	■ Δ	●9 ■18 Δ4
Speciální aktivity (např. sportovní či dramatické kroužky, pomoc s domácími úkoly, letní školy apod.)	-	
Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v běžné škole)	■ Δ	●1 ■8 Δ12
Výuka kurzů ve speciálních oborech	●■ Δ	●9 ■11 Δ5
Vyšší původní kvalifikační vzdělání než minimální požadovaná kvalifikace pro nástup do učitelské profese	-	●5 ■8 Δ4
Zvýšení kvalifikace během profesního života oproti minimální kvalifikační úrovni	-	●18 ■9 Δ5
Vynikající výsledky ve výuce	-	●15 ■11 Δ3
Úspěšné absolvování dalšího vzdělávání	●■ Δ	●5 ■9 Δ8
Dosažení dobrých výsledků v kvalifikačních zkouškách	-	●10 ■7 Δ4
Kvalifikace pro výuku více předmětů	-	●4 ■3 Δ3
Rodinný stav (ženatý/vdaná, počet dětí)	-	●3 ■4 Δ3
	-	●2 ■8 Δ1
	● Δ	●4 ■3 Δ1
Věk (nezávisle na učitelské praxi)		
Ostatní	-	●1 ■8 Δ2

SYSTÉMOVÉ HODNOCENÍ

Předpisy pro zkoušky, jen veřejné školy (2008), Zdroj: Education at a Glance (OECD 2010a)

Základní školství (Ano/Ne)		
Je vyžadováno standardní kurikulum nebo částečně standardizované kurikulum	Ano	27/29
Mandatory national examination is required	Ne	4/29
Je vyžadována povinná národní zkouška		
Je vyžadováno povinné národní hodnocení	Ne	19/29
Nižší střední školství (Ano/Ne)		
Je vyžadováno standardní kurikulum nebo částečně standardizované kurikulum	Ano	27/29
Je vyžadována povinná národní zkouška	Ne	10/28

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Je vyžadováno povinné národní hodnocení	Ne	18/29	
Potenciální předměty hodnocení na národní úrovni (nižší střední školství), 2006			
Zdroj: Education at a Glance, (OECD 2008)			
Národní zkoušky existují	Ne	8/25	
Matematika	a	9/9	
Přírodní vědy	a	7/9	
Národní jazyk nebo jazyk výuky	a	9/9	
Ostatní předměty	a	8/9	
	a	7/9	
Školy mají povinnost organizovat národní zkoušky (Ano/Ne)			
Rok/ročník národní zkoušky	a	9.2	
Potenciální předměty hodnocení v rámci národních periodických hodnocení (nižší střední školství), (2006) Zdroj: Education at a Glance (OECD 2008)			
Národní periodická hodnocení ano/ne	No	14/25	
Matematika	a	12/13	
	a	5/13	
Přírodní vědy			
Národní jazyk nebo vyučovací jazyk	a	12/13	
Další předměty	a	6/12	
Pro školy je povinné organizovat národní hodnocení (Ano/Ne)	a	10/13	
Ročník/třída národního hodnocení	a		
Možný vliv národních zkoušek (nižší střední školství), (2006)			
Zdroj: Education at a Glance, (OECD 2008)			
Není/Nízká/Střední/Vysoká žádný/nízký/střední/vysoký			
Zpětná vazba školám s ohledem na jejich výkonnost	a	Žádná:2 Nízká:1 Střední:1 Vysoká:3	
Hodnocení výkonnosti vedení školy	a	Žádná:4 Nízká:1 Střední:1 Vysoká:1	
Hodnocení výkonnosti jednotlivých učitelů	a	Žádná:4 Nízká:2 Střední:0 Vysoká:1	
Rozpočet školy	a	Žádná:7 Nízká:1 Střední:0 Vysoká:0	
Další finanční odměny nebo sankce	a	Žádná:7 Nízká:1 Střední:0 Vysoká:0	
Pomoc učitelům pro zlepšení jejich pedagogických dovedností	a	Žádná:3 Nízká:0 Střední:3 Vysoká:0	
Odměny a bonusy, které obdrželi učitelé	a	Žádná:7 Nízká:0 Střední:0 Vysoká:0	
Pravděpodobnost zavření školy	a	Žádná:7 Nízká:0 Střední:1 Vysoká:0	
Zveřejnění výsledků (ano/Ne)	a	9/10	
Zveřejnění tabulek porovnávající výkonnost škol (ano/ne)	a	2/10	
Možný vliv národních periodických hodnocení (nižší střední školství), (2006) Zdroj: Education at a Glance (OECD, 2008)			
Není/Nízký/Střední/Vysoká žádný/nízký/střední/vysoký			
Zpětná vazba školám s ohledem na jejich výkonnost	a	Žádná:4 Nízká:1 Střední:2 Vysoká:3	
Hodnocení výkonnosti vedení školy	a	Žádná:6 Nízká:2 Střední:1 Vysoká:0	
Hodnocení výkonnosti jednotlivých učitelů	a	Žádná:8 Nízká:1 Střední:0 Vysoká:0	
Rozpočet školy	a	Žádná:8 Nízká:1 Střední:0 Vysoká:0	
Další finanční odměny nebo sankce	a	Žádná:9 Nízká:0 Střední:0 Vysoká:0	
Pomoc učitelům pro zvýšení jejich pedagogických dovedností	a	Žádná:5 Nízká:1 Střední:3 Vysoká:0	
Odměny a bonusy, které obdrželi učitelé	a	Žádná:9 Nízká:1 Střední:0 Vysoká:0	
Pravděpodobnost zavření školy	a	Žádná:9 Nízká:0 Střední:0 Vysoká:1	
Zveřejnění výsledků (Ano/Ne)	a	7/12	
Zveřejnění tabulek porovnávající výkonnost škol (Ano/Ne)	a	2/12	
Existence národních testů (2008–09) Zdroj: Eurydice (2009)	No	30/35	
Počet národních testů 2008-09 (základní a nižší střední vzdělávání), Zdroj: Eurydice, (2009)			
Povinné testy	a	2.7	-
Testy pro vzorek žáků	a	2.3	-
Volitelné testy	a	2.3	-
Roky testování	a		
Počet předmětů zahrnutých do národních testů	a	2 předměty:14 3 + předměty:13	3 předměty: 11 Nehodí se: 5
Hlavní cíle národních standardizovaných testů (2008-2009), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009), (Ano/Ne)			

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Rozhodování o školní kariéře žáků	a	17/30	
Monitorování škol a/nebo vzdělávacího systému	a	21/30	
Identifikace jednotlivých vzdělávacích potřeb	a	12/30	
Organizační týmy/instituce odpovědné za sestavení národních testů (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009)			
● Testy pro rozhodování o školní kariéře žáků / ■ Testy pro jiné účely/ Δ Žádné národní testy			
Oddělení/ na Ministerstvu školství /organizace řízená ministerstvem bez externích stran	Δ	●2 ■0 Δ5	
Oddělení/ na Ministerstvu školství /organizace řízená ministerstvem s externími stranami	Δ	●3 ■10 Δ5	
Veřejná instituce nespádající pod Ministerstvo školství, která se specializuje na vzdělávání a hodnocení vzdělávání	Δ	●11 ■16 Δ5	
Soukromá agentura nebo katedra university	Δ	●4 ■4 Δ5	
Osoby pověřené zadávat národní testy (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009)			
● Testy pro rozhodování o školní kariéře žáků / ■ Testy pro jiné účely/ Δ Žádné národní testy			
Třídní učitelé	Δ	●10 ■15 Δ5	
Třídní učitelé a externí pracovníci	Δ	●1 ■3 Δ5	
Jiní učitelé z téže školy	Δ	●3 ■3 Δ5	
Jiní učitelé z téže školy + externí pracovníci	Δ	●1 ■4 Δ5	
Pouze externí pracovníci	Δ	●3 ■5 Δ5	
Osoby pověřené známkováním národních testů (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009)			
● Testy pro rozhodování o školní kariéře žáka / ■ Testy pro jiné účely/ Δ Žádné testy			
Třídní učitel	Δ	●7 ■10 Δ5	
Třídní učitelé + externí pracovníci	Δ	●4 ■2 Δ5	
Jiní učitelé z téže školy	Δ	●1 ■3 Δ5	
Jiní učitelé z téže školy + externí pracovníci	Δ	●0 ■1 Δ5	
Pouze externí pracovníci	Δ	●8 ■16 Δ5	
Standardizace testových otázek (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009), (Ano/NE)			
Otázky jsou shodné pro všechny žáky konající jeden národní test	a	19/30	
Otázky nejsou shodné pro všechny žáky konající jeden národní test	a	8/30	
Záleží na typu testu, jsou-li otázky standardizované či ne	a	2/30	
Údaje nejsou k dispozici	a	1/30	
Využití ICT v národním testování (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009), (Ano/Ne)			
ICT se v současnosti v národních testech využívá	a	11/30	
Užití ICT pro testování pomocí počítače	a	3/30	
Užití ICT pro známkování testů	a	8/30	
Účast žáků se SVP v národním testování (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009)			
Žáci se SVP se národních testů účastní	a	27/30	
Účast žáků se SVP v národním testování je povinná	a	16/30	
Účast žáků se SVP v národním testování je dobrovolná	a	13/30	
Účast závisí na druhu testu, úrovni vzdělávání nebo typu školy	a	6/30	
Údaje nejsou k dispozici	a	1/30	
Poskytnutí informací o výsledcích národních testů místním úřadům (2008-09) Zdroj: Eurydice (2009), (Ano/Ne)			
Místní úřady mají přístup ke shromážděným výsledkům z jejich vlastní oblasti	a	17/30	
Užití údajů o dosažených výsledcích vzdělávání pro zvýšení odpovědnosti (2006)			

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Zdroj: PISA, souhrn pro školní dotazníky (OECD 2006), (15letí)			
% žáků ve školách, kde ředitelé uvedli, že údaje o dosazených výsledcích se používají v následujících postupech			
Zveřejněny	30.6	36.4	=20/33
Využity pro hodnocení výkonnosti ředitele	54.2	35.5	7/33
Využity pro hodnocení výkonnosti učitele	79.1	44.2	5/33
Využity pro rozhodování o přidělení vzdělávacích zdrojů do školy	4.0	32.2	30/33
Sledovány v čase správním orgánem	56.0	65.2	22/33
HODNOCENÍ ŠKOL			
Glance (OECD, 2008)			
Požadavky inspekce na hodnocení (nižší střední vzdělávání) (2006) Zdroj: Education at a Glance, (OECD 2008)	1 za 3 roky	Žádná:4 1 za 3 roky:6	1 za 3+ roky:5 1 za 2 roky:0
Žádné/1 za 3 roky/1 za 2 roky/ 1/za rok/ 1+ za rok		1 za rok:1	1+ za rok:1
Možný vliv na hodnocení školní ze strany školní inspekce (2006) Zdroj: Education at a Glance (OECD 2008)			
Žádný/Nizký/Střední/Vysoký			
Vliv na zpětnou vazbu o výkonnosti			
Zpětná vazba školám s ohledem na výkonnost	Vysoká	Žádná:0 Nizká:1 Střední:1 Vysoká:10	
Hodnocení výkonnosti vedení školy	Vysoká	Žádná:0 Nizká:2 Střední:3 Vysoká:7	
Hodnocení výkonnosti jednotlivých učitelů	Vysoká	Žádná:1 Nizká:5 Střední:2 Vysoká:3	
Finanční a další důsledky			
Rozpočet školy	Střední	Žádná:5 Nizká:2 Střední:2 Vysoká:1	
Další finanční odměny nebo sankce	Nizká	Žádná:4 Nizká:4 Střední:0 Vysoká:1	
Pomoc učitelům pro zlepšení jejich pedagogických dovedností	Střední	Žádná:1 Nizká:2 Střední:6 Vysoká:2	
Odměny a bonusy, které obdrželi učitelé	Střední	Žádná:6 Nizká:1 Střední:2 Vysoká:0	
Pravděpodobnost zavření školy	Vysoká Ano	Žádná:2 Nizká:3 Střední:2 Vysoká:2 11/13	
Zveřejnění výsledků (Ano/Ne)			
Zveřejnění tabulek porovnávajících výkonnost škol (Ano/Ne)	Ano	1/12	
Požadavky na vlastní hodnocení školy (nižší střední vzdělávání), (2006)			
Zdroj: Education at a Glance (OECD 2008)			
Není/1 za 3+ years/1 za 3 years/1 za 2 years/1+ za year	1 za rok	Žádná:6 1 za 3 roky:1	1 za 3+ roky:1 1 za 2 roky:0
Žádné/1 za 3 roky/1 za 2 roky/ 1 za rok/ 1+ za rok		1 za rok:8	1+ za rok:3
Možný vliv vlastního hodnocení školy (nižší střední vzdělávání), (2006)			
Zdroj: Education at a Glance (OECD 2008)			
Žádný/Nizký/Střední/Vysoký			
Vliv na zpětnou vazbu o výkonnosti			
Zpětná vazba školám s ohledem na výkonnost	Vysoká	Žádná:1 Nizká:2 Střední:1 Vysoká:8	
Hodnocení výkonnosti vedení školy	Vysoká	Žádná:2 Nizká:2 Střední:4 Vysoká:4	
Hodnocení výkonnosti jednotlivých učitelů	Vysoká	Žádná:4 Nizká:4 Střední:2 Vysoká:2	
Finanční a další důsledky			
Rozpočet školy	Střední	Žádná:5 Nizká:2 Střední:2 Vysoká:1	
Další finanční odměny nebo postihy	Střední	Žádná:4 Nizká:4 Střední:1 Vysoká:0	
	Vysoká	Žádná:3 Nizká:2 Střední:1 Vysoká:5	
Pomoc učitelům pro zlepšení jejich pedagogických dovedností			
Odměny a bonusy, které obdrželi učitelé	Vysoká	Žádná:5 Nizká:3 Střední:0 Vysoká:1	
Pravděpodobnost zavření školy	Není	Žádná:8 Nizká:0 Střední:1 Vysoká:0	
Zveřejnění výsledků (Ano/NE)	No	4/14	
Zveřejnění tabulek porovnávajících výkonnost škol (Ano/Ne)	No	1/14	
Využití výsledků testování žáků v hodnocení školy (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009) (Ano/NE)			
Výsledky testů mohou být využity pro hodnocení	a	15/30	
Výsledky testů použity pro externí hodnocení	a	5/30	
Doporučení nebo podpůrné nástroje pro využití testů pro interní hodnocení	a	7/30	
Využití se liší v závislosti na typu testů, úrovni vzdělávání nebo typu škol	a	3/30	

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Zveřejnění výsledků národních testů jednotlivých škol (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2009), (Ano/Ne)			
Výsledky jednotlivých škol smějí být zveřejněny	a	10/30	
Zveřejnění organizováno nebo vyžadováno od škol ústředními/místními státními orgány	a	9/30	
O zveřejnění rozhodují školy	a	1/30	
Odpovědnost je dána rodičům (2009), (15letí) Zdroj: Sborník PISA pro školní dotazníky (OECD 2010b)			
% žáků ve školách, kde ředitelé uvedli, že jejich škola poskytuje rodičům informace o:			
výsledcích vzdělávání žáka v porovnání s ostatními žáky školy	61.4	46.1	=8/32
výsledcích vzdělávání žáka v porovnání s národními nebo krajskými měřítky	60.8	46.8	11/33
výsledcích vzdělávání žáků jako skupiny v porovnání s žáky stejného ročníku téže školy	32.1	23.1	8/33
HODNOCENÍ UČITELE			
Oficiální metody pro individuální nebo kolektivní hodnocení učitelů (2006-07)			
Zdroj: Eurydice (2008)			
Existují hodnocení učitelů		30/33	
Inspekce učitelů na individuální nebo kolektivní bázi		22/30	
Vlastní hodnocení škol		14/30	
Individuální hodnocení vedením školy		16/30	
Individuální hodnocení ostatními učiteli		5/30	
Metody využívané pro monitorování učitelské praxe (2009), (15letí) Zdroj: Sborník PISA pro školní dotazníky (OECD, 2010b)			
% žáků ve školách, kde ředitelé uvedli, že v předchozím roce byly na jejich školách využity následující metody pro sledování práce učitelů			
Testy hodnotící výsledky žáků	71.4	58.3	13/34
Hodnocení kolegy učitelů (přípravy na výuku, hodnotících nástrojů, výuky)	57.1	56.3	17/34
Hospitace výuky ředitelem nebo jeho zástupci	96.0	68.3	6/34
Hospitace výuky inspektory nebo jinými pracovníky externí evaluace	29.4	28.0	16/34
HODNOCENÍ ŽÁKŮ			
Vliv výsledků testů na školní kariéru žáků (2008-09), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice 2009)			
ISCED 1/ ISCED			
Udělení certifikátu	-	ISCED 1:2	ISCED 2:12
	-	ISCED 1:4	ISCED 2:2
Streaming			
Postup do vyššího stupně vzdělávání	-	ISCED 1:1	ISCED 2:2
Žádné národní testy nebo žádný dopad na postup do vyššího stupně vzdělávání	ISCED 1 & 2	ISCED 1:29	ISCED 2:22
Požadavky na ukončení vyššího středního programu Zdroj: Education at a Glance (OECD 2009)			
● Závěrečná zkouška/ ■ Sled zkoušek během programu/ Δ Pouze určitý počet výukových hodin a zkouška/ ◆ Pouze určitý počet výukových hodin			
ISCED 3A	● ■ Δ	●21 ■19 Δ19 ◆3	
ISCED 3B	■ Δ	●6 ■8 Δ7 ◆0	
ISCED 3C	● ■ Δ	●17 ■18 Δ17 ◆1	
♦ vytváření skupin žáků podle jejich schopností (2009), (15letí) Zdroj: PISA, Sborník dotazníků pro školy (OECD, 2010b)			
% žáků ve školách, kde ředitel uvedl o existenci vytváření skupin žáků podle schopností toto:			
Žáci jsou rozdělení podle schopností do různých tříd			
na všechny předměty	5.0	9.4	16/33
na některé předměty	26.1	37.4	=17/33
na žádné předměty	67.7	50.4	11/33
Žáci jsou rozdělení do skupin podle svých schopností uvnitř tříd			
na všechny předměty	2.2	4.5	=20/33
na některé předměty	57.3	46.4	8/33
na žádné předměty	39.3	47.0	21/33
Skupiny vlivu na hodnotící praxi (2009), (15letí) Zdroj: PISA – Sborník dotazníků školám (OECD, 2010b)			
% žáků ve školách, kde ředitelé uvedli, že následující skupiny mají přímý vliv na rozhodování o hodnotící praxi			
Krajské nebo centrální vzdělávací instituce (např. školní inspekce)	58.2	56.6	18/33

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Školská rada	50.1	29.6	6/33
Sdružení rodičů	32.8	17.3	6/33
Skupiny učitelů (např. asociace zaměstnanců, předmětové komise, odborové svazy)	77.5	58.1	9/33
Skupiny žáků (např. studentské asociace, mládežnické organizace)	31.1	23.4	8/33
Externí zkušební komise	52.3	45.2	12/31
Odpovědnost za politiky hodnocení žáků (2009), (15letí) Zdroj: PISA – Sborník dotazníků školám			
% žáků ve školách, kde ředitel uvedl, že následující skupiny měly značnou odpovědnost za ustavení politik hodnocení žáků			
Ustavení politik pro hodnocení žáků			
Ředitelé	95.4	63.5	1/33
Učitelé	73.2	69.0	17/33
Školská rada	51.8	26.5	4/33
Krajské nebo místní správní orgány	0.5	15.5	=28/32
Národní orgán pro vzdělávání	4.7	24.3	28/33
Frekvence metod pro hodnocení žáků (2009), (15letí) Zdroj: PISA – Soubor dotazníků pro školy (OECD 2010b)			
% žáků ve školách, kde ředitelé sdělili, že níže uvedené metody pro hodnocení žáků byly použity s následující frekvencí:			
Standardizované testy			
Nikdy	11.0	23.7	24/33
1-2 krát za rok	78.4	51.0	5/33
3-5 krát za rok	7.5	16.5	26/33
Jednou za měsíc	1.4	4.3	=20/33
Vícekrát než jednou za měsíc	0.6	3.4	22/33
testy připravené učitelem			
Nikdy	1.3	2.7	6/33
1-2 krát za rok	11.8	6.7	6/33
3-5 krát za rok	37.9	30.0	11/33
Jednou za měsíc	23.1	27.6	21/33
Vícekrát než jednou za měsíc	24.9	33.3	21/33
Známkování dle posouzení učitele			
Nikdy	5.6	6.6	9/33
1-2 krát za rok	8.3	12.0	18/33
3-5 krát za rok	25.5	22.9	13/33
Jednou za měsíc	22.5	15.7	5/33
Vícekrát než jednou za měsíc	37.0	42.2	19/33
Žákovské knížky			
Nikdy	43.5	24.1	4/33
1-2 krát za rok	32.8	34.4	22/33
3-5 krát za rok	12.1	20.6	26/33
Jednou za měsíc	7.7	10.4	16/33
Vícekrát než jednou za měsíc	2.9	9.3	=23/33
Žákovská práce/ projekt/domácí úkol			
Nikdy	0.6	1.5	=13/33
1-2 krát za rok	10.6	12.2	12/33
3-5 krát za rok	18.8	16.1	13/33
Jednou za měsíc	17.2	13.6	6/33
Vícekrát než jednou za měsíc	51.8	56.5	20/33
% žáků udávajících následující informace o frekvenci domácích úkolů (2000), (15letí) Zdroj: PISA Sborník dotazníků pro školy (OECD, 2010b)			
Učitelé domácí úkoly známkují			
Nikdy	24.8	14.9	6/27
Někdy	55.0	44.2	6/27
Většinou	13.6	24.5	23/27
Vždy	5.7	13.9	=20/27
Učitelé dělají k domácím úkolům užitečné poznámky			
Nikdy	34.2	23.5	4/27
Někdy	52.0	50.1	9/27
Většinou	9.6	19.2	25/27
Vždy	3.1	4.9	22/27
Domácí úkol se počítá za součást známkování			
Nikdy	25.6	13.7	5/27
Někdy	46.3	33.3	4/27
Většinou	16.9	25.7	23/27

	ČR	Průměr zemí	Umístění ČR
Vždy	10.5	24.7	22/27
Využití hodnocení žáků (2009), (15letí) Zdroj: PISA – Sborník dotazníků pro školy (OECD, 2010b)			
% žáků ve školách, kde ředitelé uvedli, že hodnocení žáků se využívá k následujícím účelům			
Informovat rodiče o pokroku jejich dětí	96.7	97.5	26/33
Učinit rozhodnutí o žákově setrvání n dané úrovni nebo dalším postupu	88.6	77.1	16/33
Pro záměry výuky rozdělit žáky do vhodných skupin	39.8	49.8	21/33
Porovnat výkonnost školy v kraji nebo státu	64.9	53.0	12/33
Monitorovat meziroční pokrok školy	88.6	76.0	9/33
Posoudit efektivitu jednotlivých učitelů	60.1	46.9	10/33
Identifikovat aspekty výuky nebo kurikula, na které je třeba zlepšit	83.7	76.7	16/33
Porovnat školu s ostatními školami	62.0	45.4	8/33
% žáků opakujících ročník v předchozím školním roce podle hlášení ředitelů škol na následujících úrovních (2009), (15letí) zdroj: PISA – Sborník dotazníků pro školy (OECD 2010b)			
ISCED2	0.7	3.2	20/29
ISCED3	2.1	4.5	18/29
% žáků opakujících jeden nebo více ročníků podle jejich vlastních hlášení (2009), (15letí) Zdroj: PISA – Sborník dotazníků pro školy (OECD 2010d)			
	4.0	13.0	26/34
Úroveň školní autonomie podle kritérií pro interní hodnocení žáků (2006–07), (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2008)			
Úplná/Omezená/Bez autonomie	Úplná	Úplná: 24 Omezená:10	Ne:0
Ti, kdo činí rozhodnutí ve školách, určují kritéria pro interní hodnocení žáků (2006–07) Zdroj: Eurydice (2008)			
Odpovědnost za školu má	Ano	34/34	
ředitel školy	Ne	0/34	
učitelé jako jedinci nebo jako kolektiv	Ne	13/34	
školská rada	Ne	0/34	
Odpovědnost se liší v závislosti na stupni vzdělávání	Ano	21/34	
Školní autonomie při přípravě obsahu zkoušek pro certifikované kvalifikace (2006) (základní a nižší střední vzdělávání) Zdroj: Eurydice (2008)			
Je zahrnuta odpovědnost školy/zkoušky pro certifikované kvalifikace existují	Ne	24/34	
Plně/Omezeně/Bez autonomie	a	Úplná: 24 Omezená:10	Ne:0
Ti, kdo činí rozhodnutí ve školách, se mohou podílet na přípravě obsahu zkoušek pro certifikované kvalifikace (ISED 2), (2006–07) Zdroj: Eurydice (2008)			
Je zahrnuta odpovědnost školy /zkoušky pro certifikované kvalifikace existují	No	5/34	
Ředitel školy	a	0/5	
učitelé jako jedinci nebo jako kolektiv	a	1/5	
Školní rada	a	0/5	
Odpovědnosti se liší podle stupně vzdělávání	a	4/5	

Zdroje:

- Eurydice (2008), *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Eurydice, Brussels.
- Eurydice (2009), *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, Eurydice, Brussels.
- OECD (2000), *PISA Student Compendium (Reading)*, OECD, <http://pisa2000.acer.edu.au/downloads.php/>.
- OECD (2008), *Education at a Glance, OECD Indicators 2008*, OECD, Paris.
- OECD (2009a), *Education at a Glance, OECD Indicators 2009*, OECD, Paris.
- OECD (2009b), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.
- OECD (2010a), *Education at a Glance, OECD Indicators 2010*, OECD, Paris.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Compendium for the school questionnaire*, OECD, <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>.
- OECD (2010c), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do, Volume I*, OECD, Paris.
- OECD (2010d), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices, Volume IV*, OECD, Paris.

Vysvětlivky:

- m** Údaje nejsou k dispozici
- a** Údaje se nehodí, protože tato kategorie se nepoužívá
- ~ Průměr není srovnatelný s jinými stupni vzdělávání
- = Nejméně jedna další země je na stejné úrovni

The report Eurydice (2009) includes all 32 member countries/education areas of the European Union as well as the members of the European Economic Area (Iceland, Liechtenstein and Norway).

PISA is the OECD's Programme for International Student Assessment, which was undertaken in 2000, 2003, 2006 and 2009. 15-year-old students worldwide are assessed on their literacy in reading, mathematics and science. The study included 27 OECD countries in 2000, 30 in 2003 and 2006, and 34 in 2009. Data used in this appendix can be found at www.pisa.oecd.org.

Zpráva Eurydice (2009) zahrnuje všech 32 zemí /vzdělávacích oblastí v EU i členy Evropské hospodářské oblasti (Island, Lichteštejsko a Norsko).

PISA je Program pro mezinárodní hodnocení žáků OECD, které byl realizován v letech 2000, 2003, 2006, 2009. Patnáctiletí žáci po celém světě jsou hodnoceni z hlediska čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Studie zahrnuje 27 zemí OECD v r. 2000, 30 v r. 2003 a 2006, a 34 v r. 2009. Údaje z této přílohy lze nalézt rovněž na www.pisa.oecd.org.

Poznámky:

1. Průměr zemí se vypočítává jako jednoduchý průměr všech zemí, pro které jsou k dispozici údaje.
2. „Umístění ČR“ ukazuje pozici ČR, kdy země jsou seřazeny v sestupném pořádku od nejvyšší k nejnižší hodnotě předmětného ukazatele. Např. první ukazatel „populace dosáhla alespoň středoškolského vzdělání“ pro věkovou skupinu 25–64 let ukazuje umístění 1/30, tedy že v ČR byla zaznamenána 1. nejvyšší hodnota ze 30 zemí, které nahlásily relevantní údaj.
3. Sloupec „průměr zemí“ odpovídá průměru zemí OECD.
4. ISCED je „Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání“ používaná k popisu úrovně vzdělání (a podkategorie).

ISCED 1 – Základní vzdělání

Slouží k poskytování zdravého základního vzdělání ve čtení, psaní a matematice a k základnímu pochopení některých dalších předmětů. Vstupní věk: mezi 5 a 7. Trvání: 6 let.

ISCED 2 – Nižší střední vzdělání

Doplňuje základní vzdělání, obvykle způsobem orientovaným na více předmětů, učitelé jsou více specializováni. Následuje po 6 letech základního vzdělání, trvá 3 roky. V některých zemích znamená ukončení tohoto stupně konec povinné školní docházky.

ISCED 3 – Vyšší střední vzdělání

Ještě větší předmětová specializace než u stupně nižšího středního vzdělání, učitelé lépe kvalifikováni. Od studentů se před vstupem obvykle očekává ukončení 9 let vzdělávání na nižších stupních a obvykle jim je okolo 15 – 16 let.

ISCED 3A – Vyšší střední vzdělání typ A

Připravuje studenty na univerzitní úroveň vzdělání 5A.

ISCED 3B – Vyšší střední vzdělání typ B

Pro vstup do odborně orientovaného terciárního vzdělání na úrovni 5B.

ISCED 3C – Vyšší střední vzdělání typ V

Připravuje studenty pro pracovní proces v e vyšším středním odborném, nikoliv terciárním vzdělání.

5. Veřejné výdaje zahrnují....
6. Vyjádřeno v ekvivalentu USD přepočteném v paritách kupní síly.
7. Výdaje na zboží a služby....
8. Veřejné a soukromé instituce jsou zahrnuty....
9. Sloupec „průměr zemí“ udává počet zemí/systémů, v nichž se dané kritérium používá, např. indikátor „Rozhodování o platbách učitelů ve veřejných školách“. V řádce „Manažerské odpovědnosti navíc k učitelským povinnostem“ •12, ■18, △ 7 udává, že toto kritérium je používáno k určení základního platu ve 12 zemích/systémech, k určení dodatečné roční platby v 18 zemích/systémech a k určení dodatečných nenárokových plateb v 7 zemích/systémech.
10. Sloupec „průměr zemí“ označuje počet zemí, pro něž se indikátor hodí. Např. pro indikátor „povinná národní zkouška je požadována“ znamená 4/29, že 4 země z 29, pro které jsou dostupné údaje, nahlásily, že povinné národní zkoušky jsou požadovány.

11. „Národní zkouškou“ se rozumí takové testy, které mají pro žáky formální důsledky.
12. „Národním testovacím hodnocením“ se rozumí takové testy, které pro žáky nemají formální důsledky. Tato opatření vyjadřují stupeň ovlivnění indikátoru: Žádný/á: Vůbec žádný vliv; Nízký/a: Nízký stupeň vlivu. Střední: Střední stupeň vlivu. Vysoký/á: Vysoký stupeň vlivu. Sloupec „průměr zemí“ označuje počet zemí/systemů, ve kterých je využíváno jedno z daných kritérií.
13. Tato měřítka vyjadřují stupeň vlivu na indikátor....
14. Pro tento indikátor znamená sloupec „průměr zemí“ počet členských zemí/oblastí Eurydice.
15. „Povinné testy“ musí být podstoupeny všemi žáky, bez ohledu na navštěvovanou školu, nebo všemi žáky ve školách veřejného sektoru. „Volitelné testy“ jsou podřízeny autoritě školy.
16. Rakousko, belgická vlámská komunita, Irsko, Lotyšsko, Litva, Švédsko, Anglie, Severní Irsko a Skotsko používají několik testů na národní úrovni, každý s jistým počtem předmětů. Proto pro tyto země nemůže být poskytnut přesný počet testovaných předmětů.

Source Guide							
Participation of countries by source							
	PISA (OECD, 2000)	Education at a Glance (OECD, 2008)	Education at a Glance (OECD, 2009)	Education at a Glance (OECD, 2010a)	PISA Compendium (OECD, 2010b) PISA Results 2009 (OECD, 2010c)	Eurydice (2008)	Eurydice (2009)
Australia	•	•	•	•	•		
Austria	•	•	•	•	•	•	•
Belgium (Flemish Community)		•	•	•		•	•
Belgium (French Community)	•	•	•	•	•	•	•
Belgium (German Community)						•	•
Brazil							
Bulgaria						•	•
Canada	•	•	•	•	•		
Chile				•	•		
Czech Republic	•	•	•	•	•	•	•
Denmark	•	•	•	•	•	•	•
Estonia					•	•	•
Finland	•	•	•	•	•	•	•
France	•	•	•	•	•	•	•
Germany	•	•	•	•	•	•	•
Greece	•	•	•	•	•	•	•
Hungary	•	•	•	•	•	•	•
Iceland	•	•	•	•	•	•	•
Ireland	•	•	•	•	•	•	•
Israel					•		
Italy	•	•	•	•	•	•	•
Japan	•	•	•	•	•		
Korea	•	•	•	•	•		
Latvia						•	•
Lichtenstein						•	•
Lithuania						•	•
Luxembourg	•	•	•	•	•	•	•
Malaysia							
Malta						•	•
Mexico	•	•	•	•	•		
Netherlands		•	•	•	•	•	•
New Zealand	•	•	•	•	•		
Norway	•	•	•	•	•	•	•
Poland	•	•	•	•	•	•	•
Portugal	•	•	•	•	•	•	•
Romania						•	•
Slovak Republic		•	•	•	•	•	•
Slovenia					•	•	•
Spain	•	•	•	•	•	•	•
Sweden	•	•	•	•	•	•	•
Switzerland	•	•	•	•	•		
Turkey		•	•	•	•		
UK - England							•
UK - Wales						•	•
UK - Northern Ireland	•	•	•	•	•	•	•
UK - Scotland						•	•
United States	•	•	•	•	•		

ORGANIZACE PRO EKONOMICKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ

OECD je fórem, na kterém 34 demokratických zemí společně řeší ekonomické, sociální a environmentální výzvy globalizace. OECD stojí také v čele úsilí, které má napomoci vládám porozumět novým vývojovým trendům a politickým zájmům a reagovat na ně. Mezi takové oblasti patří správa a řízení společností, informační ekonomika a výzvy spojené se stárnoucí populací. Organizace poskytuje platformu, na které vlády mohou porovnávat zkušenosti s různými typy politiky, hledat odpovědi na obecné problémy, seznamovat se s dobrými příklady řešení a pracovat na koordinaci domácí a zahraniční politiky.

V OECD jsou sdružené tyto země: Austrálie, Rakousko, Belgie, Kanada, Chile, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Irsko, Izrael, Itálie, Japonsko, Korea, Lucembursko, Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Spojené království a USA. Práce v OECD se také účastní Evropská komise.

Za publikování této práce odpovídá generální tajemník OECD. Vyjádřené názory a argumenty publikované v této zprávě nemusí nezbytně odrážet oficiální názory Organizace nebo vlád členských zemí.

Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání Česká republika 2012

Jak může hodnocení žáků, učitelů a evaluace škol a systému přinést skutečné výkonnostní zisky v celostátním školním systému? Hodnotící zprávy jednotlivých zemí v této řadě poskytují nezávislou analýzu hlavních otázek, týkajících se evaluačního a hodnotícího rámce, současných politických iniciativ a možných přístupů do budoucna z mezinárodního hlediska. Tato řada je součástí publikace

OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.

OBSAH

Kapitola 1. Školní vzdělávací systém v České republice

Kapitola 2. Hodnotící rámec

Kapitola 3. Hodnocení na úrovni žáka

Kapitola 4. Hodnocení na úrovni učitele

Kapitola 5. Hodnocení na úrovni školy

Kapitola 6. Hodnocení vzdělávacího systému

www.oecd.org/edu/evaluationpolicy

Prosím, citujte tuto publikaci jako:

Santiago, P., et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>

Tato práce je publikována v rámci OECD internetové knihovny (*OECD iLibrary*), ve které jsou shromažďovány všechny dokumenty OECD včetně periodik a statistických databází.

Navštivte stránky www.oecd-ilibrary.org, a neváhejte nás kontaktovat pro více informací.