

Národní podkladová zpráva

PŘÍSTUP KE ZJIŠŤOVÁNÍ A MĚŘENÍ PŘIDANÉ HODNOTY

KAPITOLA 1 (ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ A DALŠÍ FORMY EVALUACE – celkové společenské cíle, kontext, důvody pro zjišťování výsledků vzdělávání a měření přidané hodnoty)

Změny v českém vzdělávacím systému v devadesátých letech s sebou nesly i proměny v oblasti evaluace. Zprvu se jednalo jen o zavádění nových dílčích evaluačních aktivit. Problém snížené efektivity celého vzdělávacího systému vlivem rozsáhlých změn a nezbytnost využívat evaluace jako nástroje nepřímého řízení sice konstatoval již programový dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Kvalita a odpovědnost“ v roce 1994, avšak až Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2000) požadoval jako jeden ze stěžejních kroků systematické budování systému evaluace. To se stalo jednou z priorit následného realizačního dokumentu, kterým byl Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR z roku 2002. V roce 2003 byl proto zpracován Rámcový projekt evaluace vzdělávání, jehož naplňování v současnosti probíhá.

1.1 Změny ve vzdělávání a evaluace

Před rokem 1990 bylo školství charakteristické centralizovaným řízením, uniformitou vzdělávání a přísnou kontrolou učitelů. Rozhodující úlohu mělo ministerstvo školství, které užívalo přímé řídicí a kontrolní nástroje, přičemž byly detailně předepisovány vstupy a procesy. Na úrovni školy byla hlavním nástrojem školní inspekce. Kontrolovala ředitele a učitele, zda přesně dodržují osnovy co do obsahu, metod i forem výuky, včetně časového postupu. Na úrovni žáka pak bylo hlavním způsobem interní hodnocení žáka učitelem, založené především na kontrole znalostí. Na úrovni celého vzdělávacího systému nebyla jeho úroveň a efektivita ani sledována ani vyhodnocována. Periodické reformy tak byly prováděny bez zpětné vazby.

Decentralizované vzdělávací prostředí staví všechny subjekty do nové situace. Školy i celý vzdělávací systém potřebují vědět, zda dosahují stanovených cílů, a jak fungují ve srovnání s ostatními školami resp. se vzdělávacími systémy jiných zemí. Uvědomují si nutnost strukturované a systematické evaluace za účelem průběžného získávání zpětné vazby pro zlepšování práce na všech úrovních. Jde o jednotlivé školy, o vzdělávací systém jako celek, ale i o jednotlivého žáka, využití jeho potenciálu a rozvoj individuálního nadání.

Evaluace na úrovni žáka přetrvává především jako subjektivní hodnocení učitelem. Soukromé firmy Scio a Kalibro vyvinuly určité nástroje externí evaluace pro úroveň žáka i školy, ty jsou užívány jen v omezeném rozsahu, podle rozhodnutí školy. Jejich využívání však roste, i když si je školy hradí samy ze svých prostředků. Centrum pro reformu maturitní zkoušky (dnes transformované na Centrum zjišťování výsledků vzdělávání) připravuje zavedení srovnatelné

celostátní části maturitní zkoušky a jeho aktivity se rozšiřují i do dalších oblastí přípravy evaluačních nástrojů.

Evaluace na úrovni školy je tradičně prováděna formou hodnocení škol Českou školní inspekcí. Ta se postupně zaměřila nejen na kontrolu dodržování předpisů a nařízení, ale především na evaluaci podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Snahou ČŠI je evaluaci objektivizovat, například zpracováním metodiky a účastí v mezinárodních projektech zabývajících se spolehlivostí a stabilitou indikátorů kvality vzdělávacích procesů. ČŠI zavedla rovněž nový typ inspekce s tematickým zaměřením na určitý typ školy či určitý problém. Nově – souběžně s kurikulární reformou - byla zavedena povinnost škol provádět periodicky vlastní hodnocení, tedy systematicky reflektovat výsledky své práce. Má těsný vztah k novému úkolu školy zpracovat tzv. školní vzdělávací program (školní kurikulum) jako detailní rozpracování závazného rámcového programu (národní kurikulum). Nově požadovaným dokumentem je také zpracování výročních zpráv. Tuto povinnost mají nejen školy, ale i ústřední orgány (ministerstvo, ČŠI) a kraje. Na výroční zprávy ministerstva a krajů navazuje zpracování dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávání.

Na *národní a nadnárodní úrovni* bylo nejvýraznější změnou zapojení České republiky se do řady mezinárodních projektů, šetření a systému zjišťování mezinárodních ukazatelů (OECD, EU). Ty poskytují řadu zajímavých, mezinárodně srovnatelných údajů o funkcích vzdělávacího systému. I když jejich využití pro řízení a další rozvoj českého vzdělávacího systému je dosud na poměrně nízké úrovni, budou stále více představovat cenný vstup do tvořícího se celkového systému evaluace českého vzdělávání.

Hned od počátku devadesátých let se Česká republika zapojila do aktivit mezinárodních organizací, především OECD. Ještě jako země se statutem pozorovatele v OECD se ČR zapojila do programu INES v roce 1992. Jednalo se o významný krok pro získání porovnání českého vzdělávacího systému se vzdělávacími systémy nejrozvinutějších zemí. Novou přístup srovnávání a rozvoj poznatkové základny v oblasti vzdělávacích výsledků pak přinesl projekt OECD PISA, kterého se Česká republika účastní od jeho počátku. Zpětný pohled na hodnocení vzdělání ze vzdálenější životní a pracovní perspektivy pak přinesly výstupy projektu SIALS.

Velký ohlas způsobily výsledky výzkumu TIMSS v roce 1995 v matematice a přírodovědných předmětech, i jeho replikace jako TIMSS-R. Česká republika také v roce 1995 replikovala výzkum čtenářské gramotnosti RLS, který IEA realizovala v roce 1991. Po deseti letech byl proveden v roce 2001 výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS. V roce 1999 jsme se rovněž účastnili výzkumu občanské výchovy CivEd, v populaci žáků osmých tříd základních škol a posledního ročníku střední školy.

V oblasti rozvoje vlastní evaluace na úrovni jednotlivé školy se Česká republika rovněž účastnila pilotního projektu vlastní evaluace škol, který byl realizovaný v rámci programu Socrates a proběhl na 101 základních a středních školách ve školním roce 1997/98. V rámci projektu Socrates se Česká republika zastoupená Českou školní inspekcí jako jedna ze čtrnácti zemí účastnila dvouletého projektu *Effective School Self-Evaluation* (ESSE), který byl ukončen v roce 2003.

1.2 Komplexní systém evaluace

Jak již bylo uvedeno, *Rámcový projekt evaluace vzdělávání* rozpracoval do podoby konkrétních kroků nové pojetí evaluace, které Bílá kniha deklarovala jako klíčovou pro správné fungování decentralizovaného a participativního vzdělávacího systému. Zahrnuje monitorování, systematické sledování stavu základního a středního školství a získávání

informací o něm, součástí je rovněž vlastní examinační a realizace zkoušek. Vytváří se tak ucelený systém evaluace, v širším pojetí rozvíjí se evaluační prostředí či kultura založená na sebereflexi každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti.

Komplexní systém evaluace vzdělávání nemůže být vytvářen izolovaně, ale musí vycházet z celkového charakteru decentralizovaného vzdělávacího systému. Tento systém musí být budován provázaně s dalšími mechanismy vzdělávacího systému, především kurikulárním a informačním, musí sledovat postup jednotlivého žáka po vzdělávací dráze a podporovat co nejvyšší využití jeho potenciálu, a zároveň musí být propojen se způsobem, jak je zajištěno zlepšování práce a další rozvoj každé školy.

Systém evaluace musí být propojen s novou *koncepcí kurikula*, s připravovanými rámcovými vzdělávacími programy (a z nich odvozenými školními vzdělávacími programy). Rámcové vzdělávací programy stanovují cíle, obsahy i formy vzdělávání, vyžadují tedy odpovídající evaluační nástroje, jejichž prostřednictvím bude dosahování cílů vyhodnocováno. Výsledky evaluace jsou pak jedním z hlavních vstupů do informačního systému o vzdělávání, který slouží všem subjektům na všech úrovních: žákům a jejich rodičům pro volbu vzdělávací dráhy i povolání; školám pro zkvalitňování jejich práce a další rozvoj; školské správě pro řízení školství; sociálním partnerům pro jejich rozhodování.

Systém evaluace musí být propojen s *postupem žáka na vzdělávací dráze*. To, jak jsou hodnoceny žákovy práce a výkony, je rozhodující pro jeho postup po vzdělávací dráze i pro jeho volbu povolání. Na jedné straně jde o to, jak se ukončuje daný stupeň vzdělávání (examinační, certifikace), na druhé straně, jak se provádí výběr do dalšího stupně vzdělávání. Postupně by mělo do pozadí ustupovat hodnocení na vstupu do vyššího stupně (přijímací zkoušky) a na významu by mělo nabývat hodnocení výstupu ze stupně předchozího (vazby se systémem informačním, diagnostickým a poradenským).

Systém evaluace by měla být využitelný pro *zlepšování práce školy*. Zjištěné výsledky jsou vstupem k reflexi na úrovni školy, k využití všech dostupných zdrojů, podmínek a možností ke zlepšení její práce a rozvoji. To vyžaduje kvalitní funkci podpůrných systémů (funkce školské správy, metodická podpora, poradenská úloha školní inspekce, další vzdělávání učitelů, vytváření sítí spolupracujících škol) i odpovídající vnitřní klima školy společně s potřebnou podporou a motivací učitelů.

Vytváření komplexního evaluačního systému zahrnuje čtyři *hlavní oblasti*:

1. hodnocení a examinační žáků – průběžně a v uzlových místech vzdělávací dráhy;
2. příprava a uplatnění nástrojů externí evaluace;
3. vlastní hodnocení škol;
4. evaluace a hodnocení na národní a mezinárodní úrovni.

Řešení jednotlivých oblastí musí být vzájemně propojené a rovněž musí zohledňovat vše, čeho již bylo v dosavadních aktivitách a iniciativách realizováno.

Hodnocení a examinační žáků. *Průběžné hodnocení žáků* na školní úrovni bude zaměřeno na žákův školní pokrok v několika oblastech činností v každém předmětu včetně žákova sebehodnocení. Jako nový prvek v posuzování práce žáků, pedagogů a celých škol je zaváděno *ověřování vzdělávacích výsledků žáků 5. a 9. ročníků základní školy*. Předpokládá se, že hodnocení bude pro všechny žáky povinné; že volba hodnotících nástrojů bude vycházet z rámcových vzdělávacích programů; že budou využívány standardizované testy; že předmětem hodnocení bude míra jazykové, matematické, příp. přírodovědné gramotnosti a míra obecných studijních předpokladů (zejména kognitivních schopností); že zadání úloh i jejich hodnocení bude prováděno na centrální úrovni a testování v jednotlivých oblastech bude prováděno v asi týdenních intervalech. Pro *přijímání na střední školy* budou vypracovány nástroje pro objektivnější výběr. Půjde o to omezit negativní ovlivňování práce

základních škol a rovněž podpořit jeden z celkových cílů snížit vysoký stupeň selektivity českého vzdělávacího systému. *Reforma maturitní zkoušky* pokračuje na cestě k povinnému zavedení společné části maturitní zkoušky; postupně se zvyšuje počet škol, které z vlastní iniciativy začínají užívat připravované testy. *Reforma závěrečné zkoušky v učebních oborech* bude zahrnovat vyšší podíl sociálních partnerů do přípravy (výběr témat) i na jejím uskutečnění (přítomnost odborníků z praxe). Cílem je zvýšení její porovnatelnosti a zvýšení vypovídací schopnosti o úrovni absolventa.

Příprava a využívání nástrojů externí evaluace. Jsou nezbytné pro zajištění vlastního hodnocení a examinační zkoušky. Je nezbytná pro externí hodnocení škol, pro vlastní evaluaci škol, pro hodnocení na regionální či národní úrovni, pro vyhodnocení dílčích výstupů a jednotlivých oborů rámcových i školních vzdělávacích programů.

Vlastní hodnocení škol je nedílnou součástí procesu vypracovávání dlouhodobého záměru školy, výroční zprávy a školního vzdělávacího programu. Autoevaluace by se měla stát jedním z neúčinnějších nástrojů pro zvyšování kvality a efektivity vzdělávání, bude významným podkladem pro efektivní komunikaci s rodiči, školskou správou a sociálními partnery při zvyšování společného zodpovědnosti za rozvoj školy. Autoevaluace poskytne jedny z nejdůležitějších vstupů pro hodnocení školy Českou školní inspekcí.

Evaluace a hodnocení na národní a mezinárodní úrovni. Nadále bude zajišťována účast v mezinárodních projektech (PISA), které umožňují identifikaci vlastních výsledků v mezinárodním srovnání. Je nutné významně posílit využívání výstupů mezinárodních projektů ve vzdělávací politice státu, zvýšit celkové povědomí o dosažených výsledcích a promítnout je rovněž do práce jednotlivých škol.

1.3 Další kritéria hodnocení školy

Pro evaluaci se využívají především dosažené vzdělávací výsledky, jsou však doplněny systematickým využíváním dalších zdrojů informace. Zásadní význam pro posuzování práce školy má, jak dokáže splňovat požadavky kladené společností a ekonomikou, které se netýkají jen znalostí, ale zejména osobních a sociálních dovedností a postojů. Přímé měření takových kompetencí je většinou v počátcích, dosažená úroveň se však projeví jako schopnost obstát v určitých životních situacích - např. nalézt odpovídající uplatnění na trhu práce - či zapojit se aktivně do společenských činností.

Uplatnění absolventů škol na trhu práce představuje proto velmi důležitý zdroj informací o výsledcích práce konkrétních škol i jednotlivých žáků. Srovnání školní úspěšnosti a efektivity vzdělávání realizované na pracovním trhu dává jinou perspektivu: nejen, zda školy připravují žáky na to, co budou v životě a pracovním životě potřebovat, ale i, zda měření výsledků vzdělávání není příliš orientováno jen na výstupy školního vzdělávání. Proto pohled z hlediska úspěšnosti při přechodu na trh práce i z hlediska celkové pracovní dráhy představuje významný korekční faktor při posuzování efektivity vzdělávání i při měření vzdělávacích výsledků.

Jen jistou modifikaci takového pohledu představuje *úspěšnost při vstupu do vyššího stupně vzdělávání*. A nejedná se jen o přijetí do další školy, ale i o to, zda žák bude na ní schopen úspěšně pokračovat a také ji dokončit. Na nižším vzdělávacím stupni, především na základní škole, se žák rozhoduje, zda a jak bude pokračovat ve vzdělávací cestě. Vliv mají vedle vzdělávacích výsledků a úspěšnosti ve vzdělávání i kontextuální faktory, především sociální status rodiny a vzdělání rodičů. Tak se během posledních ročníků základní školy rozhoduje o tom, kdo se bude ucházet o studium na gymnáziu, na střední odborné škole nebo se rozhodne pro učební obor. Zda a nakolik základní škola skutečně pomáhá žákovi, aby se podle svých

zájmů, dovedností a aspirací rozhodl pro odpovídající pokračování své vzdělávací cesty, je významným naplněním její funkce.

Obdobné rozhodování - již mnohem více zaměřené na další profesnímu směřování - probíhá na střední škole. Zájmy studentů jsou často již mnohem vyhraněnější, ale také střední škola může výrazně přispět k široké reflexi vlastních zájmů, dovedností a znalostí a k odpovídajícímu rozhodnutí o výběru terciární instituce či k úspěšnému zapojení do vlastního života pracovního, společenského a osobního.

Existují však ještě *další charakteristiky*, které mohou vypovídat o kvalitě poskytnutého vzdělávání. V českém vzdělávacím prostředí existuje rozsáhlé pole soutěží, olympiád či přehlídek žákovských prací (matematika, čeština, cizí jazyky, přírodovědné a společenské oblasti, odborné oblasti i dovednosti) a účast žáků škol jistě do jisté míry reflektuje, nakolik se daná škola věnuje práci s talenty. V mnoha případech se jedná o vliv určitého pedagoga, který jedince dokáže vyhledat a věnovat se jim. Existují však rovněž školy, které s žáky pracují systematicky a to se zřetelně zrcadlí v jejich úspěšné účasti v těchto soutěžích. Účast a úspěšnost v nich je proto další sledovanou charakteristikou.

Další skupina údajů, které doplňují měřitelné výsledky vzdělávání, jsou informace o širším kontextu vzdělávání, v první řadě o podmínkách, za kterých škola pracuje (v mezinárodních výzkumech jako je PISA či TIMSS jsou tyto informace zjišťovány dotazníky, které doplňují testové úlohy) .

Zjišťuje se i spokojenost žáků a učitelů. Nakolik je škola příjemným místem k rozvoji, nakolik podporuje osobní a společenské kompetence (např. komunikace), což se odráží v celkové funkci školy, v týmové práci celého pedagogického sboru. Spolupráce s rodiči a jejich zapojení do společné práce na rozvoji dětské osobnosti je jedním z velice důležitých faktorů při překonávání nerovností rodinného prostředí.

Kvalita školy se také odráží ve snížení či vyloučení kriminálního či patologického jednání žáků, v tom, nakolik škola dokáže pro celé spektrum svých žáků vytvořit dostatečné motivující prostředí a eliminovat vlivy, které vedou k nežádoucím jevům z hlediska společenského i osobního. Významné přitom je, jak je škola propojena s místní komunitou, a nakolik celé prostředí obce napomáhá k vytváření podnětného prostředí, které se umí vypořádat s nežádoucími jevy.

Přidanou hodnotu vzdělávání na úrovni žáka, školy či celého systému tak představuje komplexní pohled pro reflexi toho, co od školy skutečně očekáváme a nakolik to dokážeme měřit. Zasazení některých dílčích měření nárůstu vzdělávacích výsledků do širšího kontextu pak může být důležité pro jejich srovnatelnost s dalšími školami, regiony. Avšak to, že se taková měření provádí na pozadí širšího hodnocení přidané hodnoty školy, umožňuje mnohem jasněji vymezit, jaká část přidané hodnoty se vlastně daným dílčím měřením měří a takovéto dílčí výsledky pak mohou být zasazeny do celku. Zdá se nám tedy důležité rozvíjet rovněž široký koncept přidané hodnoty, v němž se proces vzdělávání a vzdělávací výstupy poměřují až vůči úspěšnému pracovnímu a osobnímu životu.

Diskuzi o potřebě měření přidané hodnoty je tak v českém vzdělávacím prostředí možné vnímat na jedné straně z mnohem širšího hlediska, které může vnést nové pohledy na očekávané a požadované funkce školy. Na druhé straně je možné vnímat potřebu stanovení přidané hodnoty jako nárůst měřených výsledků vzdělávání za stanovené období. Je však třeba vidět pozitivní stránky i tohoto pojetí stanovování přidané hodnoty. Vzdělávací systém se v nějakém bodu vzdělávací dráhy dostává do situace, že jsou srovnávány vzdělávací výsledky žáků a škol. V některých systémech je testování a srovnávání časté, v jiných méně

časté. Nejobvykleji to může být součástí ukončení některého vzdělávacího stupně. Zavedením společné části státní maturity nastane takové plošné srovnání českých středních škol.

Aby nebyly školy znevýhodněny nebo i poškozeny takovýmto srovnáním v jednom měřeném řezu, je vhodné využít předností měření přidané hodnoty, kdy se ukazuje ne výkon v jednom okamžiku, ale jeho nárůst. Tak je možné zohlednit mnohé faktory školní i mimoškolní, které na výkony žáků mají vliv a v některých případech nejsou ovlivnitelné školou (například socioekonomický status žáka) nebo jednoduše také - měření v určitém okamžiku nezahrnuje výchozí stav, z něhož se k tomuto výkonu daní žáci vypracovali. Proto například měření výstupů na konci střední školy může být z hlediska srovnání škol zkreslené, jestliže nevezmeme v úvahu úroveň studentů na počátku střední školy. V tomto je úloha rozvoje modelů přidané hodnoty nezastupitelná.

K tomu se řadí i některé další aspekty jako je například podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich začleňování do normálních tříd může pochopitelně ovlivnit měřený výkon třídy ve srovnání s jinými třídami. Některé aspekty jako např. motivace žáků je částečně školou ovlivnitelná, výrazný vliv má výkon učitelů (zkoumá se jeho závislost na kvalifikovanosti učitelů), který se však řadí právě k těm částem přidané hodnoty, které ukazují na skutečnou přidanou hodnotu školy. Zkoumání různých faktorů, které mají vliv na vzdělávací výsledky je tak důležité nejen kvůli samotné výkonnosti škol, ale právě z hlediska jejich korektního srovnávání.

V podmínkách českého vzdělávacího systému neexistuje zatím systémový přístup sledování přidané hodnoty škol, žáků nebo celého systému, rozvíjí se však evaluační prostředí, v němž budou postupně uváděny do života některé prvky, které umožní sledovat i přidanou hodnotu.

Doplňující kontextová informace také zjišťuje rodinné prostředí žáků, především jeho sociální a kulturní úroveň, které významně ovlivňuje dosažené vzdělávací výsledky. Zjistit podíl školy na nich, tedy kvalitu školy, a vzájemně školy porovnávat, však umožňuje srovnání dosažených výsledků žáků se určité časové období. Stanoví se tím *přidaná hodnota škol*. Prvé pokusy o její zjištění na českých školách využívaly již dostupné údaje. Také navrhovaný komplexní systém evaluace ji umožní sledovat vhodným využíváním navrhovaných měření. Jednotlivé možnosti popisuje a hodnotí následující kapitola.

KAPITOLA 2 (ZJIŠŤOVÁNÍ PŘIDANÉ HODNOTY – významné národní projekty, cíle, průběh, výsledky, celkový design a propojení s vytvářeným systémem evaluace)

První pokusy určování přidané hodnoty v druhé polovině devadesátých let vycházely ze srovnání výsledků výzkumů IEA, a to TIMSS a TIMSS-R realizovaných v 5. a 8. ročnících základní školy a rovněž v posledních ročnících středních škol. Hodnocení bylo provedeno však i u jiných žáků prostým porovnáním výsledků žáků 5. a 8. tříd, resp. dále se žáky středních škol, pouze na základě úspěšnosti žáků ČR v porovnání se žáky ostatních zemí.

Snaha o zjišťování přidané hodnoty byla implicitně či explicitně vyjádřena v několika strategických dokumentech, avšak Rámcový projekt evaluace (uvedeného v předchozí kapitole) otevírá možnosti jejího systematického zjišťování. V následujícím textu je proto

nejprve popsán připravovaný strategický dokument *Spektrum*, který rozpracovává první oblast Rámcového projektu evaluace *Hodnocení a examinace žáků*. Vyplývají z něho konkrétní možnosti zavádění evaluačních nástrojů, které určení přidané hodnoty umožní.

V dalších částech této kapitoly jsou popsány dva způsoby stanovení přidané hodnoty na základě údajů zjištěných v rámci jiných existujících šetření. Nejprve je to projekt Vektor firmy Scio s využitím výsledků nástrojů externí evaluace, které sama vyvinula, a dále jsou to práce Střediska vzdělávací politiky (Karlova univerzita Praha) založené na porovnání výsledků průzkumu OECD PISA s výsledky dosaženými při postupném zavádění reformy maturitní zkoušky.

2.1 Projekt Spektrum

Tento strategický dokument navrhuje celé spektrum nástrojů sumativního a formativního hodnocení žáků základních škol. Zabývá se způsobem využití navrhovaných evaluačních nástrojů, vymezením odpovědnosti a rámcovým postupem zavádění jednotlivých nástrojů hodnocení do praxe.

Kurikulární reforma, která rozšiřuje autonomii škol i do oblasti pedagogické, je spojena s vybudováním systému evaluace. Projekt Spektrum vytváří rámec pro přípravu monitorovacích a hodnotících nástrojů, diagnostický soubor nástrojů, včetně s tím spojeného dalšího vzdělávání učitelů v oblasti evaluace, aby s nástroji dokázali efektivně pracovat, včetně analýz a dat a využití informací pro další práci. K hlavním cílům tohoto přístupu pak rovněž patří podpora učení u žáků pro získání přehledu o vlastním potenciálu. Průběžné nástroje pak mají odbourat náhodná selhání a rovněž pomoci žákům a rodičům v rozhodování o další vzdělávací dráze.

Bude vytvořena *osobní složka žáka*, díky níž žák i učitelé budou získávat představu o žákových znalostech a dovednostech, o pokroku v jejich dosahování, neboť v této osobní složce budou dokumentovány průběžné a závěrečné výsledky vzdělávání žáka prostřednictvím spektra různých druhů hodnocení. Hlavním aspektem zjišťování výsledků bude hledisko klíčových kompetencí, které jsou obsaženy v rámcovém vzdělávacím programu základní školy (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní).

Hodnocení jednotlivých oblastí bude prováděno prostřednictvím standardizovaných kritérií, někdy s použitím nástrojů externí evaluace (didaktické testy), jiné oblasti budou hodnoceny učiteli na škole podle jimi stanovených nebo doporučených pravidel. Další součástí osobní složky bude i hodnocení prováděné žákem, včetně ukázek jeho školní práce. Jedná se o komplexní hodnocení rovněž nadpředmětových oblastí, mimoškolních aktivit a školních projektů. Složka tak bude sloužit jako zdroj dlouhodobých a srovnatelných informací, které budou sloužit k zodpovědnějšímu výběru uchazečů v procesu přijímání do vyššího vzdělávacího stupně. Svoji osobní složku bude využívat i samotný žák při prezentaci svých znalostí a dovedností při rozhodování o další vzdělávací dráze a rovněž při vlastním přijímacím řízení. Osobní složka žáka bude sestávat z následujících oblastí:

- Národní hodnotící zkouška
- Závěrečné hodnocení příslušných ročníků (vysvědčení)
- Průběžné didaktické testy
- Průběžné posuzování ve vyučování, projekty, mimoškolní aktivity
- Identifikační údaje

Národní hodnoticí zkouška má za cíl jednotně a objektivně hodnotit vybrané dovednosti žáků, jež umožní žáky navzájem porovnávat. Budou představovat zpětnou vazbu pro školy, které budou moci využít její výstupy v procesu vlastního hodnocení. Národní hodnoticí zkouška pak z pohledu celého vzdělávacího systému umožní hodnotit systém jako celek, jeho stav i dynamiku.

Bude se jednat o jednotné a standardizované testy pro žáky v 5. a 9. ročníku základní školy, příp. žáky věkově odpovídající v jiných typech škol. Zkouška bude zřejmě tvořena třemi testy: testem jazykových dovedností, testem matematických dovedností a testem studijních předpokladů. Testy budou zadávány i vyhodnocovány za jednotných podmínek Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání, čímž bude zvýšena validita a reliabilita výsledků.

V současnosti se jedná o experimentální projekt, jehož zavádění je závislé na jedné straně na příznivých podmínkách pro předpokládanou novelu školského zákona a na druhé straně na zavádění kurikulární reformy do praxe, v tomto případě především rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Závěrečné hodnocení příslušných ročníků bude do osobní složky žáka zahrnuto v podobě pololetního a závěrečného vysvědčení každého ročníku. Hodnocení může být podle školského zákona vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, slovně, nebo kombinací obou způsobů.

Průběžné didaktické testy, které budou tématicky zaměřené, budou řešeny žáky v průběhu celé povinné školní docházky. Jejich cílem je ověřování vybraných dovedností žáků při ukončování tématických okruhů. Tento diagnostický nástroj poskytuje učiteli i žákovi zpětnou vazbu o postupu žáka po vzdělávací dráze, o jeho akceleraci či stagnaci ve vzdělávacím procesu z hlediska dosahování klíčových kompetencí nebo jejich dílčích aspektů, a to tématicky zaměřeným způsobem.

Doporučuje se, aby v každém školním roce každý žák řešil minimálně dva průběžné testy z následujících předmětů či vzdělávacích oblastí: Český jazyk a literatura; Matematika a její aplikace; Cizí jazyk; další předměty, resp. oblasti podle určení školy nebo volby žáka. Smyslem testů není porovnávat výsledky žáků s jinými žáky, ale s předem stanovenými kritérii (porovnání vůči ideálnímu stavu). Výsledky testů se vyjadřují dosaženými body a z nich se určuje úspěšnost v procentech.

Průběžné posuzování ve vyučování, projekty, mimoškolní aktivity představují různorodou strukturu informací, která plasticky dokreslí proces rozvoje žáka. Budou sem na jedné straně zahrnuty tradiční způsoby ověřování dosažených dovedností písemnými pracemi, testy, ústním zkoušením, rozhovory, referáty, experimenty apod., ale i moderní vyučovací metody formou žákovských projektů (je hodnoceno dlouhodobé plnění komplexního úkolu – uchopení tématu, organizace práce, spolupráce, dosažené výsledky, prezentace výstupů projektu). Na druhé straně půjde o to, že složka žáka bude obohacena také o aktivity žáka, které probíhají částečně či zcela mimo vyučování (soutěže, olympiády, ale i zájmové činnosti), čímž bude zřejmější pohled na určité žákovo směřování a zájem o určitou oblast či oblasti.

Identifikační údaje představují významnou součást osobní složky žáka pro hlubší porozumění jeho výsledkům. Jedná se o údaje o dosavadní žákově vzdělávací dráze, údaje o rodině, jejím složení, příp. zdravotním stavu.

Ačkoli se explicitně nejedná o projekt na *zjišťování přidané hodnoty*, implicitně obsahuje mnoho údajů a forem hodnocení, které je možné pro zjišťování přidané hodnoty využít. Národní hodnoticí zkouška, tedy absolvování standardizovaných, centrálně zadávaných testů v 5. a 9. třídě, je přímým zdrojem údajů pro zjišťování pokroku v nabývání klíčových kompetencí jednotlivých žáků, tříd i škol. Žádná metodika přímo pro využití těchto výstupů

k zjišťování přidané hodnoty není zatím zpracována, vzhledem k takto získávaným datům se ovšem nabízejí různé způsoby zpracování pro výpočet přidané hodnoty.

Specifické možnosti určování přidané hodnoty u jednotlivých žáků u pololetního a ročního vysvědčení dává slovní hodnocení, které určitý podíl škol užívá jako doplněk nebo místo hodnocení známkou. Nahrazení slovního hodnocení známkou bez dostatečného a systematického vysvětlování se u rodičů setkává spíše s nepochopením, protože je pro některé rodiče mnohem méně jasné a uchopitelné. Slovní hodnocení samozřejmě vykazuje všechny výhody individuálního přístupu a motivace k učení, avšak zároveň předpokládá porozumění na straně rodičů, ale i žáků a v podstatě jiný druh motivace.

Možnost určování přidané hodnoty v procesu učení umožňuje i kategorie hodnocení pomocí didaktických testů, které mají být zaměřeny na klíčové dovednosti a orientovány tématicky. Bude tedy možné sledovat nárůst dovedností oproti stanovenému ideálnímu stavu u jednotlivých žáků, kteří testy vypracovávají. Bude možné zároveň sledovat, jaký postup v učení nastává v různých tématických okruzích, tedy předmětově. To pak otevírá i možnost sledovat přidanou hodnotu v závislosti na práci jednotlivých učitelů. Jelikož k provádění didaktických testů budou stanoveny podmínky jejich realizace, mělo by být možné při zpětném sběru dat z vyhodnocených testů sledovat i změny na úrovni škol, regionů a celé země.

Jinou možnost sledování nárůstu klíčových dovedností v procesu vzdělávání dává vlastní hodnocení žáky. Osobní složka žáka bude obsahovat rovněž hodnocení samotných žáků, tedy hodnocení sebe sama, což při postupném sledování vlastních výsledků a nárůstu dovedností může být významným zdrojem motivace k učení. Určitý, zatím nevelký podíl škol má s tímto způsobem hodnocení zkušenosti, a již po poměrně krátké době se vlastní hodnocení prováděné žákem neliší příliš od hodnocení učitele. Vyhodnocení takových způsobů sledování postupu při vzdělávání by stejně jako u slovního hodnocení učiteli dávalo zajímavou možnost určování a srovnávání přidané hodnoty v procesu učení.

Ačkoli se o zjišťování přidané hodnoty v tomto strategickém dokumentu ještě příliš nemluví, je zřejmé, že její zjišťování bude zcela klíčové proto, aby případně vzniklé žebříčky škol (i když se zdůrazňuje, že cílem testování nebudou žebříčky škol) nebyly plytky vykazovány jako ukazatel srovnatelné kvality mezi školami. I kdyby se žebříčky nevytvářely, tvůrci vzdělávací politiky potřebují získávat informace a údaje o tom, jak je kurikulární reforma úspěšná, zda fungují podpůrné systémy apod. Ředitelé a zřizovatelé škol potřebují vědět, zda jejich školy fungují dobře ve srovnání s jinými školami. Stejný zájem je samozřejmě i na straně rodičů. Očištění výsledků školy o vstupní úroveň znalostí a dovedností, příp. o další aspekty, které mají vliv na výkonnost žáků – jako je například jejich sociální status, vzdělání rodičů – je velice důležité, aby bylo možné výsledky škol navzájem vůbec srovnávat.

Netýká se to však jen úrovně škol, ale i tříd a v neposlední řadě i samotných žáků. Takto individualizovaný přístup, který dokáže měřit „standardizovaný“ postup v učení u jednotlivých žáků bude mnohem spravedlivější a bude působit motivujícím způsobem oproti způsobům, kdy se implicitně či explicitně při hodnocení podle jednoho žebříčku předpokládá, že všichni žáci ve třídě mají dosahovat při učení srovnatelných výstupů. Výsledkem tohoto obvyklého postupu je často jen demotivace těch, kteří průměrnému výkonu ve třídě nestačí. Na druhé straně jsou pak jedinci talentovaní či jen výkonnější, kteří by mohli dosahovat výsledků ještě lepších, ale tím, že jsou poměřováni s průměrem, nejsou k lepším výkonům často motivováni také.

Možnosti zjišťování přidané hodnoty rozšíří připravovaná *reforma maturitní zkoušky*, která ukončuje studijní směry vyššího sekundárního vzdělávání a umožňuje (ale nikoli zaručuje) vstup do terciárního vzdělávání. Dosavadní tzv. profilová část bude od školního roku

2007/2008 povinně rozšířena o srovnatelnou společnou část. I když je do té doby užívání připravovaných testů dobrovolné, účastní se ho již valná většina středních škol.

Společná část maturitní zkoušky sestává ze tří povinných zkoušek – český jazyk, cizí jazyk (možnosti výběru - *angličtina, francouzština, italština, němčina, ruština, španělština*) - a čtvrté volitelné zkoušky (možnosti výběru - *matematika, občanský základ, přírodovědně technický základ, informačně technologický základ*). Profilová část zkoušky se skládá ze tří profilových zkoušek, výběr je závislý na řediteli školy. Mohou to být tyto předměty: Mateřský jazyk a literatura, Cizí jazyk, Matematika, Občanský a společenskovědní základ, Biologie, Fyzika, Chemie, Dějepis, Zeměpis.

Propojení společné části maturitní zkoušky s národní hodnoticí zkouškou skýtá možnost určování přidané hodnoty. Národní hodnoticí zkouška bude prováděna všemi žáky na konci základní školy (ve věku 15 let) a stejně tak všichni studenti maturitních oborů středních škol budou skládat společnou část maturitní zkoušky (obvykle ve věku 19 let). Celý model pro zjišťování přidané hodnoty s užitím národní hodnoticí zkoušky a společné části maturit bude nutné teprve vypracovat, ale potenciál pro toto zjišťování je tím vytvořen. Kombinace společné maturity s hodnocením na konci základní školy rovněž rozšíří možnosti srovnávání výsledků společné části maturit mezi jednotlivými školami i typy škol, protože bude možné vzít v úvahu složení žáků, kteří vstoupí na danou střední školu, i jejich výsledky na konci základního vzdělávání. Tím se zamezí prostému srovnávání výsledku u škol, které strukturou svých žáků nemají rovné podmínky pro dosahování stejných výsledků. Výpočet přidané hodnoty nebo korekce výsledku maturitní zkoušky o vstupní charakteristiky studentů na počátku středního vzdělávání bude tedy velice důležitým parametrem pro hodnocení výsledků vzdělávání na úrovni žáka i školy a nezbytnou podmínkou pro odpovídající analýzy pro tvorbu vzdělávací politiky.

U těch směrů středního vzdělání, které nejsou zakončeny maturitní zkouškou, je možné využít tzv. portfolia kompetencí. Žák by měl v průběhu vzdělávání na středním odborném učilišti prokázat zvládnutí kompetencí obsažených v hodnotícím standardu. Doposud je odborný výcvik hodnocen pouze souhrnnou známkou, která neumožňuje dostatečně vyjádřit, které kompetence žák zvládl. Prostřednictvím portfolia kompetencí tak bude průběžně potvrzováno nabývání i takových kompetencí, jejichž nabytí není možné zjistit jednorázovou závěrečnou zkouškou. Tento přístup rovněž umožňuje i u nematuritních oborů sledovat přidanou hodnotu vzdělávání, v tomto případě však orientovanou především na jednotlivé žáky. Pro hodnocení škol a jejich procesu zhodnocování formou zvyšování přidané hodnoty žáků bude nutné vypracovat odpovídající model.

2.2 Projekt Vektor

Projekt Vektor připravila a již začala realizovat soukromá společnost Scio, která navazuje na své dlouhodobé aktivity v oblasti vývoje a organizace testování a využívá přitom nástroje, které sama vyvinula. Projekt spočívá v realizaci tří modulů na středních školách, jejichž vyhodnocením bude jako jeden z výstupů možné sledovat přidanou hodnotu. Tento projekt byl zahájen v roce 2005, první výstupy, které umožní sledovat přidanou hodnotu, budou v roce 2008. Cílem projektu je poskytnout školám možnost identifikovat svoji školu v porovnání s ostatními školami i skupinami škol obdobného zaměření z pohledu nastupujících žáků, srovnání je možné i na úrovni tříd. Mapuje počáteční úroveň vědomostí každého nastupujícího žáka až na úroveň zvládnutí dílčích témat a využití studijního potenciálu.

Modul vstupní, je určen pro žáky na počátku studia na střední škole, přičemž je prvotně zaměřen na povinné maturitní předměty, tj. český jazyk a cizí jazyk (zatím angličtina a němčina, postupně přibude francouzština). Jeho součástí je i test obecných studijních předpokladů, což představuje potřebný rámec pro interpretaci výsledků. Modul vstupní existuje i v rozšířené verzi, která umožňuje sledovat výchozí úroveň vědomostí ve volitelných předmětech státní maturity, aby na konci studia bylo možné určit přidanou hodnotu školy. V tomto případě se jedná o testy z matematiky, občanského základu (tj. dějepis, základy společenských věd, částečně zeměpis) a přírodovědně-technického základu (fyzika, chemie, přírodopis, částečně zeměpis, informatika).

Modul výstupní je určen pro žáky na konci třetího nebo počátku čtvrtého ročníku střední školy. Opět existují dvě verze, základní navazuje na základní verzi vstupního modulu, testuje tedy český a cizí jazyk a obecné studijní předpoklady. Rozšířená verze opět navazuje na rozšířenou verzi vstupního modulu, přičemž podle zákonných požadavků ke státní maturitě rozděluje přírodovědně-informační oblast na přírodovědně-technický základ a informačně-technologický základ.

Dalším modulem je modul maturitní, ten však nespočívá v novém testování, ale v tom, že školy předají výsledky společné části státní maturitní zkoušky svých studentů do databáze společnosti Scio. Tyto výsledky se propojí s výsledky vstupního a výstupního modulu a to umožní určit úplnou přidanou hodnotu školy za čtyřletý vzdělávací cyklus v maturitních předmětech.

Přidaná hodnota se určuje srovnáním úspěšnosti v jednotlivých testech modulu výstupního a vstupního, případně korekce jsou možné s užitím modulu maturitního. Je sledován posun školy v jednotlivých předmětech, případně souhrnná přidaná hodnota školy. Stejně tak je možné sledovat jednotlivé třídy a žáky. Výsledek je možné srovnávat s přidanými hodnotami ostatních škol, resp. vybraných skupin škol například podle druhu nebo regionu.

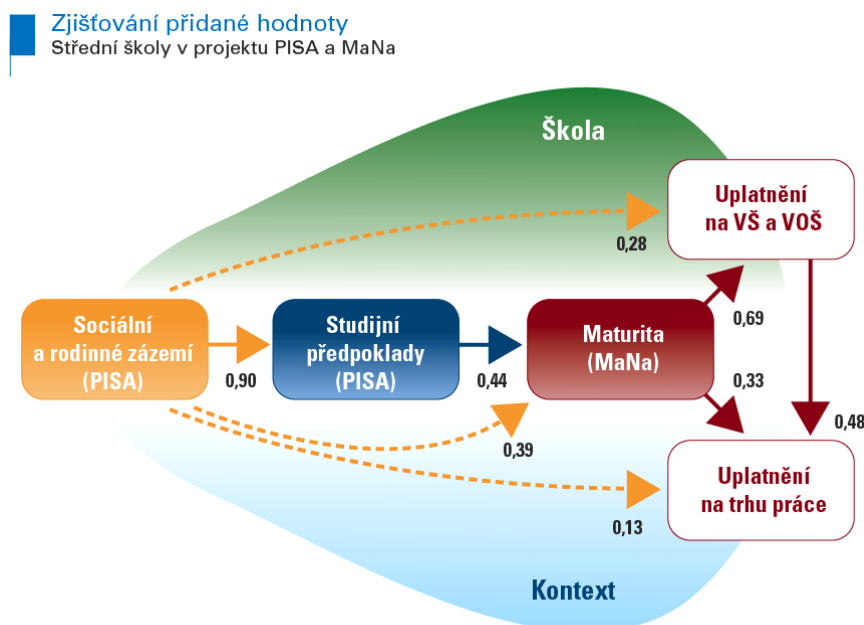
Důležitou součástí je i dotazník pro studenta, který umožňuje vyhodnocovat širší kontext a některé další souvislosti vzdělávání, jako je vzdělávací dráha žáků, jeho hodnocení vzdělávání, rodinné zázemí, očekávání, aspirace a vztahy ke vzdělání, sociální prostředí, v němž žák žije, typ lokality školy. Postupně bude připraveny další dotazníky pro ředitele, učitele (možná i rodiče) ke zjišťování charakteristik v oblasti řízení školy, školních procesů, kvality a kvalifikace učitelů, pojetí výuky, atmosféry a klimatu školy, jejího vybavení apod., a míry jejich vlivu na přidanou hodnotu.

Vstupního modulu se ve školním roce 2005/2006 účastnilo přes 200 středních škol a přes 18 tisíc studentů, což představuje asi 12,5 % všech škol i žáků. Zvýšený podíl zájmu je ze strany gymnázií, kterých se účastnilo testování v tomto projektu přes 23 %. Pro testování přístupu k zjišťování přidané hodnoty je počet zúčastněných žáků i škol již zajímavý, přínosy pro jednotlivé školy i obecná zjištění budou mít dobrou vypovídací schopnost. Tento projekt zůstává další možností pro školy, které se zajímaly o svoji kvalitu a začaly užívat testy ještě v době, kdy se evaluační systém začal připravovat, nebo vůbec ne.

2.3 Určování přidané hodnoty podle Střediska vzdělávací politiky

Český vzdělávací systém stojí před zavedením společné části státní maturity. Existuje ovšem nebezpečí, že její výsledky budou interpretovány bez ohledu na rozdílné podmínky práce jednotlivých škol (zejména na různou strukturu žáků a jejich sociální a kulturní pozadí). Je proto nezbytné již nyní se snažit o určení přidané hodnoty školy, a poskytnout školám, veřejné správě i širší veřejnosti odpovídající znalostmi a metodologickou podporu pro korektní interpretaci výsledků.

V tomto přístupu, který zpracovalo Středisko vzdělávací politiky, se využívá dat z projektu šetření výsledků ve vzdělávání PISA a z projektu připravujícího zavedení společné části státní maturity. Jako určitá nadstavba pro širší hodnocení výsledků vzdělávání se využívají rovněž údaje o uplatnění absolventů na trhu práce a o přijetí na některou terciární instituci, tj. vysokou školu nebo vyšší odbornou školu.



Přidaná hodnota je měřena jako rozdíl mezi výsledky žáků vybraných středních škol u maturity a výsledky dosaženými v projektu PISA na počátku vzdělávání ve střední škole. Vstup do střední školy se poměřuje studijními předpoklady a sociálním a rodinným zázemím, jež jsou získány z projektu PISA. Je nutné mít na paměti to, že se v projektu PISA a v projektu připravujícím zavedení společné části státní maturity sice měří výsledky stejných škol, avšak ne stejných žáků a také ne ve stejných předmětech, proto se pomocí statistických metod usiluje o co nejvyšší míru korektnosti takového výpočtu (vysvětleno v následující kapitole).

Navržený model výpočtu přidané hodnoty neměří nárůst přidané hodnoty, ale srovnává postavení škol na začátku vzdělávání na střední škole a na jejím konci. Přitom se jedná především o to, aby se při analýze v co nejvyšší míře postihly různé faktory na úrovni žáka i školy, které pak umožní vidět výsledky dosažené různými školami ve světle jejich ovlivnění těmito faktory. A tedy cílem je takové srovnání výsledků škol, v němž budou rozdíly výsledků těmito faktory vysvětleny a očistěny o některé faktory jako je socioekonomický status, což je kontextuální faktor, který má na výsledky poměrně značný vliv a může být důvodem slabších výsledků některých škol. Ke zkoumaným faktorům, které škola ovlivnit naopak může, patří například klima ve škole, kde se poměřuje například vztah učitelů a žáků, pocit sounáležitosti, disciplína, přístup a motivace učitelů, dalším faktorem pak může být řízení a organizace školy s aspekty jako například výběrovost školy, autonomie školy, vnitřní diferenciací a hodnocení žáků. Dále byl zkoumán vliv faktoru, který je možné označit jako zdroje a zahrnuje vliv vybavenosti počítači, kvalifikaci učitelů, učebnice a pomůcky, či vliv budovy a dalšího vybavení.

Na úrovni žáka je pak opět významný faktor socioekonomického statusu, který poměřuje vliv rodinného zázemí. Strategie učení se odrážejí v takových faktorech jako je soutěživost a hledání souvislostí; ve faktoru sebedůvěra se skrývají obavy a úzkost či vlastní sebedůvěra; ve faktoru motivace se pak zkoumá vnitřní zájem a vnější výhody. Detailnější rozbor jednotlivých vlivů a interpretace výsledků bude provedena ve čtvrté kapitole.

KAPITOLA 3 (Požadavky na informace, koncept a technický popis modelů, jejich problémy)

3.1 Spektrum

V další části uvádíme informace o struktuře projektu Spektrum z hlediska získávaných informací, způsobů jejich získávání, neuvádíme žádné informace o modelu přidané hodnoty aplikovaného na využití těchto informací, protože takový model zatím neexistuje. Projekt Spektrum však skýtá zdroj informací, které odpovídající model pro zjišťování přidané hodnoty může využít, a v následující etapě realizace projektu Spektrum určitě k rozvíjení nějakého modelu dojde.

Projekt Spektrum, jak již bylo uvedeno v minulé kapitole, směřuje k vytvoření „Osobní složky“ každého žáka na základní škole. Osobní složka sestává z následujících skupin hodnocení:

Národní hodnoticí zkouška

Závěrečné hodnocení příslušných ročníků (vysvědčení)

Průběžné didaktické testy

Průběžné posuzování ve vyučování, projekty, mimoškolní aktivity

Identifikační údaje

Z hlediska získávaných údajů patří Národní hodnoticí zkouška, Závěrečné hodnocení příslušných ročníků (vysvědčení) a Identifikační údaje k povinným údajům, budou tedy sbírány za všechny žáky základních škol. Průběžné didaktické testy a průběžné posuzování jsou oblasti mnohem více vázané na danou školu, kterou žáci navštěvují, což spočívá především se školou souvisejícím školním vzdělávacím programem. I jejich forma zpracování v osobní složce žáky však bude podléhat pravidlům, která umožní průběžné sledování výsledků vzdělávání.

Národní hodnoticí zkouška

Z hlediska široké srovnatelnosti a použitelnosti pro sledování přidané hodnoty se jedná o nejúčinnější nástroj, protože se bude jednat o jednotné a standardizované testy, které bude centrálně zadávat Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání všem žákům v 5. a 9. ročníku základní školy a stejné věkové populaci žáků víceletých gymnázií, víceletých konzervatoří. Testování budou všichni žáci, v nezbytných důvodech i v náhradním termínu.

Testování bude probíhat čtyřmi testy: test z matematiky, test českého jazyka, test studijních dovedností, test z cizího jazyka. Testy z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka ověřují učivo dané pedagogickými dokumenty, jsou však orientovány na prověřování dovedností,

nejen znalostí. Předmětové znalosti jsou východiskem dovedností, je ověřována schopnost aplikace znalostí. Z hlediska kognitivních operací směřují testy zejména k aplikacím a porozumění. Naproti tomu test studijních dovedností je výhradně dovednostním testem. Neověřuje znalosti jakkoli vázané na předměty, zaměřuje se na jednotlivé dovednosti práce s informacemi a úroveň rozvinutí klíčových kompetencí.

Vlastní výběr a konstrukce modelu bude záležitostí další etapy, proto není zatím možné uvést podrobnější informace k operacím s daty, se strukturou datových souborů a chybějícími daty, spojitost mezi testovanými dovednostmi a šíří kurikula, přístupu k měření změn obsahu v jednotlivých třídách, s čímž souvisí i konstrukce měřítek apod. Právě oblasti kurikula bude nutné věnovat velkou pozornost vzhledem k české kurikulární reformě, kdy na základě rámcového vzdělávacího programu si každá škola připravuje vlastní školní vzdělávací program.

Závěrečné hodnocení příslušných ročníků

Jedná se o vysvědčení na konci pololetí a na konci školního roku, které je povinně vystaveno každému žákovi. Jeho forma je buď klasifikačním stupněm nebo slovní anebo může být i kombinací obou těchto způsobů. Jedná se o dosti subjektivní způsob hodnocení, proto se nedá uvažovat o jeho využití ke srovnatelnému zjišťování přidané hodnoty. Především však v podobě slovního hodnocení může být významným motivačním nástrojem při sledování pokroku ve vzdělávání jednotlivých žáků. Je ovšem nutné, aby i slovní hodnocení byla orientována systematicky rovněž na hodnocení pokroku v nabývání klíčových kompetencí odpovídajících dané etapě vzdělávání a postupné sledování již dosaženého stupně nebo úrovně klíčových kompetencí vůči cílovému stavu základní školy pak může sehrát velmi pozitivní roli pro jedince samotného. Takový posun v závěrečném hodnocení je jedním z cílů probíhajících projektů se zaměřením na autoevaluační procedury.

Průběžné didaktické testy

Cílem průběžných didaktických testů je především sledovat pokrok ve vzdělávání jednotlivých žáků, tj. sledování jejich výsledků oproti definovanému ideálnímu stavu, výsledky jsou udávány v procentech. Testy budou připraveny v sadách tak, aby si z nich škola mohla vybrat podle zaměření svého školního vzdělávacího programu. Tato oblast je vytyčena zatím spíše rámcově: každý žák by měl v jednom školním roce řešit aspoň jeden průběžný didaktický test z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka a dále podle volby školy či žáka z dalších předmětů. Tento nástroj není zatím projektován tak, aby byl využitelný pro srovnatelné měření přidané hodnoty. Možnost rozvinutí určitého modelu zjišťování přidané hodnoty by se mohla uskutečnit v případě, že by bylo rozhodnuto, že Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání bude sbírat výsledky centrálně. Rozhodně však pro potřeby jednotlivých škol by bylo velice vítané, aby jim byl poskytnut nástroj k systematickému sledování přidané hodnoty na úrovni jednotlivých žáků, tříd a školy, srovnatelné například v letech a využitelné při evaluaci školního vzdělávacího programu a celkové autoevaluaci vzdělávání na dané škole.

Pro *žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* bude vytvořen zvlášť uzpůsobený soubor průběžných didaktických testů i národní hodnotící zkoušky. Úlohy budou upraveny podle míry handicapu s cílem minimalizace vlivu poruchy žáka na výsledky jeho zkoušky. Jedná se zároveň o to, aby výsledky těchto žáků byly srovnatelné s běžnou populací. Úpravy podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami představují například prodloužený čas na

řešení testu, možnost využití kompenzačních pomůcek, úprava formátu testu – jako je velikost písma, Braillovo písmo, elektronická verze, zvukové výstupy, úprava nebo nahrazení některých úloh či práce s asistentem apod.

3.2 Vektor

Soukromá společnost Scio realizuje projekt Vektor, jehož cílem je poskytnout školám srovnatelné údaje o jejich přidané hodnotě. Nejedná se však o projekt plošný, ale je realizován na základě zájmu ze strany středních škol - účastní se ho ale poměrně zajímavý vzorek škol, asi 12,5 % v předchozím školním roce 2005/06. To představuje přes 18 tisíc studentů a více než 200 středních škol. Ačkoli se nejedná o systémovou záležitost, model Vektoru uvádíme, jelikož se jedná o projekt zjišťování přidané hodnoty, který bude v následujících letech realizován a přinese skutečné výsledky a může být zajímavý pro realizaci modelu přidané hodnoty v plošném projektu Spektrum. Společnost Scio tuto možnost školám nabízí proto, aby nebyly odkázány pouze na výsledky státní maturity, tj. měření jednorázové, ale měly možnost srovnávat, jak se jejich výsledky změnily v čase.

Přidaná hodnota bude poprvé počítána v roce 2008, protože na podzim roku 2005 proběhly první testy studentů prvních ročníků středních škol. Jejich výsledky budou porovnávány s výsledky testů, které proběhnou v květnu a červnu, případně v září roku 2008. V obou letech studenti absolvují testy obecných studijních předpokladů, testy z českého jazyka, z angličtiny, němčiny, matematiky, dále ze společenskovědního základu a z přírodovědně-technického základu (ten se dělí ve druhém testování na přírodovědně-technický základ a informačně-technologický základ). Ne všichni studenti musí nutně absolvovat všechny testy, závisí na tom, k čemu se rozhodne vedení jejich školy.

Přístup k určování přidané hodnoty vychází z předpokladu, že zatím není možné u mnoha ukazatelů vyjádřit, co znamená výborné či nedostatečné zvládnutí určité měřené dovednosti. Jediné, co je možné, je porovnání, jak určitou dovednost zvládají žáci různých škol a jak se v tom zlepšují. Přidaná hodnota je tedy určována na základě srovnání výsledků jednotlivých škol a vztahení výsledku určité školy oproti školám vybrané skupiny škol (například vztaheno ke všem středním odborným školám, ke všem středním průmyslově-technickým školám apod., nebo např. ke všem středním školám). Tedy určuje se úroveň zvládnutí jednotlivých testů oproti průměrné úrovni vybrané vztažné skupiny. Toto se provede v obou ročnících testování. Rozdíl výkonů jednotlivých škol, příp. tříd a žáků pak představuje přidanou hodnotu. To znamená, že přidaná hodnota se určuje vůči dané vztažné skupině škol. Určuje se rovněž souhrnná přidaná hodnota školy a opět se vyjadřuje vůči určité vztažné skupině škol.

Jelikož se v obou ročnících testování vyplňuje i doprovodný dotazník, bude možné provádět analýzy různých závislostí přidané hodnoty na vybraných faktorech. Patří k nim například vzdělání rodičů, sociální prostředí, vnitřní charakteristiky školy, aspirace k dalšímu studiu, vztah a charakteristiky vzdělávání na základní škole. Analýza výsledků a dotazníku umožní přesnější interpretaci výsledků a bude možné jich tak mnohem lépe využít pro zkvalitňování práce celé školy. V budoucnu přibude k žákovskému dotazníku ještě dotazník učitelský a ředitelský, čímž se zlepší možnost autoevaluace škol.

3.3 Přístup Střediska vzdělávací politiky

Středisko vzdělávací politiky se ve svém přístupu, který má převážně výzkumný charakter, zaměřuje na využití existujících datových souborů. Data se vztahují k měření výsledků

vzdělávání a také k uplatnění absolventů středních škol na terciární úrovni vzdělávání a na trhu práce. Jedná se tedy o data projektu PISA a data z projektu pro přípravu společné části státní maturity (po ukončení přípravy půjde o úplná data společné části státní maturity), přechod na terciární úroveň vzdělávání jsou sledovány prostřednictvím projektu Uchazeč a přechod na trh práce díky údajům, které shromažďují úřady práce.

V předchozí kapitole bylo již uvedeno, že výsledky škol z projektu PISA 2000 byly srovnávány s výsledky stejných škol v projektu pro přípravu společné části státní maturity. Podařilo se spojit údaje ze 75 středních škol, jejichž žáci se v prvním ročníku své střední školy účastnili testování v rámci PISA 2000 a v roce 2003 projektu pro přípravu státní maturity. Při tomto přístupu je potřeba vyrovnat se s datovými a metodologickými problémy, které vycházejí z toho, že výsledky projektu PISA 2000 i výsledky projektu pro přípravu společné části státní maturity jsou sice za stejné školy, ovšem neuvažuje se s případnými přechody žáků na jinou školu či příchody žáků odjinud a rovněž s neúčastí jednotlivých žáků v obou měřeních. Rovněž nebyly testovány stejné oblasti znalostí a dovedností, takže se nejedná o přímé měření při nabývání určitých kompetencí a znalostí podle daného kurikula. Proto byly uplatněny různé statistické metody tak, aby se výsledky v obou případech převedly do určité podoby průměrného výsledku. To bylo učiněno u obou měření a pak se srovnávaly odchylky jednotlivých škol od průměru všech středních škol. Srovnávají se tedy poměrné výsledky jednotlivých škol na začátku a na konci středního vzdělávání. Hlavním smyslem takového měření přidané hodnoty bylo srovnání tří hlavních proudů českého středního vzdělávání a analýzy faktorů, které mají na výsledky vliv. Dalším hlavním cílem bylo přímé propojení s údaji o uplatnění absolventů na trhu práce a při přechodu do terciárního vzdělávání.

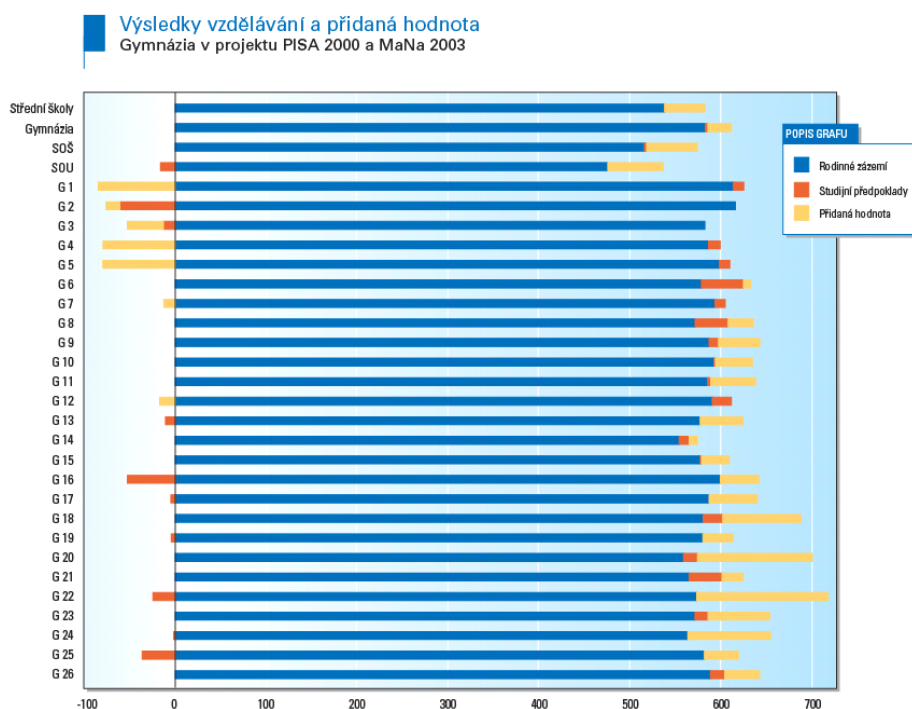
V České republice se realizuje od roku 1999 šetření Uchazeč, jehož smyslem je získávání údajů o tom, na kterou terciární instituci se jednotliví zájemci z řad absolventů středních škol hlásí a jsou přijati. Terciární instituce sbírají údaje o přihlášených, přijatých a zapsaných studentech, které jsou pak shromažďovány celostátně. Rovněž je možné zjistit, zda daný student se hlásí či je přijat na terciární instituci hned po maturitě na střední škole, nebo se hlásí až po několika letech. Existují tedy data na úrovni jednotlivce. Jejich srovnáním s daty o absolventech jednotlivých středních škol je možné získat úspěšnost jednotlivých středních škol z pohledu umístění svých absolventů v terciárních institucích. Datové soubory umožňují zohlednit rovněž takové aspekty, jako je zájem o určité školy nebo obory, neboť je možné zjistit podle počtu přihlášených jaký je o ně zájem. Do posuzování středních škol se tak může promítnout i to, nakolik se jejich žáci dostali do oborů nebo na fakulty, kde existuje větší konkurence.

Přechod na trh práce je možné sledovat díky tomu, že úřady práce na základě dohody mezi ministerstvy práce a školství z druhé poloviny 90. let dvakrát ročně (vždy k 30. dubnu a 30. září) sbírají údaje o počtech nezaměstnaných absolventů jednotlivých škol. Metodika sběru byla postupně upravována a od roku 2002 ji lze považovat za dostatečnou pro další zpracování získaných údajů a pro jejich využitelnost k dalším analýzám. Je možné tedy po školách, tedy rovněž všech středních školách, sledovat uplatnění absolventů na trhu práce. Ve spojení počtu nezaměstnaných za jednotlivé střední školy a absolventů za tyto střední školy je možné počítat, s jakou úspěšností se absolventi jednotlivých středních škol uplatňují na pracovním trhu. Společným zkoumáním toho, kolik absolventů dané školy přejde úspěšně na některou terciární instituci nebo se uplatní na trhu práce lze získat srovnatelné informace pro hodnocení výstupů vzdělávání na středních školách.

KAPITOLA 4 (využití, prezentace, zpřístupnění výsledků měření přidané hodnoty)

Konkrétní výsledky z měření přidané hodnoty je možné prezentovat pouze u modelu Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty UK. Jak bylo výše uvedeno, model využívá dat z projektu šetření výsledků ve vzdělávání PISA a z projektu připravujícího zavedení společné části státní maturity a zkoumá především různé faktory ovlivňující vzdělávací výsledky. Přidaná hodnota je pak vyjádřena srovnáním postavení škol v šetření projektu PISA a v projektu připravujícího zavedení společné části státní maturity. Tato data jsou doplněna údaji o uplatnění absolventů středních škol na trhu práce a při přechodu do terciárního vzdělávání.

Poznatky z výzkumu PISA 2003 prokazují, že rozdíly ve výsledcích mezi jednotlivými zeměmi, školami i žáky jsou do značné míry způsobeny rozdílnou úrovní jejich ekonomického, sociálního a kulturního zázemí. Obrovský význam pro výsledky každého žáka má rodinné prostředí, v němž vyrůstá, a ještě větší vliv má zázemí, z něhož pocházejí jeho spolužáci. Stejně tak průměrné výsledky jednotlivých zemí OECD jsou ovlivněny úrovní rozvoje a vzdělanosti lidí, kteří v nich žijí. Uvedené poznatky ovšem zároveň umožňují odlišit tu část dosažených výsledků, která je zapříčiněna charakteristikami vnějšího prostředí a na základě toho stanovit jakousi očekávanou hodnotu výsledků. Ta je v následujícím grafu znázorněna u jednotlivých škol modře. Skutečné výsledky z projektu PISA 2000 je jednotlivých škol dána součtem modré a červené části. Velikost červené části pak ukazuje na to, jak je skutečný výsledek z projektu PISA 2000 odlišný od očekávané hodnoty dané rodinným a sociálním zázemím studenta. Součet všech tří barevných částí, tedy včetně modré, ukazuje výsledek škol v projektu připravujícího zavedení společné části státní maturity.



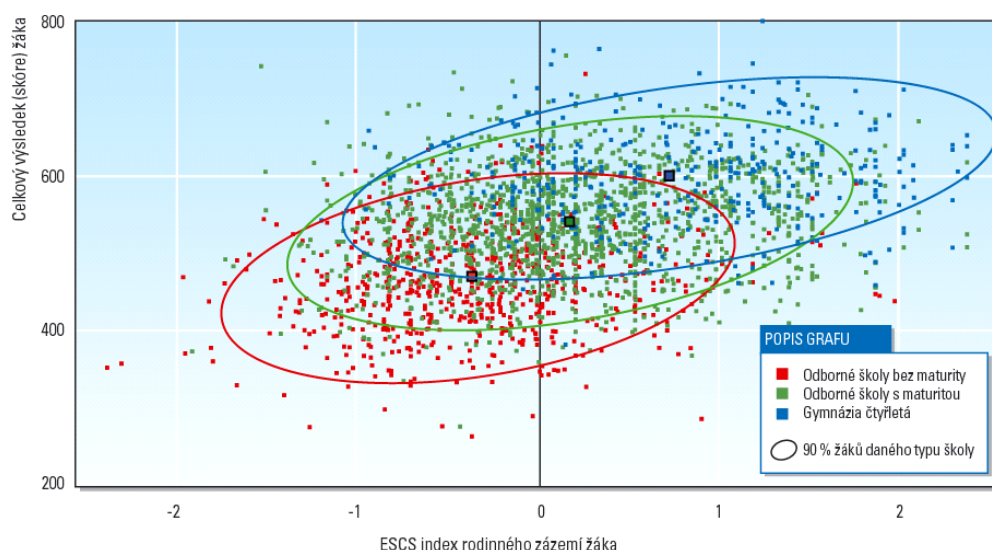
Z obrázku je vidět, jak rozdílné jsou výsledky mezi školami. Liší se nejen dosažené výsledky, ale i přidaná hodnota, a to vše na pozadí rodinného zázemí. Obrázek je detailně rozdělen pro analyzována gymnázia, tj. 26 gymnázií z celkem 75 analyzovaných středních škol, u nichž bylo možné spojit výsledky projektu PISA 2000 a projektu pro přípravu společné části maturity v roce 2003. Z hlediska systémové koncepce celého středního vzdělávání je rozhodně zajímavý výsledek, který ukazuje, že přidaná hodnota gymnázií je nižší než středních odborných škol i učilišť, přičemž přidaná hodnota středních odborných škol i učilišť je srovnatelná.

Vliv sociálního a rodinného zázemí je významným faktorem pro výsledky žáků na počátku střední školy a také na jejím konci, i když tam je význam faktoru zčásti oslaben. Je známo, že to nejsou jen výsledky a studijní předpoklady, na jejichž základě se žáci na konci základní školy rozčlení do tří hlavních proudů českého středního vzdělávání (tj. do gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť). Analýza rodinného zázemí a celkového výsledku žáků v testování v projektu PISA ukazuje na výraznou závislost. Ukazuje se, jak významné je rodinné zázemí žáků při jejich rozčlenění do studijních nebo učebních oborů středních škol. Průniky výsledků studentů na gymnáziích, středních odborných školách s maturitou a odborných školách bez maturity rovněž ukazují, že výběr žáků do těchto tří hlavních proudů neprobíhá podle jejich výsledků. Naopak se ukazuje, že i méně výkonní žáci se vyskytnou na gymnáziích nebo v odborných maturitních oborech, když je k tomu motivuje rodinné prostředí, a žáci i s lepšími výsledky, avšak bez takové motivace, pokračují ve vzdělávání v odborném vzdělávání v nematuritních oborech.

Jednotlivé tečky grafu ukazují hodnotu indexu ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS) žákova rodinného zázemí a jeho celkový průměrný výsledek. Odlišení jsou žáci středního odborného vzdělávání bez maturity, odborného vzdělávání s maturitou a žáci čtyřletých gymnázií. Tři zvýrazněné body představují průměry žáků každého ze tří typů středních škol a elipsy vymezují u každého typu středních škol prostor, v němž se nachází 90 % jejich žáků.

Je vidět značné rozpětí výsledků a velký rozptyl rodinného zázemí. Je zároveň vidět to, co je pro školství v České republice opravdu podstatné: průměrné hodnoty všech tří typů vzdělávání leží relativně blízko sebe vzhledem k tomu, jak veliký je rozptyl hodnot jednotlivých žáků ze všech tří typů škol, kteří se prolínají jak v dimenzi výsledků, tak v dimenzi rodinného zázemí – tj. překrývají se výrazné části elips.

Výsledky a rodinné zázemí žáků OECD PISA 2003 – Střední školy



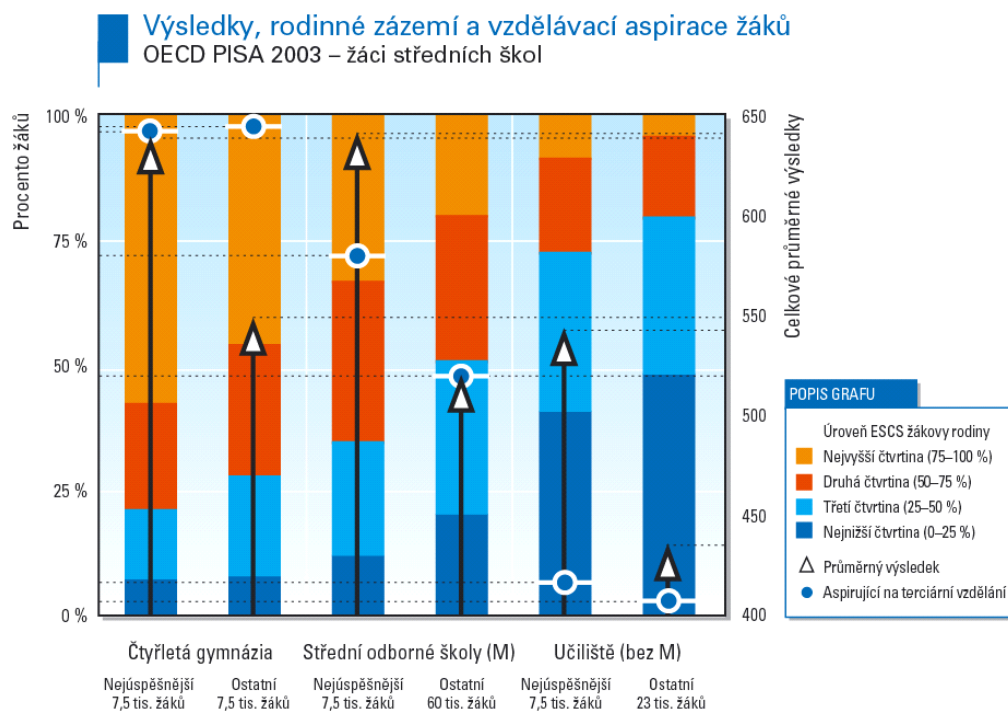
To však ukazuje, že určité části mladých se nedostává takového vzdělání, jakého by byli schopni, a nevyužívá se tak jejich potenciál. Motivace k pokračování ve vzdělávání na terciární úrovni nebo v dalším vzdělávání se u osob bez maturity navíc výrazně snižuje. Takže pokud se mladý člověk jednou dostane do vzdělávacího proudu, na jehož konci během počátečního vzdělávání nezíská maturitu, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že ji nezíská ani později během života. A to je samozřejmě spojeno s jeho profesní dráhou a postavením na pracovním trhu.

Obrázek Výsledky, rodinné zázemí a aspirace zřetelně ukazuje, jak mladí lidé s dobrými výsledky ve středním vzdělávání ve vzdělávacím proudu učebního oboru bez maturity nemají téměř žádné aspirace na další vzdělávání na terciární úrovni. A naopak studenti na gymnáziích, kteří dosáhli výsledky obdobné jako tito žáci učebních oborů, mají téměř stoprocentní aspiraci ke studiu vysoké školy. A mají překvapivě aspiraci ještě vyšší (i když rozdíl není statisticky významný), než jejich spolužáci s mnohem lepšími výsledky. To jen ukazuje na to, že rodinné zázemí je pro míru aspirace mnohem důležitější, než kritická sebereflexe vlastních dovedností nebo schopností.

Graf vedle průměrného výsledku a aspirací na terciární vzdělání rovněž ukazuje rozdělení žáků do kvartilů podle úrovně ekonomického, sociálního a kulturního zázemí rodiny žáků ve skupinách středních škol (čtyřletá gymnázia, střední odborné školy, učiliště). Dva sloupce u každého typu školy vyjadřují následující rozdělení: u každé skupiny bylo vybráno 7,5 tisíc žáků s nejlepšími výsledky a ve druhém sloupci je zbytek z počtů žáků dané skupiny středních škol (u gymnázií byl celkový počet žáků v prvním ročníku přibližně 15 tisíc, proto i v druhém sloupci je 7,5 tisíc žáků, u středních odborných škol je to asi 60 tisíc žáků, u učilišť asi 23 tisíc žáků).

Rozdělení žáků podle ESCS dále se ukazuje na značnou míru selektivnosti přechodu nezákladní na střední školy podle rodinného prostředí. Rozdíly mezi skupinami z hlediska

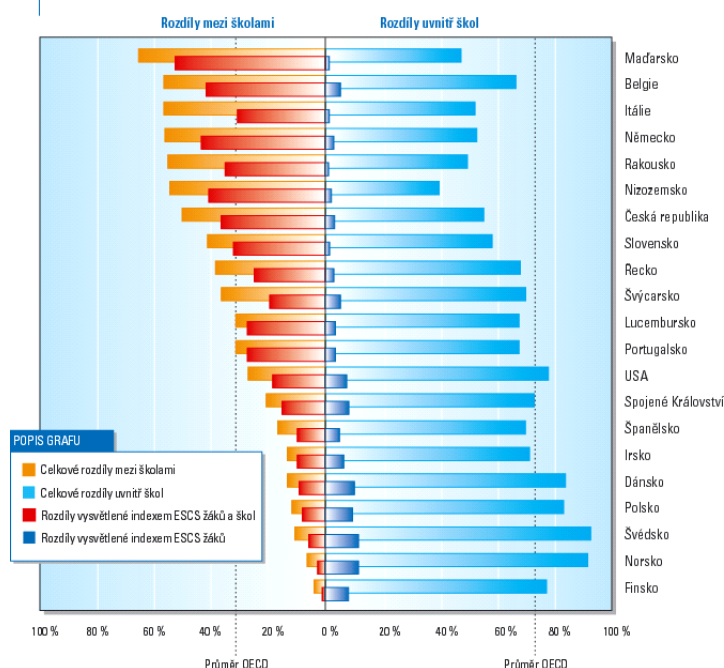
jejich výsledků jsou však jiné. Nejlepší výsledky má úspěšná skupina žáků středních odborných škol, a to ještě o něco lepší než úspěšnější část gymnazistů. Pak následují ostatní žáci gymnázií ovšem s výsledky jen o málo lepšími než lepší skupina učňů a těsně za nimi jsou i ostatní žáci středních odborných škol. Nejvýznamnějším problémem se tedy ukazuje právě skupina úspěšnějších žáků učilišť, jejichž výsledky jsou srovnatelné s druhou skupinou gymnázií, avšak jejich vzdělávací dráha je mnohem více ohrožena.



Ještě jeden pohled je důležitý, a to nakolik jsou rozdíly ve výsledcích významné uvnitř jednotlivých škol, nebo zda jsou rozdíly významnější mezi školami. Všechny země vykazují značné rozdíly mezi výsledky žáků uvnitř škol. Tento účinek převažuje a v průměru zemí OECD vysvětluje celkové rozdíly ve výsledcích žáků z 67 %. Ve většině zemí jsou však významné také rozdíly mezi školami – v průměru zemí OECD 33 %. V České republice jsou rozdíly mezi školami o polovinu vyšší než v průměru OECD, naopak rozdíly uvnitř škol jsou pod průměrem. To však opět znamená, že výběr školy hraje významnou roli. Existují však země, u nichž jsou rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami velice malé, což znamená, že školy mají konzistentní úroveň.

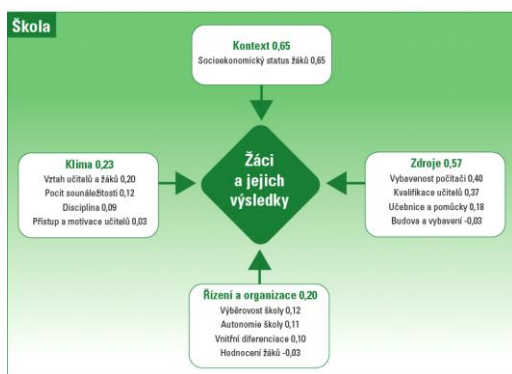
Vliv rodinného zázemí se neprojevuje jen individuálními rozdíly mezi žáky, ale působí i v rovině celé školy, kde sociální složení žáků ovlivňuje jednotlivé charakteristiky školy. Takovýto kombinovaný účinek indexu ekonomického, sociálního a kulturního indexu se dosti silně projevuje (i když ne extrémně) také v České republice. Jednotlivé země se tak liší nejen v dosažených výsledcích, ale také ve schopnosti vzdělávacího systému zajistit rovné příležitosti ke vzdělávání.

Rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami a uvnitř škol OECD PISA 2003 – matematická gramotnost

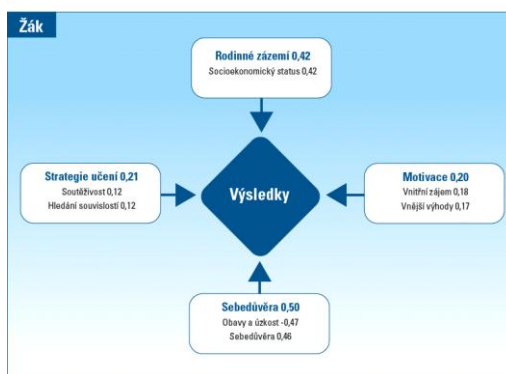


Mezinárodní perspektiva závislosti rodinného zázemí na vzdělávacích výsledcích je pro Českou republiku významná, protože vliv vzdělání rodičů má již tradičně velký vliv na výběr vzdělávací cesty českých dětí. Jedná se tedy o důležitou reflexi pro tvůrce vzdělávací politiky při naplňování principu rovného přístupu ke vzdělání.

Co ovlivňuje výsledky na úrovni školy? České školy ve výzkumu PISA 2003



Co ovlivňuje výsledky na úrovni žáka? České školy ve výzkumu PISA 2003



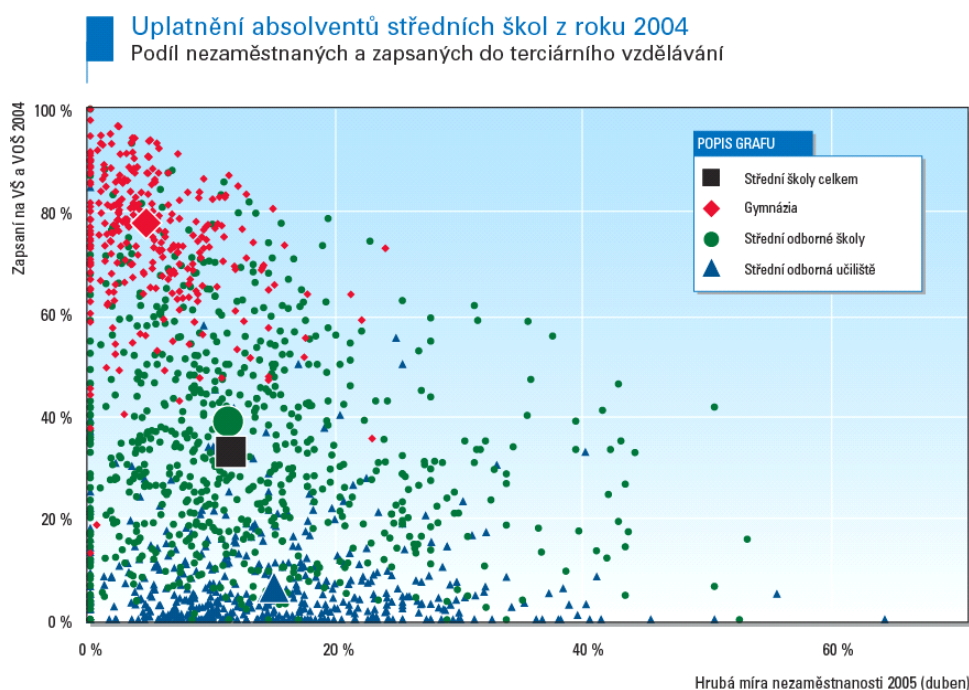
Vzdělávací výsledky jsou tedy na úrovni školy vedle socioekonomického statusu žáků výrazně ovlivněny použitelnými zdroji, nejvyšší souvislost byla nalezena s vybaveností počítači a s kvalifikací učitelů. Přibližně stejnou úroveň souvislosti s výsledky žáků nalézáme u klimatu školy a jejím řízením a organizací, přitom u faktoru vztah žáků a učitelů je souvislost nejzřetelnější. Zajímavé je, že se nenachází žádná souvislost mezi dosaženými výsledky a způsobem, jakým jsou žáci ve škole hodnoceni.

U žáka samotného závisí jeho výsledky nejvýrazněji na jeho sebedůvěře, dále stejnou mírou na motivaci a strategiích učení. U motivace je pak opět vyvážená míra souvislosti u vnitřního zájmu o daný předmět a vnímání vnějších výhod. U strategií učení je nejvýraznější vztah

dosažených výsledků a soutěživosti ve vyučování a vztah výsledků a vlastního hledání souvislostí. Jedná se důležité závislosti, které mohou přispět tvůrcům školních vzdělávacích programů k jejich vyváženému návrhu.

Důležitým měřítkem naplnění funkce střední školy je příprava svých absolventů na přechod do terciárního vzdělávání nebo na trh práce. Jak již bylo výše uvedeno, jedná se o součást širšího konceptu sledování přidané hodnoty školy, kdy nejde jen o konkrétní porovnání výsledků mezi dvěma časovými úseky, ale i o vzájemné porovnání funkce škol z hlediska jejich uplatnění na trhu práce nebo připravenosti k dalšímu studiu, v tomto případě na terciární úrovni. Z hlediska pohledu funkce českého středního školství je situace poměrně přehledná, o to však více znepokojující z hlediska poskytnutí rovných příležitostí všem mladým k jejich rozvoji.

Absolventi gymnázií podle očekávání jsou ve svém celku nejúspěšnější v přechodu do terciárního vzdělávání (asi 80 %), zatímco absolventi středních odborných učilišť (v tomto případě samozřejmě oborů s maturitou, která je podmínkou vstupu do vzdělávání na terciární úrovni) přecházejí do terciární úrovně vzdělávání spíše výjimečně. U středních odborných škol je podíl zapsaných na některou terciární instituci asi 40 %. Rozdíly mezi jednotlivými školami ve vlastní kategorii jsou však velké a vymykají se i případnému očištění o další vlivy, které mají vliv na ambice i výsledky mladých na jednotlivých druzích škol. Tyto rozdíly jsou důvodem k dalším analýzám i důvodem k pozornosti zřizovatelů škol i zájemců z řad žáků základních škol a jejich rodičů.



Úspěšnost při přechodu na trh práce je nutné vnímat na pozadí celkové situace na trhu práce. Ovšem v tomto případě, když jsou porovnáváni maturanti různých druhů škol, neměly by rozdíly být násobné, jak to ukazuje graf a celkové postavení všech gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Je zcela zřejmé, že výkonnost učilišť je v porovnání s ostatními dvěma druhy středních škol povážlivá. Nejedná se přitom o jednotlivé

školy, ale spíše o jejich systémové postavení mezi školami. Na pozadí dřívějších analýz o výsledcích žáků na různých druzích škol je neuspokojivé, že výsledkem po čtyřech letech vzdělávání na střední škole je mnohem větší rozvrstvení ve výstupech škol než tomu bylo na počátku středoškolského vzdělávání. Jen to ukazuje na nepříznivou situaci, že výrazně závisí na tom, ve kterém druhu střední školy se jednotlivec vzdělává.