

Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

esf evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
ČSI Česká školní inspekce
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Pro Českou školní inspekci zpracovala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta managementu a ekonomiky, Ústav regionálního rozvoje, veřejné správy a práva

Tato Analýza byla zpracována v rámci projektu „Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice“ (NIQES), reg. č. CZ.1.07/4.1.00/22.0003 (realizovaného v Operačním programu „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“), spolufinancovaného z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.



Obsah

Úvod ... 25

1. Kvalita ve vzdělávání – země OECD ... 26

1.1 Definice kvality a efektivity ve vzdělávání ... 26

1.1.1 Austrálie ... 26

1.1.2 Dánsko ... 28

1.1.3 Finsko ... 30

1.1.4 Irsko ... 31

1.1.5 Kanada ... 32

1.1.6 Německo ... 33

1.1.7 Norsko ... 35

1.1.8 Nový Zéland ... 36

1.1.9 Polsko ... 37

1.1.10 Rakousko ... 39

1.1.11 Slovensko ... 40

1.1.12 Slovinsko ... 41

1.1.13 Spojené státy americké ... 42

1.1.14 Švédsko ... 44

1.1.15 Velká Británie - Anglie ... 45

1.1.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice ... 46

1.2 Metodiky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání ... 50

1.2.1 Austrálie ... 50

1.2.2 Dánsko ... 53

1.2.3 Finsko ... 56

1.2.4 Irsko ... 59

1.2.5 Kanada ... 62

1.2.6 Německo ... 65

1.2.7 Norsko ... 69

1.2.8 Nový Zéland ... 72

1.2.9 Polsko ... 76

1.2.10 Rakousko ... 79

1.2.11 Slovensko ... 82

1.2.12 Slovinsko ... 86

1.2.13 Spojené státy americké ... 89

1.2.14 Švédsko ... 93
1.2.15 Velká Británie – Anglie ... 97
1.2.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice ... 101
1.3 Způsoby využití sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání ... 116
1.3.1 Austrálie ... 116
1.3.2 Dánsko ... 118
1.3.3 Finsko ... 119
1.3.4 Irsko ... 120
1.3.5 Kanada ... 121
1.3.6 Německo ... 122
1.3.7 Norsko ... 123
1.3.8 Nový Zéland ... 124
1.3.9 Polsko ... 125
1.3.10 Rakousko ... 126
1.3.11 Slovensko ... 127
1.3.12 Slovinsko ... 128
1.3.13 Spojené státy americké ... 129
1.3.14 Švédsko ... 130
1.3.15 Velká Británie – Anglie ... 131
1.3.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice ... 132
2. Základní gramotnosti – země OECD ... 139
2.1 Přístupy ke sledování dosažené úrovně základních gramotností ... 139
2.1.1 Mezinárodní metodiky/šetření ... 140
2.1.2 Austrálie ... 158
2.1.3 Dánsko ... 162
2.1.4 Finsko ... 164
2.1.5 Irsko ... 166
2.1.6 Kanada ... 169
2.1.7 Německo ... 172
2.1.8 Norsko ... 174
2.1.9 Nový Zéland ... 177
2.1.10 Polsko ... 179
2.1.11 Rakousko ... 181
2.1.12 Slovensko ... 184
2.1.13 Slovinsko ... 186
2.1.14 Spojené státy americké ... 188

2.1.15 Švédsko ... 192
2.1.16 Velká Británie – Anglie ... 194
2.1.17 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice ... 196
2.2 Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech ... 203
2.2.1 Austrálie ... 203
2.2.2 Dánsko ... 205
2.2.3 Finsko ... 206
2.2.4 Irsko ... 207
2.2.5 Kanada ... 208
2.2.6 Německo ... 208
2.2.7 Norsko ... 209
2.2.8 Nový Zéland ... 210
2.2.9 Polsko ... 211
2.2.10 Rakousko ... 211
2.2.11 Slovensko ... 212
2.2.12 Slovinsko ... 213
2.2.13 Spojené státy americké ... 214
2.2.14 Švédsko ... 215
2.2.15 Velká Británie – Anglie ... 216
2.2.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice ... 216
2.2.17 Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech a dosahovaná úroveň ... 222
2.3 Rámcové podmínky škol pro rozvoj základních gramotností ... 226
2.3.1 Austrálie ... 229
2.3.2 Dánsko ... 232
2.3.3 Finsko ... 235
2.3.4 Irsko ... 238
2.3.5 Kanada ... 241
2.3.6 Německo ... 244
2.3.7 Norsko ... 247
2.3.8 Nový Zéland ... 250
2.3.9 Polsko ... 253
2.3.10 Rakousko ... 257
2.3.11 Slovensko ... 260
2.3.12 Slovinsko ... 263
2.3.13 Spojené státy americké ... 266
2.3.14 Švédsko ... 269

2.3.15 Velká Británie – Anglie ... 272
2.3.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice ... 275
2.4 Korelace a vztahy k dosahované úrovni základních gramotností ... 293
2.4.1 Význam rámcových podmínek škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na jejich dosaženou úroveň – vztahy a korelace ... 294
2.4.2 Význam rámcových podmínek škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností – rozdíly v dosažené úrovni žáků ... 324
2.5 Sledování podpory rozvoje základních gramotností v kontextu situace v České republice ... 357
3. Vnímání externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání hlavními skupinami účastníků vzdělávání v České republice ... 364
3.1 Metodika hodnocení ... 364
3.1.1 Podstata obsahového zaměření výběrového šetření ... 364
3.1.2 Tvorba výběrových souborů ... 369
3.1.2.1 Ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, školní inspektoři ... 369
3.1.2.2 Zřizovatelé škol a zaměstnavatelé ... 371
3.1.2.3 Žáci a zákonní zástupci ... 372
3.2 Výsledky hodnocení ... 374
3.2.1 Externí testování a dosahované vzdělávací výsledky ... 374
3.2.2 Externí testování a chování a rozhodování skupin účastníků ve vzdělávání ... 379
3.2.3 Externí testování a obsah výuky ... 385
3.2.4 Externí testování, zveřejnění výsledků a jejich využití ... 387
3.2.5 Externí testování a jeho organizace ... 391
3.2.6 Komerční testování a práce České školní inspekce ... 394
3.2.7 Diferenciace odpovědí vzhledem k charakteristikám školy ... 397
4. Návrh Koncepce sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice ... 404
4.1 PO 1 – Rámcové podmínky vzdělávacího systému ... 407
4.2 PO 2 – Nástroje sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků ... 414
4.3 PO 3 – Systém hodnocení efektivity ve vzdělávání ... 426
Použitá literatura a zdroje informací ... 432
Seznam zkratek ... 449
Příloha 1 – výsledná podoba dotazníků ... 452
P.1-1 Ředitel základní nebo střední školy ... 452
P.1-2 Ředitel mateřské školy ... 457
P.1-3 Učitel/DPP základní školy a střední školy s maturitními obory ... 459
P.1-4 Učitel/DPP střední školy bez maturitních oborů ... 464
P.1-5 Školní inspektor ... 468
P.1-6 Zřizovatel ... 473

P.1-7 Zaměstnavatel 476
P.1-8 Žák v 9. ročníku studia 477
P.1-9 Žák v posledním roku studia střední školy 480
P.1-10 Zákonný zástupce žáka v 9. ročníku studia 482
P.1-11 Zákonný zástupce žáka v posledním roce studia střední školy 484

Shrnutí

(1) Definice kvality ve vzdělávání je spojena se třemi přístupy k jejímu vymezení v koncepčních dokumentech všech sledovaných zemí OECD. Všechny hodnocené země ve svých koncepčních dokumentech uvádí cíle spojené s vnímáním kvality ve vzdělávání jako excelence a rovnosti, jako souladu s trhem práce v podmínkách globalizovaného světa, a jako průchodu žáka vzdělávací soustavou (celoživotní učení).

(2) Některé sledované země OECD zdůrazňují ve svých koncepčních dokumentech dílčí prvky tří výše uvedených přístupů k vymezení kvality ve vzdělávání. V tomto ohledu se zejména jedná o kvalitu vzdělávání ve vazbě na světovou excelenci ve vzdělávání (cca polovina zemí), na roli školy jako komunitního centra (např. Dánsko, Finsko, Německo), a na duální vzdělávání (např. Německo).

(3) Definice efektivity ve vzdělávání je v koncepčních dokumentech sledovaných zemí OECD uváděna různě. Nejčastěji je zmiňován vztah dosahovaných výsledků ve vzdělávání na jedné straně a vynaložených finančních prostředků na straně druhé (tzv. Anglie, Slovensko, Švédsko, USA). Efektivita ve vzdělávání je méně často chápána jako doba průchodu žáka vzdělávací soustavou (např. Dánsko), konsolidace správního systému vzdělávání (např. Finsko, Rakousko) a optimalizace velikosti školy (např. Norsko).

(4) Definice kvality a efektivity ve vzdělávání v koncepčních dokumentech České republiky do značné míry odpovídá poznatkům uvedeným v bodech (1) až (3) shrnutí. České koncepční dokumenty vymezují kvalitu ve vzdělávání ve smyslu excelence a rovnosti, souladu s trhem práce v podmínkách globalizovaného světa, i průchodu žáka vzdělávací soustavou (celoživotní učení). Naopak definice efektivity ve vzdělávání je v koncepčních dokumentech České republiky uváděna výjimečně, když je zmiňována zejména v návaznosti na optimalizaci sítě škol, a dále na poněkud méně jasně související témata decentralizace rozhodování a zvyšování účasti ve vzdělávání. Vztah výsledků ve vzdělávání a vynaložených finančních prostředků je tématem více méně novým.

(5) Definice kvality a efektivity ve vzdělávání na úrovni školy je ve sledovaných zemích OECD spojena se znaky, které charakterizují školu nejvyšší kvality:

- Oblast „Vůdcovství a management“ – implementace nejlepších principů strategického plánování, formulace náročné vize zvyšování kvality a efektivity školy, identifikace silných a slabých stránek školy jako výchozího rámce pro nastavení intervencí na základě jasně formulovaných cílů, formulace navazujícího systému hodnocení a monitoringu dosažení cílů, utváření a realizace procesů strategického plánování na základě partnerství

- Oblast „Výsledky žáků“ – respektování myšlenky o možnosti každého žáka dosahovat dobrých výsledků, sledování pokroku žáka ve vzdělávacích výsledcích s využitím logicky nastaveného systému sběru dat a s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí/základních gramotností, sledování úspěšnosti žáka v další vzdělávací a pracovní kariéře

- Oblast „Kvalita učení“ – formulace vysokých očekávání vzhledem ke vzdělávacím výsledkům žáků, žák jako hlavní objekt vzdělávacího zájmu s identifikací jeho vzdělávacích potřeb prostřednictvím provázaného formativního a sumativního hodnocení, ochota učitelů k vzájemné spolupráci a dalšímu vzdělávání, utváření pozitivního klimatu pro výuku

- Oblast „Chování a bezpečnost“ – vytváření bezpečného prostředí školy ve vnímání žáků i učitelů, utváření pozitivního vztahu ke škole a vzájemné důvěry uvnitř skupiny aktérů školní komunity, posilování role školy jako komunitního centra a místa trávení volného času

- Oblast „Efektivní využití zdrojů“ – schopnost školy iniciovat a realizovat aktivity pro zvyšování efektivity využití zdrojů (např. sdílení specialistů mezi školami, využití dat pro identifikaci oblastí ke zvyšování efektivity)

(6) Společným znakem metodik hodnocení kvality ve vzdělávání všech sledovaných zemí OECD je posilování autonomie rozhodování škol, které je doprovázeno vyšším důrazem na jejich hodnocení. Klíčovou roli hraje v tomto směru formulace národního kurikula, které spolu se vzdělávacími cíli a standardy utváří základní obsahový a výkonnostní rámec pro hodnocení kvality ve vzdělávání. Platí přitom, že kvalita formulace vzdělávacích cílů/standardů ovlivňuje kvalitativní parametry hodnocení vzdělávacího systému.

(7) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáků je ve všech sledovaných zemích OECD kombinací formativních a sumativních přístupů s tím, že přístup jednotlivých zemí se liší ve významu kladeném na tyto přístupy. Obecným trendem sledovaných zemí OECD je přitom jednak rozšiřování využívaných metod hodnocení vzdělávacích výsledků žáků a jednak posilování jejich vnitřní provázanosti tak, aby formativní přístupy podporovaly sumativní přístupy a naopak. Praktické naplnění těchto trendů může mimo jiné narážet na nepochopení podstaty formativního hodnocení.

(8) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů patří k nejméně formalizovaným oblastem hodnocení vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD. V tomto ohledu je všeobecně využíváno sebehodnocení učitelů. Naopak další formy hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů, jako jsou programy hodnocení začínajících učitelů, požadavek registrace učitelů, systém kariérního postupu učitelů nebo standardy práce učitelů, jsou některými zeměmi využívány, zatímco jinými nikoliv.

(9) Klíčovým prvkem nejvíce úspěšných vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD (např. Finsko, Kanada) ve vztahu k hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů je prestiž tohoto povolání. Prestiž učitelského povolání ovlivňuje zájem žáků středních škol o studium pedagogiky na vysoké škole. Pedagogické fakulty nejvíce úspěšných vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD vybírají své studenty mezi nejlepšími žáky středních škol.

(10) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol zdůrazňuje ve všech sledovaných zemích OECD rostoucí význam procesu sebehodnocení. Metodicky je v tomto ohledu využíván proces strategického plánování promítnutý do školních plánů/zpráv o kvalitě. Kvalita celého procesu strategického plánování je dána schopností škol jasně formulovat cíle, opatření k jejich realizaci a hodnotící systém. Právě zde se promítá zájem sledovaných zemí OECD o rozšiřování využívaných metod hodnocení vzdělávacích výsledků žáků a o posilování jejich vnitřní provázanosti.

(11) Podoba externího hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol se mezi sledovanými zeměmi OECD odlišuje. Zhruba polovina zemí využívá pro tyto účely nezávislou instituci – školní inspekci, zatímco druhá polovina dává přednost vazbě školy a zřizovatele. Odlišné je rovněž nastavení způsobů práce školní inspekce v těch sledovaných zemích OECD, které školní inspektoráty zřizují. Hlavní trendy v metodách práce školních inspekcí sledovaných zemí OECD pak obecně zahrnují posilování poradní role školní inspekce a méně často pak posun od úplných inspekcí k zohlednění dosahovaných vzdělávacích výsledků při výběru škol pro inspekční činnost (např. Irsko, Švédsko).

(12) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni vzdělávacích systémů využívá ve všech sledovaných zemích OECD podobný vějíř nástrojů, který zahrnuje zejména účast země v mezinárodních srovnávacích šetřeních, indikátory mezinárodních a národních statistických systémů (např. indikátory strategie Evropa 2020), výsledky národních testování případně tematické zprávy z externího hodnocení žáků, učitelů a škol.

(13) Hodnocení efektivity ve vzdělávání sledovaných zemí OECD je nejčastěji spojováno s myšlenkou vazby mezi vynakládanými finančními prostředky na jedné straně a dosahovanými vzdělávacími výsledky na straně druhé. Praktické naplnění této myšlenky nabývá mimo jiné podoby podmíněnosti poskytnutí

specifických zdrojů naplněním cílů (většina zemí), podpory zaostávajících žáků a škol (např. Finsko, Kanada), nebo výpočtu finančního normativu na žáka vzhledem k očekávaným výstupům vzdělávání, a to na základě vstupních dat referenčních škol (např. Austrálie, Finsko).

(14) Vývoj systému hodnocení kvality ve vzdělávání v České republice sleduje tendenci posilovat jednak autonomii rozhodování škol a jednak význam rámcových vzdělávacích programů jako zastřešujících dokumentů pro tvorbu vzdělávacích programů na úrovni škol (viz bod (6)). Oproti praxi nejvíce úspěšných vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD však Česká republika zaostává ve formulaci očekávaných vzdělávacích standardů. Tato skutečnost snižuje kvalitativní parametry možností hodnocení celého vzdělávacího systému.

(15) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáků je i v případě České republiky kombinací formativních a sumativních přístupů (viz bod (7)). Zároveň dochází k rozšiřování nabídky externích forem hodnocení v podobě celoplošného testování žáků 5. a 9. tříd základní školy a společné části maturitní zkoušky. Podobně jako v případě dalších sledovaných zemí OECD lze příležitosti ke zlepšení spatřovat ve schopnosti učitelů využívat formativní hodnocení žáků v návaznosti na hodnocení sumativní.

(16) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů je v případě České republiky spojeno s absencí formalizovaných procesů (viz bod (8)), a to i přes dlouhodobou diskusi o zavádění standardů kvality práce učitele a systému kariérního růstu učitelů. Ztíženy jsou tak jak možnosti hodnocení práce učitelů, tak možnosti zohlednění kvality ve vzdělávání v kariérním postupu učitelů. Podobně možnosti finanční motivace kvality práce učitele naráží na chybějící finanční zdroje pro odměňování a obecné obavy českého vzdělávacího systému z nerovností. Tyto skutečnosti pak úzce souvisí s nízkou prestiží učitelského povolání v České republice, která se následně promítá v atraktivitě pedagogických fakult vysokých škol při volbě vzdělávací cesty žáků středních škol.

(17) Interní hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol sleduje i v případě České republiky metodu sebehodnocení školy s využitím procesu strategického plánování (viz bod (10)). Nedostatkem se v tomto ohledu jeví kvalita procesu strategického plánování ve vztahu k propojení jeho čtyř tradičních fází – analytické, návrhové, realizační a monitorovací a hodnotící. Pro řešení uvedeného nedostatku se nabízí možnost využít stávající systém školních vzdělávacích programů a výročních zpráv škol. Žádoucí je rovněž posilování souladu cílů koncepčních dokumentů, rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.

(18) Externí hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol je v případě České republiky založeno na odděleném modelu odpovědnosti mezi zřizovateli a Českou školní inspekcí. Činnost České školní inspekce je vymezena legislativně a v současné době jen omezeně plní poradenskou roli zaměřenou na zlepšování vzdělávacích výsledků. Ty nejsou zohledněny ani ve výběru škol pro realizaci inspekční činnosti. V návaznosti na tyto skutečnosti se lze setkat s hlavní kritikou práce České školní inspekce v podobě přílišného důrazu inspekční činnosti na soulad s právními předpisy.

(19) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni vzdělávacích systémů využívá v případě České republiky stejný vějíř nástrojů, jako jiné sledované země OECD – účast země v mezinárodních srovnávacích šetřeních, indikátory mezinárodních a národních statistických systémů, výsledky národních testování a tematické zprávy z externího hodnocení žáků, učitelů a škol (viz bod (12)). Možnosti širšího využití těchto nástrojů ovšem naráží na omezenou datovou základnu (sada národních indikátorů) či ranou fázi jejich vývoje (výsledky národního testování).

(20) Hodnocení efektivity ve vzdělávání je v případě České republiky nejčastěji uváděno ve spojení s optimalizací sítě základních a středních škol. Spojení vynakládání finančních prostředků a dosahovaných vzdělávacích výsledků zůstává na úrovni formulace cílů, nikoliv již převedení do praxe.

(21) V návaznosti na poznatky bodů (14) až (20) se ukazuje jeden z významných problémů systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice, a to nízký stupeň vzájemného propojení existujících a nově zaváděných nástrojů hodnocení.

(22) Hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání nachází ve všech sledovaných zemích OECD uplatnění ve vysokém počtu situací vhodných k jejich využití. Hlavní rozdíly v tomto ohledu lze spatřovat mezi zeměmi, které zveřejňují výsledky hodnocení kvality ve vzdělávání prostřednictvím standardizovaného celoplošného testování (cca polovina zemí) a zeměmi, které tyto výsledky nezveřejňují (cca polovina zemí). Je přirozené, že zveřejnění výsledků hodnocení kvality ve vzdělávání rozšiřuje možnosti jejich využití, zároveň však přináší jiné specifické hrozby. Přístupy sledovaných zemí OECD se v tomto směru rozchází, Česká republika sleduje strategii nezveřejňovat výsledky.

(23) V případě většiny sledovaných zemí OECD byly výsledky v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS/TIMSS využity pro zdůvodnění reforem jejich vzdělávacích systémů, včetně zavádění nových elementů v rámci existujících systémů hodnocení. Naopak spíše omezené je využití vazby mezi vynakládáním finančních prostředků na jedné straně a dosahovanými výsledky v hodnocení kvality ve vzdělávání na straně druhé. Tyto skutečnosti je možné pozorovat rovněž při využití výsledků hodnocení kvality ve vzdělávání v České republice.

(24) Ve všech sledovaných zemích OECD je sledování dosažené úrovně základních gramotností založeno na národním testování vzdělávacích výsledků žáků. Metodiky řady těchto testování nachází inspiraci v metodikách mezinárodních šetření PISA a PIRLS/TIMSS. Hodnocení metodik národních testování sledovaných zemí OECD se i z tohoto důvodu vyznačuje vysokým počtem společných znaků ve vazbě na vývoj testu, administraci testu, vyhodnocení testu a reporting výsledků testu.

(25) Obsahové nastavení metodik národních testování sledovaných zemí OECD se nejčastěji zaměřuje na hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti. Další gramotnosti jsou testovány méně často, a ve vyšším ročníku studia. V neanglicky mluvících zemích má vyšší význam testování jazykové gramotnosti.

(26) Hlavní cíl národního testování sledovaných zemí OECD významně ovlivňuje volbu celoplošné nebo výběrové podoby realizace. Národní testování, jejichž hlavním cílem je hodnotit úroveň celého vzdělávacího systému ve vazbě na kurikulum, jsou častěji realizována jako výběrová s delší časovou periodou provedení (např. Irsko, Kanada, Nový Zéland, Rakousko). Naopak národní testování, jejichž hlavním cílem je poskytnout informace o vzdělávacích výsledcích žáků pro formativní hodnocení, jsou častěji realizována jako celoplošná s kratší délkou časového cyklu provedení (např. Dánsko, Německo, Slovinsko).

(27) Ve sledovaných zemích OECD jsou využity dvě různé strategie při výběru roku studia k testování. Většina zemí upřednostňuje testování vzdělávacích výsledků na konci vzdělávací etapy pro kontrolu dosažení vzdělávacích cílů a standardů. Zbývající země (např. Irsko, Dánsko) dávají přednost testování na začátku vzdělávací etapy s cílem poznat vzdělávací potřeby žáků.

(28) V současné době využívá velmi málo sledovaných zemí OECD počítačově založené podoby národních testování (Dánsko, Norsko). Právě v ICT technologiích je však obecně spatřována příležitost dalšího rozvoje hodnocení základních gramotností, neboť tyto technologie umožní simulovat kontext reálného světa a interaktivity v souladu s definicí myšlenky klíčových kompetencí.

(29) Kvalita vzdělávacích cílů a standardů ovlivňuje možnosti využití výsledků národního testování ve sledovaných zemích OECD. Nižší kvalita formulace vzdělávacích cílů a standardů je spojena s absencí hodnocení časového vývoje vzdělávacích výsledků země. Vyhodnocení je v takovém případě prováděno pouze prostřednictvím srovnání výsledků žáků stejného roku studia mezi sebou (např. případ všech sledovaných postsocialistických zemí).

(30) V případě České republiky je národní testování poměrně novým nástrojem zaváděným do praxe teprve na začátku druhé dekády 21. století. V souladu s výše popsanými poznatky má české národní testování obsahově nejužší vztah ke čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti (viz bod (25)). Výsledky celoplošného národního testování žáků nejsou využívány ke srovnávání žáků, učitelů či škol, a proto je lze vnímat zejména ve vazbě na formativní hodnocení a hodnocení systému jako celku (viz bod (26)). Příležitosti ke zvyšování kvality národního testování v České republice lze spatřovat zejména v metodických nedostatcích při tvorbě testů, jako je omezená aplikace psychometrických metod (např. *Item-Response Theory*, Raschův model) a chybějící možnost sledovat vývoj kvality ve vzdělávání v čase. Silnou stránku lze naopak spatřovat ve zkušenostech České republiky s využitím ICT založeného národního testování na úrovni základních škol.

(31) Myšlenka základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech většiny sledovaných zemí OECD v oblasti vzdělávání (např. strategie rozvoje vzdělávání, speciální strategie zaměřené na rozvoj základních gramotností a další) své významné postavení. Nejčastěji zdůrazňovanými základními gramotnostmi jsou čtenářská a matematická gramotnost. Další typy základních gramotností jsou uváděny méně často a navazují na širší socioekonomické podmínky jednotlivých sledovaných zemí OECD (např. význam přírodovědné gramotnosti pro průmyslově silné země – Německo, USA, nebo význam sociální gramotnosti pro země vyzvedávající význam rovných příležitostí – severské země).

(32) V případě České republiky je v koncepčních dokumentech myšlenka klíčových kompetencí a základních gramotností uváděna, bližší specifikace je však méně častá. Na úrovni rámcových vzdělávacích programů jsou definovány klíčové kompetence, které svým obsahem mají vztah rovněž k myšlence základních gramotností. Vlastní pojem základní gramotnost je v rámcových vzdělávacích programech využíván spíše ojediněle. Tyto skutečnosti se logicky promítají i do obsahu školních vzdělávacích programů.

(33) Rámcové podmínky škol pro rozvoj základních gramotností se mezi sledovanými zeměmi OECD liší. Za tímto účelem vytvořené typologie sledovaných zemí OECD pro dílčí rámcové podmínky škol ukazují na následující postavení České republiky:

(33a) Česká republika je typem země s nízkými finančními výdaji na vzdělávání.

(33b) Česká republika je typem země s vyšší účasti dětí na rané fázi vzdělávání.

(33c) Česká republika je typem země s nízkou úrovní stimulujících faktorů práce učitelů.

(33d) Česká republika je typem země s nízkým zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví.

(33e) Česká republika je typem země s vyšším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání.

(33f) Česká republika je typem země s nižší kvalitou výukového prostředí školy.

(33g) Česká republika je typem země s nízkou kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka.

(34) Hlavními diferencujícími faktory vzdělávacích výsledků sledovaných zemí OECD jsou:

- Pozitivní vliv lepších socioekonomických charakteristik škol a domácího prostředí,

- Pozitivní vliv působnosti školy v konkurenčním prostředí a vyššího zájmu rodičů o kvalitu ve vzdělávání,
- Pozitivní vliv vyšší účasti žáka na rané fázi vzdělávání,
- Pozitivní vliv vyššího zájmu žáka o výuku,
- Negativní vliv jiného jazykového původu žáka.

(35) Další vztahy dílčích faktorů a dosahovaných vzdělávacích výsledků sledovaných zemí OECD jsou mimo jiné spojeny s lepšími výsledky dívek ve čtenářské gramotnosti, pozitivním vlivem kvality učitele (např. schopnost hodnotit žáky a zvyšovat zájem o výuku) a podobně působícím vlivem lepšího finančního ohodnocení učitelů.

(36) Informace o výše uvedených faktorech jsou ve sledovaných zemích OECD zjišťovány prostřednictvím kontextových dotazníků národních testování či jiných nástrojů sběru informací (např. národní statistiky).

(37) Mezi sledovanými zeměmi OECD lze najít různé typy zemí vzhledem k dosahované úrovni vzdělávacích výsledků na jedné straně a k rozdílům ve vzdělávacích výsledcích žáků na straně druhé. Následně vzniká potřeba volby odlišných přístupů k nastavení nástrojů vzdělávacích politik s vyšším zaměřením na zaostávající žáky v případě těch zemí, které vykazují vysoké rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků.

(38) Mezi hlavní faktory přispívající ke zvyšování rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků sledovaných zemí OECD patří časté opakování ročníku studia, rozdělování žáků v raném věku do škol a tříd podle jejich vzdělávacích výsledků a vysoká konkurence mezi školami.

(39) Ve sledovaných zemích OECD lze identifikovat existenci řady velkých iniciativ zaměřených na podporu rozvoje základních gramotností (např. australská iniciativa na podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti, norská národní strategie *Science for the Future*). Utváření těchto iniciativ je zasazeno do metodiky procesu strategického plánování, a tedy vyžaduje formulaci hodnotícího a monitorovacího systému rozvoje základních gramotností. Ten bývá založen na využití ukazatelů kvality ve vzdělávání odvozených z výsledků národních testování. Alternativní přístup zdůrazňuje kvalitativní rozměr hodnotícího a monitorovacího systému prostřednictvím posouzení expertním týmem.

(40) Předpokladem možnosti nastavení efektivního systému hodnocení a monitorování rozvoje základních gramotností je dostupnost a kvalita statistických indikátorů, tj. SMART ukazatelů. Významnou roli v tomto ohledu hraje rovněž systematická organizace statistických indikátorů se schopností rozlišit ukazatele na úrovni vstupů – výstupů – výsledků.

(41) V případě České republiky existuje široká paleta vnitřně málo koordinovaných nástrojů podpory rozvoje základních gramotností. V tomto ohledu nejsou naplněny principy strategického plánování zejména ve vazbě na absenci systému monitoringu a hodnocení rozvoje základních gramotností a na omezenost systematické organizace statistických indikátorů.

(42) Postoje hlavních skupin účastníků vzdělávání v České republice k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování jsou různé. Nesouhlasnou odpověď častěji uvádí skupiny ředitelů a učitelů škol, souhlasná odpověď je více typická pro skupiny zaměstnavatelů a inspektorů. Podobně různé jsou postoje hlavních skupin účastníků vzdělávání v České republice k negativním dopadům státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky. Obecně tak lze předpokládat existenci konfliktů zastánců a odpůrců státem organizovaného plošného testování.

(43) V návaznosti na předchozí bod lze pozorovat existenci různých názorů hlavních skupin účastníků vzdělávání na objektivitu vzdělávacích výsledků žáků měřených prostřednictvím státem organizovaného plošného testování. V případě skupin učitelů a ředitelů škol jsou souhlasné a nesouhlasné odpovědí vyrovnané. Tyto skupiny zároveň uvádí vyšší objektivitu mezinárodních testování žáků PISA či PIRLS/TIMSS ve srovnání s českým státem organizovaným plošným testováním.

(44) Většina oslovených skupin účastníků vzdělávání v České republice vnímá státem organizované plošné testování jako možný nástroj zpětné vazby o znalostních přednostech a nedostatcích žáků. V tomto směru lze spatřovat rovněž příležitost pro využití státem organizovaného plošného testování, a to mimo jiné v návaznosti na v současnosti spíše málo využívané speciální strategie zaměřené na žáky s nejhoršími výsledky. Poměrně pozitivně je vnímána možnost využít výsledky společné části maturitní zkoušky v přijímacím řízení na vysokou školu. Zde však lze spatřovat problém vnímání nízké objektivity výsledků této zkoušky ze strany vysokých a vyšších odborných škol.

(45) Odpovědi hlavních skupin účastníků vzdělávání v České republice ukazují na vnímaný soulad mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování. Naopak významné rozdíly lze pozorovat v postojích ke zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování. Zatímco skupiny zákonných zástupců žáků, zaměstnavatelů či zřizovatelů vyjadřují častěji souhlasné stanovisko, skupiny učitelů a ředitelů naopak stanovisko nesouhlasné. Tato skutečnost posiluje hrozby konfliktů zastánců a odpůrců státem organizovaného plošného testování. Spíše negativně je hlavními skupinami účastníků vzdělávání v České republice hodnocena možnost utváření vazeb mezi výsledky státem organizovaného plošného testování a financováním vzdělávání.

(46) V rámci postojů hlavních skupin účastníků vzdělávání v České republice lze identifikovat:

- Vysokou preferenci počítačové podoby státem organizovaného plošného testování,
- Mírnou preferenci celoplošného testování před testováním výběrovým,
- Názor nepovažující komerční testování za lepší než státem organizované plošné testování s potenciálem možného nahrazení obou testování,
- Zájem o rozšíření činnosti České školní inspekce o poradenskou a vzdělávací činnost.

(47) Za poměrně časté lze považovat odpovědi týkající se nedostatku informací o státem organizovaném plošném testování ze strany cílových skupin zákonných zástupců, zaměstnavatelů a zřizovatelů.

(48) V návaznosti na poznatky předchozích kapitol je pro Českou republiku formulován návrh Koncepce sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, který je založen na definici tří prioritních oblastí intervencí:

- První prioritní oblast intervencí se dotýká rámcových podmínek vzdělávacího systému, tj. předpokladů pro efektivní fungování nástrojů hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání.
- Druhá prioritní oblast intervencí je utvářena vlastními nástroji sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání.
- Třetí prioritní oblast intervencí se dotýká systému hodnocení efektivity ve vzdělávání.

(49) Navržený globální cíl první prioritní oblasti je zaměřen na utváření vysoké kvality rámcových podmínek vzdělávacího systému pro sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Pro dosažení globálního cíle je ve variantních opatřeních doporučeno:

- Zvyšovat provázanost cílů koncepčních dokumentů ve vzdělávání
- Dokončit vytvoření základního obsahového a výkonnostního rámce pro hodnocení vzdělávacích výsledků v podobě vzdělávacích standardů vázaných na rámcové vzdělávací programy

- Vyjasnit rámec pro hodnocení základních gramotností ve vazbě na cíle koncepčních dokumentů ve vzdělávání
- Vytvořit základní rámec pro hodnocení práce učitelů – standard kvality práce učitele ve vazbě na systém kariérního růstu učitele

(50) Navržený globální cíl druhé prioritní oblasti je zaměřen na zlepšování nastavení, provázanosti a využití nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků. Pro dosažení globálního cíle je ve variantních opatřeních doporučeno:

- Zlepšovat využití formativních a sumativních metod hodnocení žáků včetně provázanosti s dalšími nástroji jejich hodnocení
- Zvyšovat kvalitu sebehodnocení školy prostřednictvím strategického plánování
- Definovat cíle, využití a podobu nastavení externího standardizovaného hodnocení žáků 5. a 9. tříd s posilováním významu a kvality ICT založených řešení
- Zvyšovat význam vzdělávacích výsledků v nastavení činnosti České školní inspekce
- Vytvořit systém SMART indikátorů hodnotících dosažení cílů koncepčních dokumentů ve vzdělávání na základě širokého spektra nástrojů hodnocení

(51) Navržený globální cíl třetí prioritní oblasti je zaměřen na posilování významu vazeb vzdělávacích výsledků a finančních vstupů v hodnocení efektivity ve vzdělávání. Pro dosažení globálního cíle je ve variantních opatřeních doporučeno:

- Posilovat význam vzdělávacích výsledků v nastavení systému financování regionálního školství
- Posilovat význam vzdělávacích výsledků v hodnocení práce učitelů prostřednictvím vytvoření systému kariérního růstu učitelů
- Posilovat význam vzdělávacích výsledků v hodnocení efektivity specifických nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání

Summary

(1) There are three fundamental approaches how to define quality of education in strategic documents of the OECD countries of our interest. In their strategic documents, all of the countries mention the relationship between education quality and education excellence, between education quality and labor market demand, and between education quality and pupils' transition through education system (lifelong learning).

(2) In their strategic documents, several OECD countries of our interest emphasise some additional features of the three abovementioned approaches to education quality definitions. These include especially global excellence of education (half of the countries), the role of schools as community centres (e.g. Denmark, Finland, Germany), and dual learning (e.g. Germany).

(3) There are various definitions of education efficiency in strategic documents of the OECD countries of our interest. The relationship between education performance on one hand and financial allocation on the other (the *value-for-money* concept) is the most frequently mentioned definition (e.g. England, Slovakia, Spain, and the United States). Transition through the education system (e.g. Denmark), consolidation of the school administration system (e.g. Austria and Finland), and optimization of school size (e.g. Norway) are less frequently cited education efficiency concepts.

(4) In Czech strategic documents, definitions of quality and efficiency in education are embedded in accord with the abovementioned findings (points (1) to (3)). Thus, education quality is understood as excellence and equity, compliance with labor market needs, and transition through education system (life-long learning). Education efficiency is defined rarely in Czech strategic documents. In this regard, education efficiency is understood especially as school network optimization. Moreover, less understandable concepts of decision making decentralization and increasing participation in education are mentioned. Finally, the relationship between education performance and financial allocation is a relatively new theme.

(5) The features of a high quality school are a way how to understand the definition of quality and efficiency in education on the school level. These features include the following themes and subthemes:

- "Leadership and Management" – implementation of the best principles of strategic planning, formulation of an ambitious vision for school quality and efficiency, identification of strengths and weaknesses of schools in order to set their intervention strategies and evaluation and monitoring systems based on clearly formulated goals, implementation of the partnership principle
- "Education Results" – respect for good performance of all students, monitoring of students' progress in education with emphasis on key competence development, monitoring of students' education and job career
- "Education Quality" – formulation of high expectations in students' education performance, identification of educational needs of students based on mutually supportive formative and summative assessments, the teachers' willingness to cooperate and participate in further education, creation of a positive school climate
- "Discipline and Safety" – students' and teachers' perception of school safety, creation of positive attitudes to school and of trust in school community, strengthening the role of school as a community and leisure-time centre
- "Efficient Use of Resources" – the ability to initiate and realize activities for efficient use of resources (e.g. sharing of specialists, data mining for efficiency based management)

(6) The strengthening of school autonomy is a common feature of the education systems of the OECD countries of our interest. Simultaneously, the importance of school assessment is upheld. Methodologically, national curricula, education goals and standards create content and performance benchmarks for evaluation purposes. The close relationship between the quality of education goals and standards on one hand and education evaluation on the other is noteworthy.

(7) Both, formative and summative approaches are used for student evaluation in all the OECD countries of our interest. However, the emphasis on either of these approaches is the difference between these countries. Moreover, there are two general trends in this respect. First, the number of evaluation methods has been widening. Second, the importance of close links between evaluation methods is generally stressed. Thus, formative approaches are expected to support summative approaches and vice versa. However, misunderstanding of formative evaluation principles may counteract the idea.

(8) There are rather less formalized processes of teacher evaluation in the OECD countries of our interest. Teacher self-evaluation is the most commonly used method. Other methods, on the contrary, are used less frequently. These include teacher quality standards, young teacher evaluation systems, or teacher professional growth systems.

(9) The prestige of the teacher profession is the key feature of the most successful education systems of the OECD countries of our interest (e.g. Canada, Finland). It is noteworthy that the prestige of the profession influences students' decision to choose their education path. Consequently, pedagogical faculties in the most successful education systems are preffered by the best students in the country.

(10) The increasing importance of school self-evaluation is emphasised in all the OECD countries of our interest. Methodologically, strategic planning processes are used. The quality of these processes is given by the ability of school directors to define goals, and measurements for their fulfilment and evaluation. The wide range of available evaluation methods and potential synergies among them are crucial in this context.

(11) There are different approaches to external school evaluation in the OECD countries of our interest. School inspectorates, as independent institutions, evaluate schools in half of the countries. The other countries prefer the link between regional/local authorities and schools. In addition, there are different responsibilities of school inspectorates in the OECD countries of our interest. However, two main trends may be observed. First, the advising role of school inspectorates is generally stressed. Second, some countries (e.g. Ireland, Sweden) emphasize the importance of education results in the selection process of schools for inspection.

(12) There is a similar range of methods for education system evaluation in all the OECD countries of our interest. This range includes international and national comparative testing, international and national statistical systems (e.g. Europe 2020 Strategy indicators), or thematic reports from external evaluation of students, teachers and schools.

(13) The link between financial allocation on one hand and education performance on the other is the most common way how to evaluate education efficiency in the OECD countries of our interest. There are various methods of operationalization of this idea. They include financing conditioned by defined requirements (most of the countries), targeted assistance to lagging students and schools (e.g. Canada, Finland), or calculation of financial normative based on expected education outcomes (e.g. Australia, Finland).

(14) The strengthening of school decision autonomy and the link between the framework education programmes and school education programmes are typical features of the Czech education system (see

point (6)). Compared with the most successful education systems of the OECD countries of our interest, the quality of education standards belongs to weaknesses of the Czech education system. Consequently, there are negative impacts on the education evaluation system as the whole.

(15) Both, formative and summative approaches are used for student evaluation also in the Czech Republic (see point (7)). Moreover, the opportunities for external evaluation have been made available through introduction of national testing in the 5th and 9th grades of elementary schools and of the common/state part of the Matura exam. Similarly to the other OECD countries of our interest, there are weaknesses in the Czech Republic related to teachers' abilities to use formative evaluation.

(16) Formalized procedures of teacher evaluation are still missing in the Czech Republic (see point (8)), despite a long-term discussion on teacher quality standards and teacher professional growth systems. Consequently, there are problems in matching education quality and professional growth of teachers. Moreover, these problems are strengthened by two other factors – the lack of funds for teachers' remuneration and widespread fears from disparities in the Czech education system. Altogether, there is a low prestige of teacher profession in the Czech Republic and pedagogical faculties are not the first choice of tertiary education.

(17) School self-evaluation, based on strategic planning processes, is a widespread method of internal school evaluation in the Czech Republic (see point (10)). However, a low quality of strategic planning in schools is an important drawback of school self-evaluation. School education programmes and school annual reports may be used to improve the state-of-the-art. Moreover, the strengthening of the harmony between goals of strategic documents, framework education programmes and school education programmes is desirable.

(18) In the Czech Republic, the responsibilities for external school evaluation are divided between the Czech School Inspectorate and regional and local authorities. The Czech School Inspectorate's responsibilities are defined in legislation. It is noteworthy that the advising role in the Czech School Inspectorate's responsibilities is of a low importance now. The same is true for the relationship between education performance and the selection process of schools for inspection. Consequently, the Czech School Inspectorate is criticized for its undue emphasis on administrative issues.

(19) The Czech Republic uses the same range of methods for evaluation of its education system as the OECD countries of our interest. This range includes international and national comparative testing, international and national statistical systems, and thematic reports from external evaluation of students, teachers and schools (see point (12)). However, there are some drawbacks related to missing data (indicators) on some relevant issues and to the early phase of evaluation instrument development (e.g. national testing).

(20) Education efficiency evaluation is especially understood as school network optimization in the Czech Republic. The relationship between education performance and financial allocation is mentioned between education goals. However, the operationalization process is missing.

(21) One important drawback of the Czech education system is revealed from the findings in the points (14) to (20). The Czech Republic does not fully utilize the potential of synergies between various methods of education quality evaluation.

(22) Evaluation of quality and efficiency in education is used in a range of practical situations in all the OECD countries of our interest. The main differentiating factor between the countries is the decision on the publishing the results from the standardized whole-population testing. A half of the OECD countries of our interest publish these results. Naturally, there are more opportunities to use these results in these

countries. However, specific threads are created as well. The Czech Republic follows the strategy not publishing the results from its standardized whole-population testing.

(23) Results from the international comparative assessments PISA and PIRLS/TIMSS were used to explain education system reforms in most of the OECD countries of our interest. These reforms included also the introduction of new evaluation methods (e.g. national testing). On the contrary, the relationship between education performance on one hand and financial allocation on the other was operationalized rather rarely. These facts may be observed also in the case of the Czech Republic.

(24) National testing is the most common method for monitoring students' literacy and numeracy performance level in all the OECD countries of our interest. International comparative assessments PISA and PIRLS/TIMSS are the main source of inspiration for methodological procedures relevant for national tests. Consequently, there are a number of common methodological features in the national testing procedures of the OECD countries of our interest, including test development, test administration, test assessment and test results reporting.

(25) Reading literacy and numeracy are tested in all the OECD countries of our interest. Scientific literacy, social literacy, ICT literacy or foreign language literacy are tested less frequently and in higher grades. However, a higher importance of foreign language literacy in non-English speaking countries is noteworthy.

(26) The choice of a whole-population or sample-based tests is influenced by the main goal of national testing in the OECD countries of our interest. The countries, which intend to evaluate the whole education system and national curriculum, prefer sample-based testing with a longer time period (e.g. Austria, Canada, Ireland, and New Zealand). The countries, which follow the goal to provide information on educational needs of students, prefer annual whole-population testing (e.g. Denmark, Germany, and Slovenia).

(27) There are two strategies of the OECD countries of our interest in their choice of the testing groups of students. Most countries prefer testing of education outcomes at the end of education phases. Thus, national testing verifies whether the education goals and standards were achieved. Some countries (e.g. Ireland, Denmark) test students at the beginning of education phases to recognize their educational needs.

(28) There are only few OECD countries of our interest which use ICT based national testing (e.g. Denmark, Norway). However, the ICT based testing is generally regarded as the future of literacy and numeracy evaluation as this type of testing enables simulations of real world situations.

(29) The quality of education goals and standards influences the quality of national testing in the OECD countries of our interest. Thus, a lower quality of education goals and standards restrains, among others, the opportunity to use national testing for trend evaluations. Education goals and standards serve as benchmarks for trend evaluation. If vaguely formulated, only students of the same studying years are compared.

(30) National testing is a rather new evaluation method in the Czech education system, implemented only in the second decade of the 21st century. The testing is focused on reading literacy, on foreign language literacy, and on numeracy in accord with the preceding findings (see point (25)). Results of the national testing are not used for comparative purposes (e.g. school rankings) in the Czech Republic. Thus, the testing serves especially for formative evaluation and for evaluation of the whole education system (see point (26)). There are some opportunities to improve the methodological quality of the national testing in the Czech Republic. These include a broader application of traditional psychometric methods (e.g. Item-

Response Theory, Rasch model), or monitoring of time progress. Finally, the ICT basis of the national testing in elementary schools may be understood as a strength of the whole system.

(31) Literacy and numeracy are firmly embedded in legislative and strategic documents (e.g. education development strategies, special literacy and numeracy strategies) of all the OECD countries of our interest. Reading literacy and numeracy are generally emphasised. Foreign language literacy, scientific literacy, ICT literacy and social literacy are mentioned less frequently. In this regard, socioeconomic conditions of particular countries are relevant (e.g. importance of scientific literacy for industrial countries such as Germany and the United States, or importance of social literacy for socially sensitive Nordic countries).

(32) The idea of literacy and numeracy is mentioned also in Czech strategic documents. However, a wider operationalization is missing so far. Key competences, relevant also for the literacy and numeracy concept, are defined in framework education programmes. However, literacy and numeracy are hardly mentioned in these programmes. These facts are subsequently reflected in school education programmes as well.

(33) There are different conditions for literacy and numeracy development in the OECD countries of our interest. In this regard, the following position of the Czech Republic may be identified:

(33a) The Czech Republic is a country with low financial allocation on education.

(33b) The Czech Republic is a country with higher participation of children in the early phase of education.

(33c) The Czech Republic is a country with low level of stimulation factors for teacher profession.

(33d) The Czech Republic is a country with low share of young teachers and male teachers.

(33e) The Czech Republic is a country with higher emphasis on competition and selectivity in education.

(33f) The Czech Republic is a country with lower quality of school education environment.

(33g) The Czech Republic is a country with low quality of socioeconomic characteristics of students' home environment.

(34) The main differentiating factors of students' education performance in the OECD countries of our interest are socioeconomic characteristics of schools and students' home environment, participation of schools in competitive environment, interest of parents in education quality, participation of students in the early phase of education, interest of students in education, and student language origin.

(35) Better results of female students in reading literacy, positive impact of quality teaching and better financial conditions of teachers are other differentiating factors of student education performance in the OECD countries of our interest.

(36) The Context questionnaires as a part of national testing and national statistical indicators are the main sources of information on the differentiating factors of student education performance in the OECD countries of our interest.

(37) There are different types of the OECD countries of our interest when considering their education performance on one hand and education equity on the other. Consequently, the countries ought to choose different intervention strategies of their education policies. The countries with higher disparities in education performance should focus their interventions on lagging students.

(38) Frequent grade repetition, tracking and streaming of students in the early phase of education and high school competition belong to the most relevant factors of high disparities in education performance of the OECD countries of our interest.

(39) There are a number of large-scale initiatives focused on literacy and numeracy development in the OECD countries of our interest (e.g. the Australian Initiative, or the Norwegian *Science for the Future* strategy). Methodologically, the initiatives are embedded in the strategic planning processes. Thus, an evaluation and monitoring system is formulated. Results of national testing are traditionally used. Alternatively, more qualitative expert evaluation may be used.

(40) Efficient evaluation and monitoring system of literacy and numeracy development is conditioned by the accessibility and quality of statistical indicators – SMART indicators. Systematic organization of statistical indicators is relevant as well. Thus, the levels of inputs, outputs and outcomes ought to be distinguished.

(41) In the Czech Republic, there is a wide range of rather uncoordinated instruments which are focused on literacy and numeracy development. Moreover, a systematic organization of statistical indicators and an efficient evaluation and monitoring system of literacy and numeracy development are missing. Therefore, the principles of strategic planning are not respected.

(42) There are different attitudes to positive and negative impacts of the state organized standardized testing in the Czech Republic. School directors and teachers disagree with any impact of the state organized standardized testing more often than school inspectors or employers. Generally, conflicts between proponents and opponents of national standardized testing may be anticipated.

(43) Respecting the findings from the preceding point, there are different attitudes to the objectivity of results provided from the state organized standardized testing in the Czech Republic. There are equal shares of school directors and teachers who agree and disagree with the assertion. It is noteworthy that international tests PISA and PIRLS/TIMSS are more trustworthy than the state organized standardized testing in the Czech Republic.

(44) The state organized standardized testing is generally perceived as an instrument which may be used for the identification of educational needs of students. In this regard, the state organized standardized testing provides opportunities to be used in the intervention strategies focused on the students with the worst education results. Also the link between the state part of the Matura exam and the entrance to tertiary education is perceived positively. However, there are doubts on objectivity of the exam.

(45) The compliance between school education programmes, education content and the state organized standardized testing is generally perceived to be high. On the contrary, there are different attitudes to the question on publishing the results from the state organized standardized testing. School directors and teachers disagree with the publishing more often than parents, employers, regional and local authorities. Once again, conflicts between proponents and opponents of national standardized testing may be anticipated. Finally, the relationship between the results of the state organized standardized testing on one hand and financial allocation on the other is perceived rather negatively.

(46) The following findings may be further identified:

- The ICT based state organized standardized testing is highly preferred.
- Whole-population state organized standardized testing is slightly preferred to sample based testing.
- Commercial testing is not perceived to be better than the state organized standardized testing.
- There is a general interest in strengthening the advising role of the Czech School Inspectorate.

(47) There are quite frequent claims of the shortage of information on the state organized standardized testing declared by parents, employees, regional and local authorities.

(48) Respecting the findings from the preceding chapters, a proposal for the Strategy of Monitoring and Evaluation of Education Quality and Efficiency in the Czech Republic is formulated. Three priority areas of interventions are defined:

- The first priority area is focused on framework conditions of the education system. Thus, assumptions of efficient evaluation and monitoring system are formulated.
- The second priority area is focused on the elements of the evaluation and monitoring system.
- The third priority area is focused on the evaluation system of education efficiency.

(49) To create high quality framework conditions of the education system for monitoring and evaluation of quality and efficiency in education is the global goal of the first priority area. The following variant measures were recommended to fulfil the goal:

- To improve links between the goals formulated in strategic documents relevant for education
- To complete the formulation of education standards linked to framework education programmes as the fundamental content and performance evaluation benchmark
- To clarify the framework for literacy and numeracy evaluation, including links to the goals of strategic documents relevant for education
- To create the framework for teacher evaluation – teacher standards and teacher professional growth system

(50) To improve definition, synergies and use of monitoring and evaluation instruments is the global goal of the second priority area. The following variant measures were recommended to fulfil the goal:

- To improve the use of formative and summative students' evaluation, including links to other evaluation instruments
- To increase the quality of school self-evaluation on the basis of the strategic planning processes
- To define the position of state organized external standardized assessment of students in the 5th and 9th grade, with emphasis on ICT based solutions
- To increase the importance of education results in the Czech School Inspectorate responsibilities
- To create a SMART indicator system linked to the goals of strategic documents relevant for education and to a wide range of evaluation instruments

(51) To strengthen the links between education performance and financial allocation in evaluation of education efficiency is the global goal of the third priority area. The following variant measures were recommended to fulfil the goal:

- To strengthen the importance of education performance in financing of regional education
- To strengthen the importance of education performance in teacher evaluation through teacher professional growth system
- To strengthen the importance of education performance in evaluation of support instruments focused on quality in education

Úvod

Kvalita ve vzdělávání představuje v současné době aktuální téma vzhledem k významu, který je vzdělání připisován jak pro úspěšný osobní život jedince, tak pro zajištění konkurenceschopnosti územních ekonomik. Naplnění cílů spojených s vysokou kvalitou vzdělávání však není automatické, některým zemím se jich daří dosahovat lépe, jiným hůře. Tato skutečnost stojí v pozadí snah méně úspěšných zemí o hledání inspirace z příkladů dobré praxe světově nejúspěšnějších vzdělávacích systémů. Poslední vývoj přitom naznačuje, že Česká republika není v tomto ohledu výjimkou.

Cílem tohoto textu je přispět do současné diskuse o dalším směřování vývoje českého vzdělávacího systému prostřednictvím detailní analýzy řady dílčích aspektů problematiky kvality ve vzdělávání, a to prostřednictvím srovnání vybraných, relevantních charakteristik vzdělávacích systémů 16 zemí OECD (viz tabulka Ú-1) a s důrazem na vztahy k podmínkám České republiky. Konkrétně je pak předmětem našeho zájmu hodnocení následujících dílčích témat:

- Definice kvality a efektivity ve vzdělávání (kapitola 1.1)
- Metodiky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (kapitola 1.2)
- Způsoby využití sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (kapitola 1.3)
- Přístupy ke sledování dosažené úrovně základních gramotností (kapitola 2.1)
- Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech (kapitola 2.2)
- Rámcové podmínky škol pro rozvoj základních gramotností (kapitola 2.3)
- Korelace a vztahy k dosahované úrovni základních gramotností (kapitola 2.4)
- Sledování podpory rozvoje základních gramotností (kapitola 2.5)
- Vnímání problematiky hlavními skupinami účastníků vzdělávání (kapitola 3)

Tabulka Ú-1: Přehled hodnocených zemí

	Země		Země
1.	Austrálie	9.	Nový Zéland
2.	Česká republika	10.	Polsko
3.	Dánsko	11.	Rakousko
4.	Finsko	12.	Slovensko
5.	Irsko	13.	Slovinsko
6.	Kanada	14.	Spojené státy
7.	Německo	15.	Švédsko
8.	Norsko	16.	VB – Anglie

V poslední, čtvrté, kapitole jsou poznatky získané dílčími analýzami syntetizovány do podoby návrhu Koncepce sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v České republice.

1. Kvalita ve vzdělávání – země OECD

První kapitola analýzy se zabývá hodnocením kvality ve vzdělávání ve vybraných zemích OECD. Kapitola je strukturovaná do tří částí. První podkapitola se zabývá vymezením definice kvality a efektivity ve vzdělávání. Druhá podkapitola hodnotí existující metodiky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Třetí podkapitola diskutuje způsoby využití sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Poznamenejme, že respektovány jsou otázky vztažené ke kvalitě vzdělávání na úrovni žáka, učitele, školy a vzdělávacího systému.

1.1 Definice kvality a efektivity ve vzdělávání

Podkapitola zabývající se definicí kvality a efektivity ve vzdělávání je dále členěna v souladu s množinou zemí uvedených v tabulce Ú-1. Výchozím teoretickým rámcem je upravené vymezení různých způsobů definice kvality ve vzdělávání podle Wittek a Kvernbekk (2011) ve smyslu:

- kvality ve vzdělávání chápané jako excelence a rovnost (výjimka),
- kvality ve vzdělávání chápané jako soulad s účelem, tj. s cílem služby,
- kvality ve vzdělávání chápané jako hodnota za prostředky (efektivita),
- kvality ve vzdělávání chápané jako transformace.

První z těchto způsobů se tak dotýká zejména otázky standardů ve vzdělávání, druhý otázky praktického uplatnění výstupů vzdělávání na trhu práce, třetí finanční efektivity, a čtvrtý přechodu žáků napříč vzdělávacími fázemi. Z praktického hlediska je v relevantních dokumentech jednotlivých zemí identifikováno, zda a jakým způsobem jsou jednotlivé přístupy k definici kvality ve vzdělávání v zájmových zemích analýzy implementovány. V poslední dílčí podkapitole jsou poznatky za jednotlivé země syntetizovány v návaznosti na situaci v České republice.

1.1.1 Austrálie

Austrálie je federativním státem, který je na nižší administrativní úrovni členěn jednak na státy a teritoria a jednak na územní jednotky na místní úrovni. Za oblast vzdělávání (např. registrace a regulace škol) má ústavní odpovědnost úroveň států a teritorií, federální úroveň však může intervenovat s cílem zavádět vlastní politiky (např. OECD 2012a). V tomto kontextu je na úrovni států a teritorií alokován dominantní, cca osmdesáti až devadesátiprocentní, podíl finančních prostředků pro veřejné školy (cca dvě třetiny žáků). Federální zdroje hrají zásadní úlohu ve financování neveřejných škol, současně však pokrývají část nákladů veřejných škol a poskytují prostředky na speciální programy v rámci tzv. národního partnerství (viz Gonski et al. 2011, Harrington 2011, OECD 2012a). Zdůrazněme, že existují značné rozdíly v systému vzdělávání jednotlivých států a teritorií.

Současná podoba přístupu ke kvalitě ve vzdělávání je v případě Austrálie utvářena v návaznosti na reformní procesy, které byly iniciovány v polovině první dekády 21. století jako součást širší reformní agendy Austrálie (viz OECD 2012a, Santiago et al. 2011). Jedním z klíčových motivů k tomuto kroku bylo poznání, že ačkoliv její výsledky v mezinárodních šetřeních jsou lepší než průměr zemí OECD, zaznamenává Austrálie pokles v celkovém pořadí zemí a současně stále více zemí dosahuje výrazně lepších výsledků (viz Gonski et al. 2011, ANAO 2012, Santiago et al. 2011, Thomson et al. 2011, Thomson et al. 2012). Základem reformní agendy ve vzdělávání jsou dva klíčové dokumenty z roku 2008 v podobě:

- *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*[1] definující hlavní cíle Austrálie ve vzdělávání (viz MCEETYA 2008),
- *National Education Agreement*[2] jako dohody federální vlády Austrálie a vlád jednotlivých států federace týkající se oblasti vzdělávání (viz COAG 2008a).

V obsahu těchto dvou dokumentů je možné nalézt hlavní způsoby, jak je definice kvality ve vzdělávání v případě Austrálie uchopena. *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* uvádí dva hlavní vzdělávací cíle Austrálie (MCEETYA 2008):

1. podpora rovnosti a excelence,
2. Australané jako úspěšní žáci, důvěryhodní a kreativní jedinci a aktivní a informovaní občané.

První z uvedených cílů lze dát do souvislostí s vnímáním kvality ve vzdělávání ve smyslu excelence a rovnosti, když jedním ze zásadních aspektů kvality ve vzdělávání je zohlednění otázek sociální inkluze. Zdůrazněn je požadavek, aby socioekonomické znevýhodnění nebylo znakem neúspěšnosti ve vzdělávání. Tato skutečnost je dále posílena v dokumentu *National Education Agreement,* který explicitně zmiňuje závazek Austrálie jednak k naplnění práva Australanů na vzdělávání nejvyšší kvality a jednak k respektování aspektu sociální inkluze a koheze, a to zejména vzhledem k domorodému obyvatelstvu (COAG 2008a). Význam druhého z těchto témat je dále vyzvednut přijetím speciální dohody federální vlády Austrálie a vlád jednotlivých států federace, tzv. *National Partnership Agreement on Low Socio-Economic Status School Communities*[3] (COAG 2008b), která vyčleňuje zvláštní finanční prostředky na podporu zaostávajících škol. Druhý z uvedených cílů *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* pak uvedené úvahy zasazuje do širšího rámce, který charakterizuje kvalitního absolventa vzdělávacího systému[4] (viz MCEEYTA 2008).

Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians dále zdůrazňuje, že současná éra globalizace klade stále vyšší nároky na znalosti a schopnosti ve vazbě na tvorbu pracovních míst. V tomto ohledu lze kvalitu ve vzdělávání spatřovat jako soulad s účelem služby, která je zde reprezentována situací na trhu práce (viz MCEEYTA 2008). Ve stejném duchu spojuje dosažené znalosti a schopnosti s účastí Australanů ve společnosti a zaměstnání rovněž dokument *National Education Agreement* (viz např. COAG 2008a). O významu vztahů vzdělávání a trhu práce pro chápání kvality ve vzdělávání pak svědčí rovněž přijetí dvou speciálních dohod federální vlády Austrálie a vlád jednotlivých států federace zaměřených na danou oblast – *National Agreement for Skills and Workforce Development* (viz COAG 2009a), *National Partnership Agreement on Youth Attainment* (COAG 2009b).[5] Poznamenejme, že problematika přechodu mezi trhem práce a vzděláváním je součástí širšího konceptu, který chápe kvalitu ve vzdělávání jako přechod mezi vzdělávacími stupni a trhem práce, tj. jako proces transformace obecně.

[1] Melbournská deklarace týkající se vzdělávacích cílů pro mladé Australany

[2] Národní dohoda o vzdělávání

[3] Národní partnerská dohoda o komunitních školách s nízkým socioekonomickým statusem

[4] Vlastní schopnost se učit; čtenářská, matematická, informační gramotnost; logické myšlení, kreativita, inovativnost; týmová práce; podnikavost, optimismus, důvěra ve svou budoucnost; morálka a etika

[5] Národní dohoda o rozvoji znalostí a pracovní síly respektive Národní partnerská dohoda o životní dráze mládeži

Rámeček 1-1: Základní charakteristiky školy nejvyšší úrovně kvality Austrálie

Škola nejvyšší úrovně kvality má jasně vymezenou detailní agendu, jak zvyšovat svou výkonnost, a to v souladu s širšími vzdělávacími cíli Austrálie. Agenda definuje jasné cíle vztažené k výkonnosti žáků a s vymezením konkrétního časového rámce realizace. Pro možnost sledování a hodnocení naplnění těchto cílů má škola jasný plán sběru dat s důrazem na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost.

Prostředí školy je utvářeno kvalitními učiteli, kteří jsou otevřeni své účasti v dalším vzdělávání. Učitelé fungují jako tým, kdy společně řeší vzdělávací problémy a současně jsou otevřeni konstruktivní kritice. Vzdělávání je přitom založeno na formulaci školního plánu, který vychází z australského národního kurikula a jasně říká, co bude učeno.

Pracovníci školy jsou plně ztotožněni s postupy zaměřenými na zlepšování vzdělávacích výsledků. Tohoto cíle dosahují analýzou dostupných dat a současně sledují směr excelence školy s očekáváním, že každý žák, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může dosáhnout dobrých výsledků. Pro školu je charakteristická nízká absence ve výuce a nulové problémy s chováním žáků. V komunitě školy existuje důvěra mezi aktéry. Škola sleduje iniciativy pro efektivní využití zdrojů (např. sdílení specialistů s dalšími školami, využití analýzy dat pro utváření skupin na stejné úrovni výsledků vzdělávání apod.).

Zdroj: ACER (2012b)

Celkově je tak problematika vymezení kvality ve vzdělávání v případě australského vzdělávacího systému poměrně široká a zahrnuje různé přístupy k definici. Spíše okrajově je v koncepčních vzdělávacích dokumentech uchopen aspekt finanční efektivity, který však lze dát do souvislostí s principem odpovědnosti, který je relevantními koncepčními dokumenty široce vyzvedáván. Jedním z doprovodných jevů této skutečnosti je požadavek na otevřenost informací o kvalitě vzdělávání australských škol. Konečně ACER (2012b) definuje základní charakteristiky školy nejvyšší úrovně kvality, které jsou blíže popsány v rámečku 1-1.

1.1.2 Dánsko

Dánsko je svým zřízením unitárním státem, jehož systém základních a středních škol je charakteristický vysokým stupněm decentralizace s přenesením pravomocí jednak na municipality jako zřizovatele u veřejných škol základního a nižšího středního vzdělávání (tzv. *Folkeskolen*) a jednak na samotné školy (Andersen 2009, DME 2008b). V rámci systému škol převládají veřejné školy, které navštěvuje cca 80 % žáků respektive veřejné financování, a to i pro segment soukromých škol, na jejichž financování se veřejné zdroje podílí z cca 75 % (viz Shewbridge et al. 2011).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Dánska utvářen v návaznosti na reformní změny z první dekády 21. století, a to v reakci na neuspokojivé výsledky dánských žáků v mezinárodních hodnoceních – PISA 2000 a 2003 (DME 2008a). Řada následně přijatých koncepčních dokumentů zohledňuje tuto skutečnost svým důrazem na posilování kvality dánského vzdělávacího systému, přičemž chápání kvality a efektivity ve vzdělávání lze odvodit z jejich obsahu (viz Jorgensen et al. 2007, DG 2010, DMCE 2012):

1. Základní ambicí dánských koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání je světová excelence. DMCE (2012) tvrdí, že současné dánské děti budou nejlépe vzdělanou generací v historii země. Třetí cíl DG (2010) hovoří o tom, že dánské děti budou patřit mezi nejchytřejší děti na světě. Jorgensen et al. (2007) hovoří o Dánsku jako vedoucí znalostní společnosti se silnou konkurenceschopností a kohezí. Zdůrazňován tak je mimo jiné zájem o podporu excelentních žáků (DMCE 2012, Jorgensen et al. 2007, DG 2010).

2. Základní ambicí dánských koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání je rovněž optimální rozvoj individuálních příležitostí a schopností žáků s využitím jejich plného potenciálu k učení bez ohledu na původ či další charakteristiky (DMCE 2012, Jorgensen et al. 2007, DG 2010). Wandall (2011) uvádí, že dánský systém zakazuje dělení žáků podle schopností či původu. Na tomto základě pak funguje jak princip národní školy (*folkeskole*), tj. jediné školy pro komunitu dětí bez ohledu na charakteristiky, tak princip preferovaného zahrnutí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání (viz Andersen 2009). Za významný prvek inkluze je přitom považováno i odborné vzdělávání (DME 2008b).

3. Problematika základního a středního školství je v případě Dánska úzce zasazena rovněž do evropských strategií celoživotního učení. Dosažení základních znalostí a dovedností je považováno za hlavní předpoklady pro pozdější úspěch jednak v dalším vzdělávání a jednak na trhu práce v podmínkách globalizovaného světa (Jorgensen et al. 2007, Andersen 2009, DMCE 2012). Stále vyšší důraz je kladen na kompetence a základní gramotnosti (např. DMCE 2012).

Tři uvedené aspekty jsou plně v souladu jak s chápáním kvality ve vzdělávání v duchu excelence a rovnosti, tak s účelem, tj. cílem služby. Chápání kvality ve vzdělávání jako procesu transformace je mimo jiné obsaženo ve formulaci hlavních cílů celoživotního učení či odborného vzdělávání, a to v rámci kvantifikace podílů mladých osob dosahujících sekundárního a terciárního vzdělání respektive úspěšně vstupujících na trh práce (viz např. Jorgensen et al. 2007, DME 2008b). Konečně problematika přechodu mezi stupni vzdělávací soustavy je rovněž dána do vztahu k chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity, když rychlý průchod vzdělávací soustavou je vnímán jako znak efektivního využití zdrojů. Obecně je však efektivita ve vzdělávání dávána do souvislostí mezi finanční alokací na jedné straně a dosahovaných výsledků ve vzdělávání např. v mezinárodních šetřeních na straně druhé (viz Jorgensen et al. 2007).

Rámeček 1-2: Dánsko – cesta k ještě lepší škole

Koncepční dokument „Jak udělat dobrou školu ještě lepší?“ představuje koncepční záměr dánské vlády týkající se zvyšování kvality vzdělávání ve školách. Novým prvkem v tomto ohledu je posilování komunitní role dánské školy, a to na základě následujících prvků:

- zvyšování počtu hodin ve vybraných předmětech s myšlenkou, aby školy začaly více nahrazovat funkci volnočasové instituce,
- zavádění nových, zábavných forem výuky, s využitím kreativity, ICT technologií, týmového vyučování apod.,
- profesní rozvoj učitelů v návaznosti na výše uvedené směry.

Mottem koncepce je utváření „zábavné školy“.

Zdroj: DMCE (2012)

1.1.3 Finsko

Finsko je svým zřízením unitárním státem, který je od konce 80. let 20. století charakteristický vysokým stupněm decentralizace rozhodovacích pravomocí na úroveň municipalit a samotných škol (viz např. UNESCO 2012a). V rámci rozdělení kompetencí tak národní úroveň odpovídá za přípravu legislativy, politiky a národního kurikula, zatímco většina rozhodovacích pravomocí je přesunuta na úroveň místní (viz Lankinen 2010). V systému finských základních a středních škol zcela dominují veřejné školy, když na soukromé školy připadá cca 2 % žáků a současně jsou soukromé školy z rozhodující míry financovány z veřejných zdrojů (Sahlberg 2009).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Finska utvářen dlouhodobě od 70. let 20. století v návaznosti na zahájení reformního procesu tehdejšího vzdělávacího systému. Hlavním cílem reformního procesu bylo zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky a opuštění do té doby sledovaného systému školství různé úrovně v závislosti na socioekonomickém původu žáků (Sahlberg 2012, Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012). Tento cíl zůstává klíčovým, ačkoliv ne jediným, cílem rovněž v obsahu současných legislativních a koncepčních dokumentů Finska v oblasti vzdělávání. Rešerše těchto dokumentů poukazuje na následující skutečnosti:

1. Za hlavní cíl finské vzdělávací politiky lze považovat rovnost příležitostí, která je chápána ve smyslu rovného přístupu k vysoce kvalitnímu vzdělání bez ohledu na věk, pohlaví, původ, jazyk či jiné charakteristiky žáka (viz MOE 2003, MOEC 2012a, UNESCO 2012a, MOEC 2012b, FNBE 2011a, FNBE 2011b, Sahlberg 2012, OECD 2011a, Lankinen 2010). Řada principů fungování finského vzdělávacího systému je spojena s tímto cílem. Takto jsou školy vnímány jako komunitní centra pro všechny žáky ze spádového území (viz např. OECD 2011a, FNBE 2011a, Sahlberg 2009). Současně jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami preferenčně zařazováni do běžné výuky a je na ně poskytována zvláštní podpora, nejčastěji formou asistenta učitele (OECD 2011a, UNESCO 2012a). Sahlberg (2012) přitom poukazuje na specifickou finskou definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu k jejich nízké dosažené úrovni základních gramotností.[6] Koncept rovných příležitostí je však úzce spojen rovněž s myšlenkou obecného zvyšování úrovně vzdělávání, včetně myšlenky excelence, neboť jeho podstata je založena na využití existujících příležitostí (srovnej s UNESCO 2012a). Takto aktuální finský rozvojový plán v oblasti vzdělávání (MOEC 2012a) definuje cíl: „Finsko se do roku 2020 stává zemí s nejvyšší úrovní kompetencí".

2. Druhou oblastí zdůrazňovanou v legislativních a koncepčních dokumentech Finska je myšlenka celoživotního učení, tj. flexibilního přechodu mezi jednotlivými úrovněmi vzdělání a trhem práce (např. MOE 2003, MOEC 2012a, FNBE 2011a, FNBE 2011b). V tomto ohledu navazuje Finsko na cíle strategie Evropa 2020 vztahující se ke snižování počtu osob předčasně ukončujících vzdělání respektive ke zvyšování podílů osob dosahujících vyšší stupeň vzdělání. Pozornost je rovněž věnována vazbám mezi vzděláváním a trhem práce (foresight) s deklarovanou podporou těm oborům, po kterých je na trhu práce poptávka[7] (viz např. MOE 2003, MOEC 2012a). Konečně uváděn je rovněž zájem urychlit průchod žáků vzdělávací soustavou, a to mimo jiné v souvislosti s hrozbou nedostatku pracovní síly, která vzniká jako důsledek procesu demografického stárnutí[8] (MOEC 2012a). Obecně je pak vzdělání, respektive dosažené kompetence, vnímáno jako zdroj finské konkurenceschopnosti v podmínkách globalizovaného světa (FNBE 2011a).

[6] Poznamenejme, že za základní předpoklad pro úspěšné řešení tohoto problému je považována jeho raná identifikace (Sahlberg 2012, OECD 2011)

[7] Na podobné bázi funguje rovněž poradenství na školách při rozhodování o vzdělávací dráze žáka (např. Sahlberg 2009).

[8] Jedním z nástrojů tohoto druhu je zrušení ročníků na středních školách a zavedení výuky na bázi kreditů (srovnej se Sahlberg 2009).

3. Třetím významným cílem obsaženým v legislativních a koncepčních dokumentech Finska je finanční efektivita vzdělávacího systému s relevancí k následujícím dvěma konceptům. První koncept je založen na myšlence konsolidace systému municipalit, jako zřizovatelů základních a středních škol, do větších územních celků (viz MOEC 2012a). Druhý koncept je spojen s vazbami mezi financováním vzdělávání a dosahovanými výsledky (viz MOEC 2012a, FNBE 2011a, UNESCO 2012a, Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012, Simola et al. 2009). MOE (2003) v tomto ohledu hovoří o spojení normativního financování a dosahovaných cílů vzdělávání.

Tři uvedené aspekty jsou plně v souladu s chápáním kvality ve vzdělávání v duchu excelence a rovnosti (bod 1), souladu s účelem, tj. cílem služby (bod 2) a více méně i hodnoty za peníze (bod 3). Zejména v rámci bodu 2 je pak zakotvena myšlenka chápání kvality ve vzdělávání v duchu transformace, tj. přechodu napříč vzdělávací soustavou.

1.1.4 Irsko

Irsko je svým zřízením unitárním státem, jehož systém základních a středních škol je historicky utvářen v duchu tzv. státem podporovaných škol, které navštěvuje cca 98 % irských žáků (viz Hislop 2009). Častým znakem těchto škol je jejich zřízení pod patronací církevních diecézí s tím, že významná většina finančních prostředků je poskytována státem (viz např. Coolahan 2003, Hislop 2009). Takto například více než 90 % provozních či osobních nákladů základních škol pokrývají finanční prostředky státu (viz UNESCO 2012d).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Irska utvářen v návaznosti na širokou debatu z 90. let 20. století, která vyústila do formulace nové legislativy na přelomu 20. a 21. století (viz Coolahan 2003). Jedním z hlavních závěrů této debaty je posun zájmu od otázky dostupnosti vzdělávání k otázce kvality a efektivity vzdělávání (viz Hislop 2012, Hislop 2013). V rámci současných koncepčních a legislativních dokumentů Irska v oblasti vzdělávání lze identifikovat následující přístup k otázkám sledování kvality a efektivity ve vzdělávání (viz *Education Act*[9], DES 2011a, DES 2005, UNESCO 2012d, DES 2011c, DES 2004):

1. Irské koncepční a legislativní dokumenty v oblasti vzdělávání primárně zmiňují cíl vysoké kvality vzdělávání (viz *Education Act*, UNESCO 2012d) s důrazem na zvyšování vzdělávacích standardů zejména v matematické a čtenářské gramotnosti (viz DES 2011a). Poznamenejme, že právě vysoká kvalita vzdělávání je vnímána jako jeden z faktorů ekonomického rozvoje Irska (např. Coolahan 2003, UNESCO 2012d).

2. Irské koncepční a legislativní dokumenty v oblasti vzdělávání kladou důraz i na aspekt rovných příležitostí (viz *Education Act*) se zajištěním vzdělávacích příležitostí pro všechny žáky v souladu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání (viz DES 2011a, UNESCO 2012d, DES 2004). Tematický koncepční dokument zaměřený na problematiku rovných příležitostí ve vzdělávání hovoří o kritické vazbě vzdělávání na jedné straně a sociální inkluze na straně druhé (viz DES 2005). DES (2005) dále uvádí, že každá osoba má právo plně využít svůj potenciál prostřednictvím příležitostí plynoucích z jejich účasti ve vzdělávacím procesu. Pro dosažení tohoto cíle DES (2005) zmiňuje řadu nástrojů včetně integrovaných programů pro školy a komunity s vysokou koncentrací vzdělávacího znevýhodnění respektive zohlednění rozdílů mezi městskými a venkovskými oblastmi.

[9] *Number 51 of 1998 Education Act, 1998*

3. Irské koncepční a legislativní dokumenty v oblasti vzdělávání dále vyzvedávají význam celoživotního učení v současném světě (viz např. Coolahan 2003 pro utváření tohoto zájmu v návaznosti na celoevropské trendy, DES 2004, UNESCO 2012d). Získání kvalitních základních kompetencí v primárním a sekundárním vzdělávání je předpokladem efektivní účasti žáků v celoživotním učení. Zdůrazněna je současně potřeba souladu mezi vzdělávací nabídkou a poptávkou na trhu práce (viz DES 2011a, UNESCO 2012d, DES 2004).

Tři uvedené aspekty jsou plně v souladu s námi uváděnými přístupy k chápání kvality ve vzdělávání v duchu excelence/rovnosti (viz body 1 a 2), souladu s účelem služby a transformace (viz bod 3). Obdobně strategický dokument zaměřený na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti hovoří o významu dosažení vysoké kvality těchto gramotností pro zajištění jednak využití schopností všech žáků, jednak rovnosti ve společnosti a jednak uplatnění v dalším vzdělávání a na trhu práce.

Konečně problematika kvality ve vzdělávání je v případě Irska rovněž zasazena v definici ekonomické efektivity. Takto irská legislativa explicitně uvádí principy odpovědnosti, transparentnosti, efektivity irského vzdělávacího systému jako základní principy fungování irského vzdělávacího systému (viz *Education Act*, srovnej rovněž s Hislop 2012). Rovněž DES (2011a) hovoří o potřebě úspor a efektivity, a to v návaznosti na vliv hospodářské krize.

1.1.5 Kanada

Kanada je federativním státem, který je specifický absencí federálního ministerstva školství. Podle kanadské ústavy tak připadá hlavní odpovědnost za legislativu, politiku, financování, kurikulum a hodnocení základního a středního školství na vlády kanadských provincií a teritorií s tím, že provoz škol je v odpovědnosti místních úřadů (viz např. CMEC 2008a, CMEC 2008c, OECD 2011a). Dělba odpovědnosti v systému základního a středního školství Kanady je přitom jedním z důvodů existujících odlišností vzdělávacích systémů jednotlivých států a teritorií (např. Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008a). Volante a Jaafar (2008) v tomto ohledu hovoří také o historických souvislostech a o jedinečnosti kultury a geografie Kanady.

Rozdělení odpovědnosti ve vzdělávacím systému Kanady se promítá do rozdělení finančních prostředků určených pro základní a střední vzdělávání. Takto Vergari (2010) uvádí, že více než 70 % finančních prostředků do vzdělávání pochází ze zdrojů provincií a teritorií s tím, že další téměř čtvrtina má svůj původ v místních daních. Současně v systému kanadských základních a středních škol dominují veřejné školy, když např. CMEC (2008c) uvádí, že nejvyšší – desetiprocentní – podíl žáků v soukromých školách připadá na provincii Quebec.

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Kanady ovlivněna jednak klíčovou rolí kanadských států a teritorií a jednak historickými vlivy. Takto lze kanadský přístup k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání doložit na hodnocení obsahu zastřešujících koncepčních dokumentů přijatých radou ministrů školství kanadských provincií a teritorií (viz zejména CMEC 2008b) respektive obsahu koncepčních dokumentů jednotlivých kanadských provincií a teritorií[10] (viz Ontario MOE 2008, Ontario MOE 2009):

[10] Poznamenejme, že pro ilustraci kanadského přístupu k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání jsme vedle federální úrovně vybrali případovou studii provincie Ontario. Tato provincie má jednak ze všech kanadských provincií a teritorií nejvyšší počet obyvatel a jednak je brána jako příklad dobré praxe v oblasti reformy vzdělávacích systémů (viz OECD 2011a).

1. Cíle kanadského vzdělávacího systému se obecně zaměřují jednak na zlepšování vzdělávacích výsledků a jednak na snižování rozdílů ve vzdělávání. První cíl je spojen například s úmyslem Kanady poskytovat světové znalosti v základních gramotnostech (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c) nebo se zájmem provincie Ontario vytvářet nejlepší vzdělávací systém na světě (viz Ontario MOE 2009). Druhý cíl je pak obsažen mimo jiné v kanadském důrazu na principy inkluzivního vzdělávání, včetně zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny (viz např. CMEC 2008b, CMEC 2008c, Ontario MOE 2009). V tomto ohledu zdůrazněme, že Kanada dlouhodobě vyzvedává respekt pro rovné příležitosti, ať již jde o otázky jazyka (např. právo vytvářet školy s výukou v minoritním jazyce), náboženství či etnického/migračního původu[11] včetně otázky původního obyvatelstva (viz např. OECD 2011a, Vergari 2010). Podobně provincie Ontario hovoří o rovnosti jako o základu kvality a zdůrazňuje potřebu využití výhod různorodosti, kdy každý žák je podporován ve svém úspěchu v prostředí vysokých očekávání (viz např. Ontario MOE 2009). Poznamenejme, že na žáky ohrožené vyloučením jsou poskytovány speciální finanční prostředky (viz CMEC 2008c).

2. Kanadský vzdělávací systém zdůrazňuje význam vazby vzdělaná populace – znalostní ekonomika 21. století – příležitost osobního rozvoje pro všechny prostřednictvím celoživotního učení (srovnej s CMEC 2008b, CMEC 2008c). Rovněž v koncepčních dokumentech provincie Ontario se hovoří o škole jako instituci vychovávající pracovníky pro trh práce (viz Ontario MOE 2008, Fullan 2013), když znalosti a dovednosti žáků ovlivňují jejich budoucí život v prostředí globální ekonomiky (viz Ontario MOE 2008).

Dva výše uvedené body jsou v souladu s definicemi různých konceptů kvality ve vzdělávání tak, jak byly vymezeny v úvodu kapitoly. První bod vyzvedává význam excelence a rovnosti, zatímco druhý bod význam souladu vzdělávání s účelem respektive proces transformace. Naopak méně detailně se v koncepčních dokumentech Kanady hovoří o prvku ekonomické efektivity, která je nejčastěji spojována s myšlenkou odpovědnosti za výsledky zveřejňováním informací relevantních indikátorů (Ontario MOE 2009, Volante a Jaafar 2008. OECD 2011a). OECD (2011a) pak hovoří o tom, že pro Kanadu je typický přístup založený na podpoře zaostávajících škol nikoliv na uvalování sankcí (viz rovněž Vergari 2010 pro chybějící formulaci sankcí).

1.1.6 Německo

Německo je federativním státem, který je na nižší administrativní úrovni členěn na spolkové země a územní jednotky na místní úrovni. Za oblast primárního a sekundárního vzdělávání přísluší historicky odpovědnost úrovni spolkových zemí (OECD 2011a), pokud legislativa nepřiznává pravomoci federální vládě. Ta má nejvýznamnější postavení ve vztahu k odbornému vzdělávání, a to v rámci její části realizované ve spolupráci se zaměstnavateli (viz Lohmar a Eckhardt 2011, OECD 2011a). V návaznosti na výše uvedené skutečnosti je logická i distribuce zdrojů financování základního a středního školství v Německu. Takto jsou základní školy a všeobecně orientované střední školy financovány z rozhodující části (cca 70 % respektive 90 %) na úrovni spolkových zemí respektive úrovni lokální. Naopak v případě odborných škol má významný podíl na financování (cca 40 %) soukromý sektor (viz BMBF 2012a, Lohmar a Eckhardt 2011). Zdůrazněme, že s ohledem na koncentraci rozhodovací pravomoci

[11] Poznamenejme, že kanadští žáci migračního původu dosahují relativně velmi dobrých výsledků v mezinárodních šetřeních (viz OECD 2011a). OECD (2011a) zdůvodňuje tuto skutečnost jednak multikulturní politikou Kanady a respektem k různorodosti, jednak sociálním statusem přistěhovalců s vyšším dosaženým vzděláním (viz kanadský bodovací systém pro přijetí migrantů) a jednak speciálními programy zaměřenými na čtenářskou gramotnost žáků migračního původu.

v německém primárním a sekundárním vzdělávání na úrovni spolkových zemí existují v tomto směru poměrně značné rozdíly.

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Německa utvářen v návaznosti na reformní procesy zahájené na přelomu tisíciletí v návaznosti na výsledky v mezinárodních hodnoceních TIMSS v roce 1995 a PISA v roce 2000. Tyto výsledky jednak poukázaly na relativně špatné výsledky německých žáků a jednak na existenci značných rozdílů v jejich výkonnosti, a to primárně vzhledem k charakteristikám socioekonomického původu žáků[12] (OECD 2011a, Kolkmann 2012, Sachse et al. 2010, Hausknecht et al. 2011, Böhme et al. 2012, Pongratz 2006). OECD (2011a) přitom uvádí, že zjištění těchto skutečností se v Německu setkalo s překvapením, které současně vyvolalo značný zájem médií v kontextu dlouhodobého vnímání Německa jako průkopníka změn a novinek ve vzdělávacím systému. Vedle toho neuspokojivé výsledky v mezinárodních šetřeních umožnily sladit názory německých pravicových a levicových stran na potřebu reformy vzdělávacího systému (OECD 2011a). V návaznosti na tyto skutečnosti lze na základě hlavních koncepčních dokumentů Německa v oblasti vzdělávání, a primárně pak v rámci dokumentu *Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*[13] (viz Bundesregierung 2008, BMBF 2009, BMBF 2013a), identifikovat následující aspekty hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání:

1. První aspekt je spojen s tvrzením, že každý člověk by měl dostat nejlepší možnosti pro vzdělávání bez ohledu na jeho kulturní a sociální původ nebo materiální možnosti (viz např. BMBF 2013a, BMBF 2009). Vzdělávání je v tomto ohledu chápáno jako klíč k budoucnosti jedince i německé společnosti, s potřebou využít potenciálu všech německých občanů za účelem řešení výzev demografické změny (např. BMBF 2013b, BMBF 2009). Takto Bundesregierung (2008) vyzvedává mezi svými hlavními cíli rovněž rovný přístup ke vzdělávání (srovnej také s BMBF 2013a, BMBF 2013b), přičemž mezi klíčová opatření tohoto druhu řadí ta, která jsou zaměřena na osoby s migračním původem[14] (viz např. BMBF 2009). Zdůrazněme, že přímo na osoby s migračním původem se zaměřují dva koncepční dokumenty orientované na problematiku integrace prostřednictvím vzdělávání, které sledují cíle jednak zvyšovat účast žáků s migračním původem na výuce a jednak zlepšovat výsledky ve vzdělávání žáků s migračním původem (viz např. BMBF 2012b, BMBF 2013a, BMBF 2013b). Konečně poznamenejme, že Lohmar a Eckhardt (2011) uvádí, že Německo v současné době podporuje snahu začleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního výukového proudu v souladu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání.

2. Druhý aspekt je zasazen do otázek vztahu nabídky a poptávky na trhu práce, a to vzhledem k zastřešujícímu tématu globalizace (viz BMBF 2013a, BMBF 2009, Bundesregierung 2008). V případě Německa je tomuto tématu věnována značná pozornost, a to v rámci několika rozvojových konceptů relevantních zejména pro odborné vzdělávání na středních školách. K těmto konceptům například patří duální školství přinášející výhody z kombinace praktické přípravy na pracovišti a teoretické přípravy na školách[15] nebo pakt zaměstnanosti (viz např. OECD 2011a, BMBF 2013a, Lohmar a Eckhardt 2011). Hodnocení požadavků trhu práce ve vazbě na vzdělávání je v případě Německa významnou oblastí zájmu (BBF 2013).

[12] Typickým znakem německého školství je postavení gymnázií jako škol s koncentrací žáků s lepšími výsledky (viz např. OECD 2011).

[13] Vzestup prostřednictvím vzdělání – vzdělávací iniciativa pro Německo

[14] Například speciální programy pro tyto děti již v předškolním vzdělávání (např. OECD 2011).

[15] Tyto výhody jsou spojeny s možnosti vstupu do zaměstnání pro žáky a se získáním levné pracovní síly, kterou je možné vyzkoušet před přijetím do pracovního poměru pro zaměstnavatele. Kritika si všímá důrazu na specializaci vzdělávání na úkor rozvoje kompetencí (OECD 2011).

3. Třetí aspekt je spojen se stále rostoucím významem tématu celoživotního učení (Lohmar a Eckhardt 2011). V tomto ohledu je kvalita výuky úzce vztažena k otázkám úspěšného dokončení školy a přechodu mezi stupni vzdělávání (viz např. Bundesregierung 2008, BMBF 2009).

Tři uvedené aspekty jsou plně v souladu s chápáním kvality ve vzdělávání v duchu excelence a rovnosti (aspekt 1), v duchu souladu s účelem, tj. cílem služby (aspekt 2) i v duchu transformace (aspekt 3). Konečně chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je v koncepčních dokumentech zmiňováno relativně méně často. Obecně zmiňována je však potřeba posilování vztahu krátících se zdrojů daných demografickou změnou na jedné straně a výsledků ve vzdělávání na straně druhé, tj. výsledkově orientovaný přístup (viz Bundesregierung 2008). Konečně poznamenejme, že za nový trend v chápání významu školy lze v případě Německa považovat důraz na její celodenní funkci pro využití žáky (BMBF 2013a).

1.1.7 Norsko

Norsko je svým zřízením unitárním státem, kdy odpovědnost za vzdělávací systém základních a středních škol je dělena mezi národní, regionální a místní úroveň. Norský vzdělávací systém primárního a sekundárního vzdělávání je přitom charakteristický vysokým stupněm decentralizace, kdy široký okruh aktivit, včetně financování, je delegován na úroveň škol a jejich zřizovatelů (Tvinnereim 2010, Nusche et al. 2011b, NDET 2011, UNESCO 2012b). Těmi jsou municipality v případě základního školství a nižšího stupně středních škol a regiony v případě vyššího stupně středních škol. Národní úroveň je odpovědná za formulaci politiky vzdělávání, včetně definice obecných cílů a právního rámce (např. UNESCO 2012b, Tvinnereim 2010). V norském základním a středním školství dominují veřejné školy, když na školy soukromé připadá méně než 5 % žáků (např. NDET 2012, Nusche et al 2011b).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Norska utvářen v návaznosti na obavu o kvalitu norských škol formulovanou ve vazbě jednak na průměrné a zhoršující se výsledky žáků v hodnocení PISA na přelomu tisíciletí, jednak na existenci značných rozdílů ve výkonnosti žáků uvnitř škol a jednak na špatnou disciplínu ve školách. Neuspokojivé výsledky norských žáků přitom byly konfrontovány s relativně velmi vysokými výdaji v oblasti vzdělávání (Nusche et al. 2011b, Strand a Tjeldvoll 2002, Johnsen 2012). V kontextu těchto skutečností a v návaznosti na historii a tradici norského vzdělávacího systému, lze z relevantních koncepčních a legislativních dokumentů Norska syntetizovat následující pohled na kvalitu a efektivitu ve vzdělávání (viz *Education Act*[16], NDET 2011, NDET 2012, UNESCO 2012b, NMER 2009, RMERCA 2005, NMER 2007):

1. Základní cíle norského vzdělávacího systému jsou definovány v příslušné legislativě, která klade vysoký důraz na vztah vzdělání a rozvoje osobnosti člověka. Vyzvednuta tak jsou témata jako etické, křesťanské a kulturní hodnoty nebo nezávislost člověka ve společnosti (viz např. RMERCA 2005, *Education Act*).

2. Norský vzdělávací systém klade dlouhodobě důraz na aspekt rovných příležitostí, a to v souladu s postojem Norska k významu sociálního státu (viz např. NDET 2012, UNESCO 2012b, NMER 2009, NMER 2007, Tvinnereim 2010). Prvek rovnosti se mimo jiné promítá v legislativním omezení organizovat žáky podle úrovně jejich znalostí nebo v právu žáků mimo norský původ na přizpůsobené vzdělávání (viz *Education Act*). Rovné příležitosti jsou hlavním tématem rovněž koncepčního dokumentu *Learning Together*[17], který tvrdí, že všichni norští občané mají právo na

[16] Act of 17 July no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act)

[17] Učit se společně

přístup ke vzdělávání s potřebou využití jejich osobnostního potenciálu (UNESCO 2012b). Prvek inkluze je tak nedílnou součástí norské školy (Nusche et al. 2011b, NDET 2011), přičemž NDET (2012) zdůrazňuje význam odborného vzdělávání jako nástroje pro redukci vzdělávacích disparit. Poznamenejme, že do budoucna lze očekávat růst významu této problematiky, mimo jiné v návaznosti na zvyšující se počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (NDET 2012) a že celá problematika má úzký vztah rovněž k problematice nadaných žáků, pro které norský vzdělávací systém například nabízí možnost studovat předměty napříč jednotlivými stupni škol (viz NMER 2009)[18].

3. Současně norský vzdělávací systém akcentuje potřebu norských občanů být vybaven znalostmi a dovednostmi pro aktivní zapojení do společnosti (NDET 2011, *Education Act*). Tento zájem se promítá v cíli zvyšovat počet norských občanů, kteří dokončují střední školu respektive ve zdůraznění potřeby hledat soulad vzdělávání a trhu práce (např. NDET 2012, NMER 2006). Takto NMER (2009) tvrdí, že úspěch vzdělávací strategie je předpokladem úspěchu strategie zaměstnanosti a zasazuje celou problematiku do širšího rámce jednak globalizace s rostoucími nároky na kvalifikaci pracovní síly a jednak udržitelného rozvoje. Tato úvaha má logickou vazbu i na cíl poskytovat norským žákům takové vzdělání, které jim zaručuje možnost aktivní účasti na trhu práce respektive možnost dalšího vzdělávání v souladu s konceptem celoživotního učení (např. RMERCA 2005, NMER 2007, NDET 2011).

Formulace výše uvedeného druhého a třetího bodu je v souladu s vymezením konceptů kvality ve vzdělávání z úvodu kapitoly. Zdůrazněn je prvek rovnosti/excelence, souladu s účelem, tj. vazba na trh práce i průchod systémem, tj. proces transformace.

Chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je mezi cíli výše uvedených legislativních a koncepčních dokumentů zmiňováno spíše ojediněle. Obecným trendem vývoje norského vzdělávacího systému je však rostoucí důraz na výsledkově orientovaný koncepční přístup v souladu s myšlenkou efektivity (viz např. Nusche et al. 2011b). V tomto ohledu je často vyzvedáván nesoulad mezi postavením Norska jako jedné z finančně nejštědřejších zemí OECD v oblasti vzdělávání s relativně průměrnými výsledky v mezinárodních šetřeních (NDET 2011, Strand a Tjeldvoll 2002). Konečně otázka efektivity je spojována rovněž s velikostí školy v návaznosti na klesající počet žáků (NDET 2012).

1.1.8 Nový Zéland

Nový Zéland je svým zřízením unitárním státem, kdy odpovědnost za národní vzdělávací politiku připadá na ministerstvo školství. Vlastní školy jsou řízeny samostatně, přičemž odpovědnost připadá na radu školy volenou ze zástupců místní komunity, učitelů a žáků. Rada je odpovědná za strategický management a za finanční a personální politiku školy, přičemž řada úkolů a pravomocí je převedena na ředitele. V rámci systému novozélandských základních a středních škol jednoznačně převažují veřejné školy (cca osmdesáti pěti procentní podíl), na soukromé školy připadá pouze čtyřprocentní podíl[19] (viz Nusche et al. 2011a).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Nového Zélandu utvářen od přelomu 80. a 90. let 20. století v návaznosti na přijetí zákona o vzdělávání v roce 1989[20]. Chápání kvality

[18] Takto může například student nižšího stupně střední školy studovat předměty vyššího stupně střední školy (viz NMER 2009).

[19] Zbývající podíl připadá zejména na školy církevní (viz Nusche et al. 2011).

[20] *Education Act 1989 No 80*

a efektivity ve vzdělávání lze přitom odvodit z řady koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání, primárně pak dokumentů *Briefing to the Incoming Minister* (viz MOE 2011a) a *Ministry of Education Statement of Intent 2012-2017* (viz MOE 2012) respektive v rámci tzv. národních vzdělávacích cílů jako jedné ze součástí tzv. *National Education Guidelines*. Zdůrazněny jsou v tomto ohledu následující aspekty (MOE 2011a, MOE 2012, *National Education Guidelines*):

1. Novozélandský vzdělávací systém usiluje jednak o maximální využití potenciálu všech žáků a jednak o rovnost přístupu ke vzdělávání. Takto novozélandský vzdělávací systém uvádí svůj zájem jak o excelentní žáky, tak o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami respektive svůj respekt ke kulturní rozmanitosti[21] (viz *National Education Guidelines*, MOE 2012, MOE 2010a, Nusche et al. 2011a). Zvláštní pozornost je věnována zlepšení výsledků ve vzdělávání žáků pocházejících jednak z etnických menšin (viz rovněž MOE 2008, MOE 2013)[22] a jednak z rodin s nízkým socioekonomickým postavením.

2. Novozélandský vzdělávací systém chce být světovým vzdělávacím systémem a nástrojem pro vybavenost všech obyvatel Nového Zélandu znalostmi, schopnostmi a hodnotami potřebnými pro 21. století (viz MOE 2011a). Znalosti a dovednosti jsou současně dány do souvislosti s konceptem konkurenceschopnosti (viz *National Education Guidelines*), kdy vzdělávání je chápáno jako hlavní příspěvek k růstu ekonomického a sociálního kapitálu (viz MOE 2012).

Dva uvedené aspekty jsou plně v souladu s chápáním kvality ve vzdělávání v duchu excelence a rovnosti (bod 1) respektive souladu s účelem, tj. cílem služby (bod 2). Chápání kvality ve vzdělávání jako procesu transformace je pak obsaženo v řetězci cílů – široká účast žáků v předškolním vzdělávání – kvalita vzdělávání ve smyslu excelence a rovnosti – získání kvalifikace jako základu zaměstnanosti – zaměstnanost (viz MOE 2012). Konečně chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je v koncepčních dokumentech zmiňováno relativně méně často. MOE (2011a) však explicitně uvádí efektivitu v návaznosti na krátící se veřejné prostředky mezi prioritami novozélandského vzdělávacího systému, s tím že zvýšení efektivity prostřednictvím vazeb mezi výdaji a výsledky je jedna ze tří klíčových výzev. Odpovědnost za veřejné zdroje akcentuje mezi svými cíli rovněž základní metodický rámec pro externí hodnocení novozélandských škol (viz ERO 2011a).

1.1.9 Polsko

Svým státním zřízení je Polsko unitárním státem, který je charakteristický decentralizací odpovědnosti za oblast základního a středního vzdělávání v návaznosti na reformní proces iniciovaný na konci 90. let 20. století (viz např. UNESCO 2012c). Takto je na národní úrovni formulována mimo jiné polská vzdělávací politika, klíčová kurikula předmětů a pravidla hodnocení žáků, na úrovni polských vojvodství je realizován dohled nad vzdělávacím systémem základních a středních škol, a na úroveň okresů a obcí je přenesena odpovědnost za vyšší stupeň středních škol respektive za nižší stupeň středních škol a základní školy (viz Smoczynska et al. 2012, IQAS 2012). V systému financování i struktuře polských základních a středních škol dominují veřejné školy zřizované na místní a regionální úrovni, jejichž podíl na celkovém počtu škol činí více než 90 % (viz GUS 2012).

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Polska utvářena v kontextu reformních procesů iniciovaných na konci 90. let 20. století s cílem jednak zvyšovat kvalitu

[21] Školy Nového Zélandu jsou charakteristické bikulturním charakterem, tj. existencí anglického a maorského vzdělávacího proudu (např. Nusche et al. 2011)

[22] Žáci maorského a pacifického původu

vzdělávání na polských školách a jednak posilovat rovnost příležitostí (viz OECD 2011a). V návaznosti na reformní cíle, a plánovaný vstup Polska do Evropské unie, byla provedena řada reformních opatření týkajících se také legislativní oblasti a koncepčních dokumentů. Na základě aktuálních legislativních a koncepčních dokumentů lze charakterizovat polský přístup k definici kvality a efektivity ve vzdělávání (viz např. *Ustawa o systemie oswiety*, *Rozporzadanie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychovania przedskolnego oraz kstalcenia ogólnego w poszczególnych typach szkól*, MENS 2005, UNESCO 2012c):

1. Polská legislativa přiznává všem občanům Polska právo na bezplatné vzdělávání v souladu s jejich předpoklady. Důraz je v tomto ohledu kladen jak na aspekt rovnosti, tak na aspekt excelence. Poznamenejme, že první aspekt má i svou územní dimenzi, kde je legislativě explicitně zakotven zájem o snižování rozdílů ve vzdělávacích příležitostech zejména mezi městy a venkovem. Druhý aspekt je pak mimo jiné spojen s možnosti utváření individuálních plánů či s možností rychlejšího absolvování školy (viz *Ustawa o systemie oswiety*, srovnej rovněž se Smoczynska et al. 2012). Formulace legislativně zakotvených cílů základních a středních škol klade důraz na rozvoj kompetencí žáka a formování jeho osobnosti tak, aby byl připraven účastnit se procesu celoživotního učení (viz *Rozporzadanie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychovania przedskolnego oraz kstalcenia ogólnego w poszczególnych typach szkól*, rovněž Smoczynska et al. 2012, UNESCO 2012c). Konečně polská legislativa v oblasti vzdělávání zmiňuje potřebu souladu nabídky vzdělávání a poptávky trhu práce, a to se zohledněním vlivů různých prostorových úrovní včetně úrovně globální (viz *Ustawa o systemie oswiety*).

2. Polská *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*[23] navazuje svým obsahem na vzdělávací politiku Evropské unie, přičemž formuluje dva hlavní cíle (MSEM 2005):

   - První cíl usiluje o zvyšování podílu osob, které dokončily alespoň středoškolské vzdělání, a to při zachování kvality polského vzdělávání.

   - Druhý cíl se týká rozvoje kompetencí pro aktivní účast jedince ve společnosti.

   Dokument dále uvádí, že vzdělání jako takové umožňuje předcházet sociálnímu vyloučení osob, a proto vyzvedává potřebu vyrovnávat vzdělávací příležitosti již v raném věku žáka. Současně dokument zmiňuje potřebu jednak plného využití schopností jedince a jednak potřebu adaptovat vzdělávací cíle na potřeby trhu práce, včetně schopnosti reagovat na změny spojené s rozvojem technologií respektive s globalizací (viz MSEM 2005, srovnej rovněž s UNESCO 2012c).

Dva výše uvedené body pokrývají definice různých konceptů kvality ve vzdělávání, které byly vymezeny v úvodu kapitoly. Koncept excelence/rovnosti je zakotven ve snaze plně využít potenciál jedince a současně vyrovnávat vzdělávací příležitosti. Toto se projevuje rovněž v preferovaném přístupu zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu a nikoliv do speciálních škol (viz Smoczynska et al. 2012). Koncept souladu s účelem a průchodu vzdělávací soustavou lze identifikovat ve vztazích vzdělávání a trhu práce respektive v předpokladech dalšího vzdělávání. Naopak koncept ekonomické efektivity není detailněji rozváděn. Obecným trendem reformního procesu polského vzdělávacího systému však je posilování výsledkově orientovaného systému řízení (viz např. IQAS 2012, OECD 2011a, Dabrowski a Wisniewski 2011).

[23] Strategie rozvoje vzdělávání na roky 2007-2013

1.1.10 Rakousko

Rakousko je vzhledem ke státnímu zřízení federativní republikou, která se člení na tzv. spolkové země. V tomto kontextu je vytvářen poměrně komplexní systém odpovědnosti v rakouském vzdělávacím systému, kdy legislativa je tradičně schvalována na federální úrovni, nicméně část implementační legislativy je v pravomoci spolkových zemí s tím, že spolkové země mají významné postavení v rámci primárního a sekundárního vzdělávání rovněž ve vztahu k výběru učitelů či inspekční činnosti ve školách. Vlastní provoz školy je pak v gesci místní úrovně (Specht a Sobanski 2012). V rakouském systému základních a středních škol dominují veřejné školy, když na soukromé školy připadá necelých 10 % žáků. Tomuto poměru více méně odpovídá i rozdělení zdrojů financování základních a středních škol (srovnej s Bruneforth a Lassnigg 2012). Z veřejných zdrojů pak cca 40 % finančních výdajů pro základní a střední školy pochází z federální úrovně a zbývajících cca 60 % z úrovně zemské či místní.[24] Poznamenejme, že Specht a Sobanski (2012), Lassnigg, Bock-Schappelwein a Pitlik (2009) hovoří o celém systému řízení rakouských základních a středních škol jako o drahém a neefektivním.

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Rakouska utvářena v návaznosti na dlouhodobě existující systém vzdělávání na základních a středních školách, v rámci kterého lze od přelomu tisíciletí pozorovat stále silnější posun orientace k výstupům vzdělávacího procesu, a to v návaznosti na neuspokojivé výsledky Rakouska v mezinárodních hodnoceních PISA či TIMSS (viz např. BMUKK 2011). Celkově je tak opouštěna teze, že poskytnutí zdrojů má automaticky pozitivní dopad na výsledky vzdělávání, a proto je potřeba hodnocení jen ve vztahu k naplnění legislativních požadavků (viz Specht a Sobanski 2012). Definice kvality a efektivity ve vzdělávání lze následně odvodit ze základních legislativních a koncepčních dokumentů Rakouska v oblasti školství (viz *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationgesetz geregelten Schulen, Bundesgesetz über die Schulorganisation*, BMUKK 2011, BMUKK 2013a):

1. Podle legislativy je úkolem rakouských škol jednak rozvíjet společenské hodnoty žáků a jednak zajistit vybavenost žáků vědomostmi a znalostmi nezbytnými pro jejich další život a zaměstnání. Současně je akcentován otevřený a nediskriminační přístup žáků ke vzdělávání (viz *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationgesetz geregelten Schulen, Bundesgesetz über die Schulorganisation*).

2. Oba výše uvedené koncepční dokumenty hovoří ve stejném duchu jako výše uvedená legislativa. Podle BMUKK (2011), BMUKK (2013a) zajišťuje moderní politika vzdělávání šanci na nejlepší vzdělávání pro každého žáka, a to bez ohledu na jeho znevýhodnění, sociální postavení (rovnost šancí) nebo nadání. Kvalita vzdělávání je současně vnímána jako faktor kvality života a trhu práce, a to ve vazbě na dynamiku současné globalizované ekonomiky. Zdůrazněn je tak přechod žáků ze vzdělávání do pracovního života.

Zdůrazněme, že dva uvedené body navazují na definici různých konceptů kvality ve vzdělávání tak, jak byly vymezeny v úvodu kapitoly. Velmi silně je v případě rakouských legislativních a koncepčních dokumentů vyzvednut aspekt rovnosti[25] (viz body 1 i 2), ovšem rovněž s respektováním aspektu excelence (viz bod 2). Současně klade rakouský systém silný důraz na zakotvení primárního a sekundárního vzdělávání do rámce celoživotního učení (viz BMUKK 2011, Specht a Sobanski 2012), včetně vazeb na trh práce (viz definice kvality vzdělávání jako souladu s účelem) respektive průchod systémem (viz definice kvality vzdělávání jako transformace).

[24] Viz údaje internetového portálu *Statistik Austria – Die Informationsmanager*

[25] Viz například jeden z posledních projektů utváření tzv. *Neue Mittelschule*, jako inkluzivní školy místně spojující gymnázia, odborné a speciální školy (viz např. Specht a Sobanski 2012).

Chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity není mezi cíli výše uvedených legislativních a koncepčních dokumentů a-priori vysvětlován. Současný posun chápání kvality a efektivity ve vzdělávání od vstupů k výstupům však jednoznačně naznačuje stále vyšší význam, který je konceptu efektivity přisuzován (Specht a Sobanski 2012).

1.1.11 Slovensko

Slovensko je svým státním zřízením unitárním státem, kdy národní úroveň je odpovědná za formulaci vzdělávací legislativy a politiky, zatímco správa základních a středních škol je v kompetenci úřadů regionální a místní úrovně (viz UNESCO 2012f). Ve slovenském systému základních a středních škol dominují veřejné školy, na které ve školním roce 2012/2013 připadalo necelých 95 % žáků základních škol respektive 85 % žáků středních škol (viz MŠVVŠ SR 2013). Rovněž v rámci financování základních a středních škol jednoznačně převládají veřejné zdroje (srovnej s MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012).

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Slovenska utvářena v návaznosti na transformační procesy probíhající po pádu socialistického režimu v roce 1989. Nově utvářená podoba vzdělávacího systému Slovenska vyzvedla význam demokratických hodnot, svobody či celoživotního učení (viz UNESCO 2012f). Přístupy k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání lze následně odvodit ze základních legislativních a koncepčních dokumentů Slovenska v oblasti školství (viz *Zákon o výchove a vzdelávaní*[26], Vláda SR 2012, MŠVVŠ SR 2011, MŠVVS SR 2013):

1. Mezi základními principy vzdělávání slovenská legislativa explicitně zmiňuje rovný přístup ke vzdělávání se zohledněním vzdělávacích potřeb každého jednotlivce. Slovenská legislativa rovněž zakazuje všechny formy diskriminace a segregace (viz *Zákon o výchove a vzdelávaní*, rovněž Hajdúková et al. 2012). Cíl růstu úrovně vzdělávání všech občanů Slovenska zmiňuje rovněž programové prohlášení současné slovenské vlády (viz Vláda SR 2012). Hajdúková et al. (2012) pak poukazují na zájem poskytovat vysoce kvalitní vzdělávání pro rozvoj osobnosti slovenských žáků. Konečně státní vzdělávací programy pro základní školy zmiňují nutnost řešit problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to včetně žáků nadaných (ŠPÚ 2011a, ŠPÚ 2011b, viz rovněž MŠVVS SR 2013). Poznamenejme, že MŠVVS SR (2013) vnímá negativně vliv víceletých gymnázií vzhledem k rovnosti ve vzdělávání.

2. Slovenské legislativní a koncepční dokumenty kladou vysoký důraz na koncept celoživotního učení (např. UNESCO 2012f), který *Zákon o výchove a vzdelávaní* řadí mezi hlavní principy slovenského vzdělávacího systému. Současně tento zákon uvádí vzdělávací cíle získávat kompetence v souladu s požadavky trhu práce respektive zvyšovat schopnost účasti na celoživotním učení (viz *Zákon o výchove a vzdelávaní*, rovněž Hajdúková et al. 2012, MŠVVS SR 2013). Programové prohlášení současné slovenské vlády hovoří o vzdělávání jako o základu znalostní společnosti a ekonomiky a zdroji konkurenceschopnosti Slovenska v globální ekonomice. Mezi hlavní cíle počátečního vzdělávání pak řadí soulad obsahu vzdělávání a potřeb trhu práce respektive rozvoj ucelené soustavy vzdělávání umožňující prostupnost v duchu celoživotního učení (viz Vláda SR 2012, srovnej rovněž s MŠVVS SR 2013). Konečně přímo konceptu celoživotního učení se věnuje rovněž takto zaměřená strategie z roku 2011, která celoživotnímu učení připisuje stále vyšší význam v kontextu dynamiky vývoje trhu práce (viz MŠVVŠ SR 2011).

[26] Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zdůrazněme, že dva uvedené body navazují na definici různých konceptů kvality ve vzdělávání tak, jak byly vymezeny v úvodu kapitoly. Velmi silně jsou v případě slovenských legislativních a koncepčních dokumentů uváděny aspekty celoživotního učení, souladu nabídky vzdělávání a poptávky trhu práce a průchodu vzdělávací soustavou. Současně slovenský vzdělávací systém respektuje aspekt rovnosti a excelence ve vzdělávání.

Chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je v legislativních a koncepčních dokumentech zmiňováno, Hajdúková et al. (2012) však hovoří o nízké pozornosti věnované systému hodnocení ekonomické efektivity slovenského vzdělávacího systému. Tendence ke změně v tomto ohledu však lze pozorovat v programovém prohlášení současné slovenské vlády, které hovoří o záměru vývoje modelu financování, který bude rovněž zohledňovat kvalitu vzdělávacích výsledků tříd, včetně uplatnění na trhu práce, respektive kvalitu učitelů (viz Vláda SR 2012). Tento záměr je dále rozveden ve formulaci aktuálních cílů rozvoje počátečního školství Slovenské republiky, které zahrnují rovněž efektivní fungování vzdělávacího systému prostřednictvím rostoucího poměru dosažených výstupů ke vloženým vstupům (viz MŠVVS SR 2013). MŠVVS SR (2013) dále v rámci tématu ekonomické efektivity počátečního vzdělávání hovoří o:

- Ekonomické neefektivitě v důsledku vysokého počtu škol s malým počtem žáků (optimalizace sítě škol),
- Problému soutěže o žáky na základě nízkých požadavků na ně kladených a s vyplývajícím zájmem doplnit normativní financování o aspekt zvýhodnění velmi dobrých škol respektive o aspekt nezaměstnanosti absolventů.

Konečně poznamenejme, že v mezinárodním srovnání dosahuje Slovensko relativně vysoké efektivity, která je ovlivněna nízkou úrovní finančních vstupů (viz MŠVVS SR 2013).

1.1.12 Slovinsko

Slovinsko patří svým státním zřízením mezi unitární státy, což ovlivňuje rovněž dělbu odpovědnosti za vzdělávací systém. Takto spočívá odpovědnost za formulaci politiky a legislativy, za řízení středních škol nebo za problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na národní úrovni, zatímco municipality jsou odpovědné za správu základních škol (viz např. UNESCO 2011). Ve slovinském systému základních a středních škol dominují veřejné školy, kdy pouze 1 % žáků studuje na soukromých školách a cca 90 % finančních prostředků pro vzdělávání je poskytováno z veřejných zdrojů (viz Brejc et al. 2011).

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Slovinska utvářena ve vazbě na reformní procesy iniciované ve 2. polovině 90. let 20. století s cílem zvyšovat neuspokojivou kvalitu vzdělávacích výsledků slovinských žáků a efektivitu celého systému (viz UNESCO 2011, Brejc et al. 2011). V návaznosti na reformní cíle byl přijat nový legislativní rámec fungování základních a středních škol ve Slovinsku a současně byly formulovány strategické dokumenty se vztahem k rozvoji vzdělávání. Ve druhém případě lze pozorovat významný vliv vstupu Slovinska do Evropské unie. Právě na základě stávajícího legislativního rámce a existujících koncepčních dokumentů lze identifikovat slovinský přístup k definici kvality a efektivity ve vzdělávání (viz *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, *Zakon o osnovni šoli*, *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*, MŠŠRS 2007, Krek a Metljak 2011):

1. Podle obecné legislativy patří mezi cíle slovinského vzdělávacího systému zejména osobnostní rozvoj žáků bez ohledu na jejich charakteristiky, dosažení nejvyšší možné úrovně vzdělání žáků srovnatelné

s nejlepšími zeměmi v mezinárodních šetřeních a podpora celoživotního učení (viz *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, srovnej s Krek a Metljak 2011). V případě základních škol legislativa opětovně zdůrazňuje osobnostní rozvoj žáků včetně otázek hodnot, tolerance a respektu k etnickým minoritám, rozvoj obecných kompetencí a gramotností v kontextu jejich významu pro celoživotní učení práci s nadáním (viz *Zakon o osnovni šoli*). V případě středních škol pak lze doplnit zejména cíl rozvíjení znalostí a dovedností potřebných k uplatnění na trhu práce (viz *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*).

2. Koncepční dokumenty Slovinska v oblasti vzdělávání kladou důraz na koncept celoživotního učení. Takto vize koncepčního dokumentu *Strategija vseživjlenskosti učenja v Sloveniji*[27] formulovaná na období let 2007 až 2013 hovoří o potřebě utváření takových podmínek pro vzdělávání, aby všechny osoby byly schopny rozvíjet své schopnosti a dovednosti ve vazbě na udržitelný rozvoj, konkurenceschopnost a fungování trhu práce (viz MŠŠRS 2007). Vlastní vize je následně rozvedena do tří cílů v podobě zajištění vzdělávacích příležitostí pro všechny skupiny osob se zvláštní pozorností věnovanou skupině znevýhodněným žáků, v podobě zvyšování úrovně gramotností všeho druhu a v podobě integrace všech oblastí vzdělávání a odborné přípravy včetně mobility mezi vzděláváním a trhem práce (viz MŠŠRS 2007).

Dva výše uvedené body tak pokrývají definice různých konceptů kvality ve vzdělávání, které byly vymezeny v úvodu kapitoly (srovnej rovněž s Brejc et al. 2011). V legislativě i koncepčních dokumentech je akcentován prvek rovnosti, s důrazem jednak na skupiny imigrantů, žáků ze sociálně a kulturně jiného prostředí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jednak na skupiny nadaných žáků (viz např. Krek a Metljak 2011, srovnej s UNESCO 2011). Takto například mohou nadaní žáci absolvovat školu rychleji, zatímco žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na dodatečné hodiny výuky (viz Brejc et al. 2011). Současně je v legislativních a koncepčních dokumentech vyzdvižen aspekt souladu vzdělávání a trhu práce, včetně průchodu vzdělávací soustavou v souladu s myšlenkou celoživotního učení.

Na druhé straně myšlenka ekonomické efektivity není v hodnocených legislativních a koncepčních dokumentech detailněji rozváděna. Obecným trendem reformního procesu slovinského vzdělávacího systému však je posilování vazby mezi vyšší autonomií škol a její odpovědnosti škol za veřejné finance (viz např. MŠŠRS 2008).

1.1.13 Spojené státy americké

Spojené státy americké (dále jen USA) jsou federativním státem, který je na nižší administrativní úrovni členěn na státy a místní úřady. Vzdělávací systém USA je charakteristický vysokým stupněm decentralizace (např. OECD 2011). Podle ústavy USA má za oblast veřejného vzdělávání primární odpovědnost úroveň států, nicméně rozdělení odpovědnosti vzhledem k prostorovým úrovním správy je komplexnější. Green et al. (2012), US DOE (2003) charakterizují dělbu odpovědnosti ve vzdělávacím systému USA takto:

- Federální vláda je odpovědná za vzdělávací politiku na federální úrovni, a to včetně legislativy respektive definice klíčových témat.

- Státy definují mimo jiné vlastní vzdělávací politiku a k ní příslušnou legislativu, kurikulární standardy a systém hodnocení výsledků žáků, učitelů či škol.

[27] Strategie celoživotního učení ve Slovinsku

- Místní úroveň, tradičně představovaná úřady školních okrsků, má odpovědnost za management škol ve své jurisdikci, a to včetně personální a finanční politiky respektive dohledu nad realizací vzdělávacích programů a hodnocení.

V návaznosti na výše uvedené skutečnosti je pro vzdělávací systém USA charakteristická vysoká různorodost postupů v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání (např. Green et al. 2012, US DOE 2013a). Tato skutečnost je připisována historickému odkazu lokálně podporovaných škol (US DOE 2003, Barton 2009).

Rozdělení odpovědnosti ve vzdělávacím systému USA se promítá do zdrojového rozdělení finančních prostředků poskytovaných na základní a střední vzdělávání. Green et al. (2012) uvádí, že téměř padesátiprocentní podíl finančních prostředků pochází ze státních zdrojů, více než čtyřicetiprocentní podíl z místních zdrojů (srovnej rovněž s US DOE 2003) a zbývající cca desetiprocentní podíl z federálních či soukromých zdrojů. Současně na privátní základní a střední školy připadá cca desetiprocentní podíl studentů (Green et al. 2012).

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě USA ovlivněna jednak historickými vlivy a jednak posuny v rozdělení odpovědnosti mezi dílčí prostorové úrovně. Obecně lze v tomto ohledu pozorovat tendenci rozšiřovat význam federální úrovně v návaznosti na iniciaci programů *No Child Left Behind*[28] na přelomu tisíciletí za vlády prezidenta G. Bushe respektive *Race to the Top*[29] na konci první dekády 21. století za vlády prezidenta B. Obamy (viz např. Rudalevige 2003). Motivy pro takto pojaté reformní procesy lze spatřovat zejména v neuspokojivých výsledcích amerických žáků jak v mezinárodních srovnávacích šetřeních, tak v šetřeních národních, a to včetně relativně velkých rozdílů ve výsledcích žáků podle jejich socioekonomických charakteristik (US DOE 2011, OECD 2011, US DOE 2003, NGA 2008). Definice kvality a efektivity ve vzdělávání lze následně odvodit v návaznosti na obsah federálních či státních koncepčních dokumentů USA relevantních pro oblast základního a středního školství a navazujících na podstatu obou výše uvedených programů (viz US DOE 2011, NGA 2008):

1. Federální i státní koncepční dokumenty zdůrazňují cíl získání světově kvalitního vzdělání žáků jako významného aspektu ekonomického růstu (viz NGA 2008, US DOE 2009b, Green et al. 2012) a globální konkurenceschopnosti USA (viz US DOE 2011, US DOE 2010a). Kvalitní vzdělání na základních a středních školách je přitom spojeno s takovými výsledky, které umožňují žákům úspěšně pokračovat v dalším vzdělávání a najít uplatnění na trhu práce (US DOE 2011, US DOE 2009b, US DOE 2010a, Green et al. 2012). Zdůrazněna je potřeba provázanosti celého vzdělávacího systému od předškolního vzdělávání po vzdělávání dospělých, tj. celoživotní učení (viz US DOE 2011).

2. Federální i státní koncepční dokumenty rovněž zdůrazňují prvek rovných příležitostí ve vzdělávání a potřebu snižovat rozdíly ve výsledcích žáků vzhledem k jejich demografickým a socioekonomickým charakteristikám (viz US DOE 2011, US DOE 2009b, US DOE 2010a, Green et al. 2012). NGA (2008) zároveň uvádí, že pro dosažení ekonomického růstu nestačí pouze excelentní výsledky ve vzdělávání, ale že je potřeba zohlednit rovněž prvek rovnosti. Speciální pozornost tak je věnována nejvíce zaostávajícím školám (viz např. US DOE 2011).

Výše uvedené body jsou v souladu s definicemi různých konceptů kvality ve vzdělávání tak, jak byly vymezeny v úvodu kapitoly. První bod vyzvedává jednak význam excelence ve vzdělávání, jednak spojení

[28] Žádné dítě nezůstane zpět

[29] Závod na vrchol

cílů vzdělávání s jeho účelem (tj. uplatnitelností absolventů), a jednak průchod systémem (tj. proces transformace). Druhý bod se pak zaměřuje na chápání kvality ve vzdělávání jako rovnosti příležitostí.

V případě USA je možné v koncepčních dokumentech nalézt rovněž velmi silný důraz na otázku efektivity využívání veřejných prostředků vynakládaných v oblasti vzdělávání. V rámci strategického plánu vzdělávání pro období 2011-2014 respektive formulace *Race to the Top* programu je akcentována potřeba odpovědnosti a efektivity veřejně financovaných programů (viz US DOE 2011, US DOE 2009b). Podobně podkladový materiál pro současnou reformu vzdělávání z roku 2010 zdůrazňuje podporu škol s dobrými výsledky nebo podporu těch programů dalšího vzdělávání učitelů, jejichž absolventi dosahují nejlepších výsledků ve vzdělávání (viz US DOE 2010a). Koncepční dokumenty USA tak plně naplňují myšlenku ekonomické efektivity, když definují ekonomické dopady vyplývající z naplnění či nenaplnění cílů vztahujících se ke kvalitě vzdělávání (srovnej s US DOE 2009b, NGA 2008, Rudalevige 2003). V tomto duchu lze vnímat i nastavení programu *Race to the Top* jako konkurenčního prostředí pro předkládání projektů států (viz např. Green et al. 2012).

1.1.14 Švédsko

Švédsko je svým zřízením unitárním státem, jehož systém základních a středních škol byl do konce 80. let 20. století označován za jeden z nejvíce centralizovaných systémů světa (viz např. Gustafsson a Erickson 2013). Reforma švédského vzdělávacího systému iniciovaná v roce 1992 přinesla následující změny (viz Sahlgren 2010, Nusche et al. 2011c):

- Rozhodovací pravomoci byly přeneseny na úroveň municipalit, a to včetně rozhodování o financování.

- Rozšířena byla možnost svobodného výběru školy s tím, že byl výrazně usnadněn systém registrace školy podléhající schválení z národní úrovně.

Gustafsson a Erickson (2013), Sahlgren (2010) uvádí, že švédský vzdělávací systém se v důsledku své reformy stal jedním z nejvíce decentralizovaných systémů na světě. Poznamenejme, že ačkoliv se počet neveřejných, tzv. nezávislých, škol neustále zvyšuje, zůstává dominantní veřejné školství, které navštěvuje cca 90 % žáků základních škol a 80 % žáků středních škol (viz Sahlgren 2010, srovnej se Skolverket 2011). Také neveřejné školy jsou financovány z veřejných prostředků a legislativa jim neumožňuje vybírat od žáků školné (srovnej s Sahlgren 2010, UNESCO 2012e).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Švédska možno odvodit z cílů formulovaných v příslušné legislativě a kurikulech pro základní a střední školy (viz např. *Education Act*[30], Skolverket 2006, Skolverket 2013, UNESCO 2012e, Regeringskansliet 2007, Nusche et al. 2011c):

1. Primárním cílem švédského vzdělávacího systému je výchova žáků k respektu k hodnotám, jako je demokracie, solidarita nebo uznávání osobnosti (srovnej rovněž s UNESCO 2012e, Ahnborg 2009). Součástí tohoto přístupu je rovněž rovnost příležitostí a přizpůsobení vzdělávání vzdělávacím potřebám žáků (viz např. Skolverket 2006, Ahnborg 2009, Nusche et al. 2011c) včetně respektování kulturní různorodosti (viz např. Skolverket 2013). Poznamenejme, že diskriminace ve školách je zakázána legislativně[31] (UNESCO 2012e), že žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou

[30] *Education Act 2010:800*

[31] Poznamenejme, že některé kroky Švédska v oblasti vzdělávání nejsou plně v souladu s myšlenkou rovných příležitostí. Nusche et al. (2011c) zmiňují v tomto ohledu vliv nezávislých škol, Bavner et al. (2011) pak poměrně častou praxi škol při dělení žáků podle jejich dosahovaných výsledků.

tradičně vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (viz např. UNESCO 2012e, Bavner et al. 2011, Nusche et al. 2011) a že speciální pozornost je věnována problematice žáků s migračním původem (viz Skolverket 2011, nebo Nusche et al. 2011c pro zmínku o relativně špatných výsledcích žáků s migračním původem v mezinárodním šetření PISA v roce 2009).

2. Švédský vzdělávací systém zdůrazňuje význam vzdělání pro budoucí osobní a pracovní život žáka (např. Regeringskansliet 2007). Takto je vzdělání vnímáno jako základní stavební kámen rovněž celoživotního učení. Zmiňována je rovněž vazba mezi základním, středním a terciárním vzděláváním (Skolverket 2006, Skolverket 2013, UNESCO 2012e), tj. průchod žáka vzdělávací soustavou a trhem práce (viz např. Regeringskansliet 2007).

Dva výše uvedené body jsou v souladu s chápáním kvality ve vzdělávání jak ve smyslu excelence (viz druhý bod) a rovnosti (viz první bod), tak ve smyslu souladu s účelem, tj. cílem služby, respektive s procesem transformace (viz druhý bod).

V případě Švédska hraje významnou roli v řízení vzdělávacího systému výsledkově orientovaný přístup, který se stal ústředním mottem reformního procesu iniciovaného na počátku 90. let 20. století (viz UNESCO 2012, Nusche et al. 2011c), přičemž význam tohoto přístupu se i nadále zvyšuje (viz např. Bavner et al. 2011). Nusche et al. (2011c) akcentují v tomto ohledu důraz švédského vzdělávacího systému na principy transparentnosti a odpovědnosti, kdy informace o vstupech i vzdělávacích výsledcích švédských škol jsou zveřejňovány a umožňují tak poznání jejich efektivity. Do této mozaiky zapadá i rozšiřování funkcí švédské školní inspekce o institut sankcí se zaměřením na školy s nízkou výkonností případně využití některých typických nástrojů pro výsledkově orientované řízení, jako je metoda Balanced Scorecard či koncept přidané hodnoty (viz Nusche et al. 2011c, srovnej s Ahnborg 2009).

1.1.15 Velká Británie - Anglie

Vzdělávací systém Anglie je posledním předmětem zájmu našeho hodnocení. V tomto ohledu lze vnímat jisté specifikum, neboť Anglie jako taková nemá samostatné vládní či parlamentní orgány a záležitosti pro Anglii specifické jsou řešeny vládou či parlamentem Velké Británie. Toto se týká i anglického vzdělávacího systému, který vykazuje decentralizovaný charakter, kdy odpovědnost je sdílena mezi národní a místní úřady. Takto úroveň ministerstva je odpovědná za formulaci politiky, zatímco úroveň místních úřadů za provoz škol. V anglickém vzdělávacím systému dominují veřejné školy, které v roce 2012 navštěvovalo 95 % žáků základních škol respektive 91 % žáků středních škol (viz UNESCO 2012g).

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Anglie utvářena v kontextu dlouhodobě probíhajících reformních procesů. Takto Shuayb a O'Donnell (2008) popisují posuny cílů anglického vzdělávacího systému ve směru:

- Vzdělávání zaměřeného na žáka bez ohledu na jeho původ či schopnosti v 60. a 70. letech 20. století,
- Centralizace a standardizace obsahu vzdělávání ve vazbě na trh práce a jeho poptávku po vysoké kvalitě výstupů vzdělávání v 80. letech a na začátku 90. let 20. století,
- Dalšího zvyšování standardů, tj. kvality, vzdělávání při respektování vzdělávacích potřeb každého žáka od 2. poloviny 90. let 20. století.

V současné době aktuální legislativní a koncepční dokumenty Anglie umožňují potvrdit výše uvedené skutečnosti a současně identifikovat některé doplňující poznatky (viz DFE 2010, DFE 2012c, DFE 2011, DFE 2012b, UNESCO 2012g, DFE 2013b):

1. Současné priority vzdělávacího systému Anglie kladou důraz na zvyšování počtu škol vysoké kvality se současným respektováním potřeb podpory jednak znevýhodněných žáků (viz DFE 2012c) a jednak zaostávajících škol (viz DFE 2010). Anglie v tomto ohledu akcentuje význam mezinárodního benchmarkingu na cestě k vytvoření kurikula světové kvality s příležitostmi pro všechny žáky (DFE 2010, UNESCO 2012g). Za pozornost zároveň stojí ta skutečnost, že v rámci tzv. národních strategií Anglie na podporu zvyšování kvality ve vzdělávání v období let 1997-2011 byly mimo jiné realizovány programy zaměřené na zlepšování výsledků anglických žáků v klíčových předmětech respektive na zlepšování výsledků nejvíce zaostávajících škol a žáků, a to včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz DFE 2011, UNESCO 2012g). Poznamenejme rovněž, že DFE (2012b) zdůrazňuje potřebu brzké identifikace a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a že rovnost příležitostí vyzvedávají rovněž standardy učitele (DFE 2013a).

2. Vazby vzdělávání na trh práce jsou v koncepčních dokumentech Anglie uváděny méně často. Tento kontext však lze vnímat v obsahu jednoho z hlavních cílů anglického vzdělávacího systému – připravit žáky na budoucí život ve společnosti (viz např. *Education Act 2002*[32], DFE 2012c, UNESCO 2012g). DFE (2010) tuto myšlenku rozvádí tvrzením, že světově kvalitní kurikulum je významným předpokladem uplatnění na trhu práce respektive v procesu dalšího vzdělávání. DFE (2013b) pak explicitně zmiňuje vazbu investice do vzdělávání – kvalita lidského kapitálu – ekonomický růst.

Dva výše uvedené body respektují vnímání kvality vzdělávání ve smyslu excelence a rovnosti s tím, že aspekt souladu s účelem, tj. trhem práce, je uváděn méně často.

Anglické koncepční i na ně navazující dokumenty silně vyzvedávají prvek ekonomické efektivity, který je vnímán jako vazba mezi vkládanými vstupy do vzdělávacího procesu a dosahovanými výsledky (srovnej s DFE 2013b, UNESCO 2012g, Whetton 2009). Takto například DFE (2012c), DFE (2013b) uvádí mezi prioritami anglického vzdělávacího systému posilování spravedlivého financování škol na bázi konceptu hodnota za peníze, tj. finanční bonus pro školy s lepšími vzdělávacími výsledky. Podobně Hodgson (2012) doporučuje nahradit odměňování učitelů podle délky praxe systémem založeným na jeho příspěvku ke vzdělávacím výsledkům žáků. Poznamenejme, že ruku v ruce s uvedenými úvahami jde cíl posilovat autonomii školy v rámci rozhodování o alokaci finančních prostředků ve vzdělávání (viz DFE 2013b).

1.1.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Syntéza poznatků hodnocení přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání v koncepčních a legislativních dokumentech hodnocených zemí ukazuje na poměrně univerzální přístup, kdy v podstatě všechny země do svých koncepčních dokumentů zahrnuly cíle spojené s vnímáním kvality ve vzdělávání jako excelence a rovnosti (viz i Eurydice 2011a, Dall 2011 pro význam vzdělávacích výsledků žáků v definici kvality a efektivity), souladu s účelem i transformace (viz tabulka 1-1, srovnej rovněž s OECD 2013d). Za další více méně univerzální prvky tématu kvalita ve vzdělávání v koncepčních dokumentech hodnocených zemí lze považovat:

- Zasazení vztahů kvality vzdělávání a trhu práce, tj. konceptu soulad s účelem, do měnících se podmínek globalizovaného světa,
- Zasazení vztahů kvality vzdělávání a transformace do konceptu celoživotního učení,
- Spojení vztahů kvality vzdělávání a rovnosti[33]/excelence s konceptem sociální inkluze a inkluzivního vzdělávání.

[32] Školský zákon 2002

[33] Benavides et al. (2012) hovoří o dvou dimenzích konceptu rovnosti ve vzdělávání v podobě inkluze, tj. dosažení základního minima dovedností a spravedlivosti, tj. stavu, kdy osobní či socioekonomické charakteristiky žáka nerozhodují o jeho úspěchu ve vzdělávání.

Vedle více méně univerzálních aspektů kvality ve vzdělávání lze identifikovat rovněž některá specifika hodnocených zemí. K těm zejména patří:

- Jednoznačná deklarace zájmu o světovou excelenci ve vzdělávání ve strategických dokumentech Dánska a Finska respektive Anglie, Kanady, Nového Zélandu, Slovinska a USA ve srovnání se vzdělávacími systémy dalších zemí,
- Zdůraznění tématu migračního/etnického původu žáků ve strategických dokumentech Austrálie, Kanady, Německa, Nového Zélandu či Slovinska,
- Zdůraznění role školy jako komunitního centra a místa posunujícího se k více neformálním volnočasovým aktivitám ve strategických dokumentech Dánska, Finska či Německa,
- Význam duálního vzdělávání pro vzdělávací systém Německa.

Tabulka 1-1: Zakotvení různých definic kvality ve vzdělávání v koncepčních dokumentech sledovaných zemí – syntéza poznatků; tmavě modrá – významné zakotvení, světle modrá – spíše omezené zmínky

Země	Excelence/rovnost	Soulad s účelem	Transformace	Efektivita
Austrálie	**MP**			
Dánsko	**KC, SL**			
Finsko	**KC, SL**			
Irsko				
Kanada	**SL, MP**			
Německo	**KC, MP**	**DŠ**		
Norsko				
Nový Zéland	**MP; SL**			
Polsko				
Rakousko				
Slovensko				**HP**
Slovinsko	**MP; SL**			
Spojené státy	**SL**			**HP**
Švédsko				**HP**
VB – Anglie	**SL**			**HP**

Pozn.: DŠ – duální školství, HP – hodnota za peníze, KC – škola vnímána jako komunitní centrum, MP – důraz na téma žáci s migračním či jiným etnickým původem, SL – explicitní uvedení země jako světového lídra ve vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Výše uvedené skutečnosti mají svůj vztah k základním socioekonomickým charakteristikám a historickým předpokladům uvedených zemí. K těm mimo jiné patří historické postavení Německa jako jádrového území evropského průmyslu, postavení Austrálie, Kanady a Nového Zélandu jako tradičních cílových zemí mezinárodní migrace či rostoucí podíl přistěhovalců na území Německa.

Zatímco vnímání kvality ve vzdělávání v duchu excelence/rovnosti, souladu s účelem či transformace lze nalézt ve strategických dokumentech všech hodnocených zemí, je zakotvení konceptu ekonomické

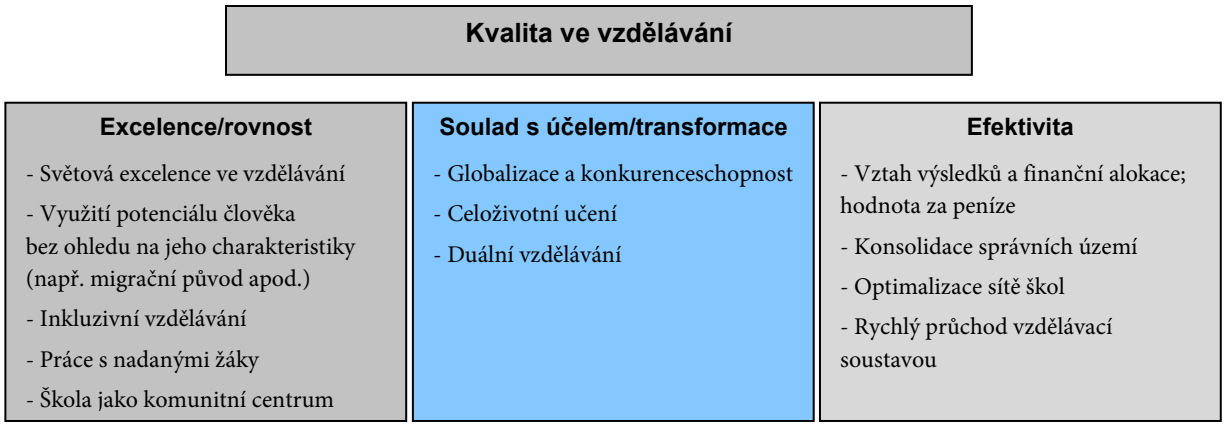
efektivity v těchto dokumentech méně jasné[34] (viz např. Wolter 2010 pro tvrzení o inverzním vztahu využití slova efektivita vzdělávání a výzkumu jeho významu). Takto zůstává myšlenka ekonomické efektivity nejčastěji zmiňována ve vztahu dosahovaných výsledků ve vzdělávání na jedné straně a financování vzdělávání na straně druhé, nicméně praktické naplnění této myšlenky je méně jasné (viz rovněž Gonand, Joumard a Price 2007 pro zdůraznění vazby efektivity a orientace na výsledky respektive význam benchmarkingu). V tomto ohledu lze nejvyšší míru specifikace pozorovat v případě některých anglosaských a severských zemí (např. Anglie, Spojené státy, Švédsko), u nichž je zmiňována v současnosti módní myšlenka konceptu *New Public Management* – hodnota za peníze (*value-for-money*), ale rovněž v případě Slovenska. V případě USA je celý koncept velmi silně zasazen do metodiky rozdělování federálních grantů. Vedle toho je ekonomická efektivita vzdělávání chápána rovněž jako:

- Rychlý průchod žáka vzdělávací soustavou (viz Dánsko),
- Konsolidace systému administrativní správy (viz Finsko, Rakousko),
- Optimalizace velikosti školy (viz Norsko).

Gonand, Joumard a Price (2007) pak uvádí rovněž aspekt spojení zdrojů a specifických potřeb žáků. Benavides et al. (2012) zdůrazňují pozitivní vliv investic v rané fázi vzdělávání na efektivitu systému, a to v návaznosti na ekonomickou návratnost poskytnutých prostředků v budoucnosti. Současně Benavides et al. (2012) hovoří o vyšším přínosu finančních výdajů na zaostávající žáky, a to v kontextu skutečnosti, že tyto výdaje na žáky z ekonomicky lépe situovaných rodin jsou nahrazeny výdaji rodinnými. Na tomto základě Benavides et al. (2012) doporučuje zaměřit veřejné intervence pro zvýšení efektivity vzdělávacího systému jednak na ranou fázi vzdělávání a jednak na zaostávající žáky a socioekonomické znevýhodnění (viz rovněž OECD 2010b pro vztah rovnosti ve vzdělávání a jeho efektivity).

Uvedené závěry hodnocení umožňují syntetizovat zjištěné poznatky do podoby jednoduchého schématu jako podpůrného nástroje pro strukturaci myšlenek vztahujících se ke kvalitě ve vzdělávání v relevantních koncepčních dokumentech (viz obrázek 1-1).

Obrázek 1-1: Kvalita ve vzdělávání – syntéza poznatků



Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Jakým způsobem lze zasadit dosud uvedené poznatky do situace v České republice? Hodnocení hlavních koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání ukazuje na následující skutečnosti (viz MŠMT 2001, MŠMT 2007, MŠMT 2011a, MŠMT 2013a, Santiago et al. 2012, UNESCO 2012h):

[34] Wolter (2010) uvádí zájem o téma efektivity vzdělávání v kontextu tří dílčích motivů. První motiv je spojen s obecným zájmem o efektivitu poskytování krátících se veřejných zdrojů. Druhý motiv vychází z pozitivních dopadů úspor z efektivity na další využití zdrojů. Třetí motiv se pak týká zvyšování důvěry v celý systém ve vazbě na jeho efektivitu.

1. V rámci českých koncepčních dokumentů je primárně přiznáno právo na vzdělání pro každého jedince bez rozdílu, a to ve vazbě na jeho osobní rozvoj, začlenění do společnosti a výchovu k hodnotám (viz MŠMT 2001, MŠMT 2013a). Takto je rovněž rovný přístup ke vzdělání řazen mezi hlavní cíle vzdělávací soustavy České republiky (viz MŠMT 2001, MŠMT 2007, MŠMT 2011a). Koncepční dokumenty rovněž uvádí zájem o maximální rozvoj potenciálu jedince a využití jeho nadání (MŠMT 2001, MŠMT 2007) a nově i o propojení role školy s mimoškolními aktivitami (MŠMT 2013a).

2. Vedle aspektu rovnosti a excelence zdůrazňují české koncepční dokumenty v oblasti vzdělávání rovněž rostoucí nároky na vzdělání v podmínkách společenských změn éry globalizace (viz MŠMT 2001, MŠMT 2007). V tomto kontextu jsou vzdělávací cíle zasazeny do konceptu celoživotního učení a prostupnosti mezi jednotlivými stupni vzdělávání a trhem práce (viz MŠMT 2007, MŠMT 2013a). Vzdělávání je tak chápáno jako prvek konkurenceschopnosti (viz MŠMT 2001, MŠMT 2011a) a zaměstnanosti (viz MŠMT 2013a) České republiky.

Dva výše uvedené body jasně dokládají, že české koncepční dokumenty zohledňují vnímání kvality ve vzdělávání jako excelence/rovnosti (viz bod 1), souladu s účelem i transformace, tj. prostupnosti vzdělávací soustavou (viz bod 2). Vedle toho české koncepční dokumenty v oblasti vzdělávání zmiňují svůj cíl zvyšovat nejen kvalitu vzdělávání, ale i jeho efektivitu (viz MŠMT 2001, MŠMT 2013a). Chápání efektivity vzdělávání v koncepčních dokumentech však je, podobně jako v případě řady dalších hodnocených zemí, poměrně málo specifikované, když je spojováno zejména s tématy:

- decentralizace rozhodování (viz MŠMT 2001),
- zvyšování účasti na vzdělávání (viz MŠMT 2001),
- optimalizace sítě škol (viz MŠMT 2011a),

případně s tématem vazeb finančních prostředků a studijních výsledků (viz vlivný hodnotící dokument českého vzdělávacího systému McKinsey & Company 2010). V rámci nejaktuálnějšího koncepčního dokumentu pak je naznačena vazba hodnocení výsledků ve vzdělávání a efektivity, ovšem bez detailnějšího rozvedení (viz MŠMT 2013a). Takto je tradiční význam myšlenky efektivity ve vazbě na dosažené výsledky více méně opomíjen. Konečně možný vztah kvality vzdělávání a financování je uváděn i v koncepčním záměru reformy systému financování regionálního školství, nicméně vazby jsou v tomto ohledu utvářeny k počtu žáku ve třídě a k úvahám o optimalizaci sítě škol, nikoliv k výsledkům ve vzdělávání (srovnej s MŠMT 2011b). Zdůrazněn je však přístup finančně zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků, tj. přístup vnímající kvalitu vzdělávání ve vazbě na princip rovnosti (viz MŠMT 2011b).

Z hlediska možnosti praktického zavádění dílčích aspektů definice kvality a efektivity ve vzdělávání, které zachycuje obrázek 1-1, do systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice, lze za možné náměty považovat:

- formulaci zájmu o světovou excelenci ve vzdělávání,
- zdůraznění role školy jako komunitního centra,
- význam duálního vzdělávání,
- vymezení konceptu efektivity ve vazbě na dosahované výsledky respektive konsolidaci správních území škol v návaznosti na celkovou rozdrobenost administrativní struktury osídlení České republiky.

1.2 Metodiky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Na otázky související s definováním kvality a efektivity ve vzdělávání logicky navazuje problematika metodik jejich sledování a hodnocení. Ty jsou v této podkapitole představeny pro jednotlivé sledované země analýzy. Respektován je přitom tradiční přístup OECD k hodnocení metodik sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na úrovních žák – učitel – škola – systém a s doplněním o hodnocení některých dalších prvků (např. národní kurikulum). Podkapitola je strukturována s hodnocením podle jednotlivých sledovaných zemí se syntézou poznatků v závěru.

1.2.1 Austrálie

V případě Austrálie lze identifikovat komplexní metodiku sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Primárně přitom zdůrazněme, že federální uspořádání Austrálie a historicky stanovená klíčová role států a teritorií v oblasti veřejného vzdělávání stojí v pozadí postupně se vyvíjejícího národního elementu metodiky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (viz např. Masters et al. 2008). Právě na tento element je zaměřena naše pozornost.

Obecný přístup sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání respektuje myšlenkovou linii cílů, ke kterým jsou definovány standardy, způsoby hodnocení a podoba reportingu (viz Santiago et al. 2011). Základem uvedeného obecného přístupu je národní kurikulum Austrálie pro vzdělávání do 12. roku školní docházky[35]. Závazek k utváření národního kurikula je jedním ze základních stavebních kamenů současné reformy vzdělávacího systému Austrálie, přičemž národní kurikulum má postupně nahradit dosavadní nejednotnou praxi vzdělávacích kurikul států a teritorií (viz Santiago et al. 2011, MCEETYA 2008, AEI 2012, OECD 2012a). Cílem národního kurikula je poskytnout učitelům informaci o tom, co má být učeno a žákům informaci o tom, co se naučí. Současně má národní kurikulum přispět jednak k excelenci australského vzdělávacího systému, tj. k vytvoření světově kvalitního kurikula a jednak k rovnosti australského vzdělávacího systému, tj. porozumění tomu, co by všichni žáci měli umět se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb znevýhodněných skupin žáků (viz ACARA 2012a, ACARA 2012b). Metodický návod pro podobu národního kurikula Austrálie vymezuje tři základní dimenze (ACARA 2012a):

1. Primárně jsou definovány učební oblasti pro tvorbu národního kurikula, které v první fázi zahrnují anglický jazyk, matematiku, přírodovědu a historii.

2. Vedle učebních oblastí jsou pro tvorbu národního kurikula definovány základní gramotnosti, které zahrnují mimo jiné čtenářskou, matematickou, informační a sociální gramotnost.

3. Třetí dimenzí tvorby národního kurikula jsou horizontální témata napříč kurikulem, které zahrnují témata Aboriginové, Asie a udržitelnost.

Nedílným obsahem kurikula jsou tzv. standardy k dosažení, jako rámec pro sledování růstu a rozvoje žáka v každé oblasti výuky (viz např. ACARA, 2012b). Výhledově má národní kurikulum Austrálie představovat základní rámec pro hodnocení kvality ve vzdělávání na národní úrovni.[36] Zdůrazněme, že chybějící národní kurikulum je jednou z příčin nesouladu informací mezi státy a teritoriem Austrálie v řadě oblastí (např. hodnocení zkoušek ve 12. roce studia, informace o absenci ve školách). Srovnání je v těchto případech možné jen pro území jednotlivých států a teritorií.

[35] Národní standardy byly v roce 2012 formulovány rovněž pro odborné vzdělávání (viz např. AEI 2012).

[36] Viz dokument NAPLAN Technical Summary

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka jsou tradičně aplikovány jak formativní, tak sumativní přístupy k hodnocení práce žáka učitelem. Vedle toho je využíváno hodnocení na stupnici A-E vzhledem k definovaným standardům, a to jako informace pro rodiče žáků. Sumativní hodnocení, tj. úspěšné zakončení stanoveného počtu předmětů, je pak využíváno rovněž jako dokument potvrzující ukončení středoškolského vzdělání, a to rovněž pro odborné vzdělávání (viz Santiago et al. 2011). Základním metodickým návodem je v tomto směru tzv. Australský kvalifikační rámec, jehož cílem je poskytnout národně srovnatelné výstupy vzdělávání[37] a tím zajistit důvěru v kvalifikaci při pohybu absolventů mezi trhem práce a vzdělávací soustavou (viz např. AQFC 2013, AEI 2012).

Poslední prvek hodnocení žáků pak zahrnuje národní program hodnocení, který se skládá ze tří základních částí (viz COAG 2008a):

1. každoroční hodnocení žáků 3., 5., 7. a 9. tříd v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti, tzv. *National Assessment Program Literacy and Numeracy* (NAPLAN),
2. tříletý cyklus hodnocení v oblasti přírodovědy, občanské výchovy a ICT gramotnosti,
3. účast v mezinárodních šetřeních, primárně PISA a TIMSS.

Národní program hodnocení a Australský kvalifikační rámec jsou ve své podstatě používány rovněž pro hodnocení celého australského systému vzdělávání, a to jak v národní rovině vzhledem k dosažení národních cílů, tak v mezinárodním srovnání. V tomto ohledu jsou v dokumentu *National Education Agreement* definovány cílové hodnoty klíčových indikátorů vzdělávání Austrálie (viz COAG 2008a):

- dosáhnout devadesátiprocentní hranice počtu žáků dosahujících 12. roku vzdělávání nebo certifikátu II do roku 2015 respektive dosáhnout devadesátiprocentní hranice žáků dosahujících 12. roku vzdělávání nebo certifikátu III do roku 2020,
- snížit míru zaostávání žáků domorodého původu ve čtenářské a matematické gramotnosti na polovinu do roku 2018,
- snížit míru zaostávání žáků domorodého původu v dosažení 2. roku vzdělávání nebo ekvivalentního vzdělání alespoň na polovinu do roku 2020.

Uvedený systém klíčových indikátorů tak respektuje cíle *National Education Agreement* tím, že klade důraz jak na aspekt excelence (1. indikátor), tak aspekt rovnosti (2. a 3. indikátor).

Na úrovni učitelů jsou metodiky spojené se sledováním a hodnocením jejich kvality založené na následujících postupech (viz Santiago et al. 2011):

1. povinnost registrace/akreditace učitele jako doklad kvalifikace učitele v souladu s učebními standardy,
2. vlastní hodnocení učitelů ze strany školy či jiné autority, tradičně na bázi osobních plánů rozvoje v návaznosti na referenční standardy relevantního území kontroly,
3. dobrovolné hodnocení učitelů motivované cílem získat osvědčení o kvalitě výuky pro zajištění kariérního postupu, např. specifické postavení ve škole (viz AITSL 2012).

Sledování a hodnocení kvality vzdělávání na úrovni jednotlivých škol je v případě Austrálie primárně realizováno na úrovni jednotlivých států a teritorií (Beagley a Tiller 2010). Ačkoliv se metodiky jednotlivých států a teritorií od sebe odlišují, lze v tomto ohledu identifikovat čtyři základní prvky rámce sledování kvality vzdělávání jednotlivých škol. Tyto prvky zahrnují školní plán, autoevaluaci školy, školní zprávu a inspekční činnost. Podoba školních plánů a autoevaluačních postupů je ze značné části určována

[37] Výstupy vzdělávání jsou chápány ve smyslu znalostí, schopností a jejich aplikací.

samotnými školami, některé státy a teritoria ovšem využívají závaznou šablonu. Ta je však typická zejména pro školní zprávu. Inspekční činnost probíhá ve dvou až čtyřletých cyklech, a to jak v rámci školského systému, tak s využitím externích subjektů (viz Santiago et al. 2011, DET 2006, DET 2008). Externí inspekce je nejčastěji motivována špatnými výsledky žáků ve vzdělávání, nicméně hodnoceny mohou být i relativně dobré školy jako příklady dobré praxe (viz Beagley a Tiller 2010). Součástí hodnocení kvality vzdělávání na úrovni jednotlivých škol je rovněž testování žáků s využitím metodik jednotlivých států (viz např. OECD 2012a).

Roztříštěnost stávajících přístupů ke sledování a hodnocení kvality vzdělávání jednotlivých škol na úrovni států a teritorií je motivem stále vyššího důrazu, který je kladen na posilování národních aspektů celé problematiky. Vedle procesu tvorby národního kurikula zahrnují tyto aspekty zejména orientaci školních plánů, autoevaluačních přístupů i školních zpráv na výsledky národního testování (NAPLAN) a dále pak šetření spokojenosti rodičů a dalších zainteresovaných aktérů (viz Santiago et al. 2011). Rámeček 1-3 představuje přístup ke sledování a hodnocení kvality vzdělávání jednotlivých škol na příkladu státu Západní Austrálie, přičemž za pozornost stojí kombinace nástrojů relevantních pro národní úroveň i úroveň státu Západní Austrálie.

Rámeček 1-3: Sledování a hodnocení kvality vzdělávání škol na příkladu Západní Austrálie

V případě státu Západní Austrálie definuje stávající politika požadavek, aby každá škola usilovala o neustále zlepšování své výkonnosti prostřednictvím autoevaluace, školních plánů, školních zpráv a inspekční činnosti. Pro naplnění tohoto požadavku je současně definován základní rámec sledování a hodnocení kvality vzdělávání, který spojuje hodnocení dílčích opatření ve vztahu k jejich dopadům na výsledky žáků. Ty jsou chápány ve smyslu jednak hodnocení učitelů a jednak výsledků federálního testování (NAPLAN) respektive vlastního testování škol státem Západní Austrálie (tzv. hodnocení WAMSE[38]). Sledován je rovněž soulad aktivit školy s regulativy. Zohledněny jsou přitom charakteristiky žáků jednotlivých škol ve vztahu k dílčím aspektům jejich znevýhodnění.

Autoevaluace školy spojující existující opatření a procesy s výsledky žáků tvoří základ pro formulaci školních plánů jako typických dokumentů procesu strategického plánování na delší časové období. Proces naplňování školního plánu je následně sledován ve školních zprávách, jejichž obsah je dán osnovou obsahující:

- informace o výsledcích žáků v rámci hodnocení NAPLAN a WAMSE, v rámci hodnocení učitelů a v rámci hodnocení žáků ve 12. roce vzdělávání respektive informace o absencích, chování, trestech,
- informace o pokroku při naplňování priorit školního plánu,
- informace o finančních aspektech školy,
- informace o hlavních událostech týkajících se školy,
- informace o spokojenosti rodičů, žáků a učitelů – národní požadavek.

Inspekční činnost ve škole probíhá ve dvou rovinách, přičemž je zasazena do celkového vzdělávacího systému Západní Austrálie. První rovina inspekční činnosti je spojena s hodnocením ze strany školního inspektora odpovědného za definovanou skupinu škol. Hlavní role inspektora spočívá jednak v hodnocení výkonnosti ředitelů a jednak v hodnocení naplnění standardů vzdělávání. V případě pochybnosti o kvalitě výsledků žáků, realizuje inspektor další šetření. Naopak v případě spokojenosti s naplňováním standardů vzdělávání závisí termín další inspekce na dohodě s ředitelem.

Druhá rovina inspekční činnosti je spojena s hodnocením expertní skupinou, jejímž úkolem je identifikovat problémové školy, u nichž je následně provedeno hloubkové šetření na bázi spolupráce s ředitelem školy a příslušným školním inspektorem.

Zdroj: DET (2008)

[38] *Western Australian Monitoring Standards in Education*

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Austrálie ovlivněno existujícím způsobem financování, které je ve veřejném školství založeno na výpočtu základního normativu na žáka podle vybraných nákladů. Ve své podstatě je tento systém financování plně založen na vstupních zdrojích bez zohlednění výstupů, tj. podstaty konceptu efektivity. Sledování a hodnocení ekonomické efektivity pak probíhá zejména prostřednictvím předepsaných postupů či auditů, tj. hledáním souladu využití veřejných prostředků a souvisejících regulací (viz Gonski et al. 2011). Gonski et al. (2011) následně upozorňují, že taková podoba financování australského vzdělávání nemůže vést k naplnění očekávaných výstupů ze vzdělávání a navrhují alternativní metodický postup s výpočtem normativu v návaznosti na tyto výstupy. Navržený metodický postup se skládá z následujících kroků (Gonski et al. 2011):

1. specifikace očekávaných výstupních standardů formulovaných v ambiciózní podobě vzhledem k výsledkům škol v hodnocení NAPLAN,
2. identifikace referenčních škol splňujících definované výstupní standardy hodnocení NAPLAN,
3. vytvoření regresního modelu s faktory znevýhodnění jako nezávisle proměnnými a finanční částkou na 1 žáka školy jako závisle proměnnou,
4. transformace finanční částky na 1 žáka školy do podoby standardizované školy bez znevýhodnění,
5. výpočet normativu finanční částky na 1 žáka standardizované školy bez znevýhodnění,
6. definice násobků normativu pro různé formy znevýhodnění (viz tabulka 1-2).

Tabulka 1-2: Násobky finančního normativu za žáka standardizované školy podle typu znevýhodnění

Typ znevýhodnění	Násobky normativu
Velikost školy a lokalizace	Od 10 % pro středně velké školy ve vzdálených oblastech až po 100 % pro velmi malé školy ve velmi vzdálených oblastech
Nízký socioekonomický status	Od 10 % za každého žáka nízkého socioekonomického statusu pro školy s méně než 10 % žáků spadajících do nejnižší socioekonomické kategorie až po 50 % za každého žáka nízkého socioekonomického statusu pro školy s více než 75 % žáků spadajících do nejnižší socioekonomické kategorie
Domorodý původ	Od 40 % za každého domorodého žáka pro školy s 5-25% podílem domorodých žáků až po 100 % za každého domorodého žáka pro školy s více než 75% podílem domorodých žáků
Jazykový původ	15-25 % za každého žáka s omezenou znalostí angličtiny

Zdroj: Gonski et al. (2011)

Uvedená metodika má zajistit soulad mezi finančními vstupy v oblasti vzdělávání a výstupy v podobě kvality vzdělávání chápané jako excelence (viz krok 2 metodiky) respektive rovnost (viz krok 6 metodiky), jinými slovy efektivitu vzdělávání. Zdůrazněme, že podstata metodiky byla převzata do nového národního plánu pro lepší školy (viz ACER 2012a).

1.2.2 Dánsko

V případě Dánska je metodika sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání ovlivněna reformními procesy, které jsou zesilovány zejména v první dekádě 21. století. Prvním významným krokem v tomto směru bylo zavedení národních vzdělávacích cílů pro devátý ročník národní školy, tj. pro

základní a nižší střední stupeň vzdělávání, v roce 2003. Zásadní je v tomto ohledu ta skutečnost, že národní vzdělávací cíle představují pouze základní rámec kurikula a nikoliv kurikulum samotné (viz např. Andersen 2009). Motivací k tomuto přístupu je tradiční dánská myšlenka, že kvalifikovaní učitelé utváří svá vlastní kurikula. V návaznosti na národní vzdělávací cíle jsou za formulaci obsahu výuky odpovědny samotné národní školy ve vazbě na cíle definované na úrovni municipalit (srovnej se Shewbridge et al. 2011, Andersen 2009). Na vyšší úrovni středních škol jsou kurikula utvářena ze strany ministerstva (DMCE 2013).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání pak probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka je v dánském vzdělávacím systému tradičně sledováno průběžné hodnocení učitelem. Hodnocení má přispět k osobnostnímu i vzdělanostnímu rozvoji žáka, o kterém jsou dvakrát ročně informováni rovněž rodiče. Do 8. třídy probíhá hodnocení písemně, od 9. třídy je vyjádřeno známkou na sedmibodové škále. Vzhledem k volnému základnímu rámci národních vzdělávacích cílů logicky existují rozdíly mezi jednotlivými školami (Shewbridge et al. 2011). Od roku 2006 pak jsou posilovány centralizované externí metody hodnocení (viz Shewbridge et al. 2011, DME 2008c, DMCE 2013, Wandall 2011):

- v posledním roce studia národní školy probíhá na dánských školách povinné národně standardizované zkoušení, které hodnotí žákovu míru dosažení národních vzdělávacích cílů. Zkoušení probíhá v pěti povinných předmětech a dvou předmětech náhodně vybíraných, přičemž hodnocení je realizováno centrálně, a to známkou na sedmibodové škále (DME 2008c). Zkoušení nemá vztah k přijímacímu řízení na střední školy (Shewbridge et al. 2011).

- obdobná forma zkoušky jako v případě národní školy probíhá i na vyšší úrovni střední školy. Obsah zkoušky je formulován externě na úrovni ministerstva a je realizováno externím zkoušejícím. Známky jsou opětovně udělovány na sedmibodové stupnici, přičemž je rozlišena i obtížnost předmětu na úrovni A, B a C. Ze získaných známek je následně počítán vážený průměr zohledňující obtížnost předmětů, přičemž je stanovena minimální hodnota průměru pro úspěšné zakončení zkoušky (DMCE 2013).

- od roku 2006 je do praxe zaváděno počítačově založené národní testování výsledků žáků v předmětech – dánský jazyk (2., 4., 6. a 8. ročník), matematika (3. a 6. ročník), anglický jazyk (7. ročník), přírodověda (8. ročník). V příslušných ročnících jsou pro testované předměty formulovány vzdělávací cíle. Národní testování nemá charakter high-stake testování, jeho primárním cílem je poskytnout vyučujícímu zpětnou vazbu o výsledcích žáků ve vzdělávání. Takto má dánské národní testování více charakter formativního než sumativního hodnocení (viz např. Wandall 2011).

Novým prvkem hodnocení na úrovni žáka je v případě národní školy rovněž tzv. individuální studijní plán, který představuje jakýsi sumář výsledků žáků ve vzdělávání a slouží mimo jiné jako nástroj komunikace s rodiči případně s jinými školami (viz Shewbridge et al. 2011).

Konečně uveďme ještě jeden významný nástroj, který je úzce spojen se zárukou kvality dánského vzdělání, a to tzv. dánský kvalifikační rámec. Ten představuje úplný, systematický přehled kvalifikací, které jsou rozděleny podle úrovní a které mohou být získány v dánském vzdělávacím systému. Pro každou kvalifikaci popisuje dánský kvalifikační rámec očekávané výsledky ve vztahu ke znalostem, schopnostem a dovednostem absolventů. Dánský kvalifikační rámec je provázán s evropským kvalifikačním rámcem a jeho cílem je posílit transparentnost a možnost mobility v rámci konceptu celoživotního učení (viz EVA 2011).

Hodnocení učitelů nemá v případě Dánska závazné požadavky, a proto jsou praktiky v hodnocení stanovovány na místní úrovni. Tradičně jsou v tomto ohledu aplikovány metody sebehodnocení učitele

respektive hodnocení prováděné ředitelem, který je mimo jiné odpovědný za personální otázky školy (viz Shewbridge et al. 2011). Poznamenejme, že Shewbridge (et al. 2011) tvrdí, že vztahy ředitele a učitele jsou v případě dánských škol založeny na vzájemné důvěře a komunikaci. Hodnocení učitele tak typicky vychází z formulace osobního rozvojového plánu učitele.

Hodnocení na úrovni škol je spojeno s dalším specifikem dánského systému, kdy jsou na úrovni základního a nižšího středního vzdělávání odlišně hodnoceny veřejné školy od škol soukromých. Hodnocení veřejných, tedy národních, škol je odpovědností municipalit, které definují cíle a rozsah aktivit jednotlivých škol v návaznosti na národní cíle. Hodnocení soukromých škol je realizováno rodiči s možností volby externího inspektora (viz např. Andersen 2009). Základním stavebním kamenem hodnocení dánských škol jsou od roku 2006 každoroční zprávy o kvalitě škol, které jsou primárně zpracovávány na úrovni jednotlivých škol s následným shromážděním údajů na úrovni správního obvodu municipalit (Andersen 2009). Tyto zprávy jsou následně využity jako nástroj (Shewbridge et al. 2011):

- zajištění potřebných informací o školách, včetně průměrných známek ze závěrečných zkoušek či národního testování, pro následný proces rozhodování,
- transparentnosti informací o kvalitě školy.

Poznamenejme, že část obsahu zprávy o kvalitě škol je závazná, řada částí je však doplněna v závislosti na místních specifikách. Dále poznamenejme, že dánské školy rovněž využívají různorodé podoby sebehodnocení (Shewbridge et al. 2011). V kontextu relativně omezených externích nástrojů jde o klíčový prvek hodnocení kvality vzdělávání (Andersen 2009, DME 2008b), který je například na úrovni středních škol zasazen do konceptu společného rámce záruky kvality ve vzdělávání (dále jen CQAF). CQAF je ve své podstatě založen na metodice strategického plánování, když vyžaduje formulaci (DME 2008b, DMCE 2013):

- každoročního plánu zlepšování vzdělávacích výsledků školy se zahrnutím široké množiny relevantních aktérů,
- formulaci a realizaci systému implementace a hodnocení každoročního plánu zlepšování vzdělávacích výsledků školy,
- poznání míry naplnění každoročního plánu pro zlepšování vzdělávacích výsledků školy hodnocením,
- promítnutí zpětné vazby hodnocení do formulace nového každoročního plánu zlepšování vzdělávacích výsledků školy.

Pravidelná inspekční činnosti není v případě dánských škol prováděna. Relativně malý inspekční tým přistupuje k inspekční činnosti tehdy, pokud se škola dlouhodobě liší od jiných škol ve svých výsledcích. Primárním krokem je však i v tomto ohledu vyzvání odpovědné municipality k nápravě, externí inspekce z úrovně ministerstva přichází do úvahy teprve v případě existence vážných hrozeb (Andersen 2009).

Hlavním nástrojem hodnocení celého vzdělávacího systému Dánska je dlouhodobě mezinárodní testování. Nově zaváděné externí nástroje hodnocení, tj. například národní testování či standardizovaná zkouška v 9. ročníku studia, však poskytují prostor pro další rozšiřování možností hodnocení dánského vzdělávacího systému. Stále častěji jsou publikovány rovněž tematicky založené zprávy se vztahem k problematice kvality ve vzdělávání (Shewbridge et al. 2011). Konečně hodnocení vzdělávacího systému Dánska je rovněž založeno na indikátorech pro naplnění klíčových cílů koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání. V aktuálně diskutovaném koncepčním dokumentu, který je zaměřen na další zvyšování kvality škol, se jedná zejména o následující indikátory (viz DMCE 2012):

- výsledky žáků v národních testech s důrazem na zvyšování podílů excelentních výsledků a snižování podílů nedostatečných výsledků,

- spokojenost žáků s kvalitou prostředí škol,
- průchodnost žáků vzdělávacím systémem.

Koncepční dokumenty relevantní pro oblasti celoživotního učení respektive odborného středního školství pak zdůrazňují význam ukazatelů vztahujících se k průchodnosti vzdělávací soustavou a trhem práce, tj. ukazatel dosaženého vyššího sekundárního a terciárního vzdělání respektive uplatnitelnosti na trhu práce (viz Jorgensen et al. 2007).

Otázka ekonomické efektivity je v případě dánského vzdělávacího systému zmiňována v kontextu posunu celého vzdělávacího systému od orientace na regulace k orientaci na řízení podle cílů s posilováním autonomie škol (viz např. Andersen 2009, Shewbridge et al. 2011, DMCE 2012). Jednoznačněji je tato myšlenka uváděna v případě koncepce se vztahem k odbornému vzdělávání, a to v rámci konceptu *value for money*, v rámci kterého je získání finanční podpory podmíněno naplněním cílů a současně specifické zdroje jsou poskytovány právě při splnění cílů (DME 2008b). Metodicky je tak celý koncept zasazen do procesů strategického plánování a řízení. Konečně s efektivitou vzdělávacího systému souvisí rovněž proces optimalizace struktury škol, kde je důraz mimo jiné kladen na prvek spolupráce (viz Shewbridge et al. 2011).

1.2.3 Finsko

Finsko představuje stát s vysoce specifickým systémem sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, který je dlouhodoběji charakteristický vynikajícími výsledky v mezinárodních hodnoceních (viz např. OECD 2011a, Sahlberg 2009, Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009). Tato skutečnost je spojena s hledáním odpovědí na otázku, co je příčinou finského vzdělávacího zázraku[39].

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Finska utvářen v návaznosti na zahájení reformního procesu v 70. letech 20. století, jehož hlavním cílem bylo zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky a opuštění do té doby sledovaného systému školství různé úrovně v závislosti na socioekonomickém původu žáků (Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012, Sahlberg 2009). V první fázi byl reformní proces spojen se striktní centrální kontrolou, například ve formě detailního národního kurikula, a externí kontrolou školní inspekcí. Ve druhé fázi reformního procesu, datované do 90. let 20. století, však byl tento přístup opuštěn a nahrazen myšlenkami decentralizace a místní kontroly a profesionality (Sahlberg 2012, UNESCO 2012a, Lankinen 2010, Simola et al. 2009). Na tomto základě byl rovněž vytvořen současný finský přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání.

Základním stavebním kamenem finského přístupu k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je finské národní kurikulum, které je vnímáno jako nástroj řízení finského vzdělávání a jako nástroj na podporu učení (Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012). Finské národní kurikulum je založeno předmětově a popisuje vzdělávací cíle, tj. popis toho, co by měl žáka umět na konci časové periody, klíčový obsah předmětů a misi, hodnoty, principy či organizaci vzdělávacího procesu (srovnej s FNBE 2003, FNBE 2004). Kompetence jsou vztaženy k jednotlivým dílčím předmětům (viz MOE 2010c). Zdůrazněme, že oproti dřívějšímu detailnímu národnímu kurikulu je současné národní kurikulum Finska vnímáno více jako základní rámec pro utváření lokálního kurikula na úrovni municipalit a škol (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009), přičemž tvorba lokálního kurikula probíhá na bázi široké dohody zainteresovaných

[39] Mezi významné faktory úspěchu je mimo jiné řazena důvěra v rámci školy a prostředí s omezenou korupcí (viz Sahlberg 2012).

místních aktérů[40] (Sahlberg 2012, UNESCO 2012a, OECD 2011a). Toto pojetí národního kurikula je plně v souladu s procesy decentralizace a zvyšování autonomie škol od 90. let 20. století, a to tak, aby bylo možno lépe uchopit místní specifika (Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012, UNESCO 2012a). Současně je posilována možnost volby samotného žáka, a to zejména na středních školách, na kterých není výuka organizována po ročnících, nýbrž modulárně a žák sám plánuje svou výuku tak, aby dosáhl požadovaného počtu kreditů[41] (Sahlberg 2009).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání pak probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka je základním cílem hodnocení vést a povzbuzovat žáka k učení a současně rozvíjet jeho schopnosti k sebehodnocení (např. *Basic Educational Act 628/1998*). Hlavní zásady hodnocení na úrovni žáka jsou uvedeny v národním kurikulu a zahrnují mimo jiné následující aspekty (viz FNBE 2003, FNBE 2004, UNESCO 2012a, OECD 2011a, Kumpulainen a Lankinen 2012, MOE 2010c):

- hodnocení finských žáků je založeno na různorodosti přístupů. Rozlišeno je jednak průběžné formativní hodnocení a jednak sumativní závěrečné hodnocení na konci absolvovaných předmětů. Současně je podporováno sebehodnocení žáků, kteří mívají za úkol sami utvářet svůj vzdělávací program (např. kreditový systém středních škol).

- hodnocení finských žáků je realizováno vzhledem k cílům národního kurikula, které současně popisuje vzdělávací výsledky tzv. dobré výkonnosti – tedy to, co by měl žák dosahující této výkonnosti umět.

- závěrečné hodnocení finských žáků může být do 7. ročníku primárního vzdělávání slovní, od 8. třídy je formulován požadavek na národně srovnatelné hodnocení známkou, a to na stupnici 4-10. Známka 8 odpovídá dobré výkonnosti žáka. V případě odborného vzdělávání je využívána třístupňová škála hodnocení.

Finský přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je charakteristický odmítnutím celoplošného testování výsledků žáků po vzoru řady anglosaských zemí. Sahlberg (2009), Lankinen (2010) uvádí, že cílem finského vzdělávacího systému je pomáhat žákům a nikoliv zvládat testování. Takto je jediná high-stake zkouška realizována až v posledním ročníku střední školy, a to ve formě centrálně organizovaných testů. Žák v tomto ohledu absolvuje čtyři testy, přičemž povinným je test z mateřského jazyka. Další tři testy žák vybírá z cizího jazyka, matematiky a nabídky humanitních a přípovědných předmětů (UNESCO 2012a, MOEC 2012a). Poznamenejme, že s ohledem na chybějící celoplošné národní testování hraje rozhodující roli v hodnocení žáků škola (Sahlberg 2012, OECD 2011a).

Konečně podobně jako celá řada dalších evropských zemí sleduje rovněž Finsko myšlenku národního kvalifikačního rámce, který byl vyvíjen v návaznosti na evropský kvalifikační rámec v období 2008-2010 a který výrazně zjednodušil systém kvalifikací v návaznosti na hodnocení znalostí, schopností a kompetencí získaných během vzdělávacího procesu (Sahlberg 2009, UNESCO 2012a). Záměrem národního kvalifikačního rámce je zajistit transparentnost a srovnatelnost kvalifikací prostřednictvím splnění standardů kvality, s dalším využitím například ze strany zaměstnavatelů (MOE 2010c).

Finský systém hodnocení kvality ve vzdělávání klade vysoké nároky na učitele v roli hodnotitele. Proto ne náhodou je kvalita finských učitelů akcentována jako jeden z klíčových faktorů vysvětlení úspěšnosti Finska ve výsledcích vzdělávání (Sahlberg 2009, MOEC 2012b, Lankinen 2010, FNBE 2011a). Takto

[40] V tomto ohledu lze zejména zdůraznit úzkou spolupráci škol a zaměstnavatelů při tvorbě národního kurikula pro odborné vzdělávání (např. MOEC 2012b).

[41] V případě odborného vzdělávání se například jedná o 120 kreditů, z nichž 90 je potřeba získat v odborných předmětech (MOE 2010c).

například Sahlberg (2009), Sahlberg (2010) uvádí, že učitel je v případě Finska prestižní povolání (rovněž OECD 2011a), z čehož rovněž plyne vysoký zájem špičkových žáků středních škol o studium na pedagogické fakultě univerzity. V případě Finska neexistuje národní systém hodnocení učitelů, každá škola volí v tomto ohledu své postupy, nejčastěji na základě osobních plánů rozvoje v interakci s ředitelem (Lankinen 2010). Vysoký důraz je však kladen na vzdělávání učitelů, a to jak na univerzitách, tak v rámci dalšího vzdělávání (Sahlberg 2009). Sahlberg (2012) v tomto ohledu tvrdí, že v případě Finska je poměr výdajů na další vzdělávání učitelů k výdajům na národní testování 30 ku 1, zatímco v případě zemí, které se na národní testování speciálně zaměřují, je tento poměr opačný. OECD (2011a) pak zdůrazňuje výhody spojené s přísností přijímacího řízení na učitelské studijní programy, se spojením výuky didaktiky na pedagogické fakultě a odborných předmětů na odborné fakultě, s důrazem kladeným na přípravu k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka hodnocení škol je v případě Finska ovlivněna jednak absencí školní inspekce, která byla zrušena na začátku 90. let 20. století (viz např. Lankinen 2010, Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012, Sahlberg 2012, OECD 2011a) a jednak odmítavým postojem k celoplošnému testování žáků se zveřejňováním výsledků (viz např. Simola et al. 2009, Sahlberg 2009). Hodnocení kvality a efektivity vzdělávání škol je tak legislativně odpovědností škol a municipalit jako jejich zřizovatelů (např. *Basic Educational Act 628/1998*, MOE 2010c). Základem hodnocení finských škol jsou národní cíle vzdělávání, jejichž základní rámec je formulován vzhledem ke kritériím kvality struktur (např. finanční zdroje, lidské zdroje, vůdcovství) a kritériím kvality vztaženým k žákům (např. učební prostředí, spolupráce s rodinou, podpora učení, implementace kurikula a další). Na tyto cíle navazují cíle na úrovni municipality a školy, které jsou základem hodnocení na bázi strategického řízení (např. Simola et al. 2009, UNESCO 2012a). S ohledem na chybějící standardizaci přístupů k hodnocení škol poukazují Simola et al. (2009) na vysokou různorodost systémů hodnocení na úrovni škol, které rovněž zahrnují metody typické pro municipální management (např. ISO, benchmarking, BSC a další). Konečně poznamenejme, že národní závěrečná zkouška k ukončení střední školy není určena k hodnocení škol (OECD 2011a).

S ohledem na odmítavý postoj Finska k národnímu testování jsou pro hodnocení celého vzdělávacího systému využity následující nástroje (Lankinen 2010, UNESCO 2012a, MOE 2010c):

- účast Finska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS a další,
- reporting škol vzhledem k agregovaným hodnotám sady indikátorů definovaných v návaznosti na národní cíle vzdělávání,
- národní výběrové šetření výsledků žáků základních škol ve vybraných předmětech a letech,
- tematické zprávy zaměřující se na relevantní témata hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání.

Uvedené zdroje informací jsou relevantní rovněž pro hodnocení naplnění vzdělávacích cílů Finska ve vztahu k rovným příležitostem, kvalitě a efektivitě (např. informace o nabídce a poptávce po vzdělávání, informace o žácích ve vzdělávacím systému, informace o zdrojích, informace o výsledcích ve vzdělávání a další).

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Finska zdůrazněno v několika rovinách. Primárně jde o stále častěji uváděný zájem o posilování vazeb mezi financováním vzdělávání na jedné straně a dosahovanými výsledky na straně druhé (viz MOEC 2012a, FNBE 2011a, UNESCO 2012a, Simola et al. 2009, Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012). Argumentace založena na hodnocení výsledků a efektivity ve vzdělávání pak je založena na následujících aspektech:

- první aspekt je spojen s hodnocením výsledků v mezinárodních šetřeních na jedné straně a výši finanční alokace na vzdělání na straně druhé. Sahlberg (2009) poukazuje, že Finsko bylo schopno

výrazně zvýšit své výsledky ve vzdělávání, aniž by podstatně zvyšovalo finanční výdaje. Takto hovoří o ekonomické efektivitě vzdělávání.

- druhý aspekt představují úvahy uvedené v aktuálním rozvojovém plánu vzdělávání, který hovoří o záměru financovat vzdělávání na bázi výpočtu cílové produktivity školy a se zohledněním faktorů znevýhodnění, jako je například socioekonomický původ žáka (MOEC 2012a).

- třetí aspekt je spojen s úvahami o spojení kritérií kvality vzdělávání s finančními granty (viz MOEC 2012a). Za pozornost stojí, že Sahlberg (2012) v tomto ohledu hovoří o potřebě podporovat zaostávající školy, nikoliv školy excelentní.

- čtvrtý aspekt je spojen s úvahami o územní konsolidaci municipalit při řízení škol s cílem dosáhnout úspor z rozsahu (viz MOEC 2012a). Opačnou strategii přitom Finsko sleduje vzhledem k velikosti tříd, kde podporuje programy na zmenšování počtu žáků ve třídě (např. Sahlberg 2009).

Tabulka 1-3: Srovnání obecného západního a finského modelu hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Obecný západní model	Finský model
Standardizace jako garance kvality výstupů	Flexibilita a různorodost na bázi školního kurikula
Důraz na čtenářskou a matematickou gramotnost jako cíle reformy	Důraz na široké znalosti – osobnost, morální kredit, kreativita, znalosti, dovednosti
Hodnocení inspekcí	Důvěra mezi aktéry

Zdroj: upraveno podle Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen (2009)

Finský model sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání je v řadě aspektů specifický. Tabulka 1-3 tak na závěr představuje jednoduché srovnání hlavních charakteristik obecného západního modelu a finského modelu.

1.2.4 Irsko

V případě Irska je metodika sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání utvářena v návaznosti na širokou debatu o vzdělávání iniciovanou v 90. letech 20. století (např. Coolahan 2003). Jedním z hlavních závěrů této debaty je posun zájmu irského vzdělávacího systému od otázky dostupnosti vzdělávání k otázce kvality a efektivity vzdělávání (viz např. Hislop 2012, Hislop 2013). Hlavní změny vzešlé z této debaty jsou pak spojeny jednak s vytvořením nového legislativního rámce a jednak se změnami irského národního kurikula na přelomu 20. a 21. století (viz např. Hislop 2009). Irské národní kurikulum je členěno do učebních oblastí, přičemž primárně definuje cíle, obsah a procesy výuky (viz Hislop 2009, UNESCO 2012d). Zdůrazněme, že inovovaná verze kurikula z konce 90. let 20. století nově vyzvedává význam klíčových kompetencí žáků (DES 2004), přesnější formulaci výstupů vzdělávání v návaznosti na kurikulum (UNESCO 2012d) a relativně vyšší stupeň volnosti učitelům při implementaci kurikula do výuky (DES 2004, UNESCO 2012d). Vlastní kurikulum logicky představuje výchozí bod úvah o sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání v Irsku, a to na bázi řetězce kurikulum – vzdělávací cíle – hodnocení (srovnej s UNESCO 2012d).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání probíhá v Irsku v několika rovinách. Na úrovni žáka je sledováno průběžné hodnocení jeho práce učitelem s hodnocením známkou. V tomto ohledu však stojí za pozornost, že v kontextu historického významu standardizovaného testování ve vzdělávacím systému Irska je stále vyšší důraz kladen na posilování různorodosti metod hodnocení žáků, a to včetně formativních metod hodnocení v návaznosti na vzdělávací cíle kurikula[42] (srovnej např. s Hislop 2013, UNESCO 2012d). Vlastní standardizované testování se v hodnocení žáků objevuje v následujících oblastech (viz NCCA 2007, DES 2012b, UNESCO 2012d, Hislop 2013, DES 2004):

- na úrovni základní školy není zavedeno formální zkoušení žáků na jejím konci (viz Hislop 2009). V průběhu roku je sledována práce žáka s využitím širokého spektra hodnotících nástrojů, přičemž významnou roli v tomto ohledu hraje standardizované testování (viz např. UNESCO 2012d). Takto je od roku 2007 kladen na školy požadavek poskytovat informaci o výsledcích svých žáků ve schválených, standardizovaných testech ze čtení v anglickém či irském jazyce a z matematiky na konci 2., 4. a 6. roku studia, a to jednak rodičům žáků a jednak ministerstvu (viz NCCA 2007, DES 2012b, Hislop 2013, UNESCO 2012d). Poznamenejme, že standardizované testy jsou poskytovány školám za finanční úplatu, přičemž školy mají v tomto ohledu příležitost čerpat finanční granty pro jejich pořízení, včetně potřebného softwarového vybavení. Vedle sumativního využití je předpokládáno využití standardizovaných testů rovněž jako diagnostického nástroje (viz DES 2012b). Do budoucna se počítá s rozšířením těchto testů i na 2. rok studia nižšího stupně střední školy (viz UNESCO 2012d).

- na úrovni střední školy je státem organizováno závěrečné zkoušení jak na nižším, tak na vyšším stupni. Na nižším stupni střední školy je závěrečná zkouška povinná ze čtení v anglickém či irském jazyce a z matematiky s výběrem dalších volitelných předmětů (srovnej s UNESCO 2012d). Nabízeno je zkoušení na dvou až třech úrovních obtížnosti v závislosti na předmětu, přičemž nejčastější je písemná forma zkoušení. Podobné principy pak fungují rovněž pro závěrečné zkoušení na vyšším stupni střední školy, kde je navíc rozlišeno více typů závěrečných zkoušek v kontextu odlišnosti obecného a odborného vzdělávání. Takto se v závislosti na jejím typu skládá závěrečná zkouška minimálně z pěti až sedmi předmětů s tím, že důraz je opětovně kladen na anglický jazyk a matematiku. Pro hodnocení dosažených výsledků je používána stobodová hodnotící škála (percentily) respektive známky. Konečně zdůrazněme, že závěrečná zkoušení na střední škole jsou zásadním nástrojem hodnocení pro vstup na vysokou školu respektive na trh práce (viz DES 2004, Hislop 2009).

Poznamenejme, že v případě Irska lze v současné době pozorovat snahu o nahrazení znalostně orientované závěrečné zkoušky na nižším stupni střední školy zkouškou orientovanou kompetenčně (viz UNESCO 2012d). Konečně uveďme, že Irsko již od roku 2003 sleduje myšlenku národního kvalifikačního rámce, jako klíčového nástroje pro definici a srovnávání kvality irské kvalifikace. Podobně jako v případě dalších evropských zemí je i irský národní kvalifikační rámec formulován na bázi očekávaných znalostí, dovedností a kompetencí, navazuje na evropský kvalifikační rámec a posiluje transparentnost a možnost mobility v rámci konceptu celoživotního učení (viz např. NQA 2007).

V případě hodnocení učitelů poukazuje Hislop (2012) na chybějící zakotvení požadavku na pravidelné formální hodnocení práce učitelů. Takto někteří ředitelé pravidelné hodnocení práce učitelů provádějí, zatímco jiní nikoliv (viz rovněž Hislop 2013). Obecně tak jsou v irském vzdělávacím systému pro

[42] UNESCO (2012d) popisuje posun zájmu irského vzdělávacího systému o hodnocení na 4-5 bodové škále s využitím širokého spektra metod hodnocení, kdy 60 % výsledné známky je stanoveno na základě externího hodnocení a 40 % známky s využitím portfolia pracovních výstupů žáků.

hodnocení kvality práce učitelů využívány následující postupy (viz Hislop 2009, Hislop 2012, Hislop 2013, UNESCO 2012d, Looney 2011):

- hodnocení práce začínajících učitelů pro jejich vstup do profese prostřednictvím externího posouzení ze strany školní inspekce respektive ředitele,
- hodnocení učitelů dlouhodobě dosahujících špatné výkonnosti prostřednictvím externího posouzení podnětu ředitele ze strany školní inspekce.

Aspektem kvality učitelů je rovněž prvek registrace (viz OECD 2013a). Konečně poznamenejme, že povolání učitele má v Irsku poměrně vysokou prestiž, když do vzdělávacího systému vysokých škol vstupují více méně nejlepší žáci (viz Hislop 2013, UNESCO 2012d, Hislop 2012).

Hodnocení na úrovni škol v sobě zahrnuje jak interní, tak externí dimenzi. Prvním typickým znakem v tomto ohledu je posilování významu školního sebehodnocení, a to na bázi procesu strategického plánování, tj. školních plánů[43]. Takto jsou na základě analýzy disponibilních dat identifikovány potřeby jednotlivých škol s následnou formulací cílů a opatření k jejich dosažení a reportingem dosažení plánovaných změn primárně školní komunitě (DES 2012a). Obsah školních plánů logicky navazuje na cíle irského vzdělávacího systému, což se mimo jiné projevuje v požadavku na zohlednění dílčích aspektů strategie zaměřené na zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti irských žáků (srovnej s DES 2011c). Poznamenejme, že pro praktickou implementaci procesu sebehodnocení škol byla vydána řada podpůrných metodických materiálů (např. DES 2012a; srovnej s Hislop 2009), nicméně Hislop (2012) poukazuje na nedostatečný stupeň standardizace sebehodnocení jako důvodu, proč irská inspekce nepracuje v plném rozsahu s obsahem závěrů sebehodnocení škol.

Externí hodnocení irských škol je primárně založeno na práci školní inspekce[44], jejíž hlavní misí je jednak poskytovat záruku kvality vzdělávání a jednak zlepšovat výsledky ve vzdělávání. Za tímto účelem se práce irské školní inspekce orientuje jak na hodnocení souladu práce školy s legislativou, tak na poradní roli pro zlepšování vzdělávacího procesu (viz UNESCO 2012d, Hislop 2009). Činnost irské školní inspekce je tak orientována zejména na témata managementu a plánování školy, realizace vlastní výuky a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz Hislop 2009). V rámci své činnosti realizuje irská školní inspekce různé typy inspekcí (Hislop 2009, Hislop 2012):

- úplná inspekce se týká komplexního hodnocení celé školy. Záměr inspekce je v tomto případě ohlášen cca 3 týdny předem včetně vyjasnění obsahu, načež ředitel školy shromažďuje všechny potřebné dokumenty zahrnující rovněž výsledky národních standardizovaných testů. Vlastní inspekce na místě potom probíhá 2 až 5 dní v závislosti na velikosti školy a zahrnuje jednak rozhovory s relevantními aktéry a jednak hospitace ve výuce. Úplná inspekce je realizována v každé škole v intervalu cca jednou za 10 let, přičemž u specifických případů může být tento časový interval kratší. Z výsledků inspekce je následně vytvořena závěrečná zpráva, která je rovněž diskutována se zástupci školy se zohledněním jejich připomínek. V případě identifikace závažných vzdělávacích problémů je ze strany školní inspekce monitorován průběh nápravy včetně podpůrných činností k realizaci.

- krátká, náhodná inspekce je na rozdíl od úplné inspekce neohlášena dopředu a zaměřuje se na hodnocení výuky ve třídě. Četnost tohoto typu inspekce je vyšší než v případě úplné inspekce. Tematická inspekce se pak zaměřuje na specifickou problémovou oblast vzdělávacího procesu.

[43] Poznamenejme, že irská legislativa klade požadavek na sebehodnocení školy (viz Hislop 2009) s primární odpovědností ředitele (Hislop 2012).

[44] Poznamenejme, že práce školní inspekce má v Irsku tradici sahající až do 19. století (viz Hislop 2009).

Obecným trendem práce irské školní inspekce je jednak posun od administrativní role k roli poradní a jednak opouštění myšlenky cyklických inspekcí všech škol ve prospěch kriteriálního rozhodování o tom, kde inspekci realizovat (viz Hislop 2012). K tomuto účelu slouží mimo jiné poznatky krátkých, neočekávaných inspekcí. Hislop (2012) přitom upozorňuje na skutečnost, že inspekce jsou zaměřeny nejen na špatné školy, ale rovněž na příklady dobré praxe. Poznamenejme, že od roku 2006 jsou výsledky inspekcí zveřejňovány (viz Hislop 2009, Hislop 2012).

Hlavním nástrojem hodnocení celého vzdělávacího systému Irska jsou dlouhodobě mezinárodní a národní testování. Národní hodnocení výsledků ve vzdělávání je v případě Irska realizováno již od roku 1977 a probíhá na výběrovém souboru žáků a škol ve čtyřletých až pětiletých časových intervalech (UNESCO 2012d). V roce 2009 byl nastaven nový rámec pro hodnocení vývojových trendů v dosažených výsledcích irských žáků se zaměřením na hodnocení čtenářské gramotnosti v anglickém jazyce a v matematické gramotnosti žáků ve 2. a 6. roku studia (viz Eivers et al. 2010a, Eivers 2010b).

Zdůrazněme, že obecným zájmem irského hodnocení kvality ve vzdělávání je rozšiřování dostupných nástrojů hodnocení vzdělávacího systému. Takto byl v roce 2012 formulován požadavek na školy týkající se reportingu výsledků jejich žáků ve standardizovaných testech (viz DES 2012b). Vedle toho je stále silněji uváděna potřeba zvyšovat soulad mezi existujícími nástroji pro hodnocení kvality ve vzdělávání prostřednictvím vazeb sebehodnocení školy – práce školní inspekce – standardizované testování s dopady na formulaci národních politik (viz např. Hislop 2013, Hislop 2012). Poznamenejme, že za jeden z chybějících prvků pro dosažení tohoto cíle označuje Hislop (2012) chybějící národní databázi žáků. Konečně pro úroveň systému je relevantní rovněž řada ukazatelů formulovaných např. v rámci koncepčního dokumentu zaměřeného na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti a které se týkají mimo jiné dosažených výsledků žáků v mezinárodních a národních testováních respektive dosaženého stupně znalostí a kompetencí (viz např. DES 2011a, DES 2011c, EGFSN 2007).

Konečně otázka ekonomické efektivity je v případě irského vzdělávacího systému zdůrazněna v kontextu posunu celého vzdělávacího systému od orientace na dostupnost vzdělání k orientaci na kvalitu a efektivitu. V tomto ohledu jsou otázky financování vzdělávacího systému dávány do vztahů k dosahovaným výsledkům a rovněž k posilování autonomie škol (viz DES 2011a, Hislop 2012).

1.2.5 Kanada

Způsoby sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Kanady formulovány, v souladu s rozdělením odpovědností, na úrovni provincií a teritorií. Logickým důsledkem této skutečnosti je odlišnost vzdělávacích systémů kanadských provincií a teritorií, která se projevuje rovněž v různých podobách vyučovaných kurikul (Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008a).

Přes existenci řady rozdílů jsou však přístupy většiny kanadských provincií a teritorií k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání podobné (srovnej s OECD 2011a, CMEC 2008c). Takto například Volante a Jaafar (2008) poukazují na organizaci povinného celoplošného testování žáků ve všech kanadských provinciích a teritoriích. Současně lze pozorovat tendence k posilování některých federálních prvků, k nimž mimo jiné patří:

- utváření společné podoby kurikula na bázi spolupráce některých, zejména populačně menších, provincií a teritorií (viz Vergari 2010, OECD 2011a),
- realizace pankanadského hodnotícího programu dosažených výsledků kanadských žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti,
- účast Kanady v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS či TIMSS.

S ohledem na výše uvedené skutečnosti jsou způsoby sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v případě Kanady dokumentovány na příkladu provincie Ontario. Výběr této provincie byl motivován jednak tím, že se jedná o populačně největší provincii Kanady a zejména pak tím, že provincie Ontario je považována za jeden z příkladů dobré praxe v oblasti reforem vzdělávacího systému (viz OECD 2011a, Pervil a Campbell 2011, Fullan 2013).

Počátky reformního procesu vzdělávacího systému provincie Ontario je možné datovat do 90. let 20. století, kdy se postupně zvyšuje nespokojenost s fungováním celého systému v reakci na stagnující výsledky a nízkou morálku učitelů (Fullan 2013, Ontario MOE 2008, Pervil a Campbell 2011). Důsledkem tohoto vývoje se ukázala být skutečnost, že v roce 2004 se téma vzdělávání stalo klíčovým bodem politické agendy vítěze provinčních voleb, a to na bázi tří klíčových cílů – zlepšovat výsledky žáků ve vzdělávání, snižovat rozdíly mezi žáky ve vzdělávání a zvyšovat veřejnou důvěru ve vzdělávací systém (Ontario MOE 2008, Pervil a Campbell 2011, Ontario MOE 2009). Pro dosažení tří výše uvedených cílů má systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání zásadní význam.

Základním prvkem hodnotícího systému provincie Ontario je kurikulum, které v sobě zahrnuje (viz Ontario MOE 2010a):

- obsahové standardy formulující očekávané znalosti a dovednosti žáků v každém předmětu,
- výkonnostní standardy jako hodnotící rámec pro učitele ke každému předmětu ve vazbě na standardy obsahové.

Následně je v rámci sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáka kladen důraz na různorodost aplikovaných metod hodnocení v návaznosti na hodnotící rámec kurikula (viz Ontario MOE 2010a, Volante a Jaafar 2008 pro obecnost tohoto přístupu v kanadských provinciích a teritoriích).

Primárně je využívána široká škála metod formativního a sumativního hodnocení ve třídě, a to ve vazbě na kurikulum (viz Ontario MOE 2010a). Hodnocení je v tomto ohledu založeno na čtyřech úrovních, kterých žák může dosáhnout, přičemž první dvě úrovně jsou považovány za podstandardní, a až třetí úroveň je chápána jako provinční standard. Hodnocení žáků vzhledem k těmto čtyřem úrovním probíhá na bázi kritérií hodnocení, tj. zda žák splnil všechna kritéria pro dosažení požadované úrovně. Kritéria jsou orientována kompetenčně (viz Ontario MOE 2010a). Poznamenejme, že v případě středních škol je systém čtyř úrovní doplněn rovněž hodnocením na 100 bodové škále.

Vedle formativního hodnocení využívá provincie Ontario rovněž provinční systém celoplošného standardizovaného testování, který byl zaveden v roce 1996 a nahradil do té doby výběrovou podobu těchto testování[45] (EQAO 2012). Jedním z cílů testování je poskytnout externí informaci o vzdělávacích potřebách žáků, a to jednak v klíčových předmětech a jednak v klíčových letech studia v podobě (viz EQAO 2012, Ontario MOE 2010a, CMEC 2008c):

- hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti v roce 3 a 6 studia, tj. na konci etap vzdělávání,
- hodnocení matematické gramotnosti v roce 9 studia, tj. v 1. roce střední školy,
- hodnocení čtenářské gramotnosti v roce 10 studia.

Zdůrazněme, že testování v roce 3, 6 a 9 studia slouží pouze jako doplňující informace ke známkám, nikoliv jako součást známek. Výjimkou je hodnocení čtenářské gramotnosti v roce 10 studia, které je součástí předepsaných požadavků na absolvování střední školy. Poznamenejme, že v případě středních

[45] Motivy k tomuto kroku zahrnovaly jednak volání veřejnosti po odpovědnosti za veřejné finanční prostředky a jednak snahu využít testování pro sledování vzdělávacích výsledků všech žáků. Výběrové testy v současné době slouží jen jako doplněk testovacího systému (viz EQAO 2012).

škol je výsledné hodnocení žáků složeno ze 70 % z průběžné práce a z 30 % ze závěrečného zkoušení a že toto hodnocení hraje roli jako jedno z kritérií v přijímacím řízení na vysokou školu (např. Volante a Jaafar 2008, EQAO 2012, Ontario MOE 2010a).

Systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů hraje v případě provincie Ontario, respektive celé Kanady, významnou roli. OECD (2011a) hovoří o kvalitě učitelů jako o jednom z vysvětlujících faktorů úspěšnosti Kanady v mezinárodních šetřeních, a to mimo jiné v kontextu skutečnosti, že pedagogické fakulty si vybírají ke studiu z 30 % nejlepších kanadských žáků. Systém hodnocení učitelů v provincii Ontario pak probíhá na základě formulovaného metodického rámce, který je tvořen zejména následujícími elementy (viz Ontario MOE 2010c, Pervil a Campbell 2011):

- Hodnocení práce učitelů je primární odpovědností ředitele školy, který pro každého učitele utváří tzv. sumativní zprávu o jeho činnosti včetně finálního ohodnocení v podobě uspokojivé či neuspokojivé práce. Toto hodnocení probíhá jednou za 5 let s využitím různých metod hodnocení – hospitace ve výuce, rozhovor s učitelem apod., přičemž v případě neuspokojivého hodnocení utváří ředitel školy ve spolupráci s učitelem detailní plán pro zlepšení výuky. Pokud i po realizaci plánu zůstává neuspokojivé hodnocení, je nad učitelem realizován intenzivnější dohled, který v krajním případě může vést k ukončení pracovního poměru (viz Ontario MOE 2010c, Pervil a Campbell 2011).

- Odlišně probíhá hodnocení u nově nastupujících učitelů, které je častější – dvakrát ročně – a výsledné hodnocení může být, vedle uspokojivé a neuspokojivé podoby, rovněž formulováno jako potřeba rozvoje. Celkem může být začínající učitel hodnocen třikrát, přičemž dvě uspokojivé hodnocení mu zaručí kariérní postup (Ontario MOE 2010c). Poznamenejme, že pro naplnění cílů hodnocení mají začínající učitele k dispozici celou řadu podpůrných nástrojů (viz Pervil a Campbell 2011).

- Učitelé nespadající do kategorie nově nastupujících učitelů jsou povinni každý rok zpracovávat osobní plán rozvoje, který slouží jako základ pro sebehodnocení práce učitele na bázi diskuse s ředitelem (viz Ontario MOE 2010c, Pervil a Campbell 2011).

Konečně uveďme, že v případě provincie Ontario probíhá regulace učitelské profese na bázi profesní organizace učitelů, která mimo jiné formuluje standardy, vůči kterým má být prováděno hodnocení učitelů, vydává učitelům osvědčení a řeší stížnosti proti nim namířené. Důraz je přitom kladen na spolupráci a důvěru místo dřívější orientace na testování učitelů (viz Pervil a Campbell 2011, OECD 2011a).

Sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol probíhá v případě provincie Ontario jak v interní, tak v externí podobě. Pro interní hodnocení je hlavním nástrojem proces strategického plánování, a to na bázi SMART ukazatelů ve vazbě na cíle celého vzdělávacího systému provincie Ontario a jejího kurikula (viz Ontario MOE 2010b). Základem hodnocení školy jsou výsledky žáka v interním i externím hodnocení, přičemž tyto poznatky jsou zasazeny do širších vazeb celého systému školy v rámci spektra dílčích indikátorů týkajících se mimo jiné (viz Ontario MOE 2010b):

- vlastního vzdělávacího procesu včetně vůdcovské role učitele a způsobů implementace kurikula,
- postojů, tj. zpětné vazby, žáků,
- spolupráce dalších aktérů na komunitní bázi.

Externí hodnocení škol je v případě provincie Ontario realizováno ze strany speciálně vytvořeného inspekčního týmu místního úřadu, tj. ze strany zřizovatele skupiny škol. Důraz je v tomto ohledu kladen na cíl zlepšovat vzdělávací výsledky školy. Inspekční tým primárně sbírá základní data a sestavuje plán podoby inspekce na místě, a to ve spolupráci se zástupci školy (viz Ontario MOE 2010b). Zásadní roli hrají v tomto ohledu výsledky standardizovaných testů provincie Ontario (viz EQAO 2012). Škola získává

z inspekce ústní a písemnou zpětnou vazbu včetně doporučení, jejíž realizace je kontrolována vrchním kontrolorem místního úřadu. Oproti řadě evropských zemí tak je pro provincii Ontario charakteristická inspekční činnost subjektem, který je přímo zainteresován na zvyšování kvality vzdělávání na území jeho správního obvodu (Ontario MOE 2010b).

Konečně hodnocení kvality celého vzdělávacího systému provincie Ontario je primárně založeno na indikátorech vztahujících se k podílu žáků dosahujících provinčního standardu ve čtenářské a matematické gramotnosti respektive procenta žáků dosahujícího středoškolského vzdělání, a to včetně kontextu k hodnocení rozdílů mezi žáky (viz Ontario MOE 2008). Při hodnocení kvality vzdělávacího systému provincie Ontario tak hraje klíčovou roli systém provinčního celoplošného testování a další relevantní statistiky. Současně jsou využívány nadstavbové hodnotící nástroje na federální úrovni v podobě pankanadského hodnotícího programu dosažených výsledků kanadských žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti respektive v podobě pankanadského systému statistiky:

- Pankanadský hodnotící program představuje kanadský závazek k zajištění informací o kvalitě vzdělávacího systému na federální úrovni, přičemž jedním z motivů k tomuto kroku je rozdílnost jednotlivých provinčních kurikul (např. CMEC 2009, CMEC 2011a). Program se zaměřuje na hodnocení vzdělávacích výsledků žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti s cílem poskytnout, vedle informací o celém kanadském vzdělávacím systému, doplňující informace o spolehlivosti provinčních celoplošných testů (viz např. CMEC 2009, Volante a Jaafar 2008, Vergari 2010, CMEC 2011a). Podobně lze vnímat rovněž účast Kanady v mezinárodních šetřeních.

- Pankanadský systém statistiky v oblasti vzdělávání je organizován kolem základního rámce statistických indikátorů v návaznosti na strategický dokumentu *Learn Canada 2020*[46] (viz CMEC 2008b). Rozlišeny jsou v tomto ohledu tři dimenze organizace dat v podobě úrovní vzdělávání (včetně základních a středních škol), úrovní informace (např. žák, škola/poskytovatel, jurisdikce/území) a typu indikátoru se členěním vstup – proces – výstup – výsledek (viz CMEC 2010a).

Otázka hodnocení kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je v kanadském vzdělávacím systému spojována zejména s konceptem odpovědnosti za výsledky na bázi zveřejňování informací relevantních indikátorů (viz Vergari 2010, Ontario MOE 2009, Volante a Jaafar 2008). Vazby k finanční alokaci lze přitom pozorovat zejména ve vztahu k podpoře zaostávajících škol, nikoliv v uvalování sankcí (OECD 2011a, Vergari 2010, Baird et al. 2011). Ve stejném duchu funguje i finanční vazba na učitele, vůči nimž nejsou za výsledky v testování stanoveny sankce, nicméně jejich odpovědnost je stanovena na bázi zveřejňování výsledků (např. Volante a Jaafar 2008).

1.2.6 Německo

V případě Německa lze pozorovat rostoucí zájem o otázky hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání od 2. poloviny 90. let 20. století, přičemž významným impulsem k tomuto kroku se staly výsledky německých žáků v mezinárodních hodnoceních[47] (OECD 2011a, Kolkmann 2012, Pongratz 2006) a současně poznatek, že státy se zavedenou formulací standardů vzdělávání a systémem hodnocení jejich naplnění dosahují v mezinárodních hodnoceních lepších výsledků (viz např. Sachse et al. 2010, Hausknecht et al. 2011, Böhme et al. 2012, Pongratz 2006). Takto byl v roce 1997 formulován závazek německých

[46] Učící se Kanada 2020

[47] Do té doby byl německý vzdělávací systém charakteristický nechutí k tématům národní testování a měření výkonnosti, což se mimo jiné promítalo do existence rozdílných standardů či zkoušek jednak pro různé typy škol a jednak pro jednotlivé země (OECD 2011).

spolkových zemí k rozvoji hodnotících nástrojů kvality vzdělávání a o pět let později bylo přijato rozhodnutí o vývoji německých národních standardů (viz Lohmar a Eckhardt 2011). Ty byly definovány postupně, a to (OECD 2011a):

- primárně pro německý jazyk a matematiku ve 4. roce studia a pro německý jazyk, matematiku, první cizí jazyk a přírodovědu v 9. roce studia (2003-2004),
- sekundárně pro německý jazyk, matematiku, cizí jazyk a přírodovědu na konci střední školy (2007).

Národní standardy představují ve své podstatě popis kompetencí[48], kterých má žák dosáhnout v určitý časový okamžik svého studia, jinými slovy očekávané výsledky vzdělávání (např. Böhme et al. 2012, Hausknecht et al. 2010, IQB 2011). Podle OECD (2011a) jde o první národní standardy vzdělávání v Německu, které byly formulovány na základě dohody spolkových zemí a německé federální vlády. Praktická implementace národních standardů, tj. vzdělávacích cílů, pak spočívá v jejich promítnutí do obsahu vzdělávacích kurikul jednotlivých spolkových zemí[49] (např. Böhme a Vos 2012, Lohmar a Eckhardt 2011). Kurikula zemí definují cíle, obsah a metody výuky jednotlivých předmětů, přičemž jsou pro učitele závazná. Přes svou závaznost jsou kurikula spolkových zemí koncipována tak, že ponechávají učitelům volnost způsobů implementace vzhledem k metodám výuky a hodnocení (Lohmar a Eckhardt 2011).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání pak probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka je v německém vzdělávacím systému tradičně sledováno průběžné hodnocení učitelem, a to ve vazbě na požadavky kurikula. Způsob hodnocení se může mezi jednotlivými spolkovými zeměmi lišit, nicméně ve většině zemí je sledováno slovní hodnocení pokroku žáka pro 1. a 2. rok vzdělávání s tím, že v pozdějším věku přibývá rovněž hodnocení známkou – na nižším stupni středních škol a na odborných školách na šestistupňové škále, na vyšším stupni všeobecných středních škol na stupnici 0 až 15. Na základních školách a na nižším stupni středních škol není zakončení většinou spojeno se závěrečným zkoušením, nicméně stále vyšší počet zemí zavádí požadavek na centrální zkoušení při ukončení 9. roku studia (Lohmar a Eckhardt 2011). V případě vyššího stupně středních škol je zakončení studia následující (viz Lohmar a Eckhardt 2011):

- Na všeobecných středních školách je výsledná známka vypočtena z průměrů známek dílčích předmětů za poslední dva roky studia a ze známek maturitní zkoušky. Maturitní zkoušky jsou přitom organizovány buď jednotně pro spolkovou zemi, nebo otázky maturitní zkoušky navrhují školy s následným schválením dohledovým orgánem. Obecnou preferencí je v tomto ohledu jednotná maturitní zkouška pro všechny školy spolkové země. Maturitní zkouška se skládá ze 4 předmětů s definicí požadavků na volbu minimálně 2 předmětů s vyšší obtížností a na výběr alespoň dvou předmětů z trojice německý jazyk, cizí jazyk a matematika. Nejméně tři předměty jsou zkoušeny písemně. Konečně poznamenejme, že srovnatelnost maturit je zajištěna definicí standardů k maturitě.

- V případě odborných škol je vzdělávání zakončeno kombinací akademického zkoušení a odborného zkoušení, kdy druhý typ zkoušení prokazuje odbornost žáka v kvalifikaci.

V návaznosti na iniciovaný reformní proces jsou na úrovni žáka rovněž posilovány metody celoplošného testování ve 3. a 8. třídě (VERA 3, VERA 8), a to v předmětech německý jazyk a matematika. Toto

[48] Popis kompetencí v rámci jednotlivých předmětů je přitom rozdělen do několika klíčových vzdělávacích oblastí (Böhme a Vos 2012).

[49] V případě odborného vzdělávání jsou kurikula/rámcové plány formulovány na bázi interakce spolková země – zaměstnavatelé – federální vláda (Lohmar a Eckhardt 2011).

testování vychází z formulovaných národních standardů a je vnímáno rovněž jako diagnostický nástroj ke zlepšování výsledků ve vzdělávání žáků (Böhme et al. 2012).

Konečně uveďme, že od roku 2007 je v Německu vyvíjen Německý kvalifikační rámec, a to v návaznosti na Evropský kvalifikační rámec. Hlavní význam tohoto kroku je spojen s cílem zajistit transparentní a srovnatelný systém kvalifikačních a vzdělávacích rámců v Německu (viz Lohmar a Eckhardt 2011, OECD 2011a).

Systém hodnocení učitelů se liší mezi jednotlivými spolkovými zeměmi Německa. Odlišnosti mimo jiné spočívají v následujících aspektech (OECD 2013a, Lohmar a Eckhardt 2011):

- První aspekt je spojen s významem realizovaného hodnocení. Nejčastějším cílem hodnocení učitelů je management jejich výkonnosti s tím, že například spolková země Bavorsko doplňuje tento cíl rovněž o schéma pro odměňování excelence. Spolková země Porýní – Falc pak má na bázi hodnocení učitelů zaveden systém registrace a certifikace.

- Druhý aspekt je spojen s otázkou, kdy je hodnocení učitelů prováděno. V některých spolkových zemích je toto hodnocení povinné v časové periodě 4-5 let, v jiných zemích se provádí pouze při speciálních příležitostech, jako je například posun učitele v kariéře či vstup učitele do zaměstnání.

- Třetí aspekt je spojen s osobou a způsobem hodnotitele. V tomto ohledu je nejčastější evaluátorem buď samotný ředitel školy, nebo ředitel školy spolu s inspektorem. Pro hodnocení jsou tradičně využívány metody pozorování ve výuce respektive rozhovor s učitelem vzhledem k cílům jeho osobního rozvoje. V řadě spolkových zemí jsou přitom definovány standardy práce učitele[50], vzhledem k nimž je hodnocení prováděno.

Poznamenejme, že společným znakem vzdělávacího systému Německa je poměrně náročný systém získání aprobace v daném předmětu, který vede k výběru nejlepších studentů ze středních škol pro učitelské povolání (OECD 2011a).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni škol probíhá jak v interní, tak externí podobě. Lohmar a Eckhardt (2011) přitom poukazují na rostoucí význam interních přístupů na bázi sebehodnocení škol. Takové hodnocení tradičně vychází z vytvoření specifických programů jednotlivých škol, v rámci kterých jsou formulovány hlavní cíle jejich činnosti v kontextu legislativního rámce, obsahu kurikula případně vymezeného rámce kvality[51] jednotlivých spolkových zemí. Současně školní programy definují interní metody hodnocení dosažení cílů. Obecně tak je v případě sebehodnocení německých škol aplikovaná metoda strategického plánování (Lohmar a Eckhardt 2011).

Externí hodnocení škol je primárně založeno na práci školní inspekce, která je v případě Německa organizována na úrovni spolkových zemí. Z tohoto důvodu se mohou procesy školní inspekce uvnitř Německa lišit. Přes tuto skutečnost Kolkmann (2012) představuje některé typické znaky práce školní inspekce v Německu. Práce inspekce je založena na tzv. orientačním rámci kvality školy, který definuje očekávanou podobu dobré školy ve vztahu k jejím znakům a kritériím, a to v řetězci oblast kvality – znak kvality – kritérium kvality – indikátor kvality. Poznamenejme, že oblasti kvality tradičně zahrnují školní management, školní kulturu, management kvality či interní hodnocení školy a že hodnocení kritérií probíhá prostřednictvím známek na čtyřstupňové škále. Vlastní práce inspekce může být členěna do tří časových fází (Kolkmann 2012):

[50] Standardy učitele jsou definovány jako schopnosti, dovednosti a postoje, které učitel vlastní, aby splnil profesionální požadavky (Lohmar a Eckhardt 2011).

[51] Indikátorový systém

- Fáze před vlastní inspekcí poskytuje škole relativně krátké období na přípravu v návaznosti na definovaný orientační rámec kvality. Škola tak má mimo jiné příležitost realizovat sebehodnocení a diskutovat vlastní profil kvality. Zároveň jsou dopředu zasílány dotazníky na cílové skupiny žáků školy a jejich rodičů respektive pracovníky školy s cílem identifikovat jejich názory.

- Fáze realizace inspekce je spojena s identifikací skutečné reality na škole s tím, že inspektoři navštěvují hodiny a pozorují dění ve výuce a dále realizují rozhovory s relevantními aktéry.

- Výstupem fáze po inspekci je zpracovaná inspekční zpráva, která je vydávána s různým časovým odstupem v různých spolkových zemích. Inspekční zprávy jsou veřejné a jsou určeny jak pro zřizovatele, tak pro širokou veřejnost. Součásti zprávy je i návrh opatření ke zvýšení kvality školy. Poznamenejme, že škola má možnost na obsah inspekční zprávy reagovat.

Cyklus inspekcí probíhá jednou za 4-6 roků, přičemž v současnosti probíhá druhé kolo inspekcí, což umožňuje srovnání poznatků v čase (Kolkmann 2012). Konečně posledním zde uváděným poznatkem relevantním k práci školní inspekce v Německu je posilování její poradní role, jako impulsu pro zvyšování kvality vzdělávání, na úkor role kontrolní spojené s hodnocením souladu činnosti školy se zákonem (viz Lohmar a Eckhardt 2011, Kolkmann 2012).

Vedle práce školní inspekce je druhým externím nástrojem pro hodnocení kvality škol celoplošné testování VERA 3 a VERA 8. Povaha tohoto hodnocení umožňuje srovnání výsledků škol mezi sebou (Böhme et al. 2012). Nicméně jeho primární zájem není orientován na srovnávání škol, nýbrž působí jako diagnostický nástroj pro zjišťování vzdělávacích potřeb žáků (viz např. Hausknecht et al. 2010, Sachse et al. 2009, Emmrich et al. 2012, IQB 2011, IQB 2013).

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Německa je utvářena od roku 2006 v návaznosti na přijetí německé strategie monitoringu vzdělávání[52] (viz IQB 2013). Součástí této strategie jsou čtyři základní elementy v podobě (viz IQB 2013, Böhme et al. 2012, Lohmar a Eckhardt 2011, Sachse et al. 2009, Emmrich et al. 2012, OECD 2006):

- účasti Německa v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- národního testování německých vzdělávacích standardů na výběrovém vzorku škol[53],
- plošného srovnávacího testování národních standardů na úrovni spolkových zemí (VERA 3, VERA 8),
- indikátorově založené národní zprávy a zprávy spolkových zemí o stavu vzdělávání vydávané od roku 2006 každé dva roky doplněné o tematicky založené analýzy aktuálních problémů německého vzdělávacího systému.

Podstata tří uvedených šetření se odlišuje ve vztahu k jejich podobě, četnosti, cíli využití, prostorové úrovni hodnocení i způsobům realizace. Tabulka 1-4 představuje hlavní rozdíly v tomto směru, když naznačuje, že zejména plošné srovnávací testování národních standardů na úrovni spolkových zemí (VERA 3, VERA 8) není primárně zaměřeno na hodnocení německého vzdělávacího systému. Konečně v rámci hodnocení německého vzdělávacího systému nelze opomenout cíle formulované v rámci strategie Evropa 2020, které jsou pro oblast počátečního vzdělávání relevantní zejména ve vztahu k ukazateli podílu osob ve věkové kategorii 18-24 let, kteří nedosahují vyššího sekundárního vzdělání nebo dlouhodobější účasti v neformálním vzdělávání (Lohmar a Eckhardt 2011).

[52] Gesamtstrategie der Kulturministerkonferenz zum Bildungsmonitoring

[53] Testování probíhá v předmětech, pro které byly definovány národní standardy (Böhme et al. 2012).

Tabulka 1-4: Srovnání vybraných aspektů tří typů testování německých žáků

Aspekt	Mezinárodní šetření	Národní testování	VERA 3, VERA 8
Podoba	Výběrový soubor	Výběrový soubor	Všechny školy
Četnost	Jednou za 3-5 let	Jednou za 5-6 let	Každoročně
Hlavní cíl	Hodnocení systému	Hodnocení systému	Diagnostika
Úroveň hodnocení	Federativní	Spolkové země	Školy, třídy, žáci
Způsob realizace	Centrálně, externě	Centrálně, externě	Učitelé škol
Reporting	Po cca 3 letech	Po cca 1 roce	Po několika týdnech

Zdroj: IQB (2013)

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Německa charakteristické posunem vnímání tohoto konceptu ve směru posilování odpovědnosti a autonomie vlastních škol v souladu s hlavní myšlenkou konceptu New Public Management – orientace na řízení podle výsledků (Lohmar a Eckhardt 2011, Sachse et al. 2009, OECD 2011a, Böhme et al. 2012). Lohmar a Eckhardt (2011) spojují koncept efektivity ve vzdělávání rovněž s problematikou optimalizace sítě škol.

1.2.7 Norsko

V případě Norska lze pozorovat posun zájmu hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání směrem k výsledkové orientaci (Nusche et al. 2011b). Za významný impuls lze v tomto ohledu považovat jednak neuspokojivé výsledky Norska v mezinárodních šetřeních na přelomu tisíciletí a jednak horšící se disciplínu žáků ve školách (viz např. Strand a Tjeldvoll 2002, Nusche et al. 2011b, Johnsen 2012). Jedním z důsledků tohoto vývoje se stalo zavedení nového norského národního kurikula v roce 2006, které oproti předchozím verzím klade důraz na kompetenčně založený přístup s výsledkovou orientací (např. Tvinnereim 2010, NMER 2007). Tento krok je plně v souladu se základní tezí reformy norského vzdělávacího systému *Knowledge Promotion*[54] (UNESCO 2012b). Národní kurikulum pokrývá vzdělávání od základních škol až po střední školství a skládá se ze čtyř základních elementů (viz Nusche et al. 2011b, NDET 2011, NMER 2007):

- Klíčové kurikulum, jako první element národního kurikula, definuje zastřešující cíle a principy norského vzdělávacího systému. Hlavní důraz je v tomto ohledu kladen na morální hodnoty, kreativní schopnosti, ekologické vnímání, spolupráci, základní znalosti a kompetence vzhledem k uplatnění osob ve společnosti (viz RMERCA 2005).

- Rámec kvality, jako druhý element národního kurikula, vymezuje odpovědnost hlavních aktérů ve vzdělávacím systému (viz např. UNESCO 2012b, Mandt 2008).

- Předmětové kurikulum, jako třetí element národního kurikula, definuje cíle jednotlivých předmětů, jejich strukturu podle hlavních oblastí výuky, rozsah vyučovacích hodin a způsob hodnocení. Nedílnou součástí předmětového kurikula je pět základních gramotností v podobě čtení, psaní,

[54] Podpora znalostí

komunikace, počítání a ICT gramotnosti (srovnej s Tvinnereim 2010, NMER 2007). Základní gramotnosti vstupují do předmětů tak, že pro hlavní oblasti výuky předmětů jsou formulovány kompetenční cíle pro 2., 4., 7. a 10. rok vzdělávání na základní škole a nižším stupni střední školy a pro 1., 2. a 3. rok vzdělávání na vyšším stupni střední školy (srovnej s UNESCO 2012b). Kompetenční cíle definují, co by žák v daném roce studia měl umět[55].

- Rámec pro rozdělení hodinové dotace výuky pro jednotlivé předměty, jako čtvrtý element národního kurikula.

Národní kurikulum je potřeba chápat jako základní rámec realizace školní výuky, kdy způsob implementace kurikula je odpovědností škol a municipalit (viz Nusche et al. 2011b, UNESCO 2012b). Národní kurikulum zajišťuje, aby všechny norské děti měly společný vzdělávací základ (NMER 2007). Poznamenejme, že aktuální kritika norského národního kurikula si primárně všímá nedostatečné specifikace standardů vzdělávání, kdy kompetenční cíle jsou formulovány poměrně široce. Doporučen je pak přístup na bázi kurikulum – standardy nebo standardy – kurikulum (viz Nusche et al. 2011b).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání pak probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka jsou využívány jak formativní, tak sumativní formy hodnocení. V případě základních škol, tj. do 7. roku vzdělávání, je kladen důraz na formativní hodnocení bez známek. O hodnocení žáků vede učitel dokumentaci a současně probíhá diskuse výsledků na bázi interakce žák – rodič – škola. Od nižšího stupně středních škol je hodnocení rozšířeno rovněž o hodnocení známkou na šestibodové škále (viz Nusche et al. 2011b).

V návaznosti na iniciaci reformních procesů jsou současně posilovány národní nástroje hodnocení výkonnosti žáků ve vzdělávání. Nusche et al. (2011b) v tomto ohledu rozlišuje tři typy takto založených nástrojů. První typ nástroje je spojen s centrálně organizovaným předmětovým zkoušením, a to v posledním roce studia na nižším stupni střední školy a v průběhu vyššího stupně střední školy. Centrálně organizované zkoušení je charakteristické následujícími znaky (viz Nusche et al. 2011b):

- V případě nižšího stupně středních škol je zkoušení organizované v posledním, desátém, roce studia. Žák absolvuje jedno písemné a jedno ústní zkoušení v některém ze tří předmětů – norský jazyk, matematika a anglický jazyk. Specifikem je v tomto ohledu to, že předměty jsou vybírány náhodně. Poznamenejme, že písemný test je utvářen externě a probíhá elektronicky a že obsah ústního zkoušení připravují místní učitelé, nicméně zkoušení provádí učitel externí.

- V případě vyššího stupně středních škol probíhá centrálně organizované zkoušení v každém roce. Za klíčový lze v tomto ohledu považovat závěrečný, třetí, rok studia, kdy všichni žáci absolvují dvě písemné zkoušky a jednu zkoušku ústní, přičemž zkoušené předměty jsou opětovně přiřazovány náhodně. Speciální pozornost v rámci zkoušení je pak věnována těm žákům, kteří mají zájem pokračovat ve studiu na vysoké škole.

Druhý typ národního nástroje hodnocení výkonnosti žáků ve vzdělávání představuje národní testování kompetenčních cílů národního kurikula, a to v 5., 8. a 9. roce studia s důrazem na norský jazyk (čtenářská gramotnost), matematiku (matematická gramotnost) a cizí jazyk (jazyková gramotnost). Poznamenejme, že hlavním cílem národního testování je zajistit informace o vzdělávacích výsledcích norských žáků ve vztahu k naplnění kompetenčně orientovaných cílů národního kurikula. Využití národního testování jako diagnostického nástroje vzdělávacích potřeb žáků je vnímáno jako jeho druhý cíl (viz Nusche et al. 2011b).

[55] Norwegian Subject Curriculum. Regulation by the Ministry of Education and Research.

Ve směru diagnostiky vzdělávacích potřeb žáků však je orientován zejména třetí typ národního nástroje hodnocení výkonnosti žáků ve vzdělávání – mapovací testy. Mapovací testy jsou realizovány v 1. až 3. roce studia na základní škole a v 1. roce studia na vyšším stupni středních škol, a to v rámci hodnocení základních znalostí v norském jazyce (čtenářská gramotnost) a matematice (matematická gramotnost) s rozšířením o cizí jazyk v případě středních škol. Povinné jsou mapovací testy z norského jazyka ve všech uvedených letech studia a z matematiky ve 2. roce studia na základní škole a v 1. roce studia na vyšším stupni středních škol. Realizace národního testování ve výše uvedených letech je motivována jeho využitím pro diagnostické účely s cílem včasné identifikace vzdělávacích potřeb žáků. Konečně poznamenejme, že výsledky mapovacích testů nejsou spravovány na národní úrovni, nicméně z vybraného vzorku testů je stanoven benchmark pro nejhorší výsledky (Nusche et al. 2011b).

Konečně uveďme, že za nástroj záruky kvality vzdělávání lze považovat rovněž norský kvalifikační rámec, vytvářeny v návaznosti na Evropský kvalifikační rámec. Hlavním účelem tohoto nástroje je zajistit transparentní a srovnatelný systém kvalifikačních a vzdělávacích rámců v Norsku, a to včetně mobility mezi školami (viz Nusche et al. 2011b).

Systém hodnocení učitelů se v případě Norska neřídí národními standardy či kritérii, rámec hodnocení je stanoven individuálně zřizovateli škol. Z tohoto důvodu lze v Norsku sledovat různé způsoby hodnocení učitelů (např. hospitace ředitele, hodnocení prostřednictvím zpětné vazby od žáků), tradiční je ovšem interní hodnocení učitelů ze strany ředitele školy (NDET 2011). Obecně platí, že hodnocení výkonnosti učitelů má v Norsku spíše formativní charakter a je omezeně využíváno k finančnímu ohodnocení. Za pozornost rovněž stojí relativně nízké požadavky na kvalifikaci učitelů. V tomto ohledu pak lze pozorovat zájem Norska zvyšovat kvalitu a prestiž učitelů na základních a středních školách (Nusche et al. 2011b).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni norských škol probíhá jak v interní, tak externí podobě, důraz je přitom kladen na sebehodnocení škol, které je zakotveno i legislativně. V tomto ohledu jsou využívány různé metodické přístupy, včetně metod Balanced Scorecard, CAF či jiných, a to s využitím informací z (UNESCO 2012b, Nusche et al. 2011b, NDET 2011):

- národních elementů hodnocení vzdělávacích výsledků norských žáků (např. národní testování) ve vazbě na národní benchmark,
- poznatků dotazníkových šetření realizovaných s různými cílovými skupinami,
- národních statistik s informacemi např. o finančních a lidských zdrojích.

V návaznosti na výše uvedené podpůrné nástroje je naplňován legislativní požadavek z roku 2009 na zpracování každoroční zprávy o kvalitě vzdělávání na školách, který je však primárně kladen na zřizovatele v úzké interakci s jimi spravovanými školami. Obsah zprávy mimo jiné obsahuje přehled výsledků ve vzdělávání včetně ukazatele předčasných odchodů ze vzdělávání nebo hodnocení prostředí výuky. Pro standardizaci obsahu zprávy byl vyvinut ICT nástroj k jejímu vyplnění (Tvinnereim 2010). Vlastní zpráva se současně stává východiskem pro formulaci rozvojového plánu ke zvyšování kvality vzdělávání na školách spravovaných zřizovatelem do budoucna. Obecně tak je v případě hodnocení kvality ve vzdělávání norských škol aplikovaná metoda strategického plánování – základ systému kvality škol (viz Nusche et al. 2011b).

Specifické postavení má v případě Norska práce školní inspekce. Ta je v Norsku poměrně novým institucionálním fenoménem, který od roku 2006 vyvíjí koordinovaný přístup k inspekční činnosti (Tvinnereim 2010). Za pozornost přitom stojí ta skutečnost, že inspekční činnost není primárně zaměřena na školu, nýbrž na zřizovatele a soulad jeho aktivit s legislativními požadavky, tj. zejména s tématy bezpečnost, postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jinými (viz NDET 2011). Východiska jsou v tomto ohledu zpráva o kvalitě vzdělávání respektive rozvojový plán ke zvyšování kvality vzdělávání

na školách zřizovatele. Samotná škola se objevuje zejména v hodnocení komunikačních vazeb škola – zřizovatel. Vzdělávací proces není hodnocen (NDET 2011).

Vlastní národní inspekční činnost probíhá každoročně pro vzorek cca 80-120 škol, přičemž je realizována vždy 2-4 regionálními inspektory, kteří vedle toho provádí i svou vlastní agendu (viz UNESCO 2012b). Inspekční činnost je v každém roce zaměřena na omezený počet témat stanovených národní inspekcí v rámci svého pracovního plánu. Výsledky z inspekční činnosti jsou shrnuty do veřejné závěrečné zprávy. Poznamenejme, že inspekce končí až po odstranění všech identifikovaných nedostatků a že do budoucna se očekává posílení role školní inspekce při hodnocení vlastní kvality ve vzdělávání škol (Tvinnereim 2010).

Vedle práce školní inspekce je druhým externím nástrojem pro hodnocení kvality norských škol norské národní testování.

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Norska je složena ze čtyř základních elementů v podobě (viz NDET 2012, Nusche et al. 2011b):

- účasti Norska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- národního testování kompetenčních cílů národního kurikula, a to v 5., 8. a 9. roce studia,
- povinného průzkumu názorů (např. motivace, prostředí školy, percepce vzdělávacího procesu a další) žáků v 7. a 10. roce studia respektive v 1. roce studia na vyšším stupni středních škol,
- závěrečného hodnocení žáků při absolvování vyššího stupně střední školy.

Závěry analýzy dat výše uvedených elementů jsou publikovány v rámci národní zprávy o vzdělávání v Norsku (viz NDET 2011) a rovněž na internetovém portálu, který je zaměřen na problematiku norských škol (Nusche et al. 2011b).

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Norska typické posilováním odpovědnosti a autonomie škol v souladu s hlavní myšlenkou konceptu New Public Management – orientace na řízení podle výsledků (viz např. Nusche et al. 2011b). Takto je například zdůrazněn vztah vysoké finanční částky Norska alokované na vzdělávání na straně jedné a neuspokojivých výsledků Norska v mezinárodních šetřeních na straně druhé (NDET 2011, Strand a Tjeldvoll 2002). Nusche et al. (2011b) však současně poukazují na skutečnost, že původní záměr implementace národního testování se týkal právě tématu efektivity škol, nicméně nebyl takto zaveden s ohledem na nesouhlasné stanovisko zainteresovaných aktérů. Vedle toho je otázka efektivity zmiňována v kontextu velikosti školy a klesajícího počtu žáků (NDET 2012).

1.2.8 Nový Zéland

V případě Nového Zélandu lze identifikovat komplexní metodiku sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, která navazuje na cíle formulované v zastřešujících koncepčních dokumentech. Výchozím bodem pro systém sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je novozélandské kurikulum, které bylo poprvé vytvořeno v roce 1992 a revidováno po široké diskusi s relevantními aktéry v roce 2007 (viz MOE 2007a). Novozélandské kurikulum je výsledkově orientované a poskytuje jasné sdělení, co je důležité, aby žáci věděli – vzdělávací cíle. Novozélandské kurikulum je tvořeno následujícími prvky (viz MOE 2007a):

- množina principů, na kterých je kurikulum založeno (např. ambiciózně formulované cíle, pohled kupředu, inkluzivní charakter),

- množina hodnot, které by mely být u žáků stimulovány – excelence, inovace, různorodost, rovnost, participace, udržitelnost, morální integrita,
- množina pěti klíčových kompetencí, které by měly být u žáků posilovány – myšlení, využití jazyka, symbolů a textů, seberealizace, vztahy k dalším lidem, participace na činnosti školní komunity,
- množina osmi výukových oblasti – anglický jazyk, umění, tělesná výchova, cizí jazyky, matematika, přírodověda, sociální vztahy, technologie.

Poznamenejme, že výukové oblasti jsou členěné na dílčí podoblasti, k nimž jsou pro úroveň 1-8 studia formulovány vzdělávací cíle, tj. čeho by měl žák dosáhnout během 13 let základního a středního vzdělávání (viz MOE 2007b, Nusche et al. 2011a)

Novozélandské kurikulum je nutné chápat jako základní rámec, který poskytuje široký prostor školám pro jeho implementaci do svých kurikul (Nusche et al. 2011a). Respektována tak jsou specifika jednotlivých škol, na které je však kladen požadavek vysvětlit způsoby implementace novozélandského kurikula, tj. principů, hodnot, klíčových kompetencí a výukových oblastí, do školního kurikula, a to včetně představení metod hodnocení ve vazbě na vzdělávací cíle. Zdůrazněme, že o flexibilitě poskytnuté školám při tvorbě jejich kurikula svědčí možnost jeho strukturace na bázi výukových oblastí, hodnot i klíčových kompetencí a že zahrnutí výukových oblastí do obsahu kurikula je povinné do 10 roku studia. Pro roky 11 až 13 je možná vyšší míra specializace v souladu s lepším povědomím žáka o své budoucí kariéře (MOE 2007a).

Nový Zéland dlouhodobě odmítá využití celonárodního testování po vzoru jiných anglosaských zemí (MOE 2011b), přesto lze v případě Nového Zélandu identifikovat aktuální snahu směřovat k více konzistentnímu přístupu k získávání informací o dosažených výsledcích žáků, a to na bázi tzv. národních standardů (viz Nusche et al. 2011a). Národní standardy byly formulovány pro první až osmý rok studia žáků, a to v rámci čtení, psaní a matematiky, přičemž oficiálně jsou využívány od roku 2010 (MOE 2009).

Ve své podstatě představují národní standardy referenční bod popisující výsledky, kterých by měl žák dosáhnout na konci každého roku studia. Formulace národních standardů úzce navazuje na novozélandské kurikulum. Takto jsou například národní standardy v matematice strukturovány vzhledem k dílčím podoblastem novozélandského kurikula a současně existují vztahy mezi národním standardem na jedné straně a dosaženou úrovní novozélandského kurikula[56] na straně druhé (např. MOE 2009). Národního standardu by měla dosáhnout většina žáků novozélandských škol[57], a to v kontextu skutečnosti, že tyto byly formulovány v návaznosti na poznatky z předchozích šetření (viz MOE 2010b). Obsahově jsou národní standardy orientovány na řešení problémů a modelových situací, a nikoliv pouze na prokázání znalostí. V návaznosti na tuto skutečnost, jsou v rámci národních standardů učitelům poskytnuty informace o vzorových příkladech a očekávaných způsobech řešení. Konečně uveďme, že hodnocení národních standardů probíhá ze strany učitele s využitím široké škály metod hodnocení v delším časovém horizontu. Výsledky k národním standardům v jednotlivých letech studia jsou reportovány v rámci čtyřstupňového hodnocení nad národním standardem, na národním standardu, pod respektive výrazně pod národním standardem (viz MOE 2009).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání je v případě Nového Zélandu spojeno s všeobecným odmítnutím přínosnosti hodnocení na bázi národního testování, a to s ohledem na snahu vyvarovat se

[56] Poznamenejme, že národní standardy jsou definovány pro každý rok studia, zatímco úrovně novozélandského kurikula jsou dosahovány v delším časovém horizontu. Proto se dva národní standardy mohou vztahovat k jedné úrovni novozélandského kurikula (viz MOE 2010b).

[57] Pro některé žáky však jsou národní standardy buď příliš jednoduché, nebo naopak příliš obtížné. V tomto ohledu se nabízí možnost formulovat alternativní ambiciózní a přitom dosažitelné cíle (viz MOE 2010b).

„učení pro testy“ respektive zúžení kurikula (Nusche et al. 2011a). Klíčová role je naopak přisouzena učiteli v rámci strategie hodnocení pro učení, tj. s důrazem na formativní hodnocení (viz MOE 2011a, MOE 2011b). V tomto ohledu lze vnímat i omezenou tradici známek a preferenci slovního hodnocení žáků novozélandských škol (Nusche et al. 2011a). Obecně hodnocení žáků novozélandských škol navazuje na vzdělávací cíle novozélandského kurikula respektive národní standardy v příslušných výukových oblastech, přičemž toto hodnocení je založeno na dlouhodobé aplikaci široké škály metod hodnocení (MOE 2009, MOE 2011b). Zdůrazněme, že tímto způsobem je pro učitele zajištěna zpětná vazba o vzdělávacích potřebách jednotlivých žáků.

Na úrovni středních škol představuje základní hodnotící rámec tzv. *National Certificate of Educational Achievement* (dále jen NCEA), který byl do praxe zaveden v letech 2002-2004. NCEA je založen na standardech, které říkají, co by žák měl umět pro jeho splnění (např. MOE 2011b). NCEA rozlišuje dva druhy standardů (viz NZQA 2011):

- výkonnostní standardy vztažené k vzdělávacím cílům novozélandského kurikula,
- jednotkové standardy vztažené k technickému vzdělávání a vytvořené experty z technické praxe.

Při dosažení standardu získává žák kredity, které jsou podle obtížnosti rozděleny do tří úrovní. Dosažení 80 kreditů je předpokladem pro získání NCEA kvalifikace na úrovni I, II či III. Rozdíl v dosažené kvalifikaci je dán strukturou získaných kreditů. Vedle toho jsou výsledky žáků hodnoceny na čtyřstupňové stupnici od stupně „neuspěl“ po stupeň „excelence“. NCEA je flexibilní a umožňuje školám utvářet různé kombinace standardů, z nichž si žák vybírá. Důraz je kladen na kritické myšlení a řešení problémů ze strany žáků a na ambiciózně zaměřené hodnocení. Využívány jsou externí i interní formy hodnocení, srovnatelnost interního hodnocení je zajištěna prostřednictvím profesionálních moderátorů poskytujících kontrolu i školení (viz NZQA 2011, Nusche et al. 2011a).

Novozélandský systém hodnocení kvality ve vzdělávání klade vysoké nároky na učitele v roli hodnotitele. V tomto kontextu lze vnímat i způsoby hodnocení učitelů, které jsou primárně spojeny se dvěma oblastmi (Nusche et al. 2011a):

- První oblast hodnocení je dána povinnosti nového učitele být registrován respektive registrovaného učitele obnovovat svou registraci v tříletém cyklu. Rozlišena je v tomto ohledu navíc dočasná registrace pro absolventy učitelských vzdělávacích programů a plná registrace, kterou absolvent může získat po dvou letech praxe. Při registraci učitel prokazuje naplnění registračních kritérií (standardů) vztažených k jeho znalostem respektive osobnosti. Registrace je udělována přímo ve škole rozhodnutím ředitele a dohlížejícího učitele.

- Druhá oblast hodnocení učitele souvisí s managementem výkonnosti s cílem podporovat jeho kariérní postup na bázi formulace profesionálních standardů. Hodnocena je mimo jiné kvalita výuky, odpovědnost učitele ke škole a její komunitě, reporting, management zdrojů. Hodnocení je závazně prováděno každoročně, podoba hodnocení je v kompetenci ředitele školy. V rámci hodnocení může učitel získat 3 stupně atestace s postupem do kategorie zkušeného učitele.

Vedle těchto dvou oblastí hodnocení je dále učitelem prováděno sebehodnocení, případně je možné využít externí hodnocení např. prostřednictvím inspekční činnosti *Education Review Office* (viz Nusche et al. 2011a). Poznamenejme, že Nusche et al. (2011a) hovoří o jistém nesouladu mezi standardy registrace a profesionálního růstu.

Systém hodnocení novozélandských škol je založen na propojení výhod sebehodnocení školy na jedné straně a externího hodnocení školy na straně druhé. Základní metodický rámec pro sebehodnocení školy je dán jejím strategickým plánem, který je formulován v návaznosti na *National Education Guidelines*.

V rámci svých strategických plánů školy definují jednak své každoroční cíle, a to zejména ve vztahu k vzdělávacím výsledkům žáků respektive k využití zdrojů a jednak navazující systém hodnocení. Každý rok pak školy provádějí reporting vzhledem k cílům strategického plánu, a to vůči cílovým skupinám žáků, rodičů, školních komunit a ministerstvu. Od roku 2012/2013 je součástí reportingu škol v návaznosti na zavádění národních standardů rovněž reporting o výsledcích žáků vzhledem k těmto standardům (Nusche et al. 2011a).

Externí hodnocení novozélandských škol provádí *Education Review Office*, a to s cílem jednak zlepšovat výsledky ve vzdělávání a jednak respektovat odpovědnost za veřejné zdroje. Stále vyšší důraz je přitom kladen na první z uvedených cílů (viz NUSCHE et al. 2011a). V rámci hodnocení jsou mimo jiné sledovány následující aspekty činnosti škol (ERO 2011a):

- vztah podoby školního kurikula v návaznosti na obsah novozélandského kurikula a vzdělávacích výsledků žáků včetně zaměření na školní strategie hodnocení a potřeby specifických skupin žáků,
- soulad aktivit školy s legislativními, zdravotními a bezpečnostními požadavky, a to včetně registrace učitelů,
- hodnocení managementu, vnitřního prostředí a práce s komunitou školy.

Při externím hodnocení je využita sada indikátorů rozdělená do šesti základních tematických oblastí (viz ERO 2011b):

- výsledky a účast žáků – např. výsledky a zlepšení žáků, účast žáků na výuce, prostupnost žáků systémem a další,
- efektivní výuka – např. kvalifikace učitelů, účast učitelů na dalším vzdělávání, spokojenost žáků s výukou a další,
- vůdcovství a management – např. poskytování zdrojů na klíčové aktivity, účast ředitelů na dalším vzdělávání, jednoznačnost rozdělení rolí a další,
- správa školy – např. soulad poskytování zdrojů s cíli školy, účast členů Rady školy na vzdělávání a další,
- bezpečnost a inkluze – např. četnost kázeňských problémů, pocit bezpečí ze strany žáků a další,
- účast rodičů a komunity – např. účast rodičů a komunity na dění ve škole a další.

Postup externího hodnocení novozélandských škol je primárně založen na výměně základních informací nezbytných pro jeho realizaci, tj. informací ze sebehodnocení školy, mezi školou a *Education Review Office*. Následně dochází k dohodě o podobě hodnocení a probíhá inspekční činnost přímo na místě prostřednictvím rozhovorů s aktéry, pozorování výuky přímo ve třídě apod. Výstupem externího hodnocení je zpráva shrnující silné a slabé stránky školy s doporučeními pro řešení slabých stránek. Zpráva z externího hodnocení je publikována po souhlasu školy s jejím obsahem. Externí hodnocení probíhá většinou v časovém období tří let s tím, že v závislosti na výsledcích školy může být tato perioda buď prodloužena na 4-5 let, nebo naopak zkrácena na 1-2 roky (ERO 2011a).

S ohledem na odmítavý postoj Nového Zélandu k národnímu testování jsou pro hodnocení celého vzdělávacího systému využity náhradní nástroje v podobě (viz Nusche et al. 2011a, ERO 2011a):

- účasti Nového Zélandu v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či ICCS,
- reportingu škol vzhledem k agregovaným hodnotám sady indikátorů definovaných v rámci metodik *Education Review Office* (viz ERO 2011b),
- národního výběrového šetření výsledků žáků základních škol ve 4. a 8. ročníku studia (projekty *National Education Monitoring Project* v období 1995-2010 a *National Monitoring Study of Student Achievement* po roce 2010),

- statistik NCEA pro střední školy,
- národního průzkumu se zaměřením na různá témata (tematické zprávy) včetně spokojenosti klíčových aktérů vzdělávacího systému Nového Zélandu (viz ERO 2011c pro přehled hlavních závěrů těchto zpráv).

Uvedené zdroje informací jsou relevantní rovněž pro hodnocení naplnění vzdělávacích cílů Nového Zélandu ve vztahu ke zvýšení podílů dětí dosahujících standardů čtenářské a matematické gramotnosti, ke zvýšení podílu osob starších 18 let s minimální úrovní II národního hodnocení a k široké implementaci inkluzivního vzdělávání na novozélandských školách (MOE 2012).

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Nového Zélandu ovlivněno existujícím způsobem financování. Ten je založen na ukazatelích počtu studentů se zohledněním aspektů socioekonomického statutu komunity a izolace školy a se speciální finanční a personální podporou pro znevýhodněné žáky (viz Nusche et al. 2011a). V tomto kontextu je problematika ekonomické efektivity zdůrazněna v koncepčním dokumentu *Briefing to Incoming Minister*, který mezi třemi klíčovými výzvami vzdělávání Nového Zélandu explicitně uvádí zvyšování efektivity na bázi spojení výdajů s výsledky ve vzdělávání. Poznamenejme, že jako jedna z cest k efektivitě je vnímána spolupráce škol (viz MOE 2011a).

1.2.9 Polsko

Polsko představuje příklad postsocialistické země, která po změně společensko-ekonomických podmínek na konci 80. let 20. století prošla zásadním transformačním procesem, jenž se nevyhnul ani oblasti vzdělávání. Praktická realizace reforem polského vzdělávacího systému je datována na konec 90. let 20. století a je charakteristická zásadními změnami ovlivňujícími současnou podobu systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, mimo jiné v oblastech (viz OECD 2011a, Eurydice 2010):

- struktury vzdělávacího systému a navazujícího systému správy a dohledu,
- zavádění nového hodnotícího rámce na bázi národního kurikula a národního testování.

Poznamenejme, že obecným cílem reforem se stala snaha zvyšovat kvalitu vzdělávání se současným vyrovnáním vzdělávacích příležitostí (viz OECD 2011a). Reforma reagovala na zděděné charakteristiky polského vzdělávacího systému z období socialismu – výuka založená na encyklopedických znalostech, výuka orientovaná na roli učitele, chybějící autonomie škol (viz Dabrowski a Wisniewski 2011).

Základem reformy polského vzdělávacího systému v postsocialistickém období se stalo nové národní kurikulum usilující o posilování autonomie škol v rozhodování. Takto národní kurikulum vytvořilo základní rámec pro výuku na základních a středních školách tím, že definovalo základní obsah a očekávané cíle vzdělávacího procesu[58] v rámci předmětů vyučovaných během jednotlivých tříletých etap vzdělávání (viz UNESCO 2012c, Smoczynska et al. 2012). O způsobu implementace národního kurikula do praxe, včetně metod výuky, způsobu hodnocení a definitivní časové alokace počtu hodin na jednotlivé předměty, ovšem rozhodují samotné školy na bázi svých vzdělávacích programů (např. IQAS 2012, OECD 2011a). Poznamenejme, že takto může škola vytvořit svůj vlastní program nebo může využít některý z externě vytvořených a schválených vzdělávacích programů (viz např. Dabrowski a Wisniewski 2011, UNESCO 2012c). Polské národní kurikulum rovněž zavedlo některé inovativní prvky, jako je

[58] Jinými slovy se jedná o očekávané znalosti a dovednosti, které by měl mít průměrný žák na konci vzdělávací etapy, tj. ve 3., 6., 9. a 12. roce studia (viz Smoczynska et al. 2012).

modulární výuka nebo klíčové kompetence. Celkově je tak podstata národního kurikula v souladu s cílem posilovat autonomii polských škol (viz např. UNESCO 2012c).

Polský systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání byl tradičně založen na interním hodnocení výsledků žáka učitelem, které však mělo velmi nekonzistentní charakter a více méně neumožňovalo rozlišit kvalitu jednotlivých škol na bázi udělovaných známek (srovnej se Sawicki 2009). V kontextu této skutečnosti a v návaznosti na iniciaci reformního procesu se pro polský systém vzdělávání na základních a středních školách stalo typickým rozšiřování možností hodnocení kvality ve vzdělávání na více standardizovaném základě.

Vlastní sledování a hodnocení kvality polského vzdělávání probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka jsou využívány jak interní, tak externí formy hodnocení. Povinnost interního hodnocení žáků je dána legislativou (viz *Rozporzadzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków a oceniania, klasyfikowania uczniów i sluchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkolach publicznych*), která klade na učitele požadavek hodnotit žáka s využitím formulovaných kritérií vztahujících se k národnímu kurikulu a vzdělávacímu programu školy (viz Smoczynska et al. 2012). Takto je průběžně hodnocena práce žáka jednak s cílem informovat jeho, rodiče a učitele o vzdělávacím pokroku a jednak podněcovat osobní zájem žáka rozvíjet své znalosti a dovednosti. Interní hodnocení žáka má ze své podstaty jak formativní, tak sumativní charakter, který se projevuje hodnocením jeho dlouhodobější práce na konci definované časové periody, a to slovně pro 1. až 3. rok studia nebo známkou od 4. roku studia (viz UNESCO 2012c).

Vedle interního hodnocení žáků jsou v kontextu reformy polského vzdělávacího systému základních a středních škol zaváděny nové externí nástroje hodnocení vzdělávacích výsledků žáků na národní úrovni. Za klíčový lze v tomto ohledu považovat následující systém národních testování (viz UNESCO 2012c, Smoczynska et al. 2012):

- První národní test absolvují polští žáci v 6. roce svého studia, tj. na konci základní školy. Tento test se zaměřuje na hodnocení dosažení kompetenčních cílů napříč kurikulem, a to v návaznosti na definované evaluační standardy pro 5 kompetenčních oblastí – čtení, psaní, vyjadřování, využití informací a využití poznatků v praxi (např. UNESCO 2012c). Tento test nemá vliv na přijímací řízení na nižší stupeň střední školy. V tomto ohledu postačuje doklad o jeho absolvování (viz Smoczynska et al. 2012).

- Druhý národní test absolvují polští žáci v 9. roce svého studia, tj. na konci nižšího stupně střední školy. Tento test se zaměřuje na hodnocení dosažení evaluačních standardů ve třech okruzích předmětů – humanitní vědy včetně polského jazyka, přírodní vědy včetně matematiky a cizí jazyk. Svým charakterem tak má i toto testování velmi silný charakter hodnocení napříč kurikulem (viz Sawicki 2009). Výsledky testování žáků nižšího stupně středních škol jsou součástí závěrečného vysvědčení a mají, spolu se známkami z předmětů, zásadní význam v přijímacím řízení na vyšší stupeň středních škol (viz IQAS 2012, Smoczynska et al. 2012, UNESCO 2012c, OECD 2011a).

- Třetí polský národní test je od roku 1999 centrálně organizovaná maturita, která však není povinným zakončením střední školy, nýbrž slouží jako nástroj pro vstup žáka na vysokou školu. Maturitní zkouška má dvě formy. Písemná forma je povinně skládaná z polského jazyka, matematiky a cizího jazyka, ústní forma pak z polského jazyka a cizího jazyka. Rozlišeny jsou přitom dvě úrovně zkoušek podle obtížnosti. Vedle toho si žák může zvolit až 6 volitelných předmětů různé formy a úrovně. Ústní forma zkoušky je opravována interně na škole, zatímco písemná forma externě. Zdůrazněme, že výsledky maturitní zkoušky jsou klíčové pro vstup žáků na vysokou školu (viz IQAS 2012, UNESCO 2012c).

Konečně uveďme, že za nástroj záruky kvality vzdělávání lze považovat rovněž polský kvalifikační rámec, který usiluje o zvýšení transparentnosti, dostupnosti a kvality kvalifikací. V případě Polska je tento rámec vyvíjen od roku 2011 v návaznosti na Evropský kvalifikační rámec (viz IBE 2012).

Systém hodnocení učitelů má v případě Polska svou interní a externí dimenzi. Interní dimenze je spojena s pravidelným hodnocením výkonnosti učitelů ze strany ředitele školy, která může probíhat jednak na bázi hospitace ve třídě a jednak na bázi sebehodnocení učitele v duchu osobního rozvojového plánu. Dopady takového hodnocení např. na finanční ohodnocení jsou mezi školami odlišné (viz OECD 2013a).

Externí dimenze hodnocení učitelů je spojena jednak s pedagogickým dohledem ze strany pověřené autority vojvodství (tzv. *kurator oświaty*) a jednak s možností kariérního růstu učitele na čtyřech profesních stupních – začínající učitel na dobu 1 roku, smluvní učitel, jmenovaný učitel a profesor. Pro to, aby učitel mohl postoupit do vyššího profesního stupně, je vyžadována adekvátní kvalifikace, délka praxe a pozitivní hodnocení vzdělávacích výsledků na bázi osobního rozvojového plánu, schválení kvalifikační radou a pro kategorii smluvní učitel rovněž úspěšné absolvování standardizovaného zkoušení. Zařazení učitele v rámci těchto čtyř profesních stupňů má úzkou vazbu na jeho finanční ohodnocení (viz Smoczynska et al. 2012, UNESCO 2012c, OECD 2013a).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni polských škol probíhá jak v interní, tak externí podobě. Každá škola a následně její učitelé mají v tomto ohledu povinnost vytvářet vlastní systém hodnocení v návaznosti na národní kurikulum a školní vzdělávací programy. Na tomto základě rovněž funguje sebehodnocení školy, metodicky založené na principech strategického plánování (viz Sawicki 2009, Smoczynska et al. 2012, Anczewska a Charzynska 2012).

Externí hodnocení škol je založeno na dvou základních formách hodnocení:

- První forma hodnocení je založena na centrálně organizovaných testováních žáků základních a středních škol. Výsledky národních testování poskytují školám zpětnou vazbu pro identifikaci jejich silných a slabých stránek, a to v kontextu srovnání s referenční hodnotou všech škol. Hodnocení z testování je přitom doplněno o další relevantní statistické údaje (viz např. Sawicki 2009).

- Druhá forma hodnocení představuje práci dohledového orgánu vojvodství (tzv. *kurator oświaty*), která v sobě integruje tři hlavní úkoly. První úkol je spojen s evaluací stavu a podmínek vzdělávání na školách ve správním území, tj. role evaluační. Druhý úkol je spojen s kontrolou souladu činnosti školy s legislativními požadavky (např. kvalifikace učitelů, dodržování realizace kurikula a fungování systému sebehodnocení, dodržování práv žáků a další), tj. role inspekční. Třetí úkol je spojen s podporou školám v jejich pedagogické činnosti, a to včetně inspirace k inovacím, tj. role podpůrná. Obecným cílem těchto aktivit je zvyšovat kvalitu vzdělávání polských škol. Práce dohledového orgánu rozlišuje komplexní hodnocení škol integrující tři výše uvedené role a problémově orientované hodnocení zaměřené tematicky. Hodnocení přitom probíhá jednak na bázi sběru relevantních informací a jednak aktivitami přímo v prostředí školy včetně zohlednění názorů rodičů a žáků. Plán práce dohledového orgánu je zpracováván na rok dopředu, přičemž rozlišuje zejména strukturu plánovaných hodnocení. Poznamenejme, že z realizovaného hodnocení pořizuje dohledový orgán závěrečnou zprávu, včetně hodnocení výsledků na pětibodové škále (viz Dziewulak 2013, UNESCO 2012c, Smoczynska et al. 2012, Eurydice 2010).

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Polska je složena ze čtyř základních částí v podobě (viz UNESCO 2012c, Smoczynska et al. 2012):

- účasti Polska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- národního testování standardů národního kurikula, a to v 6., 9. a 12. roce studia,

- hodnocení klíčových indikátorů vzdělávání se specifickým významem klíčových indikátorů strategie Evropa 2020 a s promítnutím do národních evaluačních studií.

Obecným trendem reformního procesu polského vzdělávacího systému je posilování výsledkově orientovaného systému řízení (viz např. IQAS 2012, OECD 2011a, Dabrowski a Wisniewski 2011). V tomto ohledu lze vnímat i chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě v souladu s myšlenkou New Public Management. Jedním z navržených konceptů pro hodnocení efektivity polských základních a středních škol je koncept EWD, který je určen pro nižší stupeň středních škol a funguje na jednoduchém principu – srovnání výsledků žáků škol v národních testech v 6. a 9. roce studia. Tímto způsobem je hodnocena změna postavení školy ve výsledcích jejich žáků na vstupu a výstupu vzdělávacího procesu (srovnej s Rappe 2011). Vedle toho je v případě Polska koncept efektivity spojován rovněž s optimalizací sítě škol (viz UNESCO 2012c).

1.2.10 Rakousko

V případě Rakouska lze identifikovat proces přechodu v chápání kvality ve vzdělávání, a to od orientace na vstupy v souladu s legislativními požadavky k orientaci na výstupy (viz např. Eder a Altrichter 2009). V tomto kontextu dochází ke změnám metodik sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, přičemž zohledněna je i komplexní podoba řízení primárního a sekundárního vzdělávání Rakouska vzhledem k dílčím prostorovým úrovním.

Základním výchozím bodem vzdělávacího systému Rakouska jsou vzdělávací plány formulované na předmětové bázi pro různé ročníky a různé typy škol. Vzdělávací plány mají rámcový charakter, jsou cílově orientované a specifikují mimo jiné (viz např. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden* a korespondující legislativní dokumenty pro další typy škol):

- obecné vzdělávací cíle,
- obecné vzdělávací principy a didaktické zásady,
- úkoly a obsah výuky jednotlivých předmětů.

Vzdělávací plány představují základní výchozí rámec pro plánování a realizaci výuky učitelem, přičemž současně dávají školám již od začátku 90. let 20. století určitý stupeň autonomie ve vztahu k časové skladbě vyučovaných předmětů (viz např. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden* a korespondující legislativní dokumenty pro další typy škol, Specht a Sobanski 2012). Takto školy získávají možnost profilace se zohledněním svých specifik, což do celého systému vnáší prvek efektivity prostřednictvím soutěže. Myšlenka profilace je zdůrazňována zejména na vyšším stupni škol (Eder a Altrichter 2009).

Rakouský systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání byl dlouhodobě založen na primárním hodnocení vstupů s tezí, že vyšší vstupní zdroje automaticky vedou k lepším výsledkům ve vzdělávání. Výsledky mezinárodních hodnocení PISA a TIMSS z konce 90. let 20. století a začátku 21. století však poukázaly na neudržitelnost tohoto tvrzení[59] (viz např. Eder a Altrichter 2009, BMUKK 2011). Rostoucí výdaje na žáka nebyly spojeny s lepšími výsledky Rakouska ve vzdělávání (viz Lassnigg, Bock-Schappelwein a Pitlik 2009). Tato skutečnost následně vedla k posunu rakouského systému sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání od vstupů k výstupům. Takto jsou od přelomu tisíciletí tradiční interní

[59] Breit et al. (2012) v tomto kontextu hovoří o hrozbách s uplatněním žáků s omezenými čtenářskými a matematickými kompetencemi na trhu práce.

způsoby hodnocení žáků (např. hodnocení známkou na pětistupňové škále, interně organizovaná maturita s vysvědčením) postupně doplňovány o nové externí prvky hodnocení. Konkrétně se jedná o (viz Specht a Sobanski 2012, BMUKK 2013b):

- zavádění kompetenčně založených vzdělávacích standardů pro předměty anglický jazyk, matematika a německý jazyk se zahájením jejich plošného, celonárodního testování v roce 2012,
- zavádění standardizované, kompetenčně orientované a centrálně řízené písemné části maturitní zkoušky (tzv. nová maturita) pro předměty cizí jazyk, matematika a německý jazyk, se zahájením takto nastaveného zkoušení v akademickém roce 2014/2015 pro všeobecně orientované střední školy[60] (gymnázia) a 2015/2016 pro ostatní školy.

Hlavním cílem nově zaváděných externích prvků hodnocení kvality ve vzdělávání je zjištění informací o dosažených kompetencích žáků základních a středních škol ve zkoušených předmětech, tj. zodpovězení otázky, jakými kompetencemi jsou žáci vybaveni (např. Schreiner a Breit 2013, BMUKK 2013b). V tomto ohledu stojí za pozornost, že zatímco testování vzdělávacích standardů pro základní školy nemá vliv na známky (tzv. low-stake zkoušení), v případě nové maturity se počítá s možností národního srovnání a jejího využití pro přijímací řízení na vysoké školy (viz Specht a Sobanski 2012).

Zavedením vzdělávacích standardů s jejich následným hodnocením sleduje Rakousko typickou hodnotící linii kurikulum (učební plán) – vzdělávací standardy – hodnocení dosažení vzdělávacích standardů s reportingem pro zajištění zpětné vazby. Vzdělávací standardy jsou definovány pro předměty anglický jazyk, matematika a německý jazyk s jejich strukturací do tzv. kompetenčních oblastí. V rámci hodnocení dosažení vzdělávacích standardů je důraz kladen na procesy, porozumění, a řešení konkrétních situací a problémů (např. Schreiner a Breit 2013, Breit et al. 2012). Vzdělávací standardy jsou chápány ve smyslu popisu žádoucích výsledků vzdělávacího procesu na konci 4. a 8. třídy základní školy a jsou zakotveny legislativně. Výsledky žáků jsou považovány za stupeň dosažení vzdělávacích standardů ve vztahu ke kompetencím, přičemž učitel má povinnost zohlednit při plánování své výuky podstatu vzdělávacích standardů (viz *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationgesetz geregelten Schulen*, Breit et al. 2012).

Vedle konceptů vzdělávacích standardů a nové maturity je v Rakousku od roku 2009 oficiálně vyvíjen národní kvalifikační rámec v návaznosti na evropský kvalifikační rámec (viz Gesslbauer et al. 2011). Cílem rakouského národního kvalifikačního rámce je přiřadit jednotlivé kvalifikace na některou z osmi definovaných úrovní v návaznosti na znalosti, schopnosti a kompetence získané ze vzdělávacího procesu. Záměrem národního kvalifikačního rámce je zajistit transparentnost a srovnatelnost kvalifikací na základě splnění standardů kvality, s dalším využitím například ze strany zaměstnavatelů. Za tímto účelem je rovněž definována schvalovací procedura přiřazení kvalifikace k jednotlivým úrovním národního kvalifikačního rámce (OEAD 2012, Gesslbauer et al. 2011).

Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů je v případě Rakouska primárně realizováno ve třech formách (viz Specht a Sobanski 2012):

- hodnocení práce učitele ze strany managementu školy, které může probíhat mimo jiné formou hospitací ve výuce,
- externí hodnocení práce učitele školní inspekcí v případě stížností rodičů na práci učitele,
- dobrovolné sebehodnocení učitele.

[60] Připravené střední školy mají možnost realizovat tzv. novou maturitu již ve školním roce 2013/2014.

Přes výše uvedené možnosti uvádí Specht a Sobanski (2012), že hodnocení učitelů má v rakouském systému hodnocení kvality ve vzdělávání sekundární roli, a to i přes existenci hlasů volajících po větším významu výkonového aspektu v hodnocení práce učitelů. V praxi ovšem tato snaha naráží na opozici ze strany učitelů, a proto jsou výjimečné výsledky oceňovány jen omezeně. Do budoucna lze očekávat rozšíření možností hodnocení práce učitelů, a to prostřednictvím využití nově zaváděných externích prvků systému. I v tomto ohledu jsou však možnosti hodnocení spíše omezené, a to s ohledem na zaměření externího hodnocení na vybrané předměty a vybrané skupiny žáků.

Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni rakouských škol bylo dlouhodobě charakteristické omezeným povinným rámcem, kdy primárně každá škola utvářela vlastní systém managementu kvality nejčastěji založený na principech strategického plánování a sebehodnocení školy (viz Specht a Sobanski 2012). Takto v rámci školních programů definovaly školy svůj profil, včetně stanovení cílů a na ně navazujících akčních plánů, přiřazení zdrojů a systému hodnocení. Pro praktickou implementaci konceptu školních programů byla vytvořena internetově založená metodická podpora (Eder a Altrichter 2009). V roce 2011 se výše uvedený rámec hodnocení stal legislativně závazným prostřednictvím změny příslušného zákona s definicí tzv. národního rámce kvality (viz *Bundesgesetz: Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes* – paragraf 18, srovnej rovněž se Specht a Sobanski 2012). Mezi požadavky tohoto rámce patří mimo jiné povinnost škol jednak k periodické tvorbě plánovacích a hodnotících dokumentů a jednak k přípravě nástrojů pro řízení a hodnocení kvality škol. Zároveň je blíže specifikován obsah rozvojových plánů škol, který zejména zahrnuje (*Bundesgesetz: Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes*):

- formulaci cílů v návaznosti na klíčová témata,
- analýzu vývoje a stavu klíčových témat,
- opatření k realizaci a hodnocení formulovaných cílů,
- opatření k zajištění dalšího vzdělávání lidských zdrojů,
- úkoly ke strategickému a operativnímu managementu kvality škol.

Vedle interního hodnocení jsou rakouské školy hodnoceny rovněž externě prostřednictvím práce školních inspektorů. Rakouský model v tomto ohledu rozlišuje odpovědné správní orgány první a druhé instance. Orgány první instance jsou zřizovány zejména na úrovni okrsků a zemí pro různé typy škol, orgány druhé instance pak na úrovni zemí a ministerstva (viz např. *Bundesgesetz über die Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht des Bundes*). Z tohoto důvodu působí inspektoři v rámci politického prostředí, čímž se může odlišovat i způsob jejich práce. Vedle toho se práce inspektorů liší i vzhledem k různým druhům škol. Havlicek (2009) na tomto základě hovoří o vysoce heterogenním systému školní inspekce v Rakousku.

Hlavní role školní inspekce spočívá v dohledu nad školami a systémem škol dané správní oblasti. Naopak hodnocení učitelů je věcí managementu školy, školní inspekce vstupuje do hodnocení pouze v případě vážných pochybení. Primární zájem školní inspekce je orientován na efektivitu a kvalitu ve vzdělávání, a to v souladu s právní, administrativní a ekonomickou přiměřeností (Altrichter 2011). Podstata hodnocení ze strany školní inspekce vychází ze školních programů a sebehodnocení školy, kdy hlubší hodnocení je realizováno teprve při identifikaci vážnějších problémů. Informace jsou přitom sbírány i návštěvou školy a rozhovory s relevantními aktéry vzdělávacího procesu. Podstatě hodnocení odpovídá i časová četnost inspekcí, která je ovlivněna kvalitou školního hodnotícího systému (Specht a Sobanski 2012). Výsledky školní inspekce jsou prezentovány na setkání se dotčenými osobami včetně formulace doporučení ke zvyšování kvality a efektivity ve vzdělávání (Altrichter 2011). Zdůrazněme, že základní rámec práce rakouské školní inspekce je formulován velmi volně, a to včetně časových aspektů (viz BMUKK 1999, Altrichter 2011). Takto například Specht a Sobanski (2012) hovoří o dlouhodobě

problematickém převedení obsahu inspekční činnosti do praxe, kdy kritéria hodnocení jsou utvářena samotnými inspektory, a výkonnost škol je hodnocena srovnáním s dalšími školami.

V návaznosti na výše uvedené skutečnosti a v kontextu současného posunu základní podstaty hodnocení kvality ve vzdělávání dochází rovněž k novým návrhům o směřování činnosti rakouské školní inspekce. V rámci těchto návrhů zastává inspektor roli externího manažera kvality ve svém správním území. Základem hodnocení kvality škol jsou cíle formulované ministerstvem, spolkovými zeměmi a okrsky, na něž navazuje dohoda inspektorů a ředitelů škol o jejich implementaci do školních programů. Významnou roli přitom hrají externě sbíraná data na bázi vzdělávacích standardů a nové maturity. Celkově pak je významně posílena role inspektora jako poradce školy v oblasti kvality vzdělávání (viz Specht a Sobanski 2012, Havlicek 2008). Praktické zavádění tohoto konceptu práce školní inspekce se ovšem setkává s kritikou ze strany učitelů, která je spojena zejména s časovými a finančními náklady. Dříve plánovaná změna příslušné legislativy v roce 2012 tak nebyla uskutečněna.

Hodnocení celého rakouského systému základních a středních škol je opětovně ovlivněno vyvíjením nových nástrojů. V kontextu tohoto vývoje je systém hodnocení založen na následujících prvcích (viz Specht a Sobanski 2012):

- dlouhodobá účast Rakouska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS či TIMSS jako nástroj zdůrazňující slabé a silné stránky celého systému,
- národní, tj. plošné, hodnocení vzdělávacích standardů pro základní školy a společné části nové maturity pro střední školy,
- publikace národních zpráv o stavu vzdělávání obsahujících jednak hodnocení sady statistických indikátorů a jednak analýzu klíčových politických témat (viz např. Bruneforth a Lassnigg 2012).

Uvedené zdroje informací jsou relevantní rovněž pro hodnocení naplnění vzdělávacích cílů Rakouska v návaznosti na cíle Evropské unie, v rámci kterých jsou pro oblast základních a středních škol důležité cíle vztahující se ke snižování jednak podílů žáků s nízkou výkonnosti ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a jednak podílů žáků předčasně odcházejících ze vzdělávání (Specht a Sobanski 2012).

Konečně vzhledem k otázkám efektivity je pro rakouský systém klíčový, již několikrát zmiňovaný, posun k výsledkově orientovanému hodnocení kvality ve vzdělávání. Takto se efektivita a odpovědnost vůči veřejnosti stávají jedním z hlavních aspektů celé problematiky. Motivací k tomuto kroku se mimo jiné stal nesoulad mezi rostoucími výdaji Rakouska na vzdělávání jednoho žáka a spíše klesajícími výsledky rakouských žáků v mezinárodních hodnoceních. Poznamenejme, že v případě Rakouska je efektivita vzdělávání sledována rovněž vzhledem k ekonomickým výstupům, jako je příjem a zaměstnanost (viz Lassnigg, Bock-Schappelwein a Pitlik 2009).

1.2.11 Slovensko

Slovensko, podobně jako Polsko, představuje příklad postsocialistické země, která po změně společensko-ekonomických podmínek na konci 80. let 20. století prošla zásadním transformačním procesem, jenž se nevyhnul ani oblasti vzdělávání (srovnej např. s UNESCO 2012f). Takto je Slovensko příkladem země, v níž byly po roce 1989 postupně implementovány tradiční nástroje sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Poznamenejme, že do začátku 21. století probíhaly transformační změny více méně spontánně s následným posunem ke koncepčnímu řízení (MŠVVS SR 2013). Hajdúková et al. (2012), MŠVVS SR (2013) uvádí mezi hlavními změnami slovenského základního a středního školství v pozdní fázi transformačního procesu mimo jiné:

- zavedení decentralizovaného systému řízení slovenských základních a středních škol doplněného o normativní způsob financování,
- zavedení principů a cílů vzdělávání na základě dvojúrovňového systému vzdělávacích programů s posílením úlohy škol při jejich tvorbě,
- zavedení nových způsobů hodnocení kvality ve vzdělávání, včetně vazby na kariérní postup učitelů.

Poznamenejme, že výše uvedené změny jdou ruku v ruce se strategií zvyšování autonomie učitelů základních a středních škol při utváření podoby vzdělávacího procesu. Taková strategie však současně vytváří potřebu posílení přístupů k hodnocení kvality vzdělávání jako nástroje kontroly a zpětné vazby pro decentralizovaný systém řízení (MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012). Vedle toho jsou zdůrazňovány principy posunu zaměření vzdělávacího procesu od znalostí ke kompetencím, posilování možnosti volby podle potřeb a preferencí žáků (srovnej s UNESCO 2012f, Hajdúková et al. 2012, MŠVVS SR 2013).

Jedním ze základních stavebních kamenů reformy slovenského vzdělávacího systému je dvojúrovňový model vzdělávacích programů zavedený novým školským zákonem v roce 2008 (viz *Zákon o výchove a vzdelávaní*). První úroveň tohoto modelu je tvořena státním vzdělávacím programem, který je formulován odlišně pro různé typy škol a který vymezuje základní rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů jako druhé úrovně modelu (viz např. MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012). Státní vzdělávací program mimo jiné povinně obsahuje (viz *Zákon o výchove a vzdelávaní*, UNESCO 2012f, MŠVVŠ SR 2013):

- cíle vzdělávacího programu a profil absolventa,
- vzdělávací standardy jako soubor očekávaných znalostí a dovedností žáka po dokončení vzdělávacího programu, a to v rovině kompetencí a znalostí, a jako nástroj pro zajištění kompatibility obsahu výuky škol,
- rámcové učební plány obsahující skladbu předmětů, minimální časovou dotaci a způsob zakončení.

Školní vzdělávací program je formulován na úrovni školy se zohledněním místních specifických podmínek (např. MŠVVS SR 2013). Legislativa formuluje požadavek na soulad školních vzdělávacích programů jednak se zákonem vymezenými principy a cíli vzdělávání a jednak s obsahem příslušného státního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací programy ve své podstatě představují dokument pro realizaci výuky, když mimo jiné definují učební plány a osnovy (viz *Zákon o výchove a vzdelávaní*, Hajdúková et al. 2012).

Vlastní sledování a hodnocení kvality slovenského vzdělávacího systému probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka jsou využívány jak interní, tak externí formy hodnocení. Interní podoba hodnocení je blíže specifikována v obsahu školních vzdělávacích programů, přičemž probíhá jak ve formativní, tak sumativní podobě s cílem poskytnout zpětnou vazbu žákům, učitelům i rodičům (viz Hajdúková et al. 2012). Hodnocení žáků probíhá slovně i známkou na pětibodové škále v závislosti na škole s tím, že předpokladem postupu do vyššího roku studia je úspěšné zvládnutí všech předmětů (viz UNESCO 2012f, MŠVVS SR 2013). Hajdúková et al. (2012) přitom poukazuje na významné odlišnosti v náročnosti hodnocení mezi školami.

Vedle interního hodnocení žáků jsou v kontextu reformy slovenského vzdělávacího systému základních a středních škol zaváděny nové externí nástroje hodnocení vzdělávacích výsledků žáků na národní úrovni. Za klíčový lze v tomto ohledu považovat následující systém externího testování slovenských žáků (viz UNESCO 2012f, Hajdúková et al. 2012, NÚCEM 2012b):

- První externě organizovaný test absolvují v současné době všichni slovenští žáci na konci základní školy, tj. v 9. roce studia. Předmětem celoplošného testování jsou slovenský jazyk a matematika, přičemž obsah testování navazuje na státní vzdělávací programy včetně vzdělávacích standardů. Celoplošné testování na konci základní školy představuje významný nástroj v rozhodování o přijetí žáků na střední školu (viz NÚCEM 2012b). Takto například Hajdúková et al. (2012) uvádí, že žáci dosahující v celoplošném testování 9. tříd vyšší než devadesátiprocentní úspěšnost, jsou na střední školy přijímáni automaticky.

- Druhý externě organizovaný test je spojen se státní maturitou, která se obecně skládá ze dvou částí. První část je interní a zahrnuje vypracování eseje v rodném jazyce a ústní zkoušení. Druhá část je připravována externě, přičemž žák má povinnost absolvovat externí zkoušku v podobě písemného testu ve slovenském jazyce a cizím jazyce (UNESCO 2012f). Tento způsob hodnocení maturitní zkoušky funguje na Slovensku od roku 2005, přičemž externě je prováděno rovněž vyhodnocení testů respektive dohled nad průběhem maturitní zkoušky učitelem z jiné školy (viz Hajdúková et al. 2012).

Poznamenejme, že od roku 2015 by mělo být externě organizováno rovněž celoplošné testování slovenského jazyka a matematiky v 5. roce studia, tj. při vstupu na 2. stupeň základní školy (viz např. MŠVVS SR 2013). Konečně uveďme, že za nástroj záruky kvality vzdělávání lze považovat rovněž národní kvalifikační rámec Slovenska, který usiluje o zvýšení transparentnosti, dostupnosti a kvality kvalifikací v návaznosti na Evropský kvalifikační rámec (viz UNESCO 2012f).

Hodnocení učitele školy je podle slovenské legislativy povinností ředitele, nicméně způsob provedení takového hodnocení není legislativně specifikován, a je proto interní záležitostí školy (MŠVVS SR 2013). Zásadním nástrojem v tomto ohledu je ovšem kariérní systém, který umožňuje každému učiteli vybrat si svou profesní dráhu v závislosti na svých schopnostech (viz Hajdúková et al. 2012). Hajdúková et al. (2011) uvádí tři možné cesty tohoto typu:

- První cesta je spojena s progresivním nárůstem kompetencí v rámci čtyř dílčích kategorií od začínajícího učitele, přes samostatného učitele, až po učitele s první a druhou atestací. Kariérní postup mezi kategoriemi začínající učitel a samostatný učitel je dán jednak účasti učitele v dalším vzdělávání a jednak interním hodnocením tříčlenné komise na bázi hospitace ve výuce. Kariérní postup ve směru první a druhé atestace pak vychází z externího zkoušení před komisí. Zdůrazněme, že kariérní postup učitele je spojen s jeho zařazením do platové třídy (viz rovněž MŠVVS SR 2013).

- Druhá cesta je spojena se specializací učitele, například do podoby třídního učitele. Třetí cesta pak je založena na osobním rozvoji učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání, na jehož základě učitel získává tzv. kreditový bonus k platu.

Externí dimenze hodnocení učitelů je spojena jednak se zajištěním zpětné vazby z externě realizovaných testování žáků respektive z některých závěrů slovenské školní inspekce (viz Korduliaková a Lukačková 2009, NÚCEM 2012b, ŠŠI 2012).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni slovenských škol probíhá jak v interní, tak externí podobě. Takto je od roku 2006 v rámci interního hodnocení školy povinností jejího ředitele vytvořit výroční zprávu o vzdělávacích výsledcích a navazujících doporučení ke zlepšení. K přípravě zprávy je definován jednak metodický postup a jednak závazný obsah zprávy, přičemž její výsledná podoba je schvalována zřizovatelem (viz Korduliaková a Lukačková 2009). Obecně však výroční zpráva o vzdělávacích aktivitách představuje více statistický, než sebehodnotící nástroj. Proces sebehodnocení školy nemá pevnou základnu v indikátorech a každá škola si tak utváří vlastní podobu sebehodnocení. Tradičně jsou využívány hospitace ve výuce, diskuse vzdělávacího procesu učitelským sborem, dotazníky

adresované rodičům a jiným cílovým skupinám, závěry inspekčních zpráv a další nástroje (viz Hajdúková et al. 2012, MŠVVS SR 2013).

Externí hodnocení škol je založeno na dvou základních formách hodnocení. První forma hodnocení je spojena s centrálně organizovaným testováním žáků základních a středních škol, kdy cílem těchto testování je mimo jiné poskytnout školám zpětnou vazbu o vzdělávacích výsledcích jejich žáků na bázi srovnání s dalšími školami (MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012). Druhá forma hodnocení vychází z práce slovenské školní inspekce, která představuje státní dohledový orgán v oblasti počátečního vzdělávání. Inspekční činnost slovenské školní inspekce probíhá zejména ve třech oblastech v podobě (viz ŠŠI 2013, Korduliaková a Lukačková 2009, Hajdúková et al. 2012, UNESCO 2012f):

- hodnocení pedagogického procesu, a to včetně kvality vzdělávání, souladu školního vzdělávacího programu se státním vzdělávacím programem či nastaveného systému sebehodnocení školy,
- hodnocení materiálně-technických podmínek škol,
- hodnocení kvality managementu ve vzdělávání.

Poznamenejme, že úkolem slovenské školní inspekce není realizace finančního auditu, který je odpovědností zřizovatele a že slovenská školní inspekce rovněž není ze zákona povinna poskytovat poradenství školám (viz Korduliaková a Lukačková 2009).

Slovenský systém rozlišuje několik základních forem inspekcí (viz Korduliaková a Lukačková 2009, Hajdúková et al. 2012, ŠŠI 2012):

- Úplná inspekce probíhá na každé škole jednou za pět let a představuje komplexní hodnocení všech relevantních oblastí inspekce na základě speciálně připravené metodiky. Ta zahrnuje mimo jiné přehled hodnotících kritérií či šablonu zprávy o postupném plnění cílů inspekce. O realizaci úplné inspekce je škola informována 4-6 týdnů předem s tím, že tento čas je využit na přípravu potřebných materiálů. Inspekce na místě probíhá 2-5 dní s využitím více méně tradičních metod práce – hospitace ve výuce, rozhovory s aktéry, dotazníky pro klíčové cílové skupiny či externí testy inspekce. Výstupem úplné inspekce je inspekční zpráva, jejíž podoba je diskutována zejména s ředitelem a zřizovatelem školy a jež je po schválení zveřejněna. Poznamenejme, že kvalita zájmových oblastí inspekce je hodnocena na pětibodové škále mezi stupni velmi dobrý a neuspokojivý. Inspekční tým má rovněž právo na základě zjištěných nedostatků uložit sankce různé intenzity, které se mohou pohybovat od doporučení přes finanční sankce až k rozhodnutí o propuštění ředitele či o uzavření školy. Poznamenejme, že následné inspekce se zaměřují na hodnocení sjednané nápravy.

- Tematické inspekce jsou, na rozdíl od úplné inspekce, orientovány na hodnocení konkrétního tématu speciálního zájmu (např. hodnocení základních gramotností). Tematická inspekce probíhá na úrovni výběrového souboru škol, přičemž výsledky jsou vztaženy v podobě národní zprávy na republikovou úroveň. O záměru tematické inspekce nejsou školy informovány předem. Všem participujícím školám jsou zasílány výsledky, které však nejsou motivem pro realizaci následné inspekce.

Poznamenejme, že kritika slovenské školní inspekce se týká byrokratičnosti a formálnosti aplikovaných postupů (viz Hajdúková et al. 2012), kdy prakticky žádná slovenská škola není řazena do kategorie neuspokojivých výsledků (viz Korduliaková a Lukačková 2009). Na tomto základě rovněž vznikají úvahy o posunu podoby práce slovenské školní inspekce.

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Slovenska je složena ze čtyř základních prvků v podobě (viz Hajdúková et al. 2012, UNESCO 2012f):

- účasti Slovenska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,

- externě organizovaného celoplošného testování žáků 9. tříd základní školy respektive maturitní zkoušky,
- národních tematických zpráv slovenské školní inspekce,
- hodnocení klíčových statistických indikátorů ve vzdělávání se zájmem o vývoj indikátorů nových (viz MŠVVS SR 2013).

V případě slovenského vzdělávacího systému lze v současné době pozorovat spíše omezené využití nástrojů hodnocení kvality vzdělávání a ekonomické efektivity. Takto například MŠVVS SR (2013) hovoří o velmi omezené vazbě platového ohodnocení učitele na dosahované výsledky. Hajdúková et al. (2012) zmiňují absenci finančních mechanismů, které by odměňovaly excelentní výsledky velmi dobrých škol respektive chybějící dohled nad školami dosahujících velmi slabých výsledků. Zároveň však lze pozorovat stále silnější úvahy Slovenska o zavádění nástrojů úzce souvisejících s vnímáním kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity charakteristické zlepšováním dosahovaných výsledků (srovnej s Hajdúková et al. 2012, MŠVVS SR 2013). K takovým nástrojům může patřit:

- propojení dosahovaných vzdělávacích výsledků s finančním ohodnocením školy a učitele, a to ve vazbě jednak na externí hodnocení kvality a jednak na uplatnění na trhu práce (viz Vláda SR 2012) s důrazem na finanční bonus pro excelentní školy a na zvýšení dohled nad zaostávajícími školami (viz MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012),
- měření přidané hodnoty školy ve vzdělávání srovnáním výsledků žáků v národním testování 5. a 9. tříd (viz MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012),
- nahrazení slovenské školní inspekce místními zřizovateli škol v rámci hodnocení kvality ve vzdělávání (viz MŠVVS SR 2013),
- optimalizace sítě škol (viz MŠVVS SR 2013).

Obecně tak je hodnocení efektivity slovenského vzdělávacího systému založeno na výsledkově orientovaném přístupu.

1.2.12 Slovinsko

V případě Slovinska je systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání utvářen v návaznosti na reformní procesy iniciované ve 2. polovině 90. let 20. století. UNESCO (2011) shrnuje následující problémy slovinského vzdělávacího systému té doby:

- nízký stupeň autonomie a odpovědnosti na úrovni školy i učitelů,
- přehlcení obsahu vzdělávacího kurikula, roztříštěnost znalostí v předmětech, omezená metodická rozmanitost,
- nízká kvalita vzdělávacích výstupů.

V návaznosti na výše uvedené poznatky se hlavní opatření reformy slovinského vzdělávacího systému základních a středních škol zaměřily na zavedení nového flexibilního rámce národního kurikula, které rovněž představuje základní výchozí bod hodnocení kvality ve vzdělávání. Slovinské národní kurikulum definuje základní obsah povinných předmětů, přičemž školám ponechává autonomní výběr vyučovacích metod, tj. způsobu praktické implementace kurikula ve třídě. Vedle toho jsou v rámci kurikula definovány cíle vzdělávání a očekávané standardy znalostí (viz MŠŠRS 2008, UNESCO 2011, Grmek 2010, Brejc et al. 2011). Poznamenejme, že kurikulum je postaveno tak, aby naplňovalo cíle reformy slovinského vzdělávacího systému, tj. posilovat autonomii škol a modernizovat vzdělávací obsah. I z tohoto důvodu je slovinské národní kurikulum založeno kompetenčně a umožňuje modulární propojování předmětů.

Speciální pozornost je v kurikulu věnována problematice nadaných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz např. UNESCO 2011, MŠŠRS 2008).

Slovinský systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání byl tradičně založen na interním hodnocení výsledků žáka učitelem a externím hodnocení práce školy školní inspekcí. V návaznosti na iniciaci reformního procesu slovinského systému vzdělávání na základních a středních školách jsou posilovány nové prvky hodnocení, které zahrnují mimo jiné sebehodnocení, účast v mezinárodních šetřeních, národní testování a další (viz Brejc et al. 2011).

Vlastní sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání probíhá ve Slovinsku v několika rovinách. Na úrovni žáka jsou využívány jak formativní, tak sumativní formy hodnocení. Formativní hodnocení je realizováno v průběhu celého roku v návaznosti na cíle národního kurikula a za jeho hlavní význam je považováno podněcování žáka k procesu učení (viz Brejc et al. 2011). Dosažené výsledky v předmětech jsou na konci roku sumarizovány, a to do podoby slovního hodnocení v případě 1. až 3. roku vzdělávání respektive do podoby známky na pětibodové škále od 4. roku vzdělávání. Zdůrazněme, že výsledné známky mají zásadní vliv na přijetí žáka na střední školu (viz UNESCO 2011, Brejc et al. 2011).

V návaznosti na iniciaci reformních procesů jsou současně zaváděny nové externí nástroje hodnocení výkonnosti žáků ve vzdělávání na národní úrovni. Za klíčové lze v tomto ohledu považovat dva nástroje, jeden pro základní školy a druhý pro školy střední:

- Prvním ze dvou zmiňovaných nástrojů je tzv. národní prověřování kompetencí žáků základních škol, které je realizováno na konci 2. a 3. cyklu primárního vzdělávání, tj. v 6. a 9. roce studia. Poznamenejme, že v případě 6. roku studia je účast žáků na testování dobrovolná, v případě 9. roku studia je povinná. Žák v 6. i 9. roce studia absolvuje písemný test ze slovinského jazyka a matematiky, k čemuž se v 6. roce studia přidává cizí předmět a v 9. roce studia centrálně vybraný předmět. Otázky testu jsou utvářeny v návaznosti na obsah standardů vzdělávacího kurikula předmětů. Cílem slovinského národního prověřování znalostí žáků není utváření žebříčků škol na bázi srovnání jejich výsledků, nýbrž poskytnutí informací o naplňování standardů národního kurikula. Vedle toho lze výsledky národního prověřování znalostí žáků základních škol využít rovněž jako nástroj formativního hodnocení žáka. Konečně uveďme, že výsledky národního prověřování znalostí žáků základních škol nejsou využívány v přijímacím řízení na střední školu (viz DIC 2012a, Domajnko et al. 2012).

- Druhým ze zmiňovaných nástrojů je centrálně organizovaná část maturitní zkoušky pro gymnázia a odborné školy (viz UNESCO 2011). Cílem této zkoušky je posoudit, do jaké míry žáci středních škol dosáhli definovaných vzdělávacích standardů, a mají-li takto předpoklady pro další studium na vysoké škole. Maturitní zkouška na gymnáziu se skládá v pěti předmětech, z nichž tři jsou povinné – slovinský jazyk, matematika a cizí jazyk a dva jsou volitelné. Vedle toho má maturitní zkouška dvě části, písemná část je připravována a opravována externě a podílí se na celkovém hodnocení maturitní zkoušky ze 70 až 80 %. Ústní část je připravována školou. Poznamenejme, že některé předměty státní maturitní zkoušky mají dvě úrovně obtížnosti. Maturitní zkouška na odborné škole má rovněž dvě části, z nichž povinná část se skládá ze slovinského jazyka a profesních znalostí ústně i písemně a volitelná část z matematiky či cizího jazyka a odborné části (viz Brejc et al. 2011).

Konečně uveďme, že za nástroj záruky kvality vzdělávání lze považovat rovněž slovinský kvalifikační rámec, který usiluje o harmonizaci vzdělávacích subsystémů Slovinska a tím i o zvýšení transparentnosti, dostupnosti a kvality kvalifikací. Slovinský kvalifikační rámec je utvářen v souladu s evropským kvalifikačním rámcem, a takto umožňuje uznávání kvalifikací v evropském prostoru. Poznamenejme, že

slovinský kvalifikační rámec je formulován na základě znalostí a dovedností (viz Biloslavo, Skubic-Ermenc a Pavlin 2011).

Systém hodnocení učitelů má v případě Slovinska dvě základní dimenze s cílem posilovat osobní rozvoj učitelů. Formální dimenze je vesměs realizována ředitelem a slouží jednak k zařazení učitele do platové třídy a jednak k případnému profesnímu postupu v kariéře (viz Brejc et al. 2011). Postup hodnocení, které se týká zařazení učitele do platové třídy, je složen z následujících kroků (Brejc et al. 2011):

- V prvním kroku hodnotí ředitel práci učitele prostřednictvím kritérií vztažených k pracovním výsledkům, k nezávislosti a kreativitě, ke spolehlivosti, ke kvalitě spolupráce a k dalším dovednostem, a to na pětibodové škále.

- Ve druhém kroku ředitel vypracuje evaluační dokument, o kterém informuje učitele. Při splnění definovaných podmínek může být učitel zařazen do vyšší platové třídy.

Postup hodnocení, které se týká udělení učitelského titulu, je poněkud odlišný. Primárně předkládá ředitel školy po domluvě s učitelem návrh na udělení titulu. Učitel přitom musí splňovat podmínky vztahující se ke vzdělání, k úspěšnému složení certifikovaného zkoušení, k výsledkům vzdělávacího procesu a k účasti na dalším vzdělávání učitelů. Tento návrh je následně schvalován radou učitelů školy a definitivně o něm rozhoduje ministerstvo. Slovinský systém rozlišuje tři úrovně těchto titulů a jejich dosažení je spojeno s vyšším platovým ohodnocením (Brejc et al. 2011).

Druhá dimenze hodnocení práce učitele je neformální a zahrnuje zejména interní monitoring práce učitele ze strany ředitele školy. Hlavními nástroji v tomto směru jsou hospitace ve výuce respektive sebehodnocení učitele na bázi osobního plánu. Poznamenejme, že inspekční činnost se týká hodnocení výuky učitele jen zřídka (viz Brejc et al. 2011).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni slovinských škol probíhá jak v interní, tak externí podobě. Interní evaluace školy je zákonnou povinností, a to v podobě výroční zprávy založené na hodnocení dosažení cílů každoročních školních plánů. Výroční zpráva zároveň poskytuje zpětnou vazbu pro formulaci nových cílů do dalšího období. Zdůrazněme, že v rámci výročních zpráv jsou využívány závěry národních a mezinárodních testování, stejně jako další základní statistiky. Vedle tvorby výroční zprávy je druhým povinným nástrojem interní evaluace školy činnost pracovní skupiny učitelů, jejímž úkolem je analýza výsledků žáků v každém vyučovaném předmětu s následnou debatou s rodiči o zjištěných poznatcích (viz Brejc et al. 2011).

Externí hodnocení škol je založeno na dvou základních formách hodnocení:

- První forma hodnocení je založena na centrálně organizovaných testováních žáků základních a středních škol, tj. na národním prověřování kompetencí žáků základních škol respektive na centrálně organizované části maturitní zkoušky. Výsledky národních testování poskytují školám zpětnou vazbu pro identifikaci jejich silných a slabých stránek, a to v kontextu srovnání s referenční hodnotou všech škol. Hodnocení z testování je přitom doplněno o další relevantní statistické údaje (viz např. DIC 2005).

- Druhá forma hodnocení představuje práce školní inspekce, která se primárně zaměřuje na soulad činnosti školy se vzdělávacími, finančními či jinými regulacemi (např. UNESCO 2011). Každá škola je v tomto ohledu hodnocena jednou za pět let, s možnosti mimořádných inspekcí v případě závažného podnětu. Inspekční činnost v prostorách školy je primárně založena na rozhovorech s relevantními aktéry, návštěva vlastní výuky ve třídě je spíše výjimečná (viz Brejc et al. 2011).

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Slovinska je složena ze čtyř základních elementů v podobě (viz Brejc et al. 2011):

- účasti Slovinska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- plošného testování standardů národního kurikula, a to v 6. a 9. roce studia respektive ve formě obecné či odborné maturity na konci střední školy,
- hodnocení klíčových indikátorů vzdělávání v podobě zprávy o stavu vzdělávání ve Slovinsku, a se specifickým významem klíčových indikátorů strategie Evropa 2020 (viz MŠŠRS 2008),
- národní evaluační studie se zaměřením na klíčovou oblast hodnocení, tj. obsah kurikula a se speciální pozorností věnovanou jednak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jednak žákům z etnických menšin.

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Slovinska typické posilováním odpovědnosti a autonomie škol v souladu s hlavní myšlenkou konceptu New Public Management – orientace na řízení podle výsledků (srovnej např. s MŠŠRS 2008, Brejc et al. 2011).

1.2.13 Spojené státy americké

Sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě USA významným způsobem ovlivněno historickými předpoklady rozdělení odpovědnosti mezi federální, státní a místní úroveň. Tato skutečnost stojí v pozadí různorodých způsobů hodnocení kvality ve vzdělávání, které jsou aplikovány nejen na státní, ale rovněž na lokální úrovni. Současně však typickým znakem vývoje amerického systému sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je posilování národních prvků (viz Barton 2009).

Kořeny tohoto vývoje je možné zasadit na počátek 80. let 20. století, kdy hodnotící zpráva vzdělávacího systému USA poukázala jednak na problém porušení principu rovnosti ve vzdělávání a jednak na problémy spojené s nízkým očekáváním žáků, s neefektivním trávením školního času a nezájmem lepších studentů o profesi učitele. Tyto skutečnosti stojí v pozadí zformování reformního hnutí podporujícího praktické zavádění vzdělávání, které je založeno na vzdělávacích standardech a jejich testování (viz Rudalevige 2003). V tomto kontextu je potřeba vnímat změny legislativy USA v oblasti vzdělávání z poloviny 90. let 20. století, které definovaly požadavek, aby jednotlivé státy USA formulovaly pro primární a sekundární vzdělávání, tzv. K-12 vzdělávání, (Jorgensen a Hoffmann 2003):

- obsah vzdělávacích standardů včetně výkonnostních cílů[61],
- způsob hodnocení výsledků ve vzdělávání vzhledem ke vzdělávacím standardům.

Splnění těchto podmínek se stalo předpokladem pro rozdělování federálních grantů ve vazbě na reformy států cílené na zvýšení kvality vzdělávání pro všechny žáky, včetně speciální pozornosti věnované školám s vysokým podílem nejvíce zaostávajících žáků (Jorgensen a Hoffmann 2003). Rudalevige (2003) však v tomto ohledu hovoří o omezeném naplnění výše uvedených cílů a spojuje tuto skutečnost s chybějícím systémem sankcí. Z tohoto důvodu byl na počátku 21. století schválen ambiciózní program *No Child Left Behind*, který jednoznačně definoval linii standardy – testování – zdroje pro rozdělování federálních finančních prostředků (viz Jorgensen a Hoffmann 2003; srovnej rovněž se zmínkou o sankcích vůči státům při nesplnění podmínek podle Barton 2009). Důsledkem tohoto kroku bylo plošné přijetí vzdělávacích standardů v klíčových předmětech K-12 vzdělávání a na ně zaměřených testů ve všech

[61] Poznamenejme, že první neformální standardy vzdělávání byly připravovány již od přelomu 80. a 90. let 20. století, a to na základě práce předmětových expertních skupin (viz Barton 2009).

státech USA (viz US DOE 2011). I v tomto ohledu se však objevily koncepční problémy, které Barton (2009) spojuje:

- s rozdílným obsahem i kvalitou vzdělávacích standardů jednotlivých států,
- s různými strategiemi států pro stanovení neúspěchu žáků pro dosažení standardu, často s preferencí definice velmi nízké hodnoty a tedy s velmi nízkou náročností standardů (viz rovněž US DOE 2010a, US DOE 2011).

V návaznosti na takto identifikované problémy je pro jejich odstranění v současné době posilován národní aspekt vzdělávacích standardů, a to prostřednictvím iniciativy států USA na vývoj společných klíčových standardů pro hlavní předměty, včetně souvisejících systémů hodnocení (viz US DOE 2013a, MS DOE 2012a, NGA 2008, Green et al. 2012).

V kontextu výše popsaného vývoje reforem je možné představit současný přístup USA ke sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Jako případovou studii pro ilustraci klíčových poznatků jsme zvolili systém sledování a hodnocení kvality vzdělávaní ve státě Maryland (viz rámeček 1-4). Výběr tohoto státu je opodstatněn mimo jiné tím, že v rámci národního hodnocení zaujímá Maryland již pět let první místo, a lze jej tedy vnímat jako příklad dobré praxe (viz MS DOE 2012a).

Základem amerického systému sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou standardy, které jsou definovány pro vybrané klíčové předměty. V současné době jsou pro většinu států USA relevantní společné klíčové standardy pro K-12 vzdělávání v anglickém jazyce a matematice. Tyto standardy, které byly přijaty téměř ve všech státech USA, představují soubor očekávaných znalostí a dovedností, které by si měl žák z K-12 vzdělávání odnést pro úspěšnou účast v dalším vzdělávání a pracovním životě. Při vývoji společných klíčových standardů byl zohledněn přístup založený na mezinárodním benchmarkingu tak, aby vzdělávací systém USA byl maximálně konkurenceschopný globálně. Poznamenejme, že v obsahu společných klíčových standardů je vyšší důraz kladen na hlubší znalost, řešení životních situací a propojení souvislostí (viz US DOE 2013a, MS DOE 2012a). Obsah standardů je tradičně rozváděn ve státním kurikulu, které detailněji popisuje obsah výuky jednotlivých předmětů. Promítnutí kurikula do výuky je pak odpovědností učitele. Volnost učitele je v tomto ohledu poměrně značná, když na základní škole může rozhodovat o potřebě časové alokace na předměty a na střední škole pomáhá žákovi při výběru předmětů (viz US DOE 2003).

Rámeček 1-4: Sledování a hodnocení kvality vzdělávání škol na příkladu státu Maryland

Systém sledování a hodnocení kvality vzdělávání ve státě Maryland historicky prošel třemi fázemi reforem (MS DOE 2012b). První fáze reforem, datovaná do období mezi léty 1977 a 2001, je charakteristická primárním zaváděním systému, který je utvářen vazbou standardy – testování – odpovědnost – opatření k nápravě (MS DOE 2012a). Druhá fáze reforem, časově umístěna do první dekády 21. století, navazuje na aktivní zapojení státu Maryland do programu *No Child Left Behind*. Novými prvky systému sledování a hodnocení kvality vzdělávání se stala (MS DOE 2012a):

- formulace nových standardů klíčových předmětů, tj. znalostí a dovedností, které by měl žák umět v daném okamžiku svého vzdělávacího procesu,
- utvoření dobrovolného státního kurikula předmětů navazující na formulaci standardů klíčových předmětů,
- MSA a HSA testování[62] zaměřené na hodnocení žáků základních respektive středních škol ve vztahu k formulovaným standardům a nahrazující dřívější testování zaměřené na hodnocení škol.

Třetí, současná, fáze reforem je pak spojena s následujícími inovacemi (MS DOE 2012a. MS DOE 2012b):

- Primární inovací systému sledování a hodnocení kvality vzdělávání ve státě Maryland je revize stávajícího kurikula v návaznosti na přijetí společných klíčových standardů pro K-12 vzdělávání v anglickém jazyce a matematice v roce 2010. Kurikulum je v tomto ohledu chápáno jako převedení společných klíčových předmětů do prostředí školy, když definuje, co by mělo být obsahem vzdělávacího procesu v daném předmětu. Důraz je přitom kladen na hloubku informace, namísto šířky vyučovaného obsahu.

- Druhá inovace systému sledování a hodnocení kvality vzdělávání ve státě Maryland je proces tvorby systému hodnocení nové generace – PARCC. Cílem tohoto systému je vytvořit ICT založený evaluační nástroj, který poskytuje včasné informace pro možnost diagnostiky vzdělávacích potřeb žáků. Zdůrazněme, že systém hodnocení PARCC je součástí širšího záměru na vytvoření robustní datové základny, která je schopna sledovat vzdělávací postup žáka od mateřské školky až po vstup na trh práce. Zásadní význam tak má tento přístup jak pro žáka, tak pro jeho rodiče a učitele.

- Třetí inovace systému vychází z nového způsobu hodnocení práce učitelů, který je založen na rovnoměrném významu dvou oblastí kritérií. První oblast je spojena s hodnocením práce učitele ve vztahu k výsledkům žáků, druhá oblast pak s profesionalitou jeho učebních praktik[63]. Zdůrazněme, že systém hodnocení nabízí hodnotiteli řadu nástrojů pro hodnocení ve vztahu k dosahovaným výsledkům žáků, závazné je však využití výsledků národního testování s váhou alespoň 20 % (viz MS DOE 2012c).

Zdroj: MS DOE (2012a), MS DOE (2012b), MS DOE (2012c)

V rámci sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáka jsou v USA využívány formativní i sumativní metody. Takto je primárně využíváno známkování práce žáků učitelem, a to na stupnici A-F případně v rámci bodové škály (viz US DOE 2003). V případě střední školy je pro její absolvování potřebné získání stanoveného počtu kreditů, které lze v některých předmětech získat prostřednictvím absolvování státem organizovaného testu (srovnej s MS DOE 2012a, Corsi-Bunker 2011). Průměrné výsledky žáků z předmětů jsou současně jedním z možných kritérií přijetí na vysokou školu. V tomto ohledu jsou rovněž využívána další standardizovaná testování, např. SAT či ATS (Corsi-Bunker 2011).

[62] Testování se zaměřilo na předměty anglický jazyk a matematika/algebra pro 3. až 8. rok vzdělávání a pro střední školu, přírodověda/biologie pro 5. a 8. rok vzdělávání a pro střední školu a občanská výchova pro střední školu. V případě střední školy je HSA testování předpokladem pro získání kreditů z odpovídajících předmětů (MS DOE 2012).

[63] Plánování a příprava výuky, interakce s žáky, prostředí třídy, profesionální odpovědnost (MS DOE 2012b)

Za pozornost dále stojí ta skutečnost, že formativní způsoby hodnocení jsou v literatuře vztahující se k hodnocení kvality vzdělávání v USA zmiňovány spíše zřídka[64] a důraz je kladen na státem organizované každoroční testování v klíčových předmětech pro sledování pokroku ve vzdělávacích výsledcích žáků, tradičně pro 3. až 8. ročník studia a studium na střední škole (např. DOE 2003, Corsi-Bunker 2011). Poznamenejme, že podoba státem organizovaného testování žáků byla přijímána v návaznosti na požadavky programu *No Child Left Behind* a že primárně nebyla chápána jako diagnostický nástroj hodnocení žáků (US DOE 2003). Současným trendem je utváření nového systému testování výsledků žáků ve vazbě na společné klíčové standardy, který má být jednak vyšší kvality (např. ICT základ, vyšší pestrost testových položek k testování komplexnějších problémů, poskytnutí co nejrychlejší zpětné vazby učiteli) a jednak využitý jako diagnostický nástroj pro poznání vzdělávacích potřeb žáků[65] (viz MS DOE 2012a).

Systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů klade v případě USA požadavky na naplnění regionálně či místně specifických certifikačních standardů pro vykonávání práce učitele, a to včetně požadovaného vzdělání, délky praxe a profesionálních výsledků zahrnujících i výsledky v testování učitelů. Certifikaci učitelů je potřeba obnovovat v definovaných časových intervalech a současně existuje rozlišení stupňů certifikace vzhledem k její kvalitě (viz US DOE 2003). Současně práce učitele podléhá pravidelnému periodickému hodnocení, jehož obsah stanovuje stát či školní okrsek. Z tohoto důvodu existuje vysoký počet různých způsobů hodnocení učitelů, které je zpravidla realizováno ředitelem školy či jinou odpovědnou autoritou. V rámci hodnocení učitelů jsou využívány různé metody, od hospitací výuky, přes osobní rozhovor, až po průzkum mezi žáky a jejich rodiči (viz OECD 2013a). V kontextu současných reformních procesů je v hodnocení kvality práce učitelů kladen stále vyšší důraz na vztah dosahovaných výsledků žáků na jedné straně a finančního ohodnocení učitelů na straně druhé (viz US DOE 2011, US DOE 2010a, MS DOE 2012a, Green et al. 2012).

Sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni amerických škol probíhá jak v interní, tak v externí podobě. V případě interního hodnocení je hlavním nástrojem proces strategického plánování s definicí cílů na základě analýzy aktuálního stavu, s formulací opatření k dosažení těchto cílů a se zavedením hodnotícího systému jejich naplnění. Externí hodnocení je pak tradičně spojeno s aplikací rigorózních, objektivních a statisticky podložených informací. Hlavním nástrojem v tomto ohledu je státem organizované testování, které bývá doplněno o některé další statistické ukazatele. Následný výpočet podle předem daného matematického vzorce je zaměřen na zjištění dosahovaných výsledků škol s identifikací dlouhodobě zaostávajících škol. Pro tyto školy jsou formulována doporučení ke zlepšení stavu (viz Jerald 2012).

Inspekční činnost amerických škol je realizována jen ojediněle a v žádném případě nelze hovořit o komplexní podobě takového hodnocení. Takto některé státy využívají systém akreditace škol. Ta je poskytována externím subjektem, kdy hostující tým navštěvuje hodnocenou školu a realizuje analýzu záznamů školy, rozhovory s hlavními aktéry vzdělávání ve škole či hospitaci ve výuce. Problémem tohoto nástroje je však nízká odbornost hodnotitelského týmu ve vztahu ke školní evaluaci a více méně univerzální úspěšnost akreditačního procesu. Systém podpůrných týmů v některých státech do značné míry připomíná komplexní inspekční činnost, nicméně v případě USA se tento systém vesměs zaměřuje na nejhorší školy. Uvedené skutečnosti utváří v současné době prostor pro debatu nad užitečností

[64] Poznamenejme, že aktuální strategický dokument vzdělávání klade mimo jiné důraz na vysoce kvalitní formativní hodnocení (viz US DOE 2011).

[65] Tento typ testovacího nástroje je vyvíjen konsorciem států, což má zajistit vyšší míru standardizace testování žáků ve státech USA.

zavedení inspekce jako nástroje pro identifikaci vzdělávacích potřeb, tj. diagnózy, škol v USA (Jerald 2012).

Hodnocení kvality celého vzdělávacího systému v USA je založena na následujících nástrojích:

- dlouhodobá účast USA v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS či TIMSS jako nástroj zdůrazňující slabé a silné stránky celého systému (např. US DOE 2003),
- národní hodnocení vzdělávacích standardů – National Assessment of Educational Progress,
- publikování národní zprávy a zpráv na úrovni států o stavu vzdělávání s využitím dostupných statistik (viz např. US DOE 2013b, US DOE 2010b).

Vedle toho aktuální strategie vzdělávání pro období 2011 až 2014 uvádí dva cíle pro základní a střední školy v podobě (US DOE 2011):

- zvýšení podílu absolventů středních škol v kontextu relativně vysokého počtu žáků předčasně odcházejících ze vzdělávání,
- zvýšení procenta žáků ve 4. a 8. ročníku dosahujících střední či vyšší úspěšnosti v národním NAEP testování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.

V případě USA je možné pozorovat významné zakotvení myšlenky ekonomické efektivity v celém systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání. Relevantní vazby je možné pozorovat zejména v následujících aspektech:

- První aspekt je spojen se vztahem mezi objemem finančních prostředků alokovaných na vzdělávání a dosahovanými výsledky v mezinárodních šetřeních PISA, TIMSS a dalších. Tento vztah nenaznačuje dostatečnou efektivitu vzdělávacího systému USA (viz OECD 2011).

- Druhý aspekt je spojen s vazbou dosahovaných výsledků na jedné straně a finanční podpory na straně druhé. Tato vazba je zmiňována a sledována v rámci odměňování úspěšných škol respektive v rámci podpory zaostávajících škol (viz US DOE 2011, US DOE 2009b, US DOE 2010a). Posilováno je její využití i ve vztahu k odměňování učitelů a ředitelů škol (viz např. MS DOE 2012a).

V případě vzdělávacího systému USA tak lze pozorovat zájem o praktické naplnění cílů ve vazbě na vztah výsledků a zdrojů, tj. zájem o vlastní podstatu myšlenky efektivity.

1.2.14 Švédsko

Současná podoba vzdělávacího systému Švédska je utvářena v návaznosti na iniciaci reformního procesu na začátku 90. let 20. století. Významným impulsem v tomto směru byla hospodářská krize utvářející zvýšený tlak na zvyšování efektivity krátícího se množství finančních prostředků ve vzdělávání (viz Nusche et al. 2011c). Reforma švédského vzdělávacího systému následně vedla jednak k decentralizaci rozhodovacích pravomocí na úroveň municipalit a škol a jednak k zavádění výsledkově orientovaného přístupu k řízení (viz např. Bavner et al. 2011, UNESCO 2012e). Současně bylo formulováno nové národní kurikulum pro celý vzdělávací systém, jehož současná podoba je charakteristická následujícími znaky (např. UNESCO 2012e, Bavner et al. 2011, Gustafsson a Erickson 2013):

- Švédské vzdělávací kurikulum je orientováno na cíle a výsledky. Takto jsou formulovány jednak cíle pro orientaci vzdělávacích aktivit a jednak výkonnostní cíle chápané ve smyslu klíčových kompetencí. Zdůrazněn je i význam základních hodnot, včetně rovných příležitostí.

- Pro každý vyučovací předmět jsou utvářeny sylaby. Sylaby specifikují klíčový obsah výuky s rozlišením vzdělávacích etap[66], přičemž na konci každé etapy jsou definovány požadavky pro udělení příslušného hodnocení (viz rovněž Skolverket 2006).

Švédské národní kurikulum utváří základní rámec vzdělávání, přičemž školám je ponechána značná autonomie pro jeho implementaci do školních programů (viz např. UNESCO 2012e, Nusche et al. 2011). Poznamenejme rovněž, že 21. století přineslo jistý návrat Švédska k centralizaci nástrojů sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání v kontextu snahy odstranit nevýhodu decentralizovaného systému spojenou s roztříštěností přístupů (viz např. Gustafsson a Erickson 2013).

Vlastní systém hodnocení kvality ve vzdělávání respektuje jednak návaznost na cíle kurikula a jednak principy managementu podle cílů (viz např. Nusche et al. 2011c), přičemž hodnocení probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka jsou v raném věku dítěte využívány zejména formativní metody hodnocení s tím, že v pozdějších letech roste význam hodnocení sumativního (např. Nusche et al. 2011c). Současně je důraz kladen na různorodost aplikovaných metod hodnocení s využitím mimo jiné následujících nástrojů (např. Nusche et al. 2011c, Skolverket 2013b):

- Pro každého žáka je ve spolupráci s učitelem vytvořen individuální studijní plán, jehož základní podobu specifikuje škola (viz Ahnborg 2009). Tento plán má za cíl jednak podpořit žákovu schopnost sebehodnocení a jednak slouží jako zpětná vazba pro interakci žák – učitel (viz Nusche et al. 2011c).

- Ve 3., 6. a 9. roce studia a na vyšším stupni střední školy podstupuje žák národní testování, a to povinně zejména ve švédském jazyce a matematice, od 6. roku studia pak rovněž v anglickém jazyce respektive v některých dalších přírodovědných i socio-vědních předmětech (viz Skolverket 2013b). Cílem národního testování je zaručit všem žákům rovný a spravedlivý způsob zkoušení, neboť národní testy doplňují formativní a sumativní metody hodnocení přímo ve třídě (viz Skolverket 2013a, Skolverket 2013b). Za pozornost stojí, že národní testování je v případě Švédska organizováno a hodnoceno přímo třídními učiteli, kteří mohou sami určit, jakou váhu bude národní testování mít ve výsledných známkách žáků. Konečně poznamenejme, že testy ve 3. a 6. roce studia mají primárně funkci diagnostickou, zatímco v pozdějších rocích roste význam sumativní funkce testování (viz Skolverket 2013b, Nusche et al. 2011c).

- Vedle povinného národního testování může učitel využít pro formativní podobu hodnocení databázi testů pokrývající různé oblasti kurikula (viz Nusche et al. 2011c).

O významu formativního způsobu hodnocení v raném věku žáka svědčí to, že hodnocení známkou bylo dlouhodobě praktikováno teprve od 9. třídy s aktuálním posunem na úroveň 6. třídy motivovaným snahou včasného zachycení problémových žáků (viz např. Bavner et al. 2011, UNESCO 2012e). Vedle toho byli žáci ve švédských školách tradičně hodnoceni na tří až čtyřstupňové škále s tím, že od roku 2013 dochází k přechodu na škály písmen A-F. Požadavky dané úrovně škály jsou blíže specifikovány v kurikulu předmětu (viz např. Nusche et al. 2011e). Poznamenejme, že švédští žáci zakončují základní i střední školu vysvědčením, a to jednak s uvedením dosažených známek ze všech předmětů a jednak s výpočtem průměrného skóre z dosažených známek. V případě základních škol je výsledné skóre počítáno z 16 nejlepších známek, u středních škol ze všech známek (Skolverket 2011). Předpokladem pro vstup na střední školu je splnění prospěchu pro předměty švédský jazyk, matematika a anglický jazyk. K úspěšnému zakončení střední školy je potřeba dosažení určitého počtu kreditů, přičemž některé kurzy (švédský jazyk, matematika a anglický jazyk) jsou definovány jako povinné (viz UNESCO 2012e).

[66] Rok 1-3, 4-6, 7-9 studia a střední škola

Konečně předpokladem pro přijetí na vysokou školu je dosažení minimálního skóre z výsledných známek z předmětů na střední škole (viz Skolverket 2011).

Uveďme, že za nástroj záruky kvality vzdělávání lze považovat rovněž švédský kvalifikační rámec, vytvářeny v návaznosti na Evropský kvalifikační rámec. Hlavním účelem tohoto nástroje je zajistit transparentní a srovnatelný systém kvalifikačních a vzdělávacích rámců ve Švédsku, a to včetně mobility mezi školami (viz Nusche et al. 2011c).

Poznatky týkající se hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáka poukázaly na klíčovou roli učitele v tomto procesu. Z tohoto důvodu lze za zcela zásadní aspekt švédského systému hodnocení kvality ve vzdělávání považovat kvalitu práce učitele. Hlavní poznatky v tomto ohledu ukazují na následující skutečnosti (viz např. Nusche et al. 2011c, Ahnborg 2009, UNESCO 2012e):

- V rámci hodnocení práce učitelů neexistují formální procedury hodnotící individuálního učitele. Rámec hodnocení je v tomto směru stanovován na úrovni municipalit s tím, že nejčastěji je orientován na dialog mezi ředitelem a učitelem s různou časovou pravidelností.

- Specifickým znakem práce učitele ve Švédsku je individuální vyjednávací proces o výši platu mezi ředitelem a učitelem, kdy do hry vstupují tři faktory v podobě jednak situace na trhu práce, jednak obsahu práce a jednak vazby na dosahované výsledky (viz např. UNESCO 2012e). Nusche et al. (2011c) ovšem uvádí, že třetí faktor má relativně omezenější význam.

- Třetím prvkem hodnocení je od roku 2011 povinná registrace učitelů motivovaná cílem zvyšovat úroveň jejich dovedností. Registrace stanovuje, na jakých typech škol, které předměty a ve kterých ročnících studia může učitel vyučovat. Udělení registrace doporučuje ředitel školy a to na základě hodnocení učitele vzhledem ke standardům. Poznamenejme, že v případě začínajících učitelů je formulován požadavek na 1 rok zkušební výuky pod dohledem mentora.

- Konečně hodnocení práce učitelů je vedlejším předmětem zájmu rovněž školní inspekce, která se zaměřuje zejména na informování ředitelů školy o nedostatečně kvalitně pracujících učitelích a podobně o informování zřizovatele školy o nedostatcích v práci ředitele (viz rovněž Ahnborg 2009).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni švédských škol probíhá jak v interní, tak externí podobě, přičemž systém hodnocení je tvořen čtyřmi klíčovými elementy. První element zahrnuje veřejné databáze statistických dat, které umožňují srovnání založené na metodách benchmarkingu. Statistická data přitom zahrnují jednak běžnou statistiku o vstupech (např. počet žáků, počet žáků na 1 učitele, finanční zdroje, informace o kvalifikaci učitelů a další) a jednak informace o vzdělávacích výsledcích žáků v podobě dosažených známek, ukazatelů vzdělávací dráhy absolventů škol, výsledků národních testů a přidané hodnoty vzdělání školy[67]. Švédský vzdělávací systém zdůrazňuje aspekt transparentnosti a odpovědnosti a z tohoto důvodu zveřejňuje veškeré informace o školách, včetně výsledků z národních testování. Obavy z utváření žebříčků škol nejsou pociťovány (viz Nusche et al. 2011c, UNESCO 2012e).

Druhý element hodnocení kvality vzdělávání švédských škol je tvořen institutem školní inspekce, která je od roku 2003 organizována na národní úrovni, ale častá je její přítomnost rovněž na úrovni municipální ve vazbě na místní vzdělávací plány (např. inspekce na území hlavního města Stockholm). Hlavní mise národní švédské školní inspekce spočívá v kontrole souladu činnosti škol s legislativou, kurikulem a dalšími regulativy vydávanými na národní úrovni (viz např. UNESCO 2012e), přičemž tato mise se následně promítá do formulace tří základních úkolů práce inspekce (viz Ahnborg 2009):

[67] Rozdíl mezi skutečnými a očekávanými vzdělávacími výsledky žáků školy vzhledem k jejich charakteristikám (viz Nusche et al. 2011c).

- kontrola dodržování principu rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky, a to včetně hodnocení způsobů práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami respektive otázek prevence výskytu nežádoucích jevů,
- kontrola rozdílů mezi školami se snahou monitorovat způsoby řešení ze strany škol, a to včetně managementu kvality školy,
- zajištění kvality ve vzdělávání ve smyslu vysokých dosahovaných standardů, a to včetně hodnocení způsobu výuky na škole a vazby k národnímu kurikulu.

Poznamenejme, že švédská školní inspekce hraje spíše omezenou poradní roli vzhledem ke zvyšování kvality výuky, neboť na tomto poli působí jiná švédská národní instituce (Ahnborg 2009)

V období let 2003-2009 realizovala švédská školní inspekce šestiletý cyklus inspekcí všech škol. Od roku 2010 je tento cyklus zkrácen na tři roky s tím, že jsou rozlišeny tři základní druhy inspekcí – inspekce zaměřená na soulad s legislativou, inspekce zaměřená na hodnocení kvality vzdělávání a inspekce realizovaná z podnětu. Obecným trendem v tomto ohledu je jednak posilování rizikově orientovaného výběru škol k inspekci a jednak vyšší důraz na kvalitu vzdělávání a zpětnou vazbu škole (viz Nusche et al. 2011c, Ahnborg 2009). Vlastní inspekční proces využívá sběr relevantních informací i inspekční práci na místě založenou na rozhovorech s aktéry či hospitační činnosti ve výuce. Jedno až dvoudenní hodnocení inspekčního týmu probíhá vzhledem ke standardizovaným kritériím, přičemž poznatky jsou následně analyzovány a převedeny do závěrečné zprávy, ke které se může škola či municipalita jako její zřizovatel vyjádřit. V případě požadavků na intervence k odstranění nedostatků jsou školy povinny do tří měsíců podat zprávu o realizovaných opatřeních. Konečně uveďme, že všechny inspekční zprávy jsou zveřejňovány a že od roku 2011 byla švédské školní inspekci přiznána možnost udělovat školám sankce za nedostatky (viz Ahnborg 2009). Švédsko se tak obecně snaží posilovat image přísné školní inspekce (viz např. Nusche et al. 2011c).

Třetí element hodnocení kvality vzdělávání švédských škol zahrnuje pravidelné i občasné dotazníkové šetření relevantních aktérů, primárně pak zaměřené na spokojenost žáků a jejich rodičů. Konečně čtvrtým elementem hodnocení je sebehodnocení školy, které je založeno na základních principech procesu strategického plánování a využití řady podpůrných nástrojů, jako je například metoda Balanced Scorecard (viz Nusche et al. 2011c). Poznamenejme, že v roce 2010 Švédsko opustilo požadavek na utváření výročních zpráv o školách, a to vzhledem k omezenému plnění jejího účelu (viz Ahnborg 2009). Současně však zůstal zachován požadavek na vedení dokumentace o managementu kvality ve škole (viz Nusche et al. 2011c).

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Švédska je složena ze čtyř základních prvků v podobě (viz Nusche et al. 2011c):

- účasti Švédska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- agregovaných dat z národního testování cílů národního kurikula, a to zejména v 9. roce studia a na vyšším stupni střední školy,
- klíčových statistických indikátorů v národních databázích,
- tematicky a evaluačně zaměřených národních zpráv (např. Skolverket 2011).

Bavner et al. (2011) rovněž zdůrazňují závazek Švédska k plnění cílů strategie Evropa 2020 v oblasti vzdělávání, tj. vztah k ukazatelům podílu osob dosahujících alespoň středoškolského vzdělání respektive prevence předčasného odchodu ze vzdělávání.

V případě Švédska hraje významnou roli v řízení vzdělávacího systému výsledkově orientovaný přístup, který se stal ústředním mottem reformního procesu iniciovaného na počátku 90. let 20. století

(viz UNESCO 2012, Nusche et al. 2011c). Výsledkově orientovaný přístup se v případě švédského vzdělávacího systému projevuje v několika aspektech (viz Nusche et al. 2011c, Ahnborg 2009):

- Primárně se jedná o vazbu vstupů do vzdělávacího systému na jedné straně ke vzdělávacím výsledkům na straně druhé. Zásadním aspektem je v tomto ohledu švédský důraz na principy transparentnosti a odpovědnosti, kdy veškeré informace jsou veřejně dostupné až na úroveň škol.

- Druhý aspekt je spojen s některými specifickými koncepty řízení podle výsledků. K těmto konceptům patří rovněž metoda Balanced Scorecard nebo metoda přidané hodnoty. Druhá z těchto metod odpovídá rozdílu mezi očekávanými výsledky žáků školy ve vazbě na jejich charakteristiky na jedné straně a skutečně dosaženými výsledky na straně druhé.

- Třetím aspektem je posilování možnosti sankcionování, která byla v roce 2011 přiznána švédské školní inspekci.

1.2.15 Velká Británie – Anglie

Současná podoba anglického systému hodnocení kvality ve vzdělávání je utvářena dlouhodobě v návaznosti na iniciaci reformního procesu směřujícího k vyšší standardizaci a centralizaci vzdělávání od 80. let 20. století (např. Shuayb a O'Donnell 2008). Takto bylo na konci 80. let 20. století zavedeno první anglické národní kurikulum (viz Bew 2011, Eurydice 2009a), jehož významně reformovaná podoba tvoří i v současnosti základní stavební kámen vzdělávacího procesu v Anglii (viz Oates et al. 2011). Poznamenejme, že národní kurikulum nahradilo do té doby sledovaný princip místních kurikul (Eurydice 2009a). Hlavní charakteristiky anglického národního kurikula lze shrnout následujícím způsobem (viz Oates et al. 2011, Eurydice 2009a, UNESCO 2012g):

- strukturace kurikula do čtyř vzdělávacích etap, kdy první etapa zahrnuje první dva roky studia (dále KS 1), druhá etapa roky 3 až 6 studia (dále KS 2), třetí etapa roky 7 až 9 studia (dále KS 3) a čtvrtá etapa roky 10 a 11 studia (dále KS 4),
- předmětová strukturace kurikula s vymezením tzv. klíčových předmětů v podobě anglického jazyka, matematiky a přírodovědy,
- respektování jak principu znalosti oboru, tak principu osobního rozvoje žáka na bázi klíčových kompetencí v obsahu kurikula,
- formulace vzdělávacích cílů/standardů pro každý předmět a každou etapu kurikula, tj. popis toho, co by měl žák umět s rozlišením osmi úrovní výkonnosti.

Poznamenejme, že anglické národní kurikulum prošlo od svého zavedení významnými změnami, které jsou charakteristické zejména redukcí obsahu vzdělávání a zpřesňováním cílů a standardů (viz UNESCO 2012g). Prakticky pak anglické národní kurikulum utváří základní rámec vzdělávání, který školy adaptují na místní podmínky v podobě školního kurikula. Současným trendem je posilování autonomie škol nejen v tomto směru (např. Oates et al. 2011, UNESCO 2012g, DFE 2011, Bew 2011, DFE 2010).

Vlastní systém hodnocení kvality ve vzdělávání pak respektuje návaznost na cíle/standardy kurikula, přičemž hodnocení probíhá v několika rovinách. Na úrovni žáka je způsob hodnocení detailně popsán pro jednotlivé vzdělávací etapy studia (STA 2012a, STA 2012b, STA 2012c, UNESCO 2012g, Eurydice 2009a):

- V případě vzdělávací etapy KS 1 je hodnocení primárně prováděno učitelem, který posuzuje dosažené výsledky žáka vzhledem k popisu cílů/standardů jednotlivých úrovní výkonnosti národního kurikula. Ve své podstatě tak učitel charakterizuje dosažený pokrok žáků a současně identifikuje jejich silné

a slabé stránky. Vedle toho má učitel povinnost realizovat externě vytvořený standardizovaný test v klíčových předmětech anglický jazyk, matematika a přírodověda, který sám opravuje. Průběžné hodnocení učitele je takto konfrontováno s výsledky žáků v externím testu s tím, že významné rozdíly v hodnocení vyžadují učitelovo zdůvodnění. O výsledcích žáků jsou informováni rodiče (STA 2012a, UNESCO 2012g, Eurydice 2009a). Poznamenejme, že podoba povinného externího testu ve vzdělávací etapě KS 1 byla upravena v roce 2005 posílením role třídního učitele (Bew 2011).

- V případě vzdělávací etapy KS 2, tj. na konci střední školy, je hodnocení žáka opětovně založeno na průběžném hodnocení učitelem a na výsledcích externího testování s tím, že posílen je externí aspekt hodnocení. Hodnocení žáka učitelem představuje mix formativních a sumativních metod, které ukazují, na jaké úrovni žák naplnil definované cíle/standardy kurikula. Vedle toho realizuje pověřený administrátor školy externí testování národního kurikula v klíčových předmětech anglický jazyk a matematika na výkonnostní úrovni 3-5 a 6, které je povinné pro všechny žáky absolvující vzdělávací etapu KS 2. Hodnocení testů je ovšem prováděno externě, a to pověřenou národní institucí – *Standards & Testing Agency* (dále jen STA). Zároveň je stanovena povinnost zaslat STA učitelovo hodnocení žáků ve třech klíčových předmětech ještě před zveřejněním výsledků testů národního kurikula (viz STA 2012b, Eurydice 2009a). Poznamenejme, že od roku 2009 není realizováno povinné testování z přírodovědy (UNESCO 2012g), které probíhá na výběrovém souboru (Bew 2011). Rovněž uveďme, že další reformní úvahy hovoří o rozdělení vzdělávací etapy KS 2 na dvě kratší s formulací vzdělávacích cílů v letech 2, 4 a 6 studia (viz Oates et al. 2011).

- V případě vzdělávací etapy KS 3 je hodnocení žáka prováděno pouze učitelem. Externí testy jsou nabízeny pouze jako dobrovolný, podpůrný nástroj rozhodování. Na konci vzdělávací etapy KS 3 má učitel povinnost provést celkové hodnocení žáka vzhledem k dosaženým úrovním cílů/standardů. Současně je závazným reporting výsledků žáků ve třech klíčových předmětech STA s tím, že výsledky v dalších předmětech jsou sdělovány žákům a rodičům, a to včetně informace o postavení žáka vzhledem k národním průměrným hodnotám (STA 2012c). Poznamenejme, že povinné testování ve vzdělávací etapě KS 3 bylo zrušeno v roce 2008 a nahrazeno lepším průběžným hodnocením učitele a častějším reportingem rodičům. Motivem ke zrušení povinného testu byla relativní časová blízkost hodnocení GCSE (Eurydice 2009a, UNESCO 2012g).

- V případě vzdělávací etapy KS 4, tj. na konci střední školy, je hodnocena dosažená kvalifikace žáka, a to nejčastěji v podobě tzv. obecného certifikátu středoškolského vzdělávání (dále jen GCSE). GCSE, zavedený v 80. letech 20. století, je poskytovaný ve více než 40 předmětech. Podstata GCSE hodnocení spočívá v následujících krocích. Primárně si žák vybírá předměty pro GCSE hodnocení na konci vzdělávací etapy KS 3. Na konci dvouleté vzdělávací etapy KS 4 jsou výsledky žáka hodnoceny známkou v rozpětí A*(A)-G a to na bázi závěrečného testu, průběžných testů či jiných forem hodnocení v závislosti na předmětu. Poznamenejme, že GCSE hodnocení je povinné pro klíčové předměty a dále že je nabízeno ve dvou úrovních. Na vyšší úrovni může žák získat známky A-C, na nižší úrovni pak D-G (UNESCO 2012g). Dále uveďme, že v současnosti probíhají intenzivní jednání o reformě GCSE hodnocení ve vazbě na jeho klesající kvalitu (viz DFE 2013c) a konečně poukažme na vztah dobrých vzdělávacích výsledků v GCSE hodnocení a přijetí ke studiu na vysokou školu (UNESCO 2012g).

Anglie představuje zemi s velmi bohatou historií testování národního kurikula (viz např. Hall a Ozerk 2008). Toto testování je dlouhodobě spojeno s kritikou ve vztahu ke zveřejňování výsledků, učení se na testy či organizačním problémům (viz např. Bew 2011, Mansell a James 2009, Isaacs 2010). V této souvislosti uvádí Anglie svůj zájem o odstranění problému učení se na testy vedoucí k zúžení vyučovaného kurikula (DFE 2010).

Konečně uveďme, že za nástroj záruky kvality vzdělávání lze považovat rovněž anglický kvalifikační rámec. Hlavním účelem tohoto nástroje je zajistit transparentní a srovnatelný systém kvalifikačních a vzdělávacích rámců, a to včetně vazby na mobilitu mezi školami (viz např. UNESCO 2012g).

Hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na úrovni učitele je v případě Anglie řešeno na bázi učitelských standardů. Ty definují minimální úroveň očekávání kladených na kvalifikovaného učitele, přičemž se člení na standardy vztažené k výuce a standardy vztažené k chování učitele (viz DFE 2013a; rámeček 1-5 pro přehled anglických učitelských standardů). Standardy představují základní obsahový rámec pro sebehodnocení učitele (UNESCO 2012g), každoroční hodnocení práce učitele (Hodgson 2012, UNESCO 2012g) i hodnocení kvality vzdělávání ze strany anglické školní inspekce (viz Ofsted 2013) a zároveň jsou využívány pro rozhodování o kariérním postupu učitele. V tomto ohledu jsou definovány různé profesní kategorie učitelů, a to včetně kategorií (DFE 2012a):

- učitele s pokročilými znalostmi a dovednostmi,
- excelentního učitele.

Rámeček 1-5: Standardy učitele - Anglie

Anglické standardy učitele jsou ve svém obsahu členěny jednak na vzdělávací část a jednak na část týkající se chování učitele. Vzdělávací standardy zahrnují zejména následující body:

- Stanovit vysoká očekávání, která žáky inspirují a motivují a současně jsou pro ně výzvou
- Podporovat zlepšování a dobré výsledky žáků
- Demonstrovat dobrou znalost vyučovaného předmětu a jeho kurikula
- Plánovat a učit prostřednictvím dobře strukturovaných předmětů
- Přizpůsobit výuku silným stránkám a potřebám všech žáků
- Využívat hodnocení přesně a účelně
- Řídit efektivně chování žáků pro zajištění kvalitního a bezpečného vzdělávacího prostředí
- Naplňovat širší profesionální odpovědnosti ve vztahu ke kolegům i komunitě

Standardy týkající se chování učitelů pak zdůrazňují požadavek, aby učitel zvyšoval veřejnou důvěru ve svou profesi a zachoval vysoké standardy etiky a chování ve škole i mimo ní. Tohoto požadavku učitel dosahuje mimo jiné důvěrou ve svou přesnost a dochvilnost.

Zdroj: DFE (2013a)

Pro to, aby byl učitel zařazen do některé z uvedených kategorií, musí naplňovat požadovanou úroveň definovaných standardů. Primární posouzení v tomto ohledu přísluší řediteli školy, který formuluje rozhodnutí o zahájení externího hodnocení vzhledem k učitelským standardům. Při hodnocení jsou využity jednak podklady vytvořené učitelem, které dokládají jeho dlouhodobě vysokou kvalitu práce a profesní růst, a jednak přímé hodnocení učitele prostřednictvím hospitace ve výuce respektive osobního rozhovoru. Zdůrazněme, že zařazení učitele do jedné z výše uvedených kategorií je spojeno rovněž s vyšším platovým ohodnocením (viz DFE 2012a). Poznamenejme, že v anglickém systému učitelských platů hraje stále zásadní význam délka praxe. V tomto ohledu však lze pozorovat silný tlak na nahrazení tohoto kritéria příspěvkem učitele ke vzdělávacím výsledkům žáků (viz Hodgson 2012).

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni anglických škol probíhá jak v interní, tak externí podobě. Interní hodnocení školy je tradičně založeno na principech strategického plánování s identifikací silných a slabých stránek školy v kontextu benchmarkingu a návrhem cílů ke zlepšení stavu (viz např. Bew 2011). Podpůrnou roli v tomto směru plní mimo jiné anglická školní inspekce (srovnej s Ofsted 2012,

Ofsted 2013), pro kterou představují výstupy ze sebehodnocení školy významné vstupní informace pro inspekční činnost (UNESCO 2012g).

Externí hodnocení anglických škol je založeno zejména na dvou přístupech. První přístup je spojen s využitím výsledků testování národního kurikula. Tyto výsledky jsou v Anglii tradičně zveřejňovány v podobě výkonnostních tabulek a umožňují tak získat informaci o kvalitě škol na bázi jejich srovnání (viz Bew 2011, Eurydice 2009a pro legislativně zakotvený požadavek na zveřejňování výsledků národních testování). UNESCO (2012g) poukazuje na takto konstruovaný ukazatel týkající se kvality středních škol, který vyjadřuje procento žáků dosahujících známek A-C z předmětů anglický jazyk, matematika, dva přírodovědné předměty, cizí jazyk a historie/geografie v rámci GCSE hodnocení. Poznamenejme, že ve výkonnostních tabulkách škol jsou doplňovány rovněž informace o dalších statistických ukazatelích škol, jako je například podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a další (Bew 2011).

Druhý přístup k externímu hodnocení škol je založen na práci anglické školní inspekce (dále jen Ofsted), jejíž kořeny sahají až do poloviny 19. století, přičemž v současné podobě zaměřené na systematickou inspekci škol existuje od roku 1992 (viz Bolton 2008). Hlavní mise Ofsted spočívá v nezávislém externím hodnocení škol ve vztahu k možnostem zlepšení jak kvality vzdělávání, tak efektivity. Takto činnost Ofsted poskytuje (viz Ofsted 2013):

- informace pro veřejné instituce o naplňování vzdělávacích standardů a o efektivitě vzdělávacího procesu s identifikací potřeby případných změn v systému,
- informace školám o jejich silných a slabých stránkách a z nich vyplývajících možnostech zlepšení stavu,
- informace rodičům a dalším aktérům o tom, jak dobrá je škola.

Poznamenejme, že role Ofsted je v průběhu své existence posilována, a to zejména ve směru zlepšování výsledků ve vzdělávání (např. DFE 2012c, UNESCO 2012g, DFE 2010). Naopak finanční kontrola je odpovědností zřizovatele (viz Bolton 2008).

Výsledky inspekce Ofsted zařazují školy do jedné ze čtyř možných kategorií v podobě školy s vynikajícími výsledky, dobré školy naplňující standard kvality, školy vyžadující zlepšení, a školy s nedostatky (viz Bolton 2008, Ofsted 2013). Škola je přitom hodnocena vzhledem k následujícím tematickým oblastem (Ofsted 2013):

- vzdělávací výsledky žáků, včetně důrazu na výsledky ve čtenářské a matematické gramotnosti,
- kvalita vzdělávání ve smyslu plánování a implementace výuky vzhledem k národnímu kurikulu se zohledněním otázek hodnocení, poskytování zpětné vazby žákům a postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- chování a bezpečnost žáků,
- management a vůdcovství včetně vazby na efektivitu.

Zároveň jsou mimo jiné využity následující ukazatele – dosažená úroveň a pokrok ve vzdělávacích výsledcích žáků, docházka žáků, výsledky školy v předchozích inspekcích, počet stížností k Ofsted, pohled rodičů včetně online dotazníku (Ofsted 2013).

Inspekční činnost Ofsted probíhá v současné době na bázi pětiletého hodnotícího cyklu všech škol, přičemž je sledován princip managementu rizika (např. UNESCO 2012g). Takto platí, že z inspekční činnosti mohou být vynechány školy s vynikajícími výsledky a naopak častější jsou inspekce v případě škol vyžadujících zlepšení respektive škol s nedostatky (cyklus 1-2 roky). Vlastní inspekční proces využívá sběr relevantních informací (např. dokumenty k sebehodnocení školy, data o výkonnosti, předchozí inspekční práce, dotazník pro rodiče) i inspekční práci na místě založenou na rozhovorech s aktéry či na

hospitační činnosti ve výuce. Jedno až dvoudenní hodnocení inspekčního týmu přímo ve škole probíhá vzhledem ke standardizovaným kritériím, přičemž poznatky jsou následně analyzovány a převedeny do závěrečné zprávy s doporučeními, ke které se může škola či její zřizovatel vyjádřit. Po definitivním schválení je závěrečná zpráva z inspekce zveřejněna (viz např. Ofsted 2013, Bolton 2008). Poznamenejme, že v případě významně zaostávajících škol bez perspektivy zlepšení prací stávajícího managementu jsou přijímána speciální opatření, a to například v podobě přijetí nových kvalifikovaných učitelů (viz Ofsted 2013) a dále uveďme, že Ofsted provádí rovněž tematicky zaměřené inspekce (viz Bolton 2008).

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Anglie je složena z následujících elementů (viz UNESCO 2012g, Eurydice 2009a):

- účast Anglie v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- agregovaná data z testování národního kurikula,
- data klíčových statistických indikátorů v národních databázích,
- tematicky a evaluačně zaměřené národní zprávy.

Konečně anglický systém hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání klade značný důraz na koncept ekonomické efektivity, který je chápán jako vztah mezi vstupy vkládanými do vzdělávacího procesu na jedné straně a dosahovanými výsledky na straně druhé (srovnej s DFE 2013b, DFE 2012c). Praktické vymezení tohoto vztahu je v případě Anglie založeno na utváření vztahů mezi finančním ohodnocením škol či učitele a dosahovanými výsledky ve vzdělávání (viz např. DFE 2012c, DFE 2013b, Hodgson 2012, DFE 2010, Whetton 2009; Mansell a James 2009 pro informaci o hrozbě finančních sankcí škole při dlouhodobě nízkém vzdělávacím progresu). Takto například Hodgson (2012) doporučuje nahradit finanční ohodnocení učitelů podle odpracovaných let ukazatelem kvality ve vzdělávání. Vhodným indikátorem v tomto ohledu je tzv. přidaná hodnota, která stanovuje pokrok žáka ve vzdělávacích výsledcích v čase a po vydělení výší financí poskytovaných na vzdělávání utváří vhodný ukazatel ekonomické efektivity. V Anglii je přitom využíván od 90. let 20. století (Eurydice 2009a), nicméně v současné době je deklarován zájem o jeho opouštění s preferencí ukazatele celkového skóre výkonnosti ve vzdělávání (viz DFE 2010). Poznamenejme, že DFE (2013b), DFE (2010) rovněž uvádí znaky, které charakterizují efektivní anglickou školu a které mimo jiné zahrnují:

- efektivní využití pracovní síly a silný leader jako klíčové aspekty kvality a efektivity,
- finanční benchmarking jako podpůrný nástroj pro rozhodování,
- spolupráce škol jako prvek vytvářející úspory z rozsahu a s vůdčí rolí nejlepší školy.

Zdůrazněme, že pro plné uplatnění výhod efektivity z výše uvedených znaků lze za klíčový předpoklad považovat finanční autonomii školy (viz Hodgson 2012, DFE 2013b, srovnej s Bew 2011).

1.2.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Syntéza poznatků předchozích podkapitol ukazuje na některé obecné trendy vývoje metodik a přístupů ke sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání a naopak na některá specifika v tomto směru. Tabulka 1-5 představuje vybrané poznatky týkající se vývoje národního kurikula sledovaných zemí:

- První poznatek ukazuje na posilování významu národního kurikula jako jednotícího rámce roztříštěných regionálních kurikul federálních států.

- Druhý poznatek ukazuje na proces posilování autonomie škol při zavádění národního kurikula, který je doprovázen vyšším důrazem kladeným na prvek hodnocení (viz rovněž OECD 2013d). Takto lze pozorovat trend opouštění detailních národních kurikul, které naopak utváří pouze základní rámec

dále rozváděný na úrovni škol. Tento trend je velmi typický zejména pro vzdělávací systémy postsocialistických zemí, které byly v době socialismu charakteristické striktním centrálním řízením.

- Třetí a čtvrtý poznatek je spojen s vnímáním národního kurikula jako základního rámce pro hodnocení kvality ve vzdělávání s tím, že zásadní význam v tomto ohledu má formulace vzdělávacích cílů či komplexněji propracovaných obsahových a výkonnostních standardů. Na tento základní rámec je ve vzdělávání úspěšných zemích následně napojen nejen systém hodnocení, ale rovněž systém podpůrných nástrojů. Poznamenejme, že vzdělávací cíle/standardy mohou být formulovány jak ke vzdělávacímu obsahu a tak ke kompetencím/gramotnostem žáků (viz rovněž OECD 2013d).

Čtyři uvedené poznatky utváří současnou praxi při formulaci či změnách národních kurikul. Přitom se v tomto ohledu objevují rovněž některé dodatečné aspekty spojené zejména (srovnej s OECD 2013d):

- s významnou potřebou precizní formulace vzdělávacích cílů/standardů tak, aby bylo možné správně nastavit navazující systém dílčích složek hodnocení vzdělávacího systému a s respektováním vztahu rovnosti a excelence ve vazbě na náročnost standardů,
- s deklarovanou snahou některých zemí (např. Austrálie, USA) utvářet excelentní podobu národního kurikula prostřednictvím srovnání s národním kurikulem nejúspěšnějších vzdělávacích systémů světa.

OECD (2013d), Eurydice (2011a) zdůrazňují skutečnost, že špatně formulované vzdělávací cíle/standardy zpochybňují kvalitativní parametry hodnocení vzdělávacího systému. Takto je například vágní formulace vzdělávacích cílů/standardů zmiňovaná ve vztahu k národnímu kurikulu Norska či Slovenska, což se pak mimo jiné promítá v obtížné možnosti využít kriteriálně založené národní testování v těchto zemích.

Tabulka 1-5: Vybrané charakteristiky národního kurikula sledovaných zemí s příklady

Charakteristika kurikula	Příklady zemí
Utváření národního kurikula jako náhrady nejednotných regionálních kurikul	Austrálie, Kanada, Německo, USA
Posilování autonomie škol při implementaci národního kurikula – redukce detailní podoby kurikula	Finsko, Nový Zéland, Polsko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko
Zahrnutí klíčových kompetencí	Austrálie, Finsko, Irsko, Kanada*, Německo, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, Velká Británie - Anglie
Definování standardů/vzdělávacích cílů k dosažení v dané etapě studia	Austrálie, Finsko, Irsko, Kanada*, Německo, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, USA, Velká Británie - Anglie

* Na příkladu provincie Ontario

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Hodnocení na úrovni žáka ukazuje na všeobecně využívané formativní a sumativní přístupy k hodnocení s tím, že některé země kladou vyšší důraz na přístupy formativní (např. Finsko, Nový Zéland), zatímco jiné na přístupy sumativní (např. USA, Velká Británie – Anglie). Rozdíly v těchto zemích se projevují mimo jiné ve využívané podobě hodnocení žáka v rané fázi vzdělávání, kdy země zdůrazňující význam formativních přístupů častěji využívají slovní hodnocení, zatímco země zdůrazňující sumativní přístupy hodnocení známkou. Podobně Finsko a Nový Zéland představují jediné země našeho hodnocení, které

nevyužívají externí formy národního testování (viz tabulka 1-6). Obecně však lze sledovat trend konvergence těchto extrémních přístupů, kdy je důraz kladen jednak na co nejširší rámec využívaných metod hodnocení a jednak na jejich vnitřní provázanost. Sumativní přístupy k hodnocení tak podporují formativní přístupy a naopak, přičemž formativní přístupy utváří možnosti širšího záběru hodnocených oblastí vzdělávání a sumativní přístupy poskytují spolehlivost srovnání. Konečně poukažme na obecně deklarovaný potenciál zvyšování možností využití formativního hodnocení prostřednictvím ICT technologií (srovnej s OECD 2013d).

Současné vzdělávací systémy zdůrazňují význam klíčových kompetencí v kontextu komplexní povahy vzdělávání pro 21. století, kdy nestačí znát pouze obsah vzdělávání, ale je potřeba být schopen reagovat na změny. Tato skutečnost vyžaduje rovněž nové formy hodnocení ve smyslu splnit úkol, nikoliv prokázat znalosti. OECD (2013d) v tomto ohledu poukazuje na zaostávání zemí v implementaci nových forem hodnocení na úrovni třídy, kdy následně není plně využit potenciál hodnocení vzdělávacích výsledků na úrovni žáka. Současně OECD (2013d) poukazuje na častou praxi nepochopení podstaty formativního hodnocení, které je vnímáno ve smyslu častějšího sumativního hodnocení či upozornění na chyby v textu, aniž by byla hledána cesta ke zlepšení prostřednictvím komunikace mezi žákem a učitelem. V tomto ohledu lze identifikovat některé nástroje se vztahem k tomuto problému, jako je například individuální studijní plán tvořený v interakci žák-učitel a využívaný například v Dánsku, Finsku či Švédsku případně norské mapovací testy.

Konečně tabulka 1-6 poukazuje na rozdílné přístupy zemí k podobě závěrečné zkoušky na střední škole, kdy některé země preferují centrálně organizovanou závěrečnou zkoušku, zatímco jiné země dávají přednost stanovení celkového hodnocení žáka na střední škole jako průměrné hodnoty jejich dlouhodobé práce v jednotlivých předmětech. Druhý přístup je typický zejména pro anglosaské země, nicméně kombinace obou přístupů je využívána rovněž například v Německu. Obecně sumativní metody hodnocení získávají na významu zejména ve vyšších rocích studia. V tomto ohledu však poukažme na obecný problém nízké konzistentnosti dosažených známek z interního hodnocení žáka učitelem ve třídě pro možnost využití tohoto nástroje pro srovnání žáků či škol mezi sebou (viz rovněž OECD 2013d).

Tabulka 1-6: Vybrané aspekty hodnocení žáků ve sledovaných zemích

Země	Hodnocení v rané fázi	Závěrečná zkouška SŠ	Externí testování
Austrálie	Známkou	Ne	Ano
Dánsko	Slovně	Ano	Ano
Finsko	Slovně	Ano	Ne
Irsko	Známkou	Ano	Ano
Kanada	Známkou	Ano	Ano
Německo	Slovně	Ano	Ano
Norsko	Slovně	Ano	Ano
Nový Zéland	Slovně	Ne	Ne
Polsko	Slovně	Ano	Ano
Rakousko	Slovně	Ano	Ano
Slovensko	Slovně	Ano	Ano
Slovinsko	Slovně	Ano	Ano
Spojené státy	Známkou	Ne	Ano
Švédsko	Slovně	Ne	Ano
VB – Anglie	Známkou	Ne	Ano

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Hodnocení na úrovni učitelů patří k nejméně formalizovaným aspektům hodnocení vzdělávacích systémů sledovaných zemí. OECD (2013d) poukazuje rovněž na skutečnost, že hodnocení učitelů je jednou z nejvíce diskutovaných oblastí hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, a to mimo jiné v závislosti jednak na přístupu učitelů školy k hodnocení a jednak na kapacitních možnostech relevantních aktérů hodnotit učitele (např. otázka administrativní zátěže ředitelů školy). Poznamenejme, že OECD (2013d) dále hovoří o vyšší ochotě učitelů účastnit se hodnocení pro účely osobního rozvoje a nižší ochotě učitelů účastnit se hodnocení pro sumativní účely, např. ve vazbě na finanční ohodnocení.

Tabulka 1-7 naznačuje, že určitá forma sebehodnocení je využívána ve všech sledovaných zemích a slouží jako nástroj pro osobní rozvoj učitele (srovnej s OECD 2013d). Další formy hodnocení učitelů již nejsou zcela univerzální a zahrnují:

- specifické přístupy k hodnocení začínajících učitelů s tím, že po probační dobu je začínajícím učitelům poskytována podpora na bázi mentoringu či jiného nástroje,
- požadavek na registraci učitele s její průběžnou obnovou, jako záruka kvalifikovanosti učitelů ve školství,
- systém kariérního růstu definující specifické kategorie učitelů s vazbou na jejich osobnostní a finanční ohodnocení.

Tabulka 1-7: Vybrané aspekty hodnocení učitelů ve sledovaných zemích

Země	Sebehodnocení	Probace/vstupní program	Registrace	Postupové hodnocení*
Austrálie	Ano	Ano	Ano	Ano
Dánsko	Ano	Ne	Ne	Ne
Finsko	Ano	Ne	Ne	Ne
Irsko	Ano	Ano	Ano	Ne
Kanada	Ano	Ano	Ne	Ne
Německo	Ano	Ano – některé země	Ano – některé země	Ano – některé země
Norsko	Ano	Ne	Ne	Ne
Nový Zéland	Ano	Ano	Ano	Ano
Polsko	Ano	Ano	Ne	Ano
Rakousko	Ano	Ne	Ne	Ne
Slovensko	Ano	Ano	Ne	Ano
Slovinsko	Ano	Ano	Ne	Ano
Spojené státy	Ano	Ano	Ano	Ano
Švédsko	Ano	Ano	Ano	Ne
VB – Anglie	Ano	Ano	Ne	Ano

* Dobrovolný typ hodnocení pro kariérní postup

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol; doba probace rovněž v rámci srovnání s OECD (2013a)

Za pozornost stojí, že systém kariérního růstu je typicky pro sledované postsocialistické země, zatímco registraci/certifikaci učitelů můžeme identifikovat zejména v případě některých anglosaských zemí. Mezi další významné aspekty přístupů k hodnocení učitelů lze zařadit definici standardů práce učitelů použité pro dílčí formy jejich hodnocení (např. Austrálie, provincie Ontario v Kanadě, Anglie), které tradičně obsahují čtyři dílčí prvky (viz např. OECD 2013d):

- plánování a příprava výuky,
- prostředí třídy,
- instrukce žákům,
- profesionální odpovědnost včetně vazeb k vnějšímu prostředí.

Konečně zdůrazněme ještě jeden významný prvek spojený s hodnocením práce učitelů, který je uváděn v případě nejúspěšnějších vzdělávacích systémů, jako je Finsko, Kanada či Německo. Tento prvek má vztah ke kvalitě učitelů prostřednictvím prestiže tohoto povolání, která ovlivňuje zájem žáků středních škol o studium pedagogiky na vysoké škole. Kvalita studentů pedagogiky na vysokých školách spolu s kvalitou jejich počátečního a dalšího vzdělávání pak utváří faktory vysvětlení úspěchů výše uvedených vzdělávacích systémů na základě úvahy, že vzdělávací systém nemůže být lepší, než je kvalita jeho učitelů (srovnej s OECD 2013d).

Hodnocení na úrovni škol přináší zejména následující poznatky. Primární poznatek je spojen s rostoucím významem sebehodnocení škol prakticky ve všech sledovaných zemích. Obecným metodickým přístupem

v tomto ohledu je koncept strategického plánování promítnutý do školních plánů/zpráv o kvalitě a spojený s jasnou formulací cílů, nástrojů k jejich naplnění a hodnotícího systému (viz rovněž OECD 2013d). Při definici systému hodnocení přitom hrají zásadní roli výsledky externích testů, pokud jsou data poskytována včas a s možností využití benchmarkingu, ale rovněž základní školní statistiky či průzkumy spokojenosti rodičů a dalších relevantních aktérů. Celý systém sebehodnocení škol je současně propojen na cíle na vyšších organizačních úrovních, tj. na národní, regionální či místní vzdělávací cíle.

Druhý klíčový poznatek pak má vazbu na externí hodnocení škol, a to zejména vzhledem k práci školní inspekce[68]. V tomto ohledu lze naopak sledovat zásadní rozdíly mezi sledovanými zeměmi, kdy některé země realizují externí hodnocení s využitím speciální instituce školní inspekce, zatímco jiné země využívají v tomto ohledu vazby zřizovatel-škola. Různý je rovněž přístup k délce cyklů úplných inspekcí respektive využití hodnocení výsledků škol při jejich výběru k inspekci (viz tabulka 1-8). Přes tyto skutečnost lze v činnosti školních inspekcí identifikovat některé současné trendy (viz rovněž OECD 2013d):

- posilování poradní role školní inspekce, tj. posun od role hodnocení souladu s legislativou k roli podpůrné vzhledem k dosahovaným vzdělávacím výsledkům (např. školní inspekce Anglie, Irska, Německa, Norska, Nového Zélandu, Švédska),
- posun od úplných inspekcí všech škol k výběru škol k inspekci na bázi jimi dosahovaných vzdělávacích výsledků, a to se zaměřením jak na zaostávající školy, tak na nejlepší školy jako příklady dobré praxe.

Tabulka 1-8: Vybrané aspekty externího hodnocení škol na bázi inspekční činnosti ve sledovaných zemích

Země	Odpovědnost	Cyklus úplných inspekcí	Výběr škol podle výsledků
Austrálie	Inspekce států	2-4 roky	Ano
Dánsko	Národní a místní úřady	-	-
Finsko	Místní úřady	-	-
Irsko	Inspekce	10 let	Ano, zájem posilovat
Kanada*	Regionální a místní úřady	-	-
Německo	Inspekce spolkových zemí	4-6 let	Ne
Norsko	Regionální a místní úřady	-	-
Nový Zéland	Inspekce	3 roky	Ano
Polsko	Národní a regionální úřady	-	-
Rakousko	Regionální a místní úřady	-	-
Slovensko	Inspekce	5 let	Ne
Slovinsko	Inspekce	5 let	Ne
Spojené státy	Regionální a místní úřady	-	-
Švédsko	Inspekce	3 roky	Ano, zájem posilovat
VB – Anglie	Inspekce	5 let	Ano

* Na příkladu provincie Ontario

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol; OECD (2013d)

[68] Poznamenejme, že problematika externího testování je diskutována v jiné kapitole této studie.

V rámci druhého uvedeného trendu je v některých zemích využívána kategorizace škol vzhledem k jimi dosahovaným výsledkům v inspekčním procesu (např. Anglie) a v tomto duchu se nese i zvyšující se různorodost typů inspekcí, včetně častějšího využití krátkých či tematických inspekcí. Van Bruggen (2010) pak klade otázku, jaké nové poznatky je schopna přinést neustále se opakující úplná inspekce a poukazuje na výhody dvoufázové diferencované inspekce v podobě:

- stanovení rizika špatných výsledků školy v první fázi,
- hloubkové inspekce u rizikových škol ve druhé fázi.

Za pozornost dále stojí model posilování sankčních možností švédské školní inspekce. Van Bruggen (2010) však v tomto kontextu varuje před nežádoucím dopadem příliš přísné externí inspekce na vzdělávací proces orientovaný na tematické zaměření inspekční činnosti[69]. Konečně poznamenejme, že OECD (2013d) uvádí čtyři typické oblasti externího hodnocení škol v podobě vstupů jako faktorů ovlivnitelných školou (např. zdroje, velikost třídy a další), kontextu jako faktorů školou přímo neovlivnitelných (např. socioekonomický původ žáka), procesů jako intervencí a výstupů jako výsledku žáků.

Hodnocení na úrovni celého vzdělávacího systému sledovaných zemí využívá vějíř nástrojů, který tradičně zahrnuje (viz rovněž OECD 2013d):

- účast země v mezinárodních šetřeních,
- mezinárodně srovnatelné indikátory vzdělávání – UNESCO, OECD, Eurostat,
- výsledky národního testování, a to ať již v celoplošné nebo výběrové podobě,
- indikátory národní statistiky publikované v podobě národních či tematických zpráv a týkající se mimo jiné charakteristik žáků (např. věk, pohlaví, absence, socioekonomický status), učitelů (např. klasifikace), škol (např. vybavenost ICT technikou, zdroje financování).

Mezi další nástroje hodnocení na úrovni celého vzdělávacího systému sledovaných zemí pak patří (viz rovněž OECD 2013d):

- využití výsledků dotazníkových šetření ke spokojenosti s kvalitou vzdělávání,
- tematické zprávy z externího hodnocení inspekcí,
- hodnotící známky na konci vzdělávací etapy.

Poznamenejme, že mezi nejčastější indikátory hodnocení vzdělávacího systému patří jednak ukazatele průchodnosti vzdělávacím systémem (např. podíl žáků ukončujících středoškolské vzdělávání, uplatnitelnost na trhu práce), a to včetně vazby evropských zemí na indikátory strategie Evropa 2020 a jednak ukazatele odvozené od výsledků národního testování (např. posilování excelence, redukce zaostávání včetně specifické skupiny žáků, dosažení standardu).

Konečně syntéza hodnocení ekonomické efektivity vzdělávacích systémů sledovaných zemí ukazuje, že nejčastěji je tento koncept spojován s vazbou mezi finanční alokací na jedné straně a dosahovanými výsledky na straně druhé[70] (viz tabulka 1-9). Obecným trendem je tak posun zájmu o stranu vstupů ke straně výsledků, a to v souladu s myšlenkami konceptu *New Public Management* (viz rovněž OECD 2013d). V řadě případů je ovšem toto tvrzení více méně deklaratorní s tím, že nejvyšší stupeň rozpracování lze pozorovat v případě národních i státních programů USA.

[69] Negativní dopad podobný hrozbě učení se na testy v případě *high-stake* externího testování žáků

[70] Ukazatelů vstupů a výstupů může být více. Sutherland, Price a Gonand (2009) v tomto ohledu zmiňují počet učitelů, velikost třídy či socioekonomický statut žáků na straně vstupů respektive dosaženou úroveň vzdělání, podíl vysokoškolsky vzdělaných osob či očekávané příjmy v budoucnu na straně výstupů.

Tabulka 1-9: Vybrané aspekty hodnocení ekonomické efektivity vzdělávacích systémů sledovaných zemí

Metodiky hodnocení efektivity	Příklady zemí
Postupný posun k poskytování specifických zdrojů s podmínkou naplnění cílů – různé stádium naplnění	Anglie, Dánsko, Irsko, Německo, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, USA
Spojení kvality ve vzdělávání a finančních zdrojů – důraz na podporu zaostávajících škol	Finsko, Kanada*, USA
Územní konsolidace municipalit, spolupráce škol	Anglie, Dánsko, Finsko, Nový Zéland
Výpočet finančního normativu vzhledem k očekávaným výstupům vzdělávání na bázi referenčních škol, cílová produktivita školy	Austrálie, Finsko

* Na příkladu provincie Ontario

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

V kontextu těchto skutečností stojí za pozornost další tři dílčí aspekty:

- Relativně velmi úspěšné vzdělávací systémy Finska a Kanady sledují strategický směr orientovaný na finanční podporu zaostávajících škol. V tomto ohledu se poněkud odlišují od obecné deklarace konceptu *value-for-money* jiných zemí (viz tabulka 1-9).

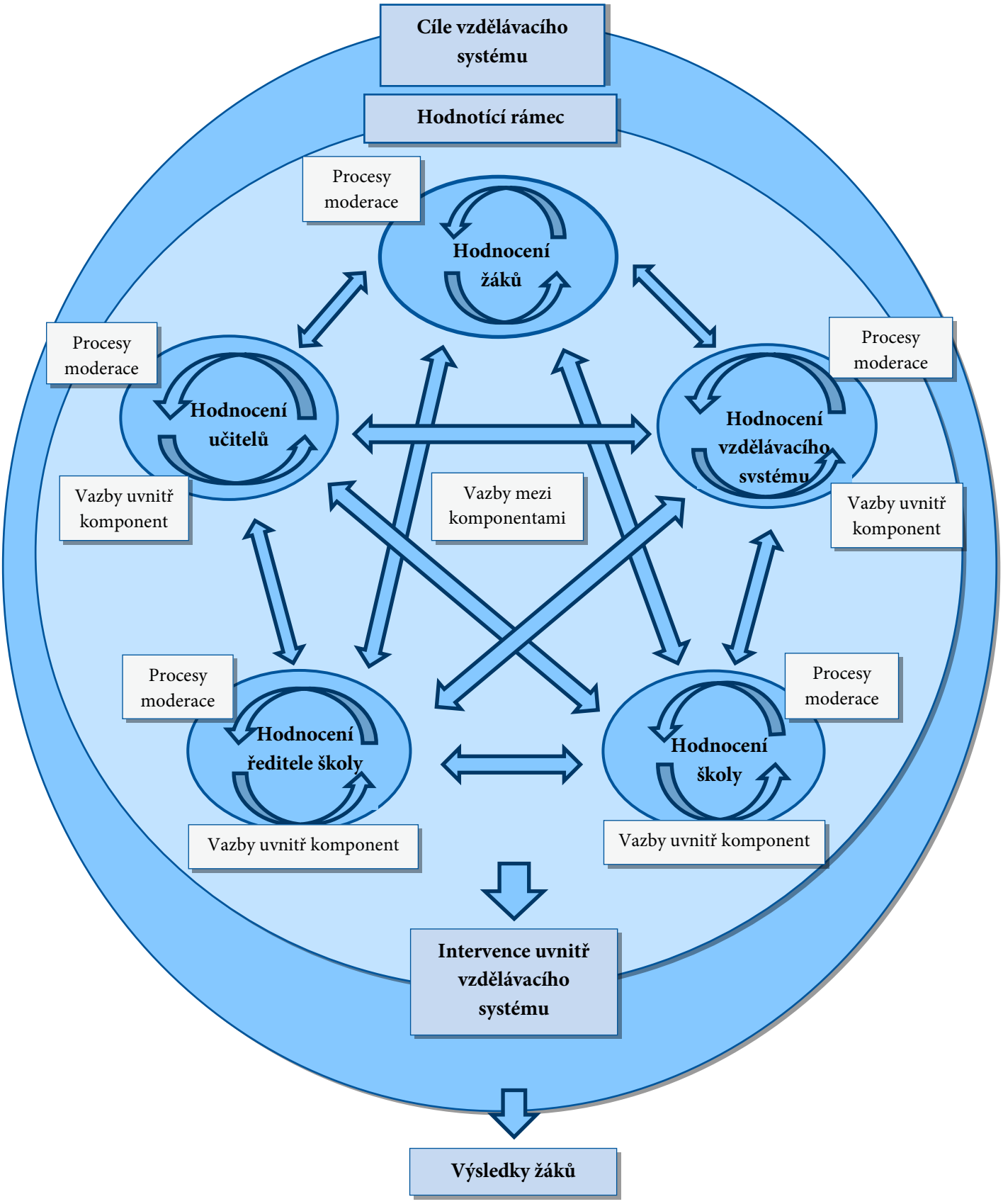
- Hodnocení vzdělávacích výsledků může být realizováno vzhledem k dosaženému skóre. Jiným využívaným konceptem je tzv. přidaná hodnota vzdělávání, která je založena na srovnání výsledků žáka během dvou okamžiků studia na dané škole. Takový koncept například funguje ve Švédsku či Anglii a zájem o něj uvádí ve svých dokumentech Polsko a Slovensko. Specifickou metodiku hodnocení ekonomické efektivity ve vzdělávání pak nabízí příklad Austrálie a Finska, a to v rámci výpočtu finančního normativu ve vazbě na očekávané výsledky (viz tabulka 1-9).

- Příběh USA ukazuje na potenciální hrozby cíleného nastavení velmi nízkých standardů k dosažení, které jsou spojeny s procesem utváření podmiňujících mechanismů mezi finanční alokací na jedné straně a dosahovanými výsledky ve vzdělávání na straně druhé.

Konečně uveďme aspekt chápání ekonomické efektivity ve smyslu územní konsolidace řízení škol prostřednictvím jejich spolupráce a časté použití metod benchmarkingu pro hodnocení ekonomické efektivity na úrovni vzdělávacích systémů i škol (např. Sutherland, Price a Gonand 2009, nebo Giambona, Vassallo a Vassialidis 2011 pro aplikaci DEA[71] metody pro hodnocení efektivity vzdělávacích systémů zemí).

[71] *Data Envelope Analysis*

Obrázek 1-2: Schéma komplexního přístupu k synergickému nastavení hodnocení vzdělávacího systému



Zdroj: OECD (2013d)

Předchozí text ukázal, že hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání disponuje širokou nabídkou nástrojů zaměřených na hodnocení různých úrovní vzdělávacího systému. V současnosti všeobecně uznávaným směrem vývoje je hledání cest k propojování dílčích prvků hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání tak, aby byly maximalizovány pozitivní efekty z takto utvářených vazeb (např. Eurydice 2011b). OECD (2013d) poukazuje v tomto ohledu na rozdílnou situaci jednotlivých zemí, kdy například Austrálie, Kanada či Nový Zéland jsou řazeny mezi země s vysokou úplností i provázaností dílčích prvků hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, zatímco Česká republika či Rakousko jsou řazeny na opačnou část pořadí. Ideální podobu nastavení synergického přístupu k hodnocení vzdělávacího systému zachycuje obrázek 1-2.

Jakým způsobem lze zasadit dosud uvedené poznatky do kontextu situace v České republice? Vývoj vzdělávacího systému České republiky po roce 1989 sleduje vývojový směr hodnocených postsocialistických zemí. Takto byl český vzdělávací systém do roku 1990 charakteristický vysokým stupněm centralizace s klíčovou rolí státu s tím, že v postsocialistickém období dochází (viz např. UNESCO 2012h, MŠMT 2001):

- k procesu decentralizace rozhodovacího procesu v návaznosti na reformu veřejné správy na přelomu 20. a 21. století s posílením role místních a krajských samospráv jako zřizovatelů škol,
- k posílení rozhodovacího procesu na úrovni školy, které získaly právní subjektivitu a kde ředitel je odpovědný jednak za kvalitu vzdělávání, jednak za finanční management a jednak za personální politiku.

V duchu přenášení rozhodovacího procesu na nižší administrativně-správní úroveň respektive na školy je rovněž tzv. kurikulární reforma z poloviny první dekády 21. století, která nahradila dlouhodobý systém centrálně utvářených kurikul/osnov závazných pro všechny školy víceúrovňovým systémem složeným (např. ČŠI 2012a, UNESCO 2012h, Santiago et al. 2012, MŠMT 2001, MŠMT 2011a):

- ze základních legislativních dokumentů,
- z rámcových vzdělávacích programů pro dílčí učební oblasti, které na národní úrovni definují mimo jiné cíle vzdělávání a očekávané výstupy ve vazbě na klíčové kompetence a vzdělanostní základ (např. VÚP 2007a, MŠMT 2013b, VÚP 2007b),
- ze školních vzdělávacích programů, které ve svém obsahu implementují rámcové vzdělávací programy na úrovni školy (např. profil absolventa, učební plán, modulární výuka a další), přičemž soulad těchto dokumentů je hodnocen Českou školní inspekcí.

Nový koncept rámcových vzdělávacích programů a na ně navazujících školních vzdělávacích programů je plně v souladu s trendem opouštění detailních národních kurikul a posilování autonomie škol. Současně cíle rámcového vzdělávacího programu by ve své podstatě měly plnit roli národního kurikula pro celý systém hodnocení. V tomto ohledu se však český vzdělávací systém potýkal se zásadním problémem nedostatečně konkrétní formulace vzdělávacích cílů/standardů (viz např. Santiago et al. 2012, Straková et al. 2009, McKinsey & Company 2010, MŠMT 2013a), když například Straková et al. (2009) hovoří o chybějících opěrných bodech pro hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí žáků na konci dílčích etap vzdělávání a rovněž Santiago et al. (2012), ČŠI (2013a), ČŠI (2012a), MŠMT (2011a) zmiňují potřebu lépe formulovat očekávané výsledky/standardy ve vzdělávání v jednotlivých letech studia. Předpokladem nápravy tohoto stavu jsou v současnosti zpracované návrhy standardů vzdělávání v rámci dílčích vzdělávacích oborů a stupňů škol se strukturací obsahu vzhledem (viz např. Altmanová et al. 2013):

- ke vzdělávacímu oboru a jeho dílčím tematickým okruhům,
- k ročníkům pro dosažení standardu vymezeným na konci vzdělávací etapy (např. standardy pro 5. a 9. rok studia na základní škole),

- k očekávaným výstupům rámcových vzdělávacích programů s definicí hodnotících indikátorů a ilustrativních úloh pro hodnocení.

Takto vzniká potenciál vytvoření základního rámce pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků s využitím různých metodických přístupů.

Hodnocení českého vzdělávacího systému na úrovni žáka využívá podobně jako v případě dalších sledovaných zemí široké palety různých nástrojů. Tradičně je klíčová role v tomto ohledu připisována učiteli v rámci interního formativního i sumativního hodnocení v souladu s kritérií školního vzdělávacího programu (viz např. UNESCO 2012h). Využíváno je hodnocení známkou i slovně s tím, že význam známek se zvyšuje v pozdější fázi vzdělávání. Podobně jako v případě dalších hodnocených zemí je jedním z problémů sumativního hodnocení žáků České republiky nesrovnatelnost významu známek udělovaných žákům učiteli (viz např. Santiago et al. 2012, CERMAT 2008; srovnej však s tvrzením ČŠI 2013a o vysokém stupni korelace výsledků žáků celoplošného ověřování výsledků na úrovni 5. a 9. třídy s dosahovanými známkami ve škole). I v tomto ohledu může být situace zlepšena díky jasnější specifikaci předpokládaných standardů vzdělávacích oborů. Druhým problémem hodnocení na úrovni žáků pak je neochota učitelů přijímat zavádění nových hodnotících metod, zejména pak formativního hodnocení, a to v kontextu jednak tradičního vnímání známek jako klíčového prvku hodnocení žáků a jednak dlouholetých zkušeností učitelů s frontální výukou (srovnej se Santiago et al. 2012, ČŠI 2013a).

Novým prvkem českého systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání se na konci první dekády 21. století stalo posílení externích forem hodnocení a to ve vazbě na konec dílčích vzdělávacích etap na základní i střední škole (viz např. Santiago et al. 2012):

- V 5. a 9. roce studia absolvují čeští žáci od roku 2012 celoplošné ověřování výsledků v předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyk. Cílem tohoto hodnocení je jednak zajistit žákům a jejich rodičům, učitelům a školám zpětnou vazbu o vzdělávacích výsledcích a jednak působit jako indikátor hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol i systému (viz ČŠI 2012b, MŠMT 2011a pro důraz na diagnostickou funkci testování). Široce využívanou alternativou k těmto testům jsou komerčně orientované testy soukromých společností.
- Jedním ze způsobů zakončení střední školy je rovněž maturitní zkouška, která byla dlouhou dobu organizována na úrovni jednotlivých škol. Od roku 2011 je v rámci maturitní zkoušky realizována rovněž tzv. společná část, která je organizována externě pro povinné zkoušky z českého jazyka a literatury respektive z matematiky nebo cizího jazyka (viz CERMAT 2012).

Zavádění externích forem hodnocení žáků na základě testování je opětovně plně v souladu s trendy dalších hodnocených zemí, a to mimo jiné v kontextu snahy posilovat systém standardizovaného hodnocení ve vazbě na procesy decentralizace a zvyšování autonomie škol (srovnej se Santiago et al. 2012).

Hodnocení českého vzdělávacího systému na úrovni učitelů je charakteristické absencí formálních mechanismů, kdy klíčová role tradičně patří hodnocení ředitelem podle vnitřních kritérií školy. Santiago et al. (2012) přitom rovněž zmiňují vazbu tohoto hodnocení k osobnímu plánu rozvoje učitele, přičemž důraz je v tomto ohledu kladen na hodnocení začínajících učitelů. Další aspekty hodnocení učitelů jsou ovšem méně zřetelné (Santiago et al. 2012):

- Český vzdělávací systém nemá, přes dlouhodobou diskusi o jejich potřebě, formulovány standardy kvality výuky učitelů, což omezuje možnosti standardizovaného hodnocení vzhledem k definovaným kritériím (viz UNESCO 2012h, McKinsey & Company 2010 pro doporučení k utváření systému hodnocení učitelů podle výsledků na bázi standardů učitele).

- Využití hodnocení učitelů závisí na řediteli školy, který může závěry zohlednit v kariérním postupu učitele respektive v platovém ohodnocení. Obecně však využití této možnosti naráží na problémy spojené s nedostatkem finančních prostředků pro odměny, s neochotou ředitelů riskovat negativní nálady mezi učiteli školy a s nastavením systému rozdělování finančních prostředků podle délky praxe. Poznamenejme, že MŠMT (2013a) uvádí zájem o zvyšování kvality učitelů prostřednictvím kariérní perspektivy.

Konečně za pozornost stojí relativně nízká prestiž českého vzdělávacího systému v rozporu se situací zemí, které dosahují nejlepších vzdělávacích výsledků (viz např. McKinsey & Company 2010 pro doporučení zvyšovat atraktivitu učitelské profese ve vazbě na plat a společenský status). Takto pro nejlepší absolventy středních škol nepatří pedagogické fakulty vysokých škol mezi upřednostňované možnosti výběru, což vyvolává otázky budoucnosti vzdělávacího systému v České republice.

Hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni českých škol probíhá jak v interní, tak externí podobě. V interní podobě je hlavním nástrojem hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání škol jejich sebehodnocení, které primárně probíhá na základě principů strategického plánování. Hlavním problémem však je relativně nízká kvalita sebehodnocení českých škol (viz rovněž Santiago et al. 2012), kdy školní vzdělávací programy či výroční zprávy kladou nízký důraz na tradiční principy strategického plánování – propojenost analytické, strategické, realizační a hodnotící fáze procesu. Santiago et al. (2012) hovoří o skutečnosti, že celý vzdělávací systém České republiky klade malý důraz na dosažené výsledky žáků a kvalitu obecně a spojuje tuto skutečnost mimo jiné s vágní formulací cílů a očekávaných výsledků rámcových vzdělávacích programů. V některých školních vzdělávacích programech pak cíle nejsou explicitně uvedeny vůbec a nástroje autoevaluace se omezují na jejich výčet, a nikoliv již využití či napojení na vzdělávací cíle. Tabulka 1-10 ukazuje závěry hodnocení náhodně vybraných 28 základních škol respektive 28 gymnázií[72] ve vztahu k podobě jejich systému autoevaluace tak, jak je představen v jejich školních vzdělávacích programech. Hodnocen je představený systém autoevaluace ve vazbě na logiku strategického plánování, přičemž identifikovat lze následující poznatky:

- V případě velkého počtu základních škol lze identifikovat spíše omezený soulad systémů autoevaluace školy s tradičními principy strategického plánování. V řadě případů chybí formulace jasných, měřitelných cílů a na ně navazujících SMART indikátorů. V některých případech jsou cíle dokonce formulovány v podobě otázky, která logicky není schopna říct, kam škola chce směřovat. V řadě hodnocených případů je problémem rovněž logická provázanost fází strategického plánování, uvažování ve vazbách výstup/výsledek/účinek intervencí je zcela chybějící.
- V případě hodnocených gymnázií je vazba systému autoevaluace školy a logiky strategického plánování výrazně lépe nastavena u většiny škol. Opětovně chybějící je zejména nastavení intervenční logiky ve vazbě na úrovně výstupu/výsledku/účinku intervencí. Poměrně tradičním jevem je pak přebírání rámce hodnocení školy, který je totožný s obsahem požadavků příslušné vyhlášky[73].

[72] Po 2 základních školách a gymnáziích v každém kraji České republiky

[73] Vyhláška 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy

Tabulka 1-10: Kvalita systému autoevaluace škol ve školních vzdělávacích programech náhodně vybraných základních škol (N=28) a gymnázií (N=28) ve vazbě na logiku strategického plánování; četnost výskytu dílčích typů hodnocení

Typ hodnocení	Počet základních škol	Počet gymnázií
Soulad s logikou strategického plánování	5	12
Částečný soulad s logikou strategického plánování	13	13
Nesoulad s logikou strategického plánování	3	3
Systém autoevaluace školy neuveden	7	0

Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů náhodně vybraných základních škol a gymnázií

Celkově pak vnímáme potřebu zvyšovat kvalitu provázanosti cílů koncepčních dokumentů, rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů, a to zejména v kontextu vyšší míry konkrétnosti cílů ve školních vzdělávacích programech v souladu se specifiky školy. Za pozornost v tomto ohledu stojí zjištění České školní inspekce, že školy s lépe zpracovanými školními vzdělávacími programy dosahují lepších výsledků ve společné části maturitní zkoušky (viz ČŠI 2013a, ČŠI 2012a). Pozitivně v tomto směru může působit rovněž vyjasnění vazeb cílů v rámci dlouhodobě plánovaného Národního programu vzdělávání jako zastřešujícího dokumentu mezi koncepčními cíli, rámcovými vzdělávacími programy a školními vzdělávacími programy[74] (srovnej rovněž se Straková et al. 2009). Vyšší potenciál k využití mají výroční zprávy škol, které v současné době představují spíše soubor informací, nikoliv nástroj hodnotící a monitorovací fáze procesu strategického plánování.

Externí podoba hodnocení a sledování kvality ve vzdělávání na úrovni českých škol je primárně založena na práci České školní inspekce. Pro Českou republiku je tak typický model, kdy zřizovatelem škol jsou regionální a místní samosprávy a externí hodnocení je zasazeno institucionálně. Takto je rovněž institucionálně oddělena odpovědnost za financování škol na jedné straně a hodnocení kvality vzdělávání na straně druhé (viz rovněž McKinsey & Company 2010 pro tvrzení o omezené vazbě zřizovatelů škol na aspekty kvality vzdělávání). Vlastní činnost České školní inspekce je dána legislativně a zaměřuje se na hodnocení čtyř prioritních oblastí (viz Santiago et al. 2012):

- hodnocení podmínek pro vzdělávání,
- hodnocení kvality managementu včetně naplnění cílů vzdělávání,
- hodnocení efektivity využití zdrojů,
- hodnocení souladu činnosti školy s regulacemi.

V tomto ohledu je identifikována rovněž kritika práce České školní inspekce, a to ve vazbě na přílišný důraz hodnocení na aspekt odpovědnosti, tj. soulad s právními předpisy, a spíše omezené zaměření na poradenskou funkci pro zlepšování vzdělávacích výsledků škol (např. McKinsey & Company 2010, Hofmanová a Drábek 2009), včetně podpory při formulaci komplexních strategií zlepšování kvality ve vzdělávání nebo při představení příkladů dobré praxe (viz např. Santiago et al. 2012). Takto činnost České školní inspekce plně nezohledňuje možnosti poradenské role v souladu s vývojovými trendy hodnocených zemí, a to i přes uvedení zájmu posilovat poradenskou roli České školní inspekce již v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* z roku 2001 (viz MŠMT 2001).

Činnost České školní inspekce je založena na čtyřletém cyklu úplných inspekcí, tj. každá škola je podrobena inspekci jednou za čtyři roky. Metodika inspekční činnosti je standardizovaná a zahrnuje

[74] Viz např. požadavek na Národní program vzdělávání v rámci zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon

tradiční postupy a metody jako v případě inspektorátů námi hodnocených zemí. Takto je inspekční činnost České školní inspekce dělena do čtyř fází v podobě jednak přípravné fáze poskytující základní informace o škole prostřednictvím analýzy základní dokumentace, jednak inspekční činnosti na místě s využitím mimo jiné rozhovorů s relevantními aktéry, hospitací ve výuce či dotazníků, jednak reportingu s utvářením veřejně dostupné závěrečné zprávy z inspekce a jednak následné fáze s kontrolou nápravy zjištěných nedostatků inspekční činnosti a s možností uplatňování sankcí (viz Hofmanová a Drábek 2009). Na základě poznatků inspekční činnosti jsou školy kategorizovány s rozlišením jak excelentních škol, tak rizikových škol. Za pozornost však stojí velmi nízký stupeň rozlišení škol vzhledem k definovaným kategoriím hodnocení, kdy více než 90 % škol spadá u většiny hodnocených oblastí do stejné kategorie (ČŠI 2013a). Vedle toho Česká školní inspekce publikuje tematicky zaměřené zprávy orientované na hodnocení vybraných témat vysoké důležitosti. Ve stávající činnosti se Česká školní inspekce nezaměřuje na implementaci konceptu rizikově založené inspekční činnosti se zohledněním vzdělávacích výsledků jednotlivých škol při jejich výběru (např. Santiago et al. 2012).

Druhým potenciálním nástrojem hodnocení kvality škol České republiky je externí testování. V tomto ohledu bylo v České republice zavedeno jednak celoplošné ověřování výsledků žáků na konci 5. a 9. roku studia a jednak tzv. společná část maturitní zkoušky jako zakončení střední školy (viz ČŠI 2012b, CERMAT 2012). Současný přístup České republiky uvádí zájem o využití externího testování pro hodnocení kvality školy, zároveň však dává přednost nezveřejňování výsledků a potenciálních žebříčků škol (viz např. Santiago et al. 2012). Takto lze externí testování vnímat zejména ve vazbě na vnitřní využití školy ve formě diagnostického nástroje na úrovni žáka, učitele či školy.

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému České republiky je složena z dílčích elementů, které lze vnímat jako tradiční prvky hodnocení vzdělávacích systémů jednotlivých zemí (viz Santiago et al. 2012):

- účast v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- agregovaná data z národních testování na základních a středních školách,
- hodnoty klíčových statistických indikátorů v národních databázích,
- tematicky a evaluačně zaměřené národní zprávy, včetně tematických zpráv České školní inspekce.

Zároveň se však současný systém hodnocení celého vzdělávacího systému České republiky potýká s kritikou, a to zejména ve vazbě:

- na omezenou schopnost formulovat na národní úrovni jednoznačné, měřitelné cíle (např. Straková et al. 2009, Santiago et al. 2012),
- na omezenost indikátorového systému pro hodnocení dosažení cílů, např. v kontextu chybějících dat o socioekonomickém či etnickém statutu žáků ve vazbě na cíl rovnosti ve vzdělávání a s dopady na neschopnost hodnocení „podobných škol“[75] (např. Santiago et al. 2012, ČŠI 2012b pro neaktuálnost informací o školách v oficiálních databázích, MŠMT 2013a pro zájem o vývoj soustavy indikátorů ve vazbě na evropské systémy).

Konečně otázka efektivity vzdělávacího systému je v případě České republiky spojena zejména s reakcí na demografické změny v podobě optimalizace sítě základních a středních škol (viz např. ČŠI 2013a). Naopak spojení výsledků ve vzdělávání a finančních zdrojů je spíše deklaratorní (viz např. MŠMT 2001 pro deklaraci zájmu o vazbu mezi kariérním postupem a finančním ohodnocením, MŠMT 2011b pro uvedení zájmu o vztah kvality vzdělávání a jeho financování ovšem ve vazbě na optimalizaci sítě škol, nebo MŠMT 2013a pro zájem o posilování efektivity ve vzdělávání) bez hlubšího praktického rozvedení,

[75] Tato skutečnost představuje významný argument pro preferenci České republiky nezveřejňovat výsledky škol v rámci celoplošných testování.

přičemž mezi aktéry se zdá být upřednostňován přístup založený na rovných podmínkách pro všechny bez ohledu na výsledky. Rovněž ČŠI (2013a), MŠMT (2011b) hovoří o překonaném systému normativního financování škol bez zohlednění aspektů kvality a efektivity ve vzdělávání nebo potřeb žáků se sociálním znevýhodněním. Významný potenciál zvýšení efektivity a kvality vzdělávání lze s ohledem na rozdrobenost sídelní struktury České republiky spatřovat ve spolupráci malých obcí jako zřizovatelů škol (srovnej se Santiago et al. 2012, a poněkud odlišným přístupem k malým školám z hlediska efektivity v MŠMT 2011b), neboť Česká republika je charakteristická relativně vysokým počtem malých škol (viz ČŠI 2013a).

Celkově je český systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání charakteristický zaváděním nových prvků v souladu s vývojovými trendy moderních vzdělávacích systémů. Zároveň je však tento proces ovlivněn zásadními slabými stránkami v podobě nedostatečného souladu existujících a nově zaváděných nástrojů hodnocení respektive nízké kultury hodnocení na základě strategického řízení (srovnej se Santiago et al. 2012; Hofmanová a Drábek pro uvádění zájmu České školní inspekce o posilování vazeb mezi sebehodnocením školy a prací České školní inspekce). Takto Santiago et al. (2012) poukazují na často převažující formálnost hodnocení na úkor kvality a zpětné vazby v souladu s nejlepšími praktikami strategického plánování (viz rovněž ČŠI 2012a, ČŠI 2013a o častých praktikách opisování pasáží rámcových vzdělávacích programů do školních vzdělávacích programů). Takový problém může být předmětem diskuse například v rámci způsobu zavádění rámcových vzdělávacích programů do podoby logického provázání čtyř tradičních fází procesu strategického plánování ve školních vzdělávacích programech, a to i přesto, že ČŠI (2012a) hovoří o dobrém stanovení vzdělávacích cílů a strategie jejich dosažení téměř ve všech hodnocených školních vzdělávacích programech a o problémech ve formulaci systému sebehodnocení v cca 15 % školních vzdělávacích programů (srovnej se závěry tabulky 1-10 a potenciálem posilování poradní role České školní inspekce). Konečně nedostatečná kvalita hodnocení má své dopady do účinnosti navazujících opatření, jako je například výběr potřebných kurzů dalšího vzdělávání učitelů. V tomto kontextu lze považovat za žádoucí posilování významu tématu hodnocení rovněž v rámci přípravy budoucích učitelů na vysokých školách respektive v rámci vzdělávání ředitelů jako klíčových aktérů hodnocení učitelů (srovnej se Santiago et al. 2012, MŠMT 2013a).

1.3 Způsoby využití sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Třetí podkapitola diskutuje různorodé způsoby využití sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Výchozím rámcem této diskuse je přehled vybraných způsobů externího a interního využití výsledků sledování hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání tak, jak jsou uvedeny v tabulce 1-11. Tyto jsou hodnoceny vzhledem k situaci sledovaných zemí se závěrečným souhrnem hlavních poznatků.

Tabulka 1-11: Přehled analyzovaných způsobů externího a interního užití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí v zemích OECD

Způsob užití
1. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro srovnání kvality vzdělávacího systému - hodnocení efektivity vynaložených veřejných prostředků
2. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro úpravu standardů výuky či obsahu kurikula
3. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro srovnání kvality škol; tj. informace o kvalitě vzdělávání škol
4. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro rozhodování o další studijní dráze žáka
5. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro informování žáků o jejich dosahovaných výsledcích vzdělávání
6. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro informování zákonných zástupců žáků o dosahovaných výsledcích vzdělávání žáků
7. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro formativní hodnocení se zjištěním výukových potřeb žáků
8. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro identifikaci charakteristik problémových skupin žáků s horšími výsledky vzdělávání respektive nadaných skupin žáků s excelentními výsledky
9. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro hodnocení práce učitelů s dopady v oblasti jejich odměňování
10. Využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí pro identifikaci příkladů dobré praxe, ve smyslu chápání kvality vzdělávání jako excelence

1.3.1 Austrálie

V případě Austrálie byl vypracován poměrně komplexní systém pro využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání. Primární princip v tomto ohledu klade důraz na otevřenost a odpovědnost vzdělávacího systému za veřejné prostředky, a proto jsou výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání veřejně přístupné. Nejvýznamnějším nástrojem je v tomto směru národní testování (zejména NAPLAN), které poskytuje informace na úrovni žáka, školy a vzdělávacího systému. Tyto informace jsou veřejně přístupné prostřednictvím webového rozhraní. Zásadní význam však mají rovněž mezinárodní šetření.

Austrálie se mezinárodních šetření kvality vzdělávání účastní od jejich počátků – hodnocení PISA od roku 2000 (viz Thomson et al. 2011) a hodnocení TIMSS od roku 1995 (viz Thomson et al. 2012). Výsledky

Austrálie v těchto šetřeních tak jsou dlouhodobě využívány pro srovnání kvality jejího vzdělávacího systému v mezinárodní perspektivě (návaznost na bod 1 tabulky 1-11). Toto srovnání přitom ukazuje na tendenci horšícího se postavení Austrálie v rámci čtenářské, matematické i přírodovědné gramotnosti, kdy současně klesá podíl žáků dosahujících nejlepší výsledky a mírně narůstá podíl žáků nedosahujících na minimální standard hodnocení (Thomson et al. 2011, Thomson et al. 2012). Využití mezinárodních šetření, ve vazbě na srovnání kvality australského vzdělávacího systému v mezinárodní perspektivě, tak má navíc širší důsledky, které vedly k zahájení reformního procesu vzdělávání, jehož jedním z výstupů je rovněž implementace národního programu hodnocení (viz Gonski et al. 2011, ANAO 2012, Santiago et al. 2011, Thomson et al. 2011, Thomson et al. 2012).

Národní program hodnocení, a zejména pak hodnocení NAPLAN, představuje v současnosti klíčový prvek ve vztahu k využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v Austrálii. Národní program hodnocení je využíván mimo jiné pro následující účely (viz COAG 2008a, Santiago et al. 2011, MCEETYA 2009):

- Výsledky národního testování jsou poskytnuty všem žákům, jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11) a učitelům. Hodnocení žáka přitom dává informaci jednak o jeho postavení vůči středním hodnotám dalších žáků a jednak o jeho odpovědích na otázky testů. Tyto informace mohou být využity učitelem pro identifikaci vzdělávacích potřeb svých žáků, a to přirozeně ve spojení s tradičními formativními a sumativními způsoby hodnocení (návaznost na bod 7 tabulky 1-11). Současně je takto možné identifikovat hlavní charakteristiky žáků s horšími či lepšími výsledky národního testování a na ně pak zaměřit pozornost intervencí (návaznost na bod 8 tabulky 1-11, srovnej s existencí národních programů na podporu vybraných skupin žáků a škol respektive zvýhodněním ve financování vzdělávacího procesu). Tyto poznatky poskytuje rovněž vyhodnocení mezinárodních šetření. Dulfer et al. (2012), Athanasou (2010) ovšem upozorňují, že využití hodnocení NAPLAN jako diagnostického nástroje je učiteli vnímáno jako omezené, mimo jiné z důvodu zpožděného přístupu k vyhodnoceným informacím.

- Ředitel školy prostřednictvím národního testování žáků poznává výsledky jednotlivých učitelů s možností využít tyto informace pro oblast managementu výkonnosti učitelů včetně nastavení finančního ohodnocení (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). Poznamenejme, že australští učitelé vyjadřují spíše skepsi ke skutečnému využití hodnocení v tomto směru (např. Santiago et al. 2011), když ve výběrovém šetření ředitelů škol z roku 2010 pouze 1 % ředitelů základních škol a 6 % ředitelů středních škol uvedlo, že disponuje významnými pravomocemi v odměňování učitelů podle jejich výkonnosti (viz McKenzie et al. 2011). Pro hodnocení kvality učitelů jsou v případě Austrálie využívány rovněž nástroje registrace/akreditace, sebehodnocení nebo dobrovolného hodnocení pro kariérní postup (viz Santiago et al. 2011).

- Výsledky národního testování jsou zveřejněny prostřednictvím webového rozhraní, a to na úrovni jednotlivých škol. Žák a jeho rodič tak může tyto informace využít při výběru školy na základě její kvality (viz např. Dulfer et al. 2012) chápané ve smyslu úspěšnosti žáků v národním testování (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11). Identifikace excelentních respektive výrazně zaostávajících škol z hlediska výsledků národního testování je rovněž významným motivem pro inspekční činnost s cílem diagnostikovat problémy na jedné straně respektive identifikovat příklady dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11) na straně druhé (např. Beagley a Tiller 2010). Poznamenejme, že pro přijetí na vysoké školy se v Austrálii používá jiný systém testování označovaný jako ATAR[76], který na základě vyplněných testů umisťuje žáka v pořadí (návaznost na bod 4 tabulky 1-11).

[76] Australian Tertiary Admission Rank

- Výsledky národního testování poskytují rovněž informace o odpovědích na jednotlivé otázky ve vazbě na obsah kurikula. V tomto ohledu poskytuje hodnocení informace o možných problémech žáků ve specifických oblastech výuky, s možností následně reagovat na tuto situaci úpravou kurikula (návaznost na bod 2 tabulky 1-11).

Celkově tak národní testování umožňuje komplexní využití výsledků hodnocení ve všech rámcově definovaných oblastech. Lze očekávat, že do budoucna bude význam národního testování v případě Austrálie narůstat, a to mimo jiné ve vazbě na navázání výsledků žáků jednotlivých škol na financování vzdělávání (viz Gonski et al. 2011). Poznamenejme, že praktické využití má rovněž definice kvality prostřednictvím dosažených standardů (např. Australský kvalifikační rámec, registrace učitelů) pro zajištění kvalitních lidských zdrojů v dané oblasti a jako záruka kvality.

1.3.2 Dánsko

Poznatky z různých způsobů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Dánska využity v řadě oblastí. Primárně je potřeba uvést vliv mezinárodních šetření na zahájení reforem vzdělávacího systému na přelomu tisíciletí. Zásadní roli v tomto ohledu sehrál jednak vysoký podíl neúspěšných žáků v hodnocení čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a jednak relativně nízký podíl žáků s excelentními výsledky v rámci šetření PISA 2000 a 2003, a to i přes vysoký objem finančních prostředků poskytovaných na činnost dánského vzdělávacího systému (DMCE 2012, Shewbridge et al. 2011, DME 2008a). Následná analýza příčin poukázala mimo jiné na chybějící kulturu hodnocení a zpětné vazby respektive na chybějící sebehodnocení škol (DME 2008a). V kontextu těchto skutečností pak byly v průběhu první dekády 21. století zaváděny nové prvky hodnocení dánského vzdělávacího sytému, včetně formulace národních vzdělávacích cílů (návaznost na bod 2 tabulky 1-11) se záměrem zvyšovat efektivitu vynakládaných veřejných prostředků (návaznost na bod 1 tabulky 1-11).

Výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou dále využívány v následujících oblastech definovaných v tabulce 1-11:

- Dánský systém národního testování nevnímá užitečnost zveřejňování dosažených výsledků a chápe národní testování jako nástroj pro formativní hodnocení a zjištění vzdělávacích potřeb žáků v návaznosti na tradiční průběžné hodnocení žáků (návaznost na bod 7 tabulky 1-11). Zveřejňování výsledků národního testování je dokonce zakázáno zákonem (Wandall 2011). Poznamenejme, že rozvojový dokument Dánska s názvem *Denmark 2020*[77] zmiňoval zájem o otevřenost a transparentnost výsledků národního testování (DG 2010), nicméně nejnovější koncepční dokument s názvem *How to Make a Good School Even Better*[78] počítá se zachováním stávajícího stavu (DMCE 2012).

- V případě Dánska jsou národní formy testování na úrovni základních škol vnímány jako formativní způsob hodnocení. Zveřejňování výsledků a srovnávání škol není považováno za žádoucí. Tato skutečnost omezuje možnosti využití externího hodnocení kvality ve vzdělávání při výběru školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11; srovnej např. s Wandall 2011). Pro rozhodování o studijní dráze žáka však má význam závěrečné hodnocení na střední škole, jehož výsledky mají částečný vliv na přijímací proces na vysokou školu (viz DMCE 2013), který je však stanovován podle kritérií jednotlivých škol.

[77] Dánsko 2020

[78] Jak udělat dobrou školu ještě lepší

- Výsledky žáků v národním testování jsou poskytovány žákům a jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11), a to jako zdroj informací pro další vzdělávací postup (srovnej se Shewbridge et al. 2011, Wandall 2011). Informace poskytované municipalitám ze strany školy (tzv. zprávy o kvalitě školy, viz Andersen 2009) respektive národní profil Dánska pak umožňuje identifikovat hlavní charakteristiky žáků či škol s horšími či lepšími výsledky národního testování a na ně pak zaměřit pozornost intervencí (návaznost na bod 8 tabulky 1-11; srovnej s Wandall 2011). Naopak s ohledem na snahu dánského vzdělávacího systému nerozlišovat školy podle kvality není logické využívat hodnocení kvality pro identifikaci nejlepších škol jako příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Poměrně omezená inspekční činnost se zaměřuje zejména na zaostávající školy (viz Andersen 2009).

- Využití výsledků ve vzdělávání vzhledem k profesní kariéře učitelů je v případě Dánska poměrně omezené. Finanční ohodnocení je stanoveno zejména ve vazbě na délku služby (návaznost na bod 9 tabulky 1-11), a to i přesto, že blokové financování dává ředitelům škol poměrně široký prostor k výběru způsobu rozdělení zdrojů.

Celkově tak v případě Dánska existuje komplexní využití výsledků externího hodnocení ve vzdělávání ve všech rámcově definovaných oblastech.

1.3.3 Finsko

Finsko představuje zemi, kde je na využití výsledků ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání kladen velký důraz. Značný význam mají v tomto ohledu mezinárodní šetření, které dlouhodobě poukazují na excelentní výsledky finských žáků a zároveň na relativně velmi malé rozdíly mezi nimi (viz např. OECD 2011a). Tato skutečnost je vnímána nejen jako potvrzení správnosti reformy finského vzdělávacího systému od 90. let 20. století, ale zároveň slouží jako zdůvodnění zájmu dalších zemí o studium příčin finské úspěšnosti (např. OECD 2011a, Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009). Obecně je pak hlavním cílem sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání posoudit míru naplňování cílů vzdělávání, identifikovat problémové oblasti a v případě potřeby formulovat změnu politiky včetně otázek efektivity a úprav národního kurikula (návaznost na body 1 a 2 tabulky 1-11; např. Lankinen 2010). Takto Sahlberg (2009) poukazuje na trend výrazného zlepšování výsledků finských žáků v mezinárodních šetřeních, aniž by se současně zvyšovaly finanční požadavky.

Sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání je v případě Finska vnímáno jako nástroj formativního hodnocení (návaznost na bod 7 tabulky 1-11), které poskytuje zpětnou vazbu žákům i jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; např. OECD 2011a). Tyto požadavky jsou zakotveny v relevantních legislativních i koncepčních dokumentech (viz např. *Basic Educational Act 628/1998*, FNBE 2003, FNBE 2004). Naopak Finsko dlouhodobě odmítá možnost uveřejňovat výsledky hodnocení kvality ve vzdělávání v podobě agregované hodnoty škol za účelem jejich srovnávání či srovnání žáků (viz např. Simola et al. 2009, Sahlberg 2009, MOE 2010c). V tomto ohledu je rovněž omezena možnost využití externího hodnocení kvality ve vzdělávání při výběru školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11). Za pozornost zároveň stojí ta skutečnost, že přestože finský soud rozhodl o právu k získání výsledků z národních projektů hodnocení kvality škol za účelem zajištění informací pro rozhodovací proces o výběru školy, byly tyto údaje publikovány jen velmi omezeně (Simola et al. 2009). Na tomto základě Simola et al. (2009) hovoří o široké shodě aktérů, včetně médií, nezveřejňovat výsledky testování pro tvorbu žebříčků škol.

Naopak výsledky národních testů na konci střední školy jsou částečně využívány při přijímacím řízení na vysokou školu, přičemž Finsko chce posilovat tento typ využití výsledků národního testování (návaznost

na bod 4 tabulky 1-11; viz např. MOEC 2012a). Výsledky národních testů jsou dále využívány pro identifikaci charakteristik žáků či škol s horšími či lepšími výsledky národního testování (návaznost na bod 8 tabulky 1-11; viz např. Hirvonen 2012). Naopak s ohledem na snahu finského vzdělávacího systému nerozlišovat školy podle kvality není logické využívat hodnocení kvality pro identifikaci nejlepších škol jako příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Konečně v případě Finska se hovoří o snahách více posilovat vazby mezi kvalitou výuky učitele a jeho odměňováním, a to s využitím autonomie škol či municipalit v rozhodování o finančních otázkách (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; např. Lankinen 2010, UNESCO 2012a).

1.3.4 Irsko

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Irska využívány v řadě ohledů. Primárně poukažme na využití horších se či stagnujících výsledků irských žáků v mezinárodních[79] (PISA 2009) a národních šetřeních pro formulaci současné strategie na zlepšování jejich čtenářské a matematické gramotnosti (viz DES 2011c, NCCA 2011, UNESCO 2012d, Hislop 2012, Kennedy et al. 2012). Tímto způsobem jsou výsledky mezinárodního a národního testování využívány v kontextu reformních procesů irského systému základního a středního vzdělávání, a to včetně otázek efektivity systému (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; viz DES 2011c) a změn obsahu národního kurikula (návaznost na bod 2 tabulky 1-11; viz DES 2011c). Poznamenejme, že dopad na formulování irské vzdělávací politiky mají rovněž závěry z práce školní inspekce (viz Hislop 2009).

Stávající nástroje irského systému sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou spojeny s existencí široké škály situací pro jejich využití:

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům v podobě formativního i sumativního hodnocení (návaznost na body 5, 6 a 7 tabulky 1-11). Příkladem tohoto druhu je například jednotná podoba reportingu o výsledcích žáků ze standardizovaného testování na základních školách, přičemž stále častěji je zdůrazňován význam standardizovaného testování jako diagnostického nástroje (viz např. DES 2012b, NCCA 2007).

- Irsko patří mezi státy, které zveřejňují vybrané výsledky externího hodnocení škol, ale které se zároveň vyhýbají sestavování žebříčků porovnávajících výkony jednotlivých škol a jejich žáků mezi sebou (Looney 2011, Hislop 2012). Hislop (2009) například uvádí právo ministerstva stáhnout zveřejnění všech informací ze standardizovaného testování, které by vedly k utváření žebříčků škol. Současně však Hislop (2009) hovoří o obcházení tohoto principu ze strany médií, a to například ve vazbě na shromažďování dat o žácích z vysokých škol. Hodnocení využití standardizovaného testování a informací o kvalitě školy je tak svým způsobem nejednoznačné (návaznost na bod 3 tabulky 1-11). Pro poznání příkladů dobré praxe ve vzdělávání jsou ovšem využívaná hodnocení školní inspekce (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz Hislop 2012, Hislop 2013) a současně výsledky v centrálně organizovaném zkoušení respektive standardizovaných testech mají význam v rámci přijímacího řízení na vysoké školy či při vstupu na trh práce (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; např. Hislop 2009, UNESCO 2012d, DES 2004). Poznamenejme, že v tomto kontextu je zmiňována

[79] Poukažme na skutečnost, že výsledky irských žáků v mezinárodním šetření PISA v roce 2009 vyvolaly širokou debatu o spolehlivosti zjištěných poznatků. Ty byly vysvětlovány či zpochybňovány mimo jiné ve vazbě na odlišnost metodického přístupu Irska ke kurikulu, na rostoucí podíl migrantů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či na přesycenost irských škol testováním. Současně bylo upozorněno na fakt, že národní hodnocení výsledků ve vzdělávání nepotvrdilo tak výrazný pokles výsledků irských žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti (viz např. UNESCO 2012d).

rovněž tendence orientovat výuku právě na obsah centrálně organizovaných testů a zkoušení (viz např. UNESCO 2012d).

- Výsledky interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Irska využívány i pro hodnocení a odměňování práce učitelů, ačkoliv tato vazba se zdá být poměrně málo rozvinuta (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). Za hlavní oblast tohoto typu využití lze považovat zejména možnost sankcí pro učitele dlouhodobě dosahujících špatné výkonnosti, a to na základě externího posouzení podnětu ředitele školy školní inspekcí (viz Hislop 2009, Hislop 2012, Hislop 2013, UNESCO 2012d). Vedle toho zná irský vzdělávací systém některé možnosti speciálních kvalifikací splněním definovaných předpokladů a s následným promítnutím do výše finančního ohodnocení (viz UNESCO 2012d)

- Agregované výsledky irských standardizovaných testů, ať již celoplošného či výběrového charakteru, umožňují svým charakterem poznání těch skupin žáků, které dosahují lepších nebo horších výsledků ve vzdělávání (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). V tomto smyslu jsou rovněž využívány, a to například v rámci definice cílů speciálních strategií a programů zaměřených na zaostávající skupiny žáků (viz např. DES 2005, DES 2011c).

Celkově je tak irský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání vysoce relevantní pro většinu v tabulce 1-11 definovaných oblastí.

1.3.5 Kanada

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Kanady využívány v řadě ohledů. Primárně poukažme na využití pankanadského (viz např. CMEC 2011a) i provinčního (viz Ontario MOE 2010a, EQAO 2012) standardizovaného testování jako zdroje informací o vývoji kanadského či provinčního vzdělávacího systému s následujícími dopady v jeho úpravách, a to jednak ve vztahu k efektivitě systému (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; např. Ontario MOE 2010a, EQAO 2012) a jednak ve vztahu k úpravám kurikula (návaznost na bod 2 tabulky 1-11; viz např. EQAO 2012, Volante a Jaafar 2008). Za pozornost stojí rovněž využití výsledků hodnocení kvality ve vzdělávání ze strany zřizovatelů škol pro rozdělení finančních zdrojů, tj. jistý druh decentralizované podoby řízení efektivity vzdělávacího systému (viz např. Ontario MOE 2010b). Důraz je přitom kladen na podporu zaostávajících škol nikoliv na systém sankcí (OECD 2011a, Vergari 2010). Konečně poznamenejme, že mezinárodní šetření jsou využívána pro potvrzení kvality kanadského vzdělávacího systému (viz např. CMEC 2008c, OECD 2011a pro označení Kanady jako jednoho z lídrů dosažených výsledků v šetření PISA).

Vedle toho je stávající kanadský systém sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání relevantní rovněž pro následující oblasti (viz např. Ontario MOE 2010a, Ontario MOE 2010c, Pervil a Campbell 2011):

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání, včetně výsledků centrálně organizovaných provinčních testů, jsou poskytovány žákům i rodičům pro jejich informování o vzdělávacích výsledcích (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; viz např. Ontario MOE 2010a). Současně jsou výsledky z interních a externích hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využívány pro formativní účely, mimo jiné v kontextu identifikace oblastí, v nichž existuje potřeba zlepšování znalostí a dovedností žáků (návaznost na bod 7 tabulky 1-11; viz např. Ontario MOE 2010a, Volante a Jaafar 2008). OECD (2011a) upozorňuje na stále silnější zájem Kanady o diagnostické využití celoplošných testů.

- Kanada patří mezi země, které usilují o co nejširší zveřejnění výsledků hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. V tomto ohledu jsou publikována rovněž data z výsledků celoplošných provinčních testování, která jsou vnímána jednak jako nástroj pro žáky a rodiče při jejich rozhodování o výběru školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11; viz EQAO 2012) a jednak jako nástroj pro identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz Ontario MOE 2010a, CMEC 2008c pro příklady dobré praxe definované zlepšením výsledků žáků v provinčním testování Ontaria). V podobném duchu jsou využívány výsledky ze závěrečné zkoušky na střední škole jako jedno z kritérií v přijímacím řízení na školu vysokou (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; např. Volante a Jaafar 2008). Poznamenejme, že Volante a Jaafar (2008) hovoří o tendencích médií zveřejňovat výsledky škol v podobě žebříčků bez zohlednění dalších charakteristik školy.

- Ačkoliv existují vazby mezi výsledky interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání k odměňování učitelů (viz např. Pervil a Campbell 2011 pro možnost ukončení pracovního poměru v případě dlouhodobě neuspokojivých výsledků učitelů v hodnocení), jsou tyto vazby poměrně slabé (srovnej např. s Pervil a Campbell 2011, Ontario MOE 2010c). Volante a Jaafar (2008) upozorňují na tlak vyvíjený na učitele v souvislosti se zveřejňováním výsledků, nikoliv ve vazbě na hrozbu finančního postihu.

- Agregované výsledky centrálně organizovaného testování na úrovni základních i středních škol, základní statistiky a výsledky mezinárodních šetření se zaměřují rovněž na identifikaci těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz např. CMEC 2008c).

Celkově je kanadský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání komplexně využíván v oblastech uvedených v tabulce 1-11.

1.3.6 Německo

Poznatky z různých způsobů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Německa využity v řadě oblastí. Primárně je potřeba uvést vliv mezinárodních šetření TIMSS v roce 1995 a PISA v roce 2000 na iniciaci reforem vzdělávacího systému na přelomu tisíciletí. Poznatky těchto šetření poukázaly na relativně špatné výsledky německých žáků a na existenci daných charakteristikami socioekonomického původu (OECD 2011a, Kolkmann 2012, Sachse et al. 2010, Hausknecht et al. 2011, Böhme et al. 2012). Následná analýza výsledků vedla k zavádění nových evaluačních prvků do německého vzdělávacího systému, včetně formulace národních standardů jako kroku předcházení snižování efektivity celého vzdělávacího systému (návaznost na body 1 a 2 tabulky 1-11). Za pozornost stojí i ta skutečnost, že výsledky mezinárodních šetření (např. PISA 2006 a 2009, TIMSS 2011) jsou Německem využívány k potvrzení úspěšnosti opatření realizovaných na podporu zvyšování kvality ve vzdělávání (např. BMBF 2013a, OECD 2011a, BMBF 2012a, Bundesregierung 2008, Lohmar a Eckhardt 2011). Poznamenejme, že národní testování standardů na výběrovém souboru škol je zaměřeno podobně jako mezinárodní šetření.

Výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání mají vztah i k dalším oblastem definovaným v tabulce 1-11. Primárně německý systém národního testování nevnímá užitečnost zveřejňování dosažených výsledků národních testování, které chápe jako nástroj pro formativní hodnocení a zjištění vzdělávacích potřeb žáků (návaznost na bod 7 tabulky 1-11). V tomto duchu je koncipováno celoplošné testování národních standardů VERA 3 a VERA 8, jehož hlavním cílem je zjištění úrovně (diagnóza) dosažených kompetencí žáků. Diagnostická funkce testování VERA 3 a VERA 8 umožňuje včasné zacílení na zjištěné problémové oblasti v rámci plánování výuky, a to včetně využití poskytovaných didaktických materiálů (viz např. Hausknecht et al. 2010, Sachse et al. 2009, Emmrich et

al. 2012, IQB 2011, IQB 2013, Böhme et al. 2012) ve spolupráci s žákem a rodiči (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11). Vedle toho podoba národního testování VERA 3 a VERA 8 umožňuje identifikovat ty skupiny žáků, které dosahují horších výsledků vzhledem k minimálním požadavkům národních standardů (návaznost na bod 8 tabulky 1-11).

Odmítnutí zveřejňování výsledků škol v národním testování naopak omezuje možnosti jeho využití pro srovnávání kvality škol mezi sebou a identifikaci příkladů dobré praxe, a to i přesto, že stále vyšší důraz je v případě Německa kladen na výsledkově orientované vzdělávání (návaznost na body 3 a 10 tabulky 1-11). Tuto roli však plní inspekční činnost v rámci hodnocení škol vzhledem k očekávané podobě dobré školy (viz Kolkmann 2012). Formativní i sumativní hodnocení ovlivňuje výběr studijní dráhy žáka, a to jak při jeho přechodu ze základního do nižšího stupně středního školství na bázi konzultací škola – rodič – žák, tak při přijímacím řízení na vysokou školu, kde částečný význam mají pro některé obory výsledky žáka ve státní maturitě (návaznost na bod 8 tabulky 1-11). Konečně uveďme, že podle OECD (2013) jsou poznatky z hodnocení kvality ve vzdělávání využívány pro nastavení finančního ohodnocení práce učitele. Přesto hlavní význam v oblasti finančního ohodnocení učitelů má faktor seniority (viz Hausknecht et al. 2010).

1.3.7 Norsko

Poznatky z různých způsobů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Norska využity v řadě oblastí. Primárně je potřeba uvést vliv mezinárodních šetření na iniciaci reforem vzdělávacího systému na přelomu tisíciletí. Zásadní roli v tomto ohledu sehrály jednak průměrné a zhoršující se výsledky žáků v hodnocení PISA, jednak existence značných rozdílů ve výkonnosti žáků uvnitř škol a jednak špatná disciplína ve školách, a to vše v kontextu relativně vysokých výdajů Norska na vzdělávání (viz např. Baird et al. 2011, Strand a Tjeldvoll 2002). Uvedené skutečnosti vedly k zavádění nových prvků hodnocení norského vzdělávacího sytému, včetně úpravy národního kurikula ve směru formulace kompetenčně orientovaných cílů a zahájení národního testování pro ověření jejich dosažení (návaznost na bod 2 tabulky 1-11). Doprovodným důsledkem toto vývoje se stal rovněž záměr zvyšovat efektivitu vynakládaných veřejných prostředků (návaznost na bod 1 tabulky 1-11).

Výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou dále využívány v následujících oblastech definovaných v tabulce 1-11:

- Norské národní testování nevnímá užitečnost zveřejňování dosažených výsledků a primárně je chápáno jako nástroj informování o vzdělávacích výsledcích pro potřebu formulace vzdělávacích politik (návaznost na bod 2 tabulky 1-11). Reálně však jsou výsledky škol v norském národním testování zveřejňovány médií (viz Nusche et al. 2011b), a tak v sobě mají srovnávací informaci o kvalitě škol při rozhodování o další vzdělávací dráze žáka (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11) a při identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Vliv na další kariéru žáka má rovněž centrální zkoušení na úrovni vyššího stupně střední školy, a to ve vazbě na přijetí žáka na střední školu (viz Nusche et al. 2011b).

- Řada národních nástrojů hodnocení kvality ve vzdělávání bylo vyvinuto za účelem formativního hodnocení. K těmto nástrojům patří, vedle tradičních interních metod hodnocení, rovněž národní testování a zejména pak mapovací testy (Nusche et al. 2011b), které poskytují cenné informace žákům, jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11) a učitelům o vzdělávacích potřebách (návaznost na bod 7 tabulky 1-11).

- Výsledky škol v národním testování poskytované municipalitám respektive výsledky z mezinárodních šetření umožňují identifikovat hlavní charakteristiky žáků či škol s horšími či lepšími výsledky testování a na ně pak zaměřit pozornost intervencí (návaznost na bod 8 tabulky 1-11).

- Využití výsledků ve vzdělávání vzhledem k profesní kariéře učitelů je v případě Norska poměrně omezené. Interní hodnocení učitelů v rámci školy je primárně využíváno pro formativní účely. Finanční ohodnocení je stanoveno zejména ve vazbě na délku služby (návaznost na bod 9 tabulky 1-11), a to i přes tendenci zvyšující se autonomie škol v rozhodování (Nusche et al. 2011b).

Celkově tak v případě Norska existuje komplexní využití výsledků externího hodnocení ve vzdělávání ve všech rámcově definovaných oblastech.

1.3.8 Nový Zéland

Nový Zéland aktivně využívá poznatky z různých způsobů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Poznatky o kvalitě vzdělávání (návaznost na bod 1 tabulky 1-11) jsou čerpány z širokého spektra zdrojů informací v souladu s nastavením hodnocení novozélandského vzdělávacího systému (viz kapitola 1.2.8). Takto mezinárodní šetření dlouhodobě ukazují na vysokou kvalitu vzdělávacího systému Nového Zélandu, současně však upozorňují na existenci relativně značných rozdílů mezi nejlepšími a nejhoršími žáky, a to zejména v socio-kulturním kontextu (MOE 2011a, NZQA 2011, Nusche et al. 2011a, Telford 2012). Trendy v kvalitě vzdělávacího systému Nového Zélandu jsou rovněž předmětem zájmu reportingu škol k národním standardům, národních výběrových šetření či statistik NCEA (např. Allan 2012, Gilmore et al. 2011, NZQA 2011). Takto jsou získávány zásadní informace pro orientaci vzdělávacích politik se zaměřením na řešení problémů snižování vzdělávacích výsledků žáků (návaznost na bod 2 tabulky 1-11).

Výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou využívány prakticky ve všech oblastech definovaných v tabulce 1-11:

- V případě Nového Zélandu panuje obecný souhlas, že srovnávání škol na bázi agregované hodnoty z celonárodních testů nemá vypovídací hodnotu. Naopak novozélandský přístup založený na široké škále metod sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání ze strany učitele umožňuje využít získané poznatky pro formativní hodnocení a zjištění vzdělávacích potřeb žáků (návaznost na bod 7 tabulky 1-11). Novozélandské kurikulum respektive národní standardy poskytují základní rámec pro tento způsob využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (např. MOE 2011b, MOE 2009).

- Ačkoliv Nový Zéland obecně nepreferuje srovnávání škol na bázi agregovaných hodnot výsledků ve vzdělávání, jsou výsledky jednotlivých škol vzhledem k národním standardům zveřejňovány prostřednictvím internetového rozhraní. Cílem tohoto kroku je poskytnout žákům a rodičům informaci o excelentních školách tak, aby tuto excelenci sami požadovali, případně využili při výběru školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11; srovnej s MOE 2012, MOE 2011a, ERO 2011a). Současně jsou výsledky žáků vzhledem k národním standardům poskytovány žákům a jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11), a to jako zdroj informací pro další vzdělávací postup (srovnej s MOE 2009, Nusche et al. 2011a). V neposlední řadě umožňují hodnocení národních standardů, výsledky národních výběrových šetření a mezinárodních šetření i poznatky z inspekční činnosti poznat hlavní charakteristiky žáků s horšími či lepšími výsledky národního testování a na ně pak zaměřit pozornost intervencí (návaznost na bod 8 tabulky 1-11; viz Gilmore et al. 2011). Nejlepší školy zároveň slouží jako příklady dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; srovnej s Nusche

et al. 2011a). Poznamenejme, že střední školy jsou srovnávány prostřednictvím výsledků v hodnocení NCEA (viz NZQA 2011).

- Novozélandský rámec kvalifikací NCEA je pozitivně přijímán jako prvek hodnocení kvality žáka ze strany jak vysokých škol, tak zaměstnavatelů (návaznost na bod 4 tabulky 1-11). Pozitivním motivem pro přijetí žáka může být například dosažení excelentních výsledků nebo vhodný mix absolvovaných standardů (viz NZQA 2011).

- Systém hodnocení učitelů založený na profesionálních standardech (atestace) a výsledky žáků vzhledem k národním standardům vytváří předpoklady pro spojení výkonnosti žáků školy na jedné straně a platového ohodnocení učitelů na straně druhé (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). V praxi však tento přístup naráží na velmi omezený stupeň diferenciace v platech učitelů (Nusche et al. 2011a). Poznamenejme, že požadavek registrace učitelů je využit jako záruka kvality lidských zdrojů ve vzdělávání.

Celkově tak národní testování umožňuje komplexní využití výsledků hodnocení ve všech rámcově definovaných oblastech.

1.3.9 Polsko

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Polska využívány v řadě ohledů. Účast Polska v mezinárodních šetřeních PISA, TIMSS či dalších, stejně jako vzdělávací výsledky z národního testování žáků základních a středních škol představují významné zdroje informací pro pokračování reforem polského vzdělávacího systému. Polsko je v tomto ohledu poměrně často dáváno jako příklad dobré praxe vzhledem k lepšícím se výsledkům v hodnocení PISA (viz např. OECD 2011a, UNESCO 2012c). Jinými slovy mezinárodní šetření, stejně jako výsledky národního testování, představují základnu pro hodnocení úspěšnosti polského vzdělávacího systému a jeho efektivity (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; srovnej např. s Rappe 2011 pro vazbu mezi výsledky národního testování a definicí efektivity) respektive pro zvážení potřeby změny kurikula na úrovni systému či škol (návaznost na bod 2 tabulky 1-11).

Utváření nových nástrojů hodnocení kvality a efektivity polského vzdělávacího systému, ve spojení s nástroji tradičními, utváří širokou nabídku situací pro jejich případné využití:

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům jak z národně organizovaných testování, tak ze sumativních forem hodnocení na konci školního roku (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; viz např. Sawicki 2009). Současně jsou výsledky z interních a externích hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využívány pro formativní účely. Zvyšovat kvalitu ve vzdělávání je rovněž jedním z úkolů polského dohledového orgánu (návaznost na bod 7 tabulky 1-11; viz např. Dziewulak 2013, UNESCO 2012c).

- Současné metody hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání nejsou v případě Polska primárně zaměřeny na srovnávání škol mezi sebou (viz např. Sawicki 2009). Takto je omezena možnost využití externích nástrojů hodnocení kvality a efektivity pro informaci o kvalitě školy, i když Sawicki (2009) připouští využití výsledků národního testování pro tyto účely zejména ze strany některých městských škol (návaznost na bod 3 tabulky 1-11) nebo při identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Na druhé straně výsledky národního testování, a rovněž výsledné známky z předmětů, hrají významnou roli v přijímacím řízení na vyšší stupeň středních škol a na vysoké školy (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; viz např. IQAS 2012).

- Výsledky interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Polska využívány pro hodnocení a odměňování práce učitelů. Zatímco v případě interního hodnocení není tato vazba zcela jednoznačná, má zásadní význam pro finanční ohodnocení učitelů v rámci jejich kariérního růstu (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; např. UNESCO 2012c, Smoczynska et al. 2012).

- Agregované výsledky centrálně organizovaného testování na úrovni základních i středních škol, případně výsledky mezinárodních šetření, umožňují svým charakterem poznání těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků. Jednou z oblastí zájmu je v tomto ohledu i rozdíl v kvalitě vzdělávání v městských a venkovských školách (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz *Ustawa o systemie oswiety*).

Celkově je polský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání relevantní pro většinu v tabulce 1-11 definovaných oblastí.

1.3.10 Rakousko

V případě Rakouska lze identifikovat různé způsoby využití výsledků plynoucích ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Primárně je potřeba v tomto ohledu uvést využití výsledků z mezinárodních šetření PISA a TIMSS jako základního argumentačního materiálu pro spuštění reforem rakouského systému vzdělávání (např. Specht a Sobanski 2012, Eder a Altrichter 2009, BMUKK 2011, Lassnigg, Bock-Schappelwein a Pitlik 2009). Horšící se výsledky rakouských žáků v těchto šetřeních vedly k postupnému zavádění řady reforem vzdělávacího systému, a to prostřednictvím hodnocení jeho kvality v mezinárodní perspektivě. O kvalitě rakouského vzdělávacího systému pak mají přinášet informace rovněž nové externí prvky systému hodnocení kvality ve vzdělávání – národní standardy a společná část nové maturity. Zdůrazněme, že celý systém hodnocení je rovněž spojen s úvahami o neefektivnosti vynakládaných veřejných prostředků a s využitím výsledků v plánovací oblasti (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; Eder a Altrichter 2009).

V současnosti probíhající proces praktického zavádění reforem rakouského systému sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je spojen s potřebou rozlišovat mezi současným využitím tradičních nástrojů hodnocení a potenciálním využitím nových nástrojů v budoucnosti. V kontextu této úvahy pak lze formulovat následující poznatky o využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (Specht a Sobanski 2012, Schreiner a Breit 2013, Breit et al. 2012):

- Externí prvky hodnocení kvality ve vzdělávání, tj. testování národních standardů a společná část nové maturity, budou poskytovat informace žákovi o jeho výsledcích, učiteli o anonymizovaných výsledcích žáků třídy, škole o výsledcích tříd a žáků školy (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11). Takto budou tyto poznatky doplňovat zjištění tradičních interních formativních a sumativních metod hodnocení. Testování národních standardů a společná část nové maturity současně umožní reagovat na případné problémy prostřednictvím úpravy standardů (návaznost na bod 2 tabulky 1-11).

- Testování národních standardů poskytuje učitelům anonymizované výsledky žáků jejich tříd, a to včetně informace o dosažených kompetencích. Takto má testování národních standardů sloužit jako diagnostický nástroj formativního hodnocení se zjištěním výukových potřeb žáků, a to přirozeně ve spojení s tradičními formativními a sumativními způsoby hodnocení (návaznost na body 7 tabulky 1-11). Vedle toho umožňuje testování národních standardů poznat hlavní charakteristiky žáků s horšími či lepšími výsledky národního testování (viz např. Schreiner a Breit 2013) a na ně pak zaměřit pozornost intervencí (návaznost na bod 8 tabulky 1-11). Tyto poznatky poskytuje rovněž vyhodnocení mezinárodních šetření.

- Ředitel školy může prostřednictvím testování národních standardů hodnotit práci učitele, včetně vazeb na finanční hodnocení (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). Z praktického hlediska je však možné pozorovat spíše rezervovaný postoj k využití této možnosti, a to v kontextu spíše omezené praxe hodnocení učitelů v současnosti (viz např. Specht a Sobanski 2012).

- Testování národních standardů je definováno pro interní, nikoliv pro externí využití (např. Schreiner a Breit 2013). Výsledky tak nejsou využity pro utváření žebříčků škol podle kvality. Naopak společná část nové maturity má sloužit jako nástroj v přijímacím řízení na vysoké školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11), a proto je nastavena s možností srovnání (viz Specht a Sobanski 2012).

- Ačkoliv testování národních standardů není vnímáno jako nástroj pro utváření žebříčků škol, je hodnocení kvality škol využito např. v rámci projektu „*Neue Mittelschule*" pro žáky 5. až 8. tříd. Cílem tohoto projektu je utvářet inkluzivní školu, která spojuje různé typy škol pro předcházení sociálnímu vyloučení. Celý projekt zahájený v roce 2008 získal širokou politickou podporu, a proto má hodnocení kvality identifikovat příklady dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11) k následování (Specht a Sobanski 2012). V podobném duchu lze využít i inspekční činnost, a to prostřednictvím srovnání škol mezi sebou (návaznost na body 3 a 10 tabulky 1-11; viz Specht a Sobanski 2012).

Celkově tak národní testování umožňuje komplexní využití výsledků hodnocení ve všech rámcově definovaných oblastech. Současně je však potřeba respektovat dlouhodobě odmítavý postoj řady aktérů k externímu hodnocení kvality ve vzdělávání, jako zbytečné a nic nepřinášející aktivitě spojené jednak s přenášením odpovědnosti za výuku jen na učitele, jednak s nemožností zohlednit řadu specifických faktorů prostředí a jednak s potlačováním společenské role školy ve prospěch působení trhu (viz Specht a Sobanski 2012, Eder a Altrichter 2009).

1.3.11 Slovensko

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Slovenska využívány v řadě ohledů. Účast Slovenska v mezinárodních šetřeních PISA, TIMSS či dalších, stejně jako vzdělávací výsledky z národního testování žáků základních a středních škol představují významné zdroje informací pro úpravy vzdělávacích standardů či obsahu kurikula (návaznost na bod 2 tabulky 1-11; viz např. MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012). Takto například reagovalo Slovensko na neuspokojivé výsledky v hodnocení PISA zavedením výběrových testování čtenářské a matematické gramotností na konci první dekády 21. století (viz např. NÚCEM 2010, UNESCO 2012f). V podobném duchu mohou být využity rovněž národní tematické zprávy slovenské školní inspekce (srovnej např. s Korduliaková a Lukačková 2009). Vedle toho jsou výsledky ve vzdělávání základním stavebním kamenem pro hodnocení efektivity vzdělávacího systému Slovenska (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; viz např. MŠVVS SR 2013 pro tvrzení o vysoké efektivitě slovenského vzdělávacího systému vzhledem k poměru vkládaných finančních prostředků a dosahovaných výsledků v mezinárodním testování).

Utváření nových nástrojů hodnocení kvality a efektivity slovenského vzdělávacího systému, ve spojení s nástroji tradičními, utváří širokou nabídku dalších situací pro jejich případné využití:

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům jak z externích, tak z interních forem hodnocení, s jejich následným využitím mimo jiné pro rozhodování o směru dalšího pokračování ve studiu (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; viz např. Hajdúková et al. 2012, NÚCEM 2012b pro informaci o využití výsledků národního testování v 9. roce studia v přijímacím řízení na střední školu). Současně jsou výsledky z interních a externích hodnocení kvality a efektivity

ve vzdělávání využívány pro formativní účely (návaznost na bod 7 tabulky 1-11; např. Hajdúková et al. 2012).

- Slovenský model hodnocení ve vzdělávání klade důraz na využití externích forem hodnocení, tj. národních testování, pro srovnání škol mezi sebou. Národní testování tak má poskytovat školám zpětnou vazbu o kvalitě jejich vzdělávacího procesu (návaznost na bod 3 tabulky 1-11; viz MŠVVS SR 2013). Současně poskytuje informace pro identifikaci jednak příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11) a jednak těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků, a to včetně územního aspektu (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). Poznamenejme, že v podobném duchu slouží rovněž výsledky inspekčních zpráv slovenské školní inspekce.

- Výsledky interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Slovenska zatím jen omezeně využívány pro hodnocení a odměňování práce učitelů (viz MŠVVS SR 2013). Současně však lze pozorovat stále vyšší zájem o rozšíření praktické implementace tohoto přístupu (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz např. Vláda SR 2012).

Celkově tak je slovenský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání relevantní pro všechny v tabulce 1-11 definované oblasti. S ohledem na průběžný proces transformace vzdělávacího systému Slovenska v postsocialistickém období a zavádění nových nástrojů hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání zmiňují Hajdúková et al. (2012) potřebu posilování provázanosti těchto nástrojů.

1.3.12 Slovinsko

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Slovinska využívány v řadě oblastí. Důležitou roli v tomto ohledu hrají mezinárodní šetření PISA, TIMSS či další, kdy již základní cíle slovinského vzdělávání na základních a středních školách hovoří o získání znalostí a dovedností srovnatelných s nejlepšími zeměmi v mezinárodních šetřeních. Jinými slovy mezinárodní šetření představují jakýsi benchmark pro hodnocení úspěšnosti slovinského vzdělávacího systému a identifikaci potenciálu ke zlepšení (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; viz Krek a Metljak 2011). Ve stejném duchu přitom působí i centrálně organizovaná testování na úrovni základních a středních škol, která poskytují informace o naplňování standardů kurikula (viz např. Brejc et al. 2011) a v případě negativního vývoje dávají signál pro zahájení debaty o potřebě úprav (návaznost na bod 2 tabulky 1-11). Poznamenejme, že neuspokojivé výsledky slovinských žáků v hodnocení PISA v roce 2009 ve čtenářské gramotnosti vedly k vytvoření speciálních, na čtenářskou gramotnost, zaměřených iniciativ (viz Brejc et al. 2011).

Utváření nových nástrojů hodnocení kvality a efektivity slovinského vzdělávacího systému, ve spojení s nástroji tradičními, utvářejí širokou nabídku situací pro jejich případné využití (viz např. Brejc et al. 2011, UNESCO 2011, Domajnko et al. 2012):

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům jak z centrálně organizovaných testování, tak ze sumativních forem hodnocení na konci školního roku (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11). Současně jsou výsledky z interních a externích hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využívány pro formativní účely. Tento cíl přitom plní rovněž národní prověřování znalostí žáků základních škol, nikoliv již práce školní inspekce (návaznost na bod 7 tabulky 1-11).

- Současné metody hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání nejsou v případě Slovinska zaměřeny na srovnávání škol mezi sebou. Tuto roli neplní ani centrálně organizované testování žáků základních

škol, neboť zveřejňování výsledků za školy je zakázáno legislativně (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*). Takto je omezena možnost využití externích nástrojů hodnocení kvality a efektivity pro informaci o kvalitě školy (návaznost na bod 3 tabulky 1-11) respektive pro identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Poznamenejme, že v úvahách o další reformě vzdělávání na slovinských základních a středních školách byla vyslovena myšlenka spojení výsledků žáků v národním prověřování znalostí žáků s přijímacím řízením na střední školy, nicméně do nových návrhů zákonů se nakonec nedostala (Brejc et al. 2011). Tuto roli ovšem v současnosti plní známky dosažené žáky na základní škole (návaznost na bod 4 tabulky 1-11).

- Výsledků interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Slovinska aktivně využíváno pro hodnocení a odměňování práce učitelů, a to jak ve vztahu k jejich zařazení do platových tříd, tak ve vztahu k udělování profesních titulů spojených s ohodnocením (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz Brejc et al. 2011).

- Agregované výsledky centrálně organizovaného testování na úrovni základních i středních škol případně výsledky mezinárodních šetření umožňují svým charakterem identifikaci těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků (návaznost na bod 9 tabulky 1-11).

Celkově lze slovinský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využít ve většině v tabulce 1-11 definovaných oblastí. Krek a Metljak (2011), Brejc et al. (2011) v tomto kontextu zmiňují snahu Slovinska o další propojování nástrojů hodnocení kvality ve vzdělávání v linii sebehodnocení – inspekce – národní testování.

1.3.13 Spojené státy americké

V případě USA jsou výsledky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využity v řadě ohledů. Primárně je potřeba uvést využití výsledků jednak z mezinárodních šetření PISA či TIMSS (viz OECD 2011 pro vztah relativně vysokých finančních výdajů a relativně horších vzdělávacích výsledků USA), jednak z národního testování NAEP a jednak z testování na úrovni států jako motivů reformních procesů pro zvýšení efektivity systému[80] (návaznost na bod 1 tabulky 1-11), včetně úprav podoby standardů a kurikula na federální i státní úrovni (návaznost na bod 2 tabulky 1-11). Takto například US DOE (2013a) uvádí, že jedním z motivů přijetí programu *No Child Left Behind* byly velké rozdíly ve výsledcích žáků z různých socioekonomických skupin v NAEP testování. Neuspokojivé výsledky amerických žáků v mezinárodním šetření PISA 2009 v matematice a přírodních vědách vedly k formulaci cílů vztahujících se ke zlepšování výsledků v matematice a předmětech relevantních pro přírodovědné a technické vzdělávání (US DOE 2011). NGA (2008) pak zmiňuje řadu zemí úspěšných v hodnocení PISA jako příkladů dobré praxe v oblasti vzdělávání.

Další poznatky týkající se využití výsledků sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání lze shrnout následujícím způsobem:

- Typickým znakem testování standardů na úrovni států USA je veřejná přístupnost jejich výsledků na úrovni škol i na úrovni území. Zveřejnění výsledků je chápáno jako prvek odpovědnosti školy za svou činnost (srovnej např. s US DOE 2003, Jorgensen a Hoffmann 2003, Green et al. 2012). Zároveň je tímto krokem umožněno srovnání škol mezi sebou podle dosahované kvality (návaznost na bod 3 tabulky 1-11). Možnost přístupu k výsledkům jednotlivých škol rovněž poskytuje základní informace žákům a jejich rodičům při výběru školy (návaznost na bod 4 tabulky 1-11). Pro přijetí na vysokou

[80] Spojení výsledků testování mimo jiné s financování škol, odměňováním učitelů apod.

školu pak má význam průměrná známka dosahovaná žáky v jednotlivých předmětech na střední škole (Corsi-Bunker 2011).

- Výsledky standardizovaných testů na úrovni států USA, stejně jako výsledky interních formativních a sumativních způsobů hodnocení žáků v rámci třídy, poskytují rovněž informace o vzdělávacích výsledcích žáků, a to jak pro žáky samotné, tak pro jejich rodiče (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11). Zároveň je možné pozorovat stále vyšší zájem o využití výsledků testů pro formativní hodnocení (návaznost na bod 7 tabulky 1-11) a identifikaci vzdělávacích potřeb žáků (viz např. US DOE 2011, MS DOE 2012 a).

- Testování národních standardů je v případě USA spojeno rovněž s identifikací příkladů dobré praxe (viz např. US DOE 2011), tj. škol, které dosahují nejvyššího pokroku ve vzdělávacích výsledcích svých žáků (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Vedle toho však testování národních standardů umožňuje poznat jednak zaostávající školy a jednak specificky problémové skupiny žáků vzhledem k jejich demografickým či socioekonomickým charakteristikám (návaznost na body 8 tabulky 1-11). Na tyto skupiny je následně zaměřena specifická pozornost (viz např. US DOE 2011, NGA 2008 a další). Poznamenejme, že na identifikaci zaostávajících škol se zaměřuje rovněž inspekční činnost (viz Jerald 2012).

- Konečně pro USA je typická stále vyšší snaha spojovat výsledky z hodnocení kvality ve vzdělávání s odměňováním učitelů. Takto připravovaný hodnotící systém státu Maryland dává při hodnocení učitelů padesátiprocentní váhu těm kritériím, která jsou spojena s hodnocením dosažených vzdělávacích výsledků žáků (např. MS DOE 2012a, MS DOE 2012b). Pro hodnocení kvality práce učitelů jsou relevantní rovněž další nástroje, a to včetně certifikace vzhledem ke vzdělávacím standardům (US DOE 2003).

Celkově je umožněno komplexní využití výsledků nastaveného systému USA.

1.3.14 Švédsko

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Švédska využívány v řadě ohledů. Primárně poukažme na poznatky mezinárodního šetření PISA v roce 2009, ve kterém došlo k výraznému poklesu výsledků švédských žáků a naopak ke zvýšení rozdílů mezi nimi (viz Bavner et al. 2011, Nusche et al. 2011c, UNESCO 2012e). Tato skutečnost se stala impulsem k realizaci řady změn ve švédském vzdělávacím systému, jako jsou úpravy kurikula, rozšíření národních testů či posílení pravomocí švédské školní inspekce udělovat sankce (návaznost na body 1 a 2 tabulky 1-11; viz Ahnborg 2009). Hodnocení vzdělávacího systému s následným promítnutím do pravidelné revize kurikula je jedním z cílů rovněž švédského národního testování (viz Skolverket 2013b, srovnej s UNESCO 2012e). Švédsko současně klade důraz na transparentnost a odpovědnost škol a jejich zřizovatelů za své výsledky. V tomto ohledu hrají významnou roli jednak statistické informace o vstupech a jednak informace o dosažených vzdělávacích výsledcích škol v národním testování. Vztah těchto dvou zdrojů informací je indikátorem efektivity švédského vzdělávacího systému na různých úrovních (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; viz Nusche et al. 2011c).

Vedle využití metod hodnocení kvality a efektivity pro zdůvodnění posunů nastavení celého švédského vzdělávacího systému jsou relevantní nástroje využívány rovněž při dalších příležitostech (např. Nusche et al. 2011c, Ahnborg 2009, UNESCO 2012e, Skolverket 2011):

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům jak z interních sumativních a formativních forem hodnocení žáka ve třídě, tak z národních testů (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; viz Nusche et al. 2011c). Současně jsou výsledky z interních a externích hodnocení využívány pro poznání vzdělávacích potřeb žáka, přičemž zpětnou vazbu škole poskytuje i švédská školní inspekce (návaznost na bod 7 tabulky 1-11; viz Nusche et al. 2011c, Ahnborg 2009).

- Švédské metody hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání připouští možnost zveřejňování vzdělávacích výsledků škol, například z národního testování. Na tomto základě lze informace z národního testování využít jako zdroj informací o kvalitě švédských škol (návaznost na bod 3 tabulky 1-11; UNESCO 2012e, Nusche et al. 2011c) respektive pro identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz Nusche et al. 2011c). Na poznání příkladů dobré praxe je zaměřeno i hodnocení švédské školní inspekce (viz Ahnborg 2009). Výsledky žáků ze sumativního hodnocení ve třídě jsou rovněž předpokladem pro přijetí na střední a zejména na vysokou školu (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; viz Skolverket 2011, UNESCO 2012e).

- Výsledků interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Švédska využíváno pro hodnocení a odměňování práce učitelů, ačkoliv tato vazba se zdá být poměrně slabá (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz Nusche et al. 2011c).

- Agregované výsledky národního testování na úrovni základních i středních škol případně výsledky mezinárodních šetření umožňují svým charakterem identifikaci těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). Takto například výsledky šetření PISA z roku 2009 ukázaly na relativně špatné výsledky žáků s migračním původem (viz Nusche et al. 2011c).

Celkově tak je švédský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využíván prakticky ve všech v tabulce 1-11 definovaných oblastech.

1.3.15 Velká Británie – Anglie

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Anglie využívány v řadě ohledů. Relativně horšící se výsledky Anglie v mezinárodních testováních stojí v pozadí formulace nových cílů anglického vzdělávacího systému, které jsou odvozeny ze zkušeností nejúspěšnějších vzdělávacích systémů světa (srovnej s DFE 2012c, UNESCO 2012g, DFE 2010). Takto například Anglie klade stále vyšší důraz na kvalitu učitelů, vyšší autonomii škol či formulaci ambiciózních standardů po vzoru Finska a Jižní Korey, tj. zemí, které dosahují nejlepší výsledky v mezinárodních testováních žáků (návaznost na bod 2 tabulky 1-11; viz např. DFE 2010, UNESCO 2012g). Podobně klesající výsledky anglických žáků v testování národního kurikula vedly k zavedení speciálních strategií zaměřených na zlepšování výsledků ve čtenářské a matematické gramotnosti (viz např. UNESCO 2012g) a jsou tradičně využívány pro informaci o naplňování vzdělávacích standardů s dopady do návrhů jejich úprav (viz Bew 2011, Isaacs 2010). Současně Anglie věnuje stále vyšší pozornost využití výsledků hodnocení kvality ve vzdělávání pro nastavení mechanismů ke zvyšování ekonomické efektivity. V tomto ohledu DFE (2012c) hovoří o posilování vazby mezi výsledky ve vzdělávání a financováním škol, a v podobném duchu lze vnímat rovněž vztah k odměňování učitelů (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; např. DFE 2012a, Hodgson 2012). K hodnocení vzdělávacího systému je relevantní rovněž inspekční činnost Ofsted (Ofsted 2013).

Vedle využití metod hodnocení kvality a efektivity v kontextu posunů celého anglického vzdělávacího systému jsou relevantní nástroje využívány rovněž při dalších příležitostech (viz např. UNESCO 2012g, Bew 2011, Eurydice 2009a, Ofsted 2013):

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům jak ze sumativních, tak formativních způsobů hodnocení vzdělávacích výsledků, a to včetně externích testů národního kurikula (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; viz Bew 2011, UNESCO 2012g, Eurydice 2009a). Současně jsou výsledky z interních a externích hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využívány jako informace pro učitele o vzdělávacích potřebách žáků (STA 2012a, Eurydice 2009a, Isaacs 2010, Whetton 2009), přičemž o kvalitě vzdělávacího procesu ve třídě informuje rovněž Ofsted (návaznost na bod 7 tabulky 1-11; např. Ofsted 2013).

- Anglická legislativa připouští možnost zveřejňování vzdělávacích výsledků škol z národního testování. Na tomto základě jsou informace z národního testování kurikula využívány jako zdroj informací o kvalitě anglických škol (návaznost na bod 3 tabulky 1-11; viz např. Ofsted 2013, Eurydice 2009a, DFE 2011, Bew 2011, Whetton 2009) respektive pro identifikaci příkladů dobré praxe (viz DFE 2010, Whetton 2009). Na poznání příkladů dobré praxe je zaměřeno i hodnocení Ofsted (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz Ofsted 2013). Výsledky žáků v rámci testování GCSE na konci vzdělávací etapy KS 4 jsou rovněž jedním z významných faktorů rozhodujících o pokračování žáka ve studiu na vysoké škole (UNESCO 2012g). Testování národního kurikula pak poskytuje základní informace pro usnadnění přechodu mezi školami (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; Bew 2011, UNESCO 2012g).

- Výsledků interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Anglie využíváno pro hodnocení a odměňování práce učitelů, a to například v kontextu kariérního postupu v rámci kategorií učitelů s lepším finančním ohodnocením (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; např. DFE 2012a, Isaacs 2010).

- Agregované výsledky národního testování na úrovni základních i středních škol, případně výsledky mezinárodních šetření, umožňují svým charakterem identifikaci těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz Bew 2011, DFE 2011).

Celkově je anglický systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání využíván prakticky ve všech v tabulce 1-11 definovaných oblastech.

1.3.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Syntéza poznatků předchozích podkapitol ukazuje na vysokou relevantnost hodnocených systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání vzhledem ke všem deseti vymezeným způsobům jejich možného využití (viz tabulka 1-11). Tato skutečnost je v souladu se stále častějším využitím výsledků žáka v různých situacích, jako je například úspěšnost systému či kvalita práce škol a učitelů (viz rovněž OECD 2013d). Jistá omezení v tomto ohledu lze hledat v případě zemí, které nezveřejňují výsledky národních testů, a to zejména ve vazbě na srovnávání kvality škol mezi sebou (bod 3 tabulky 1-11) včetně možností žáků a jejich rodičů rozhodnout o své další vzdělávací dráze (bod 4 tabulky 1-11) případně vyzvednout příklady dobré praxe (bod 10 tabulky 1-11). Tabulka 1-12 poukazuje na tuto úvahu v rámci spojení zveřejňování výsledků národního testování na jedné straně a podoby způsobů jejich využití na straně druhé. K dalším poznatkům naší syntézy pak patří:

- Výsledky v mezinárodních šetřeních jsou řadou zemí využívány pro zdůvodnění potřeby či úspěšnosti reformního procesu jejich vzdělávacích systémů (viz tabulka 1-12, rámeček 1-6) či pro formulaci politických cílů[81]. Takto jsou mimo jiné zdůrazňovány obecně špatné výsledky (např. Slovensko, Slovinsko), horšící se výsledky (např. Austrálie, Irsko, Rakousko, Švédsko), nebo špatné výsledky vzhledem k výši finančních výdajů na vzdělávání (např. Dánsko, Německo, Norsko, Rakousko). V důsledku tohoto vývoje zavedla na konci první dekády 21. století řada sledovaných zemí národní testování žáků a další nové prvky systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání tak, aby bylo možné jednak získat doplňující informace o stavu vzdělávacího systému a jednak spojit výsledky ve vzdělávání s odpovědností škol či učitelů za jejich práci. V tomto ohledu však upozorněme na potřebu jasné specifikace účelu národního testování, tj. například využití pro formativní hodnocení, hodnocení efektivity škol či jiné způsoby využití. V případě využití národního testování pro formativní hodnocení lze za zásadní považovat jednak otázku včasnosti zajištění výsledků a jednak otázku širšího obsahového zaměření národního testování (rovněž OECD 2013d).

- Ačkoliv řada zemí uvádí svůj zájem o posílení vztahů finančního odměňování škol a učitelů na jedné straně a dosahovaných výsledků ve vzdělávání na straně druhé, v případě téměř všech sledovaných zemí je vyjadřován velmi rezervovaný postoj k praktické aplikaci této možnosti. Takto je nadále hlavním faktorem finančního ohodnocení seniorita učitele a současně v řadě zemí existují jen omezené možnosti pro praktické využití myšlenky s ohledem na nedostatečné finanční zdroje (viz rovněž OECD 2013d; srovnej s tvrzením OECD 2013a o existenci tří zemí se zavedeným specifickým nástrojem pro odměňování učitelů na bázi jejich výsledků ve vzdělávání z 30 hodnocených zemí). Významnou relevanci však lze identifikovat v rámci vazeb kariérního postupu a jeho dopadů na finanční ohodnocení. Konečně poznamenejme, že v podobném duchu je potřeba rovněž vnímat další vzdělávání jako obecně preferovanou podobu sankcí učitelů nedosahujících dostatečné kvality ve vzdělávání. Formativní a sumativní hodnocení učitelů pak poskytuje základní informace pro směřování zaměření dalšího vzdělávání jednotlivých učitelů, respektive pro obsahové nastavení vzdělávání učitelů na vysokých školách (srovnej s OECD 2013d).

- Otázka ochoty zemí zveřejňovat výsledky národního testování poskytuje různé odpovědi. Obecným znakem je vyšší ochota anglosaských zemí zveřejňovat vzdělávací výsledky národních testů, než je tomu v případě severských, germánských či slovanských zemí (viz tabulka 1-12). Zároveň je však možné pozorovat velmi odlišné přístupy ke zveřejňování výsledků u těch zemí, které uvádí svůj nezájem o realizaci takového kroku. Takto například ve Finsku panuje obecná shoda všech aktérů nezveřejňovat výsledky škol, a to i přesto, že soud rozhodl o možnosti tyto výsledky učinit veřejnými. Naopak v případě Norska jsou žebříčky škol publikovány médii. Uvedené poznatky lze dát do souvislostí s obrázkem 1-3, který představuje tendenci zemí využívat výsledky hodnocení pro srovnání s jinými školami. Takto se ukazuje častější chování tohoto typu v případě škol těch zemí, které se staví kladně ke zveřejňování výsledků externího národního testování.

- Poznamenejme, že podobně jako v případě učitelů jsou rovněž na úrovni škol jen omezeně využívány výsledky externího hodnocení pro nastavení systémů jejich financování. Preferován je v tomto ohledu model finanční podpory zaostávajících škol (viz OECD 2013d).

- Konečně tabulka 1-12 rovněž ukazuje na odlišný přístup zemí k využití národních testování pro účely přijímacího řízení na různých stupních škol. Zdůrazněme však současně, že řada zemí využívá alternativní přístupy v přijímacím řízení, například průměrné známky sumativního hodnocení žáků či jiné testy než národní testování.

[81] Viz např. cíl Evropské unie snížit podíl žáků, kteří nedosahují úroveň 2 čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v hodnocení PISA pod 15 % do roku 2020 (viz Eurydice 2011a, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c).

Tabulka 1-12: Vybrané aspekty vztahující se k tématu využití nástrojů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v rámci vzdělávacích systémů sledovaných zemí

Země	Výsledky mezinárodních šetření jako stimul reforem	Aspekty národního testování		Využití národních testů pro přijímací řízení
		Zveřejnění	Způsob využití	
Austrálie	Ano	Ano	Komplexní	
Dánsko	Ano	Ne	Zejména formativní	Částečně VŠ
Finsko	Ne	Ne	Zejména formativní	Částečně VŠ
Irsko	Ano	Ano	Komplexní	VŠ
Kanada	Ne	Ano	Komplexní	VŠ
Německo	Ano	Ne	Zejména formativní	
Norsko	Ano	Ne	Komplexní	SŠ
Nový Zéland	Ne	Ano	Komplexní	
Polsko	Ne	Ne	Komplexní	SŠ, VŠ
Rakousko	Ano	Ne	Zejména formativní	VŠ
Slovensko	Ano	Ano	Komplexní	
Slovinsko	Ano	Ne	Zejména formativní	
Spojené státy	Ano	Ano	Komplexní	
Švédsko	Ano	Ano	Komplexní	
VB – Anglie	Ano	Ano	Komplexní	VŠ

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Poznamenejme, že výsledky hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání lze použít rovněž v dalších situacích. Příkladem může být mimo jiné hodnocení dopadů politické iniciativy v oblasti vzdělávání nebo identifikace vazeb kontextových indikátorů na dosahované výsledky ve vzdělávání, tj. identifikace dílčích faktorů podmiňujících kvalitu vzdělávacích výsledků (viz např. OECD 2013d).

Rámeček 1-6: Příklady využití výsledků mezinárodních šetření – PISA, PIRLS/TIMSS

Mezinárodní šetření PISA, PIRLS/TIMSS představují významný nástroj ovlivňující směřování národních politik řady zemí (viz poznatky dílčích podkapitol kapitoly 1.3; rovněž Eurydice 2011a, Baird et al. 2011). Tento rámeček rozšiřuje dosud uvedené poznatky o specifický kontext vybraných zemí našeho zájmu.

1. Anglie – PISA, TIMSS a politické souvislosti

Jerrim (2011), Baird et al. (2011) diskutují politické souvislosti výsledků anglických žáků v hodnocení PISA. Takto Jerrim (2011) primárně zasazuje dosažené výsledky do politického kontextu, kdy v roce 2000 se hodnocení PISA účastnili žáci studující za konzervativní vlády, zatímco v letech 2003, 2006 a 2009 žáci studující za vlády Labouristů. Srovnání výsledků žáků v letech 2000, 2003, 2006 a 2009 tak ve své podstatě představuje možný nástroj pro hodnocení úspěšnosti vzdělávací politiky Labouristů, kteří byli v roce 2009 opětovně nahrazeni konzervativní vládou (viz Baird et al. 2011). Hlavní závěry shrnují Jerrim (2011), Baird et al. (2011) následujícím způsobem:

- V roce 2009 angličtí žáci zaznamenali v hodnocení PISA významný pokles svých výsledků, a to přes zvýšení výdajů na vzdělávání a zlepšující se výsledky v národním testování.

- Srovnání dosažených výsledků v hodnoceních PISA a TIMSS poskytlo rozdílné závěry, neboť hodnocení TIMSS nepotvrzovalo pokles vzdělávacích výsledků anglických žáků.

Mediální interpretace uvedených výsledků zdůrazňovala nepodloženost tvrzení o zlepšování výsledků anglických žáků v národním testování a v kontextu horších výsledků v hodnocení PISA poukazovala na pokles náročnosti anglických standardů a na velký počet žáků nedosahujících minimální standardy hodnocení PISA (Baird et al. 2011). Jerrim (2011) i Baird et al. (2011) však současně poukázali na řadu metodických omezení této interpretace, mimo jiné spočívající v posunu měsíce realizace hodnocení PISA, ve změně vymezení parametrů populace účastnících se žáků z věku na rok studia a ve vysoké míře odmítnutí anglických škol být zařazen do výběrového souboru. Vedle toho Jerrim (2011) upozorňuje na metodickou nekorektnost srovnávání výsledků žáků v matematice a přírodovědě mezi roky 2000 a 2009, když poukazuje na skutečnost, že tato srovnání jsou metodicky korektní teprve od roku, kdy daná gramotnost byla hlavní testovanou gramotností PISA. Celkově tak Jerrim (2011), Baird et al. (2011) mimo jiné vyzývají k opatrné interpretaci výsledků PISA pro formulaci směřování vzdělávací politiky (viz rovněž Eurydice 2011a, Naumann 2005 pro toto tvrzení).

2. Kanada, USA – PISA a média

Stack (2006) se ve svém výzkumu zabýval vztahem výsledků hodnocení PISA v roce 2003 a jejich uvedením v médiích, a to na příkladu kanadských provincií, přičemž hlavní závěry shrnuje následujícím způsobem:

- V případě provincií Ontario a Alberta byly v médiích akcentovány výborné výsledky jejich žáků a potenciál obou území pro úspěch v globalizovaném světě.

- Provincie Ostrov Prince Edwarda dosáhla horší výsledky v hodnocení PISA. Média pak místo výsledků provincie hovořila o relativně dobrých výsledcích celé Kanady.

- Medializace výsledků respektovala tradiční vymezení periferních regionů Kanady, kdy byly zdůrazňovány lepší výsledky Ontaria ve srovnání s atlantickými provinciemi.

- Mediální zprávy vykazovaly významnou tendenci výsledky zjednodušovat bez analýzy vazeb. Takto byly například závěry formulovány na základě poznatků z jedné školy, případně byly zmiňovány faktory úspěchů bez hlubších souvislostí (např. vliv nízkých daní).

Rámeček 1-6: Příklady využití výsledků mezinárodních šetření – PISA, PIRLS/TIMSS (pokračování)

Závěrem Stack (2006) zdůraznil zásadní vliv médií na utváření image škol, případně na schopnost spustit a zdůvodnit změny ve vzdělávacím systému. Zároveň Stack (2006) poukázal na klíčový význam vládních informací, kdy např. skupina učitelů měla jen omezenou schopnost proniknout do médií.

Bieber a Martens (2011) poukazují na jiný mediální příběh hodnocení PISA na příkladu USA, kde tamní média projevila jen velmi omezený zájem o výsledky hodnocení v roce 2009, a to přes relativně horší výsledky amerických žáků. Bieber a Martens (2011) zdůvodňují tuto skutečnost tím, že USA si prožily svůj šok z úrovně vzdělání mnohem dříve prostřednictvím svého vlastního testování a na tomto základě iniciovali reformní proces již v 80. letech 20. století. Takto výsledky PISA pouze potvrdily již dlouhodobě známá fakta o vzdělávacím systému USA.

3. Finsko a Dánsko – vysvětlení rozdílů ve výsledcích hodnocení PISA, politické konsekvence

Finsko a Dánsko představují dvě nordické země, které dosahují zcela odlišných výsledků v hodnocení PISA. Takto Finsko dlouhodobě patří mezi nejvíce úspěšné země, zatímco Dánsko obsazuje nižší příčky. Hlavní rozdíl je přitom spatřován ve výsledcích relativně nejslabších žáků. Tato skutečnost logicky navozuje otázku, proč jsou vzdělávací výsledky dvou velmi podobných nordických vzdělávacích systémů tak odlišné (viz např. Andersen 2010). Andersen (2010) identifikuje následující klíčové rozdíly:

- Finská škola poskytuje žákům častější zpětnou vazbu ve srovnání se školou dánskou. Dánská výuka je v tomto ohledu specifická tím, že probíhá v bloku 90 minut, kdy 60 minut žák pracuje samostatně. Žáci přitom pracují ve skupinách, a to často mimo třídu, což omezuje možnosti učitele poskytnout všem skupinám zpětnou vazbu. Důsledkem tohoto přístupu je ta skutečnost, že se slabší žáci ve výuce nudí, vzniká chaos a konflikt. Naopak finská výuka probíhá mnohem častěji přímo ve třídě s využitím širšího spektra aktivizačních metod schopných zaujmout žáka a umožňujících poskytovat lepší zpětnou vazbu ze strany učitele.

- Finsko klade, ve srovnání s Dánskem, vyšší důraz na další vzdělávání učitelů. Zároveň se více orientuje na podporu zaostávajících žáků, např. prostřednictvím nástrojů asistenta pedagoga nebo nabídky jídla pro chudší děti. Druhý nástroj, spolu s důrazem na delší přestávky trávené pohybem, zvyšuje schopnost žáka soustředit se.

Celkově Andersen (2010) vysvětluje rozdíly ve výsledcích Dánska a Finska charakteristikou obou systémů. Dánský systém klade důraz na individualitu žáka a jeho aktivní účast na výuce. Učitel plní roli „hlídacího psa". Finský systém vnímá třídu jako celek, učitel plní roli manažera vzdělávání.

V návaznosti na výše uvedené poznatky lze za zajímavé považovat, jak Rautalin a Alasuutari (2009) charakterizují přístupy relevantních aktérů ve Finsku k interpretaci výsledků. Finští učitelé ukazují na svou vysokou kvalitu v kontextu vazby výdaje na vzdělávání – dosažené výsledky. Zároveň volají po navýšení prostředků na vzdělávání pro stimulaci budoucího rozvoje Finska. Finská vláda pak vyzvedává následující aspekty (viz Rautalin a Alasuutari 2009):

- Hodnocení PISA představuje dobrý barometr výsledků ve vzdělávání, protože je postaveno na vědeckých základech a poskytuje konzistentní výsledky v čase (srovnej s případovou studií 1 tohoto rámečku). Takto jde o dobrý nástroj pro zdůvodnění úspěšnosti finských reforem.

- Práce učitelů je vnímána jako výstup celého vzdělávacího systému a svědčí o dobré práci centrální vlády. Finsko dosahuje dobrých výsledků při relativně nízkých finančních nákladech, což potvrzuje dobré financování celého systému. Další zdroje je tak možné poskytovat jen na klíčové priority. Ty jsou spatřovány ve vazbě na relativně nízký podíl excelentních finských žáků a práci s nadáním, a to bez narušení aspektu rovnosti.

Rámeček 1-6: Příklady využití výsledků mezinárodních šetření – PISA, PIRLS/TIMSS (pokračování)

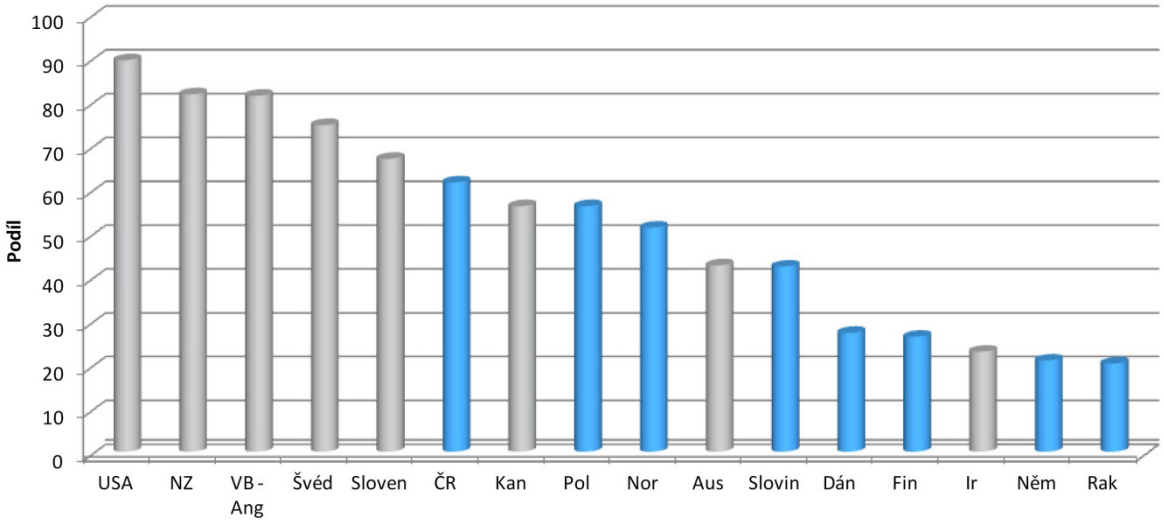
Andersen (2010) pak poukazuje na dva typy extrémních politických postojů v případě Dánska. První postoj vnímá celé testování jako neužitečné a odmítá ho. Druhý postoj naopak deklaruje obdiv finskému modelu a potřebu jej celý převzít. Obecně výsledky v hodnocení PISA představovaly jeden z hlavních motivů pro iniciaci politických reforem vzdělávacího systému Dánska. Poznamenejme, že na podobném základě byla nalezena politická shoda o potřebě reforem vzdělávacího systému Norska (viz Johnsen 2012).

4. PISA a trh práce

Výsledky PISA jsou rovněž využívány v řadě výzkumných prací pro identifikaci ekonomického významu lidského kapitálu. Takto se například Cheung a Chan (2008) zabývali vztahem mezi vzdělávacími výsledky žáků v rámci tří testovaných gramotností PISA a možnostmi zaměstnanosti v širokých sektorech hospodářství. Jejich výsledky ukázaly pozitivní vztah mezi dobrými výsledky v přírodovědné gramotnosti a zaměstnaností v průmyslu, dobrými výsledky ve čtenářské gramotnosti a zaměstnaností ve službách a dobrými výsledky v matematické gramotnosti a zaměstnaností ve vědě a výzkumu.

Zdroj: Andersen (2010), Baird et al. (2011), Bieber a Martens (2011), Eurydice (2011a), Cheung a Chan (2008), Jerrim (2011), Johnsen (2012), Naumann (2005), Rautalin a Alasuutari (2009), Stack (2006)

Obrázek 1-3: Podíl souhlasných odpovědí ředitelů škol hodnocených zemí ve vazbě na využití výsledků externího hodnocení pro srovnání s dalšími školami – PISA 2009; šedě země zveřejňující výsledky externího národního testování, modře země nezveřejňující výsledky externího národního testování



Zdroj: OECD (2010d)

Jakým způsobem lze uvedené poznatky zasadit do kontextu situace v České republice? Primárně poukažme na skutečnost, že podobně jako v případě většiny hodnocených zemí mají horšící se výsledky českých žáků v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS zásadní význam na iniciaci úvah o potřebě reformy vzdělávacího systému (viz např. MŠMT 2011a, Santiago et al. 2012, srovnej se McKinsey & Company 2010 pro zdůraznění poklesu výsledků ve vzdělávání a rostoucích rozdílů v dosažených vzdělávacích výsledcích žáků) a následně na zavádění nových prvků hodnocení (návaznost na body 1 a 2 tabulky 1-11). K těm je mimo jiné možné zařadit zavádění externích forem testování (viz např. ČŠI 2012b, CERMAT 2012) nebo formulaci detailnějších vzdělávacích standardů jako základního, standardizovaného rámce hodnocení (viz např. Altmanová et al. 2013).

Různé způsoby hodnocení výsledků ve vzdělávání jsou relevantní pro informování žáků a jejich zákonných zástupců (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11) respektive pro zjištění výukových potřeb žáků (návaznost na bod 7 tabulky 1-11). Za tímto účelem jsou využity jak interní formy hodnocení žáků ve třídách, tak externí formy na bázi testování žáků, zejména ve vazbě na celoplošné ověřování znalostí žáků v 5. a 9. roce studia respektive na komerční testy připravované soukromými subjekty (viz např. ČŠI 2012d, ČŠI 2011, Santiago et al. 2012). Externí formy testování žáků rovněž umožňují hodnotit kvalitu vzdělávacího systému (návaznost na bod 1 tabulky 1-11) respektive identifikovat skupiny žáků s relativně horšími výsledky ve vzdělávání (návaznost na bod 8 tabulky 1-11; např. ČŠI 2012b).

Využití výsledků externích forem testování pro srovnání kvality škol je v případě České republiky omezeno její preferencí nezveřejňovat výsledky za jednotlivé školy, a takto se vyvarovat negativních jevů souvisejících se sestavováním žebříčků škol. Přesto však externí formy testování poskytují interní informaci o kvalitě školy na bázi metod benchmarkingu (návaznost na bod 3 tabulky 1-11) a v rozporu s deklarovanou preferencí jsou zveřejňovány výsledky středních škol ve společné části maturitní zkoušky. Současně jsou pro hodnocení kvality škol relevantní informace České školní inspekce, které lze využít rovněž pro identifikaci excelentních respektive zaostávajících škol (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz ČŠI 2013d, Hofmanová a Drábek 2009).

Možnosti využití výsledků interních a externích forem hodnocení kvality ve vzdělávání ve vazbě na rozhodování o další studijní dráze žáka (návaznost na bod 4 tabulky 1-11) jsou možné jednak ve vazbě na studijní předpoklady žáka, jednak ve vazbě na zveřejněné výsledky středních škol ve společné části maturity, a jednak ve vazbě na, pro tento účel spíše málo přínosné, informace České školní inspekce. Naopak plánované využití externího testování v rámci přijímacího řízení na střední a vysoké školy nebylo v České republice naplněno (viz např. CERMAT 2008, MŠMT 2011a, Santiago et al. 2012). Konečně výsledky zejména interního hodnocení jsou relevantní rovněž pro hodnocení práce učitelů s dopady v oblasti jejich odměňování (návaznost na bod 9 tabulky 1-11). Podobně jako v případě dalších hodnocených zemí však lze právě vazby výsledků ve vzdělávání a finančního ohodnocení považovat za relativně méně významné, a to vzhledem k nedostatku finančních prostředků pro odměny, k neochotě ředitelů škol riskovat negativní nálady mezi učiteli a k primárnímu nastavení systému rozdělování finančních prostředků na bázi délky praxe (např. Santiago et al. 2012).

2. Základní gramotnosti – země OECD

Druhá kapitola analýzy se zabývá hodnocením základních gramotností v rámci vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD. Předmětem zájmu jsou čtenářská, matematická, přírodovědná, sociální, jazyková a informační gramotnost. Kapitola je strukturovaná do pěti částí. První podkapitola představuje metodiky pro hodnocení dosažené úrovně základních gramotností, a to jak v rámci mezinárodního testování, tak v rámci testování na úrovni sledovaných zemí OECD. Druhá kapitola se zabývá postavením základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí OECD, a to v návaznosti na dosahované výsledky v mezinárodním testování. Třetí kapitola hodnotí rámcové podmínky sledovaných zemí OECD pro rozvoj základních gramotností. Čtvrtá podkapitola sleduje korelační vztahy mezi dosahovanými úrovněmi základních gramotností sledovaných zemí OECD na jedné straně a rámcovými podmínkami pro rozvoj základních gramotností na straně druhé. Konečně pátá kapitola představuje vybrané aspekty způsobů sledování podpory rozvoje základních gramotností ve sledovaných zemích OECD.

2.1 Přístupy ke sledování dosažené úrovně základních gramotností

Základní gramotnosti představují v současné době stále více zdůrazňovaný aspekt vzdělávání jednak v kontextu dynamicky se měnících potřeb dnešní ekonomiky a společnosti a jednak v kontextu zvyšující se nezaměstnanosti mladých (např. Eurydice 2012, Pepper 2012). Toto se mimo jiné odráží ve zvyšování významu klíčových kompetencí v obsahu kurikula a ve formulaci cílů v podobě výsledků učení. K takto postavenému kurikulu by následně mělo být prováděno hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí s cílem poskytnout informaci o hlavních prioritách vzdělávání, o přínosnosti úprav obsahu výuky nebo o vzdělávacích potřebách žáka (EC 2012). Právě oblast hodnocení však EC (2012), Pepper (2012) označují za nejméně rozvinutou část řetězce kurikulum – cíle – hodnocení.

První podkapitola našeho zájmu se zaměřuje na přístupy ke sledování dosažené úrovně základních gramotností, které jsou chápány ve vazbě na metodiky jednak mezinárodních a jednak národních standardizovaných testování. Shiel, Kellaghan a Moran (2010) rozlišují v tomto směru čtyři základní části tohoto typu testování, které zahrnují vývoj testu, administraci testu, vyhodnocení testu a reporting výsledků testu. Výše uvedené části standardizovaného testování budou v dalším textu využity pro strukturaci dílčích podkapitol detailněji charakterizujících metodiky sledovaných mezinárodních a národních testování. Pro testování, která jsou realizována na výběrových souborech žáků, je rovněž představen metodický postup tvorby výběrových souborů.

Na tomto místě považujeme za nutné uvést několik poznámek týkajících se definice vlastního pojmu základní gramotnost. Primárně zdůrazněme, že Altmanová et al. (2010) zdůrazňují ve vymezení pojmu gramotnost formulaci „porozumět obsahu pojmů dané oblasti, chápat tyto pojmy v souvislostech a umět je prakticky používat“. Na tomto základě lze rovněž vnímat definice jednotlivých typů základních gramotností, z nichž vybíráme:

„*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (viz Altmanová et al. 2010).

„*Čtenářská gramotnost je schopnost jedince porozumět textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství*“ (viz MŠMT 2012 v souladu s definicí PISA, srovnej např. s Eurydice 2011a, OECD 2010a).

„Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“ (viz Altmanová et al. 2010, MŠMT 2012 v souladu s definicí PISA, srovnej např. s OECD 2010a).

„Přírodovědná gramotnost je vymezena prostřednictvím čtyř aspektů v podobě aktivního osvojení si a používání jednak základních prvků pojmového systému přírodních věd, jednak metod a postupů přírodních věd, jednak způsobů hodnocení přírodovědného poznání a jednak způsobů interakce přírodovědného poznání s ostatními segmenty lidského poznání či společnosti“ (zjednodušeno podle Altmanová et al. 2010).

„ICT gramotnost je soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout, jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít pro řešení různých situací, při učení i v životě, v měnícím se světě“ (viz Altmanová et al. 2010).

Další rozvedení konceptu základních gramotností pak má tradičně řadu dílčích rovin, vůči nimž je utvářen vzdělávací obsah, stejně jako navazující interní či externí hodnocení (viz např. Altmanová et al. 2010 pro vymezení dílčích rovin jednotlivých gramotností, kapitola 2.1.1 pro rozvedení konceptu základních gramotností v mezinárodních šetřeních).

Cílem následujícího textu není detailní analýza komplikovaných, z praktického hlediska obtížně uchopitelných, definic základních gramotností (viz např. ČŠI 2011a pro tvrzení o velmi rozmanitém výkladu pojmu čtenářská gramotnost na českých školách ve vazbě na jeho nejasné zakotvení v rámcových vzdělávacích programech). Vlastní pojem základní gramotnost je primárně chápán v návaznosti na výše uvedené znaky definic s tím, že ve své podstatě je s ním pracováno velmi flexibilně s cílem uvést širší aspekty celé problematiky. Takto je například celá řada sledovaných národních testování založena předmětově, což vyvolává otázku vztahu těchto testování ke konceptu základních gramotností vnímaných ve vazbě na praktické využití poznatků. S ohledem na skutečnost, že předmětem našeho zájmu je komplexní metodika národního testování hodnocených zemí a nikoliv detailní analýza otázek těchto testů, považujeme za možný flexibilně pojatý přístup k pojmu základní gramotnost, jehož výhodu naopak spatřujeme v posílení srozumitelnosti dalšího textu. Podobně pak bude přistupováno i k dalším diskutovaným tématům druhé kapitoly.

2.1.1 Mezinárodní metodiky/šetření

První dílčí podkapitola se zaměřuje na představení metodik pěti mezinárodních šetření, v podobě šetření PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS a ICCS. Vzhledem k nim je rovněž strukturována tato podkapitola.

- **PISA**

Prvním mezinárodním šetřením našeho zájmu je PISA – ambiciózní projekt zemí OECD, jehož cílem je měřit, jak dobře jsou žáci ve věku 15 let připraveni plnit výzvy současné znalostní společnosti na konci povinné školní docházky. V tomto kontextu klade PISA důraz nikoliv na znalosti žáků, nýbrž na jejich schopnost využít znalosti a dovednosti k řešení životních situací a problémů (viz OECD 2012b, OECD 2013b). PISA je organizována od roku 2000 ve tříletých intervalech, přičemž se zaměřuje na tři oblasti hodnocení (viz OECD 2012b, OECD 2013b):

- hodnocení čtenářské gramotnosti,
- hodnocení matematické gramotnosti,
- hodnocení přírodovědné gramotnosti.

Platí přitom, že pro každé šetření je vybrána jedna gramotnost jako hlavní. V letech 2000 a 2009 se jednalo o čtenářskou gramotnost, v letech 2003 a 2012 o matematickou gramotnost a v roce 2006 o přírodovědnou gramotnost. Vedle toho PISA nabízí možnost účasti na testování některých doplňkových gramotností. V roce 2012 se jednalo jednak o ICT založené testování matematické gramotnosti[82], jednak o testování schopnosti žáků řešit problémy a jednak o zcela nové testování finanční gramotnosti (viz OECD 2013b). Poznamenejme, že PISA je výběrové šetření na vzorku cca 150 škol se 4,5 až 10 tisíci žáky v účastnících se územních celcích, jejichž počet se ve srovnání let 2000 a 2012 zvýšil zhruba o třetinu. Management šetření PISA je odpovědností sdružení zemí (OECD 2012b, OECD 2013 b). Následující charakteristika metodiky PISA vychází výhradně ze základního hodnotícího rámce PISA pro rok 2012 (OECD 2013b) s doplněním relevantních informací z technické zprávy šetření PISA v roce 2009 (viz OECD 2012b). S ohledem na tuto skutečnost jsou v dalším textu vynechány odkazy na zdroj informací.

1. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků

Metodika mezinárodního šetření PISA detailně vymezuje proces utváření reprezentativního výběrového souboru testovaných žáků. Tento proces vychází ze základního souboru všech patnáctiletých žáků v zemi, s výjimkou některých specifických skupin (např. žáci velmi vzdálených škol, žáci vzdělávaní v domácím prostředí, žáci s mentálním postižením). Tvorba výběrového souboru testovaných žáků je založena na dvoufázovém postupu:

- První fáze je zaměřena na výběr škol zařazených do šetření, a to z úplného základního souboru všech škol s patnáctiletými žáky.
- Druhá fáze je spojena s výběrem žáků z výběrového souboru škol v návaznosti na první fázi.

Výběr škol v rámci první fáze procesu tvorby výběrového souboru testovaných žáků vychází z explicitní stratifikace škol podle definovaných proměnných. Takto jsou vytvořena tzv. strata škol se stejnými charakteristikami. Proměnné používané pro explicitní stratifikaci se mezi jednotlivými zeměmi liší, nicméně nejčastěji je používaná proměnná jednak územního členění země a jednak typu školy[83]. Význam stratifikace základního souboru škol spočívá jednak ve zlepšení efektivity výběrového souboru a jednak v zohlednění hrozby omezeného zastoupení některých typů škol ve výběrovém souboru. Vedle proměnných explicitní stratifikace využívá metodika šetření PISA rovněž proměnné implicitní stratifikace, které slouží k seřazení základního souboru škol podle hodnot těchto proměnných. Význam tohoto kroku spočívá ve vyšší reprezentativnosti následného výběru vzhledem k implicitním charakteristikám.

Následující proces tvorby výběrového souboru škol a testovaných žáků v nich respektuje tato pravidla:

- Výběrový soubor každé země obsahuje minimálně 150 škol a minimálně 4 500 žáků. Z každé školy je vybíráno cca 35 žáků s tím, že minimální počet žáků jedné školy je stanoven na 20 žáků, kdy je ovšem současně potřeba navýšit počet škol. Minimální počet žáků jedné školy je stanoven mimo jiné pro identifikaci rozdílů mezi žáky uvnitř školy.

[82] Poznamenejme, že v roce 2009 byla testovaná gramotnost v digitálním čtení.

[83] Další explicitně založené proměnné zahrnují například velikost školy, programové zaměření školy, podíl etnických minorit, lokalizaci v urbánní či rurální oblasti a další.

- Počet škol vybíraných uvnitř jednotlivých strat je úměrný podílu straty na celkovém počtu žáků základního souboru. Současně však platí, že minimálně jsou vybírány dvě školy z každé straty a že v některých případech je snížen počet velmi malých škol ve prospěch škol velkých, mimo jiné z důvodů narušení požadavku minimálního počtu žáků vybrané školy nebo zájmu snižovat finanční náročnost šetření.

- Výběr škol uvnitř jednotlivých strat probíhá náhodným výběrem s tím, že pravděpodobnost výběru školy odpovídá její velikosti, tj. počtu žáků ve věku 15 let. Aplikován je postup, kdy jsou školy seřazeny podle implicitně založených proměnných a každé z nich je přiřazen interval odpovídající kumulativním součtům počtu žáků. Následně je náhodně generováno číslo v intervalu s dolní mezí rovnou hodnotě 1 a horní mezí rovnou hodnotě podílu celkového počtu žáků straty k počtu vybíraných škol straty. Na základě tohoto čísla je do výběrového souboru zařazena ta škola, do jejíhož intervalu náhodné číslo spadá. Další školy jsou vybírány stejným způsobem s využitím čísel, které jsou počítány jako součet vygenerovaného náhodného čísla a násobků podílu celkového počtu žáků straty k počtu vybíraných škol straty.

- Žáci k testování jsou vybíráni náhodným výběrem ze seznamu všech žáků cílové populace škol určených v předchozím kroku metodiky.

- Metodika PISA klade požadavek na minimální návratnost odpovědí 85 % škol a 80 % žáků výběrového souboru. Za tímto účelem jsou rovněž stanoveny panely náhradních škol. Pro každou školu jsou náhradní školy vybírány jako škola bezprostředně před a bezprostředně za školou zařazenou do straty v posloupnosti škol seřazených podle implicitních proměnných.

Poznamenejme, že tvorba výběrových souborů žáků testování pro jednotlivé země je prováděna koordinujícím týmem PISA.

2. Vývoj testu

Další krok metodiky mezinárodního šetření PISA je spojen s vývojem testu, který probíhá na bázi spolupráce expertních institucí z řady zemí. Základním stavebním kamenem metodiky PISA je metodický rámec jednotlivých testovaných gramotností, na jehož základě jsou vyvíjeny testové položky. Metodický rámec testovaných gramotností se skládá ze tří hlavních částí v podobě (viz rámeček 2-1 pro představení metodického rámce testování matematické gramotnosti v šetření PISA v roce 2012; srovnej rovněž s tabulkou 2-3 pro další testované gramotnosti):

- definice testované gramotnosti formulované na bázi robustního teoretického základu,
- způsobu organizace testované gramotnosti ve vztahu ke kontextu problémové situace a k procesům, obsahovým znalostem a kompetencím nezbytným k jejímu řešení,
- definice základního způsobu vyhodnocení testovaných gramotností.

Vlastní tvorba testových položek je zasazena do výše uvedeného metodického rámce, a to mimo jiné specifikací toho, kolik otázek bude testovat jednotlivé, v metodickém rámci definované, kontexty, procesy či obsahové znalosti. Zdůrazněme, že metodický rámec PISA respektuje moderní psychometrické přístupy ke konstrukci testů, včetně principu souladu obtížnosti položky a schopností žáka. Tento princip je zasazen v myšlence, že řešení obtížnějších testových položek vyžaduje aktivaci širšího spektra kompetencí žáka.

Při vývoji testů pro šetření PISA se používá několik typů testových položek vzhledem k jejich roku pořízení:

- První typ položek zahrnuje ty položky, které byly vytvořeny pro předchozí šetření PISA, nicméně v něm nebyly využity (srovnej s třetím typem položek).
- Druhý typ položek je zastoupen tzv. propojujícími testovými položkami, tj. takovými položkami, které jsou využívány v různých letech testování PISA. Zahrnutí stejných testových položek do šetření PISA ve více letech umožňuje hodnotit změny ve výsledcích žáků v čase.
- Třetí typ položek představují nové položky, které jsou vesměs utvářeny pro hlavní testovanou gramotnost. V roce 2009 tak bylo do testování čtenářské gramotnosti zařazeno 94 nově vytvořených položek s tím, že celkový počet nově vytvořených položek pro testování čtenářské gramotnosti byl vyšší než 200.

Rámeček 2-1: Metodický rámec testování matematické gramotnosti – PISA 2012

Metodický rámec testování matematické gramotnosti v šetření PISA 2012 vychází z definice matematické gramotnosti, která je založena na schopnosti žáků využít svých matematických znalostí a dovedností k řešení kontextově relevantní situace, tj. k provedení matematicky podloženého rozhodnutí. Vlastní definice je následně převedena do vztahu k procesům, obsahu znalostí a kontextu.

Procesy představují typické činnosti, které jsou spojeny s využitím matematické gramotnosti k řešení konkrétních problémových situací. Metodický rámec PISA 2012 rozlišuje tři typy procesů v podobě formulace matematiky jako převedení problémové situace do matematického konstruktu, v podobě využití matematiky jako aplikace matematických postupů pro odvození řešení problémové situace, a v podobě interpretace jako využití řešení problémové situace k vysvětlení výsledků v kontextu problémové situace. Konstruované testové položky jsou klasifikovány vzhledem k těmto třem procesům, přičemž metodický rámec klade požadavek, aby do výsledného testu bylo zařazeno 50 % testových položek vztažených k procesu využití matematiky a po 25 % testových položek vztažených ke zbývajícím dvěma procesům. Zdůrazněme, že realizace procesů je podpořena základními matematickými kompetencemi (např. schopnost argumentace, schopnost vymýšlet strategie řešení problémů, schopnost využívat matematickou symboliku a další), přičemž pro řešení obtížnějších úloh je aktivováno více matematických kompetencí.

Obsah znalostí není primárně založen na tradiční strukturaci výuky matematiky, nýbrž na klasifikaci častých problémových situací řešených s využitím matematické gramotnosti. Metodický rámec PISA 2012 v tomto ohledu rozlišuje čtyři typy obsahu znalostí – změna a vztahy (např. vztah změny poloměru a obsahu), prostor a tvary (např. výběr optimální velikosti), kvantita (např. maximální počet osob v objektu), nejistota a data (např. vztah tabulky a grafu). Konstruované testové položky jsou klasifikovány vzhledem k těmto čtyřem obsahům znalostí, přičemž metodický rámec klade požadavek, aby do výsledného testu bylo zařazeno po 25 % testových položek každého z uvedených obsahů znalostí. Zároveň metodický rámec popisuje vztah takto definovaných kategorií obsahu znalostí k tradičním tématům matematiky.

Kontext představuje typ situace, který je relevantní pro využití matematické gramotnosti. Metodický rámec PISA 2012 rozlišuje celkem čtyři kontextové situace – osobní situace, zaměstnání, společnost a věda. Konstruované testové položky jsou klasifikovány vzhledem k těmto čtyřem kontextovým situacím, přičemž metodický rámec klade požadavek, aby do výsledného testu bylo zařazeno po 25 % testových položek každé z uvedených kontextových situací. Zdůrazněme, že právě z kontextu vychází základní stimuly pro tvorbu položek testu.

Zdroj: OECD (2013b)

Vývoj nových položek sleduje standardizovaný metodický postup. Primárním krokem je nalezení tzv. stimulu pro tvorbu testových položek. Stimulem je kontext problémové situace, do které je tvorba testových položek zasazena. Poznamenejme, že o vhodnosti generovaných stimulů probíhá diskuse mezi týmy vyvíjejícími testové položky, přičemž v případě shody o vhodnosti daného stimulu je tento rozpracován do podoby navazujících testových položek. V dalším kroku probíhá intenzivní hodnocení kvality vytvořených testových položek. Za tímto účelem jsou využívány následující postupy:

- hodnocení kvality testových položek expertním panelem,
- kognitivní rozhovory s relativně malou skupinou žáků týkající se srozumitelnosti testových položek,
- pilotáž týkající se srozumitelnosti a obtížnosti testových položek.

Uvedené metody jsou aplikovány rovněž v mezinárodním kontextu, a to mimo jiné za účelem poznání vhodnosti testových položek v různých kulturních prostředích. V průběhu celého kontrolního procesu dochází k přeformulování testových položek, ale i k jejich úplnému opuštění. Schválené testové položky jsou přeloženy do jazyků všech účastnících se zemí, přičemž i v tomto stádiu vývoje nových položek dochází k úpravě jejich podoby. Posledním krokem hodnocení kvality nových testových položek šetření PISA je mezinárodní pilotáž na vzorku cca 200 žáků v každé z participujících zemí. Výsledky pilotáže jsou detailně analyzovány prostřednictvím IRT[84] teorie s cílem identifikovat mimo jiné obtížnost testové položky vzhledem k odpovědím žáků či schopnost testové položky rozlišovat mezi odpověďmi dobrých a špatných žáků.

Při tvorbě výsledných testových sešitů je postupováno tak, že cca 5 testových položek je uspořádáno do položkové jednotky na bázi společného stimulu, tj. popisu kontextové situace ve formě testu, tabulky, obrázku či grafu. Ty jsou následně spojeny do tzv. klastrů jednotlivých testovaných gramotností, přičemž každý klastr obsahuje cca 30 minut testového materiálu. Každý žák dostává pro testování čtyři klastry testových položek, a to dva klastry pro hlavní testovanou gramotnost a po jednom klastru pro zbývající dvě testované gramotnosti. Klastry jsou přitom řazeny do testových sešitů na základě dvou podmínek:

- klastr se objevuje na každém místě pořadí v testovém sešitě (tj. jako 1., 2., 3. i 4. klastr testového sešitu),
- každá dvojice klastrů se objevuje společně jen v jednom testovém sešitě.

Každému žákovi je náhodně přiřazen jeden z takto vytvořených testových sešitů. Poznamenejme, že speciálně vyvíjeny jsou testové sešity pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami respektive testové sešity s nižší náročností. Druhý typ testových sešitů je primárně utvářen pro ty územní celky, jejichž žáci dosahují relativně horších výsledků ve vzdělávání. Přístup na bázi jednodušších testových sešitů umožňuje jednak lépe diferencovat dosažené výsledky a jednak podněcuje vyšší motivaci účastnících se žáků. Konečně uveďme, že šetření PISA pracuje s různými formáty testových položek, od multi-choice výběru se 4 až 5 možnostmi výběru či dichotomickou odpovědí až po otevřené testové položky s krátkou (např. text, slovo) respektive dlouhou odpovědí. Poznamenejme, že poměr těchto tří typů testových položek je třetinový.

[84] *Item Response Theory*

Tabulka 2-1: Obsah dotazníku mezinárodního šetření PISA 2009

Úroveň	Faktory	Procesy	Otázky
Vzdělávací systém	Vlivnost země/regionu Status učitele Aktivita komunity Sociální disparity	Funkční decentralizace Podoba systému hodnocení Organizace středních škol Investice do vzdělávání Míra centralizace kurikula Politika rovných příležitostí	
Škola	Management školy Socioekonomický status žáků Charakteristiky lokality školy Začlenění rodičů	Autonomie školy Vůdcovství Klima, chování Důraz kurikula na čtení Mimo-kurikulární aktivity Podpůrné prostředí školy	*Otázky pro školu*: - kvalita zdrojů školy - velikost, lokalizace, finance - velikost třídy, počet žáků na učitele - míra propadnutí - časová dotace výuky - vybavenost ICT technikou - selektivita školy - efektivita a odpovědnost školy - nedostatek učitelů *Otázky pro žáka*: - pořádek ve třídě - podněcování četby učitelem - strukturované strategie - čas výuky *Otázky pro rodiče:* - percepce kvality školy - účast rodiče na chodu školy
Prostředí pro instrukce	Velikost třídy Složení třídy Charakteristiky učitele	Příležitost učit se číst Klima třídy Podpůrný styl výuky čtení Formativní hodnocení	
Žák	Socioekonomický status Pohlaví Imigrační status Úroveň vzdělání rodiče	Strategie učení se Četnost čtení Kognitivní přístupy	*Otázky pro žáka*: - radost ze čtení - přístupy ke čtení (pochopení, sumarizace) - různorodost četby, online čtení - využití knihovny *Otázky pro rodiče*: - zdroje pro čtení doma - podpora a motivování žáka

Zdroj: upraveno podle OECD (2012b)

Vedle vlastních testů je součástí šetření PISA rovněž dotazník, jehož cílem je zajistit informace o faktorech, které mohou přispět k vysvětlení rozdílů jak dosažených výsledků žáků, tak dosažených výsledků jednotlivých zemí. Základní rámec tvorby dotazníku pro šetření PISA klade důraz na následující principy:

- zájem o politicky zajímavá a důležitá témata,
- témata s mezinárodním významem,
- soulad s předchozími šetřeními PISA pro možnost hodnocení časových trendů.

Hlavní tematické oblasti naplňující tři výše uvedené principy byly převedeny do podoby základního rámce a následně rozvedeny do testových otázek (viz tabulka 2-1). Podobně jako testové položky byly i otázky dotazníku podrobeny hodnocení jejich kvality, a to jak expertním posouzením, tak pilotáží. Detailní analýza výsledků pilotáže (např. faktorová analýza pro ověření kvality teoretického konstruktu otázek, psychometrická analýza diferenciace mezi zeměmi apod.) umožnila vyřadit některé otázky.

3. Administrace testu

Pro realizaci šetření PISA na národní úrovni jsou relevantní zejména tři klíčoví aktéři. První klíčový aktér je zastoupen národním projektovým manažerem, který koordinuje průběh všech prací v souladu se standardními procedurami metodiky PISA. Vlastní realizace testování probíhá na úrovni školy, kde klíčovou roli v komunikaci mezi národním projektovým manažerem na jedné straně a pracovníky školy, žáky a jejich rodiči na straně druhé hraje školní koordinátor. Průběh testu je pak zajištěn ze strany administrátora testu. Omezující požadavky jsou kladeny na osobu administrátora testu, a to ve vztahu k jeho účasti ve výuce testovaného předmětu na testované škole. Obecně je upřednostňována volba administrátora testu zcela mimo výběrový soubor testovaných škol.

Realizace šetření PISA probíhá v písemné podobě, kdy každému žákovi je primárně poskytnut testový sešit s jeho ID číslem. Důraz je v tomto ohledu kladen na zabezpečení testového materiálu formou zapečetění a dalšími bezpečnostními standardy. Testové materiály jsou doručovány pod centrální koordinací na příslušné školy. Každý žák vyplňuje čtyři klastry testových položek a kontextový dotazník. Celkový čas testování tedy je 120 minut pro zodpovězení úloh testového sešitu a 30 minut pro vyplnění dotazníku. Oprava testů probíhá na základě práce proškolených hodnotitelů s využitím hodnotícího manuálu. Platí přitom, že multi-choice testové položky a někdy i otevřené testové položky s krátkou odpovědí jsou hodnoceny s využitím skenovacího zařízení a že ostatní položky jsou hodnoceny proškoleným hodnotitelem. Za tímto účelem jsou vybíráni dostatečně kvalifikovaní a náležitě proškolení hodnotitelé. Opravy testů jsou zapisovány do elektronického prostředí, přičemž u některých otevřených testových položek může být dovolena i částečně správná odpověď.

4. Vyhodnocení testu

Vyhodnocení výsledků PISA šetření je založeno na několika standardizovaných metodických procedurách:

- První procedura je spojena se skutečností, že pravděpodobnost výběru žáka pro šetření je různá, a to mimo jiné v kontextu vyššího zastoupení některých relativně méně početných skupin žáků[85] nebo neúčasti škol či žáků na šetření. Tato skutečnost je tradičně řešena prostřednictvím vah přiřazených odpovědím jednotlivých žáků, kde váha funguje jako vyrovnávací mechanismus výše uvedených skutečností.

- Druhá procedura je spojena se zajištěním základních statistických a psychometrických informací týkajících se kvality testových položek. Takto je například zjišťována obtížnost testové položky, konzistentnost odpovědí na testové položky mezi zeměmi či mezi roky, korelace správnosti odpovědí žáků na testovou položku s celkovými výsledky žáků v dané oblasti či soulad odpovědí položky

[85] Například záměrně vyšší zastoupení žáků soukromých základních škol

s psychometrickým modelem[86]. Existence odchylek či anomálií je důvodem pro další průzkum odpovědí na testovou otázku s návrhem řešení v případě identifikace problémů. Poznamenejme, že závažné problémy mohou vést k úplnému vypuštění testové položky z vyhodnocení.

- Třetí procedura je spojena s výpočtem skóre žáka s využitím IRT[87] teorie – Raschova modelu. Skóre žáka je ve své podstatě pravděpodobnost, že žák bude odpovídat na testovou položku způsobem odpovídajícím kalibrovanému modelu ve vazbě jednak na své schopnosti a jednak na charakteristiky, zejména obtížnost, testové položky. Odpovědi žáka, spolu s parametry kalibrovaného modelu a se zohledněním podmiňujících proměnných, umožňují výpočet žákova skóre. V posledním kroku je vypočtené skóre transformováno na tradiční škálu šetření PISA s průměrnou hodnotou 500 a směrodatnou odchylkou 100.

- Raschův model převádí informace o schopnostech žáků a obtížnosti testových položek na stejnou škálu. Z umístění žáka na škále přitom vyplývá, že tento je s velkou pravděpodobností schopen řešit testové položky, které jsou na škále šetření PISA pod jeho umístěním, ale s velkou pravděpodobností nebude schopen řešit testové položky, které jsou na škále šetření PISA nad jeho umístěním. Poznamenejme, že metodika PISA definuje pro každou testovanou gramotnost jedinečnou škálu v souladu s formulací jejího metodického rámce.

- Čtvrtá procedura je spojena s využitím tzv. propojujících testových položek mezi jednotlivými roky. Srovnání odpovědí na tyto testové položky mezi roky umožňuje kalibrovat původní model výpočtu škály šetření PISA a tímto způsobem zachytit vývoj výsledků v čase.

- Pátá procedura je zaměřena na propojení škály s formulací očekávaných znalostí a dovedností žáků na šesti úrovních škály šetření PISA. Toto je provedeno na základě hodnocení kognitivních požadavků pro řešení testových položek ve vazbě na vztahy mezi obtížností testových položek na jedné straně a dovednostmi žáků na straně druhé. Charakteristika očekávaných znalostí a dovedností žáků v rámci dané úrovně škály pak umožňuje stanovit i hraniční body šesti úrovní škály PISA, a to na základě předpokladu, že žák na dané úrovni znalostí vyřeší cca 50 % příkladů referenční obtížnosti.

Zdůrazněme, že vyhodnocení výsledků šetření PISA přísně respektuje komplexní systém managementu kvality (např. mezinárodní a národní kontrola, zpětná vazba od relevantních aktérů apod.).

5. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků šetření PISA probíhá ve vztahu k definované škále šetření PISA a na ni stanoveným šesti úrovním výkonnosti. Výsledky zemí jsou prezentovány zejména prostřednictvím průměrné hodnoty dosaženého skóre testovaných žáků jednotlivých zemí respektive prostřednictvím rozdělení četností výsledků žáků vzhledem k definovaným úrovním škály. Zachyceny jsou rovněž změny dosažených výsledků v čase, rozdíly ve výsledcích vzhledem k charakteristikám žáků, rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami a žáků uvnitř školy. Při hodnocení je respektována statistická významnost rozdílů.

[86] Základní teze v tomto ohledu tvrdí, že žáci s lepšími schopnostmi lépe zodpovídají danou položku než žáci s horšími schopnostmi, tj. testová položka je schopna tuto skutečnost odhalit. Pokud existují rozdíly v tomto směru, pak je potřeba pokusit se identifikovat důvod takové skutečnosti.

[87] Item Response Theory

- **PIRLS/TIMSS**

Druhým a třetím mezinárodním šetřením našeho zájmu jsou šetření PIRLS/TIMSS, obě realizovaná pod záštitou organizace s názvem *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (dále jen IEA), která na mezinárodní úrovni spolupracuje s více než 60 institucemi z různých zemí světa (viz Mullis et al. 2009b). Z hlediska obsahového zaměření se šetření PIRLS orientuje na hodnocení dosažených výsledků ve čtenářské gramotnosti a šetření TIMSS na hodnocení dosažených výsledků v matematické a přírodovědné gramotnosti. Poznamenejme, že obě uvedená šetření přiznávají zásadní význam čtenářské respektive matematické a přírodovědné gramotnosti pro osobní rozvoj jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Šetřením PIRLS/TIMSS je pak připisována důležitost ve vazbě na sledování vývoje dosažených znalostí a dovedností, a to včetně identifikace změn v čase a významu podmiňujících faktorů (viz Mullis et al. 2009a, Mullis et al. 2009b). Tabulka 2-2 představuje vybrané charakteristiky šetření PIRLS/TIMSS, a to ve srovnání se šetřením PISA. Poznamenejme, že v roce 2011 se do testování čtenářské gramotnosti PIRLS zapojilo cca 55 zemí světa a do testování matematické a přírodovědné gramotnosti cca 70 zemí světa a že IEA nabízí jednodušší verzi šetření PIRLS respektive pokročilou verzi šetření TIMSS (viz Mullis et al. 2009a, Mullis et al. 2009b).

Tabulka 2-2: Vybrané charakteristiky mezinárodních šetření PIRLS, PISA a TIMSS

Charakteristika	PIRLS	PISA	TIMSS
Testované gramotnosti	- čtenářská	- čtenářská - matematická - přírodovědná	- matematická - přírodovědná
Cílová skupina	- žáci 4. tříd	- 15 letí žáci	- žáci 4. tříd - žáci 8. tříd
První realizace	- v roce 2001	- v roce 2000	- v roce 1995
Perioda opakování	- 5 let	- 3 roky	- 4 roky
Vazba ke kurikulům zemí	- zaměření na testování mezinárodních aspektů kurikula zemí	- zaměření na funkční gramotnosti, tj. schopnost využití znalostí v praxi bez ohledu na obsah kurikula	- zaměření na testování mezinárodních aspektů kurikula zemí
Typ otázek	- atomizované, kratší	- komplexní, delší	- atomizované, kratší

Zdroj: vlastní zpracování podle Mullis et al. (2009a), Mullis et al. (2009b), OECD (2010a), OECD (2012b), Jerrim (2011), Baird et al. (2011)

Následující charakteristika metodik PIRLS/TIMSS vychází výhradně ze základního hodnotícího rámce obou šetření pro rok 2011 (viz Mullis et al. 2009a pro PIRLS a Mullis et al. 2009b pro TIMSS) s doplněním relevantních informací z technické zprávy pro šetření PIRLS v roce 2006 (viz Martin, Mullis a Kennedy 2006) a TIMSS v roce 2007 (viz Olson, Martin a Mullis 2009). S ohledem na tuto skutečnost jsou v dalším textu vynechány odkazy na zdroj informací.

1. *Tvorba výběrového souboru testovaných žáků*

Metodika mezinárodních šetření PIRLS/TIMSS detailně vymezuje proces utváření reprezentativního výběrového souboru testovaných žáků. V mnoha ohledech je tato metodika podobná metodice šetření

PISA. Primárně se však šetření odlišují v cílové skupině základního souboru respondentů (viz cílová skupina v tabulce 2-2). Podobně jako šetření PISA připouští šetření PIRLS/TIMSS možnost úpravy základního souboru testovaných žáků vynecháním některých skupin – například žáci velmi vzdálených škol, žáci s mentálním postižením nebo žáci jiného jazykového původu[88]. Poznamenejme, že šetření PIRLS/TIMSS kladou důraz na co nejširší pokrytí populace žáků zájmové cílové skupiny pro naplnění principu reprezentativnosti. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků pak je, stejně jako v případě šetření PISA, založena na dvoufázovém postupu:

- První fáze je zaměřena na výběr škol zařazených do šetření, a to z úplného základního souboru všech škol s žáky cílových skupin.

- Druhá fáze však, na rozdíl od šetření PISA, náhodně vybírá třídy žáků ve školách vybraných v první fázi šetření. Takto je primárně vytvořen seznam tříd cílové skupiny žáků a na něm aplikován náhodný výběr se zohledněním velikosti třídy. Jedním z motivů k tomuto kroku je zájem šetření PIRLS/TIMSS o hodnocení vzdělávacích praktik učitelů prostřednictvím kontextového dotazníku (srovnej s Eurydice 2011a).

Výběr škol v první fázi procesu tvorby výběrového souboru testovaných žáků šetření PIRLS/TIMSS vychází, stejně jako v případě šetření PISA, z explicitní stratifikace škol podle definovaných proměnných s vytvořením strat škol se stejnými charakteristikami. Rovněž nejčastější proměnné využívané pro explicitní stratifikaci jsou pro šetření PIRLS/TIMSS a PISA stejné - územní členění země a typ školy. Aplikována je rovněž myšlenka implicitní stratifikace v souladu s metodikou šetření PISA. Další tvorba výběrového souboru škol a testovaných žáků šetření PIRLS/TIMSS je také více méně shodná s metodikou PISA. Z tohoto důvodu uvádíme na tomto místě jen stručný výčet hlavních bodů metodiky:

- Výběrový soubor každé země obsahuje minimálně 150 škol a minimálně 4 000 žáků. Tyto hodnoty jsou považovány za nezbytné pro možnost diferenciace vzhledem k vysokému počtu dílčích charakteristik.

- Počet škol vybíraných mezi straty a uvnitř jednotlivých strat sleduje myšlenku pravděpodobnosti výběru školy úměrné celkovému počtu žáků cílové skupiny. Žáci k testování jsou vybíráni náhodným výběrem úplných tříd jednotlivých škol.

- Metodika PIRLS/TIMSS klade požadavek na co nejvyšší účast oslovených škol na šetření. Za tímto účelem jsou stanoveny panely náhradních škol, a to jako školy bezprostředně předcházející a bezprostředně následující za vybranou školou straty.

Poznamenejme, že při utváření výběrového souboru škol pro šetření je primárně vybráno 180 škol, z nichž 30 škol je využito pro pilotáž a zbývajících 150 škol pro hlavní testování. Odlišný aspekt oproti šetření PISA spočívá v tom, že výběr škol pro šetření PIRLS/TIMSS neprovádí nadnárodní koordinátor šetření, nýbrž národní koordinátoři s poradní a dohledovou rolí nadnárodního institucionálního rámce.

2. Vývoj testu

Další krok metodiky mezinárodních šetření PIRLS/TIMSS je spojen s vývojem testu, který probíhá na bázi spolupráce expertních institucí z řady zemí. Východiskem vývoje testu šetření PIRLS/TIMSS je, stejně jako v případě šetření PISA, metodický rámec jednotlivých testovaných gramotností, na jehož základě

[88] Toto omezení je relevantní zejména pro hodnocení čtenářské gramotnosti v šetření PIRLS.

jsou vyvíjeny testové položky. V tomto ohledu se šetření PIRLS, PISA a TIMSS poněkud odlišují tím, na které aspekty při tvorbě a později vyhodnocení testových položek kladou důraz. Tabulka 2-3 znázorňuje srovnání základního metodického rámce šetření PISA, TIMSS a PIRLS.

Tabulka 2-3: Základní metodický rámec mezinárodních šetření PIRLS, PISA a TIMSS; zahrnutí aspektů diferencovaných vzhledem k zastoupení typů otázek – číslo v závorce jako podíl daného typu testové položky na celkovém počtu testových položek (upraveno)

Šetření	Čtenářská	Matematická	Přírodovědná
PIRLS	*Účel* - čtení pro radost (50) - čtení pro učení (50) *Procesy* - zjištění informace (20) - vyvození závěru (30) - interpretace myšlenky (30) - vyhodnocení obsahu (20)	---	---
PISA	*Kontext* - osobní (36) - vzdělávací (33) - vztažený k zaměstnání (20) - společenský (11) *Formát textu* - souvislý text (58) - nesouvislý text (31) - smíšený (9) - různý (2) *Procesy* - zjištění (22) - integrace a interpretace (56) - reflexe a hodnocení (22)	*Kontext* - osobní (25) - vztažený k zaměstnání (25) - společenský (25) - vědecký (25) *Obsah* - změna a vztahy (25) - prostor a tvary (25) - kvantita (25) - nejistota a data (25) *Procesy* - formulace matematiky (25) - aplikace matematiky (50) - interpretace matematiky (25)	*Obsah* - fyzický systém (13) - systém o životě (16) - systém o zemi (12) - technologický systém (9) - vědecké dotazování (23) - vědecká explanace (27) *Procesy* - identifikace (23) - vysvětlení (41) - využití (37)
TIMSS	---	*Obsah* - čísla, algebra (50; 60) - geometrie (35; 20) - pravděpodobnost (15; 20) *Kognitivní aspekt* - vědět (40; 35) - aplikovat (40; 40) - interpretovat (20; 25)	*Obsah* - vědy o životě (45; 55) - fyzikální vědy (35; 25) - vědy o zemi (20; 20) *Kognitivní aspekt* - vědět (40; 35) - aplikovat (40; 35) - interpretovat (20; 30)

Zdroj: vlastní zpracování podle OECD (2013b), Mullis et al. (2009a), Mullis et al. (2009b)

Vlastní tvorba testových položek šetření PIRLS/TIMSS je zasazena do výše uvedeného metodického rámce stejným způsobem jako v případě šetření PISA. Takto je například zohledněn podíl jednotlivých testových položek vzhledem k dílčím aspektům metodického rámce, tj. např. podíl testových položek zaměřených na čtení pro radost respektive čtení pro informaci v šetření PIRLS. Poznamenejme, že v rámci

tohoto rozdělení je respektován rozdíl mezi roky studia žáků či náročností testování, kdy např. jednodušší verze šetření PIRLS klade vyšší důraz na zjištění explicitní informace než hlavní PIRLS šetření.

Při vytváření testů pro šetření PIRLS/TIMSS jsou respektovány rovněž následující principy:

- První princip je spojen se zahrnutím tzv. propojujících testových položek, které jsou využívány v různých letech testování PIRLS/TIMSS. Hodnocení těchto položek umožňuje sledovat vývoj výsledků zemí v čase.

- Druhý princip je spojen s politikou zveřejňování některých bloků testových položek PIRLS/TIMSS. Tato skutečnost je přirozeným motivem pro utváření testových položek nových.

Vývoj nových testových položek šetření PIRLS/TIMSS sleduje standardizovaný metodický postup, kdy testové položky jsou tvořeny v rámci zasedání a práce expertního panelu. Konstruovány jsou úlohy vhodné pro žáky daného věku, které respektují základní metodický rámec šetření a které jsou citlivé ke kulturním specifikům zemí[89]. V rámci následné práce je obsah testových položek zpřesňován a současně je ověřována jejich kvalita s využitím řady postupů obdobných metodice šetření PISA. K těm mimo jiné patří práce expertního panelu nebo kognitivní rozhovor s malou skupinou žáků. Vedle toho je kvalita testových položek ověřována na výběrovém souboru 25-40 škol s 200 žáky z každé země s následnou detailní analýzou výsledků na bázi IRT[90] teorie.

Při tvorbě výsledných testových sešitů PIRLS/TIMSS je postupováno tak, že testové položky jsou spojeny do bloků, které obecně pokrývají různé typy úloh v návaznosti na metodický rámec. Využívány jsou v tomto ohledu tři typy testových položek, a to multi-choice testové položky, testové položky vyžadující formulaci krátké odpovědi a testové položky založené na dlouhé odpovědi. Poměr multi-choice testových položek a otevřených testových položek je v rámci jednotlivých testů PIRLS/TIMSS různý[91]. V případě šetření PIRLS je celkem využíváno více než 6 hodin testového materiálu, který je rozdělen do 10 bloků testových položek po 40 minutách testového materiálu. Šetření TIMSS obsahuje 14 bloků testového materiálu pro matematickou gramotnost a 14 bloků testového materiálu pro přírodovědnou gramotnost, přičemž každý blok utváří cca 20 minut testového materiálu. Následně platí, že:

- v rámci šetření PIRLS vyplňuje žák 4. roku studia celkem 2 bloky testového materiálu s časovou náročností 80 minut,
- v rámci šetření TIMSS vyplňuje žák 4. i 8. roku studia po 2 blocích testového materiálu pro matematickou a přírodovědnou gramotnost, s celkovou časovou náročností 72 minut pro žáky ve 4. roce studia a 90 minut pro žáky v 8. roce studia.

Poznamenejme, že v souladu s metodikou PISA jsou primárně definovány různé možnosti, jak kombinovat bloky testových položek s tím, že každému žákovi je náhodným výběrem přiřazena jedna z těchto kombinací.

Vedle vlastních testů je součástí šetření PIRLS/TIMSS, stejně jako v případě šetření PISA, dotazník, jehož cílem je zajistit informace o faktorech potenciálně vysvětlujících rozdíly jak dosažených výsledků žáků, tak dosažených výsledků jednotlivých zemí. Takto jsou konstruovány dotazníky zaměřené na následující cílové skupiny:

---

[89] V případě šetření PIRLS je důraz kladen rovněž na možnost překladu testových položek do různých jazykových mutací.

[90] *Item Response Theory*

[91] Takto například testování matematické gramotnosti žáků ve 4. roce studia má poměr multi-choice otázek a otevřených otázek stejný. Naopak testování čtenářské gramotnosti žáků stejného roku studia výrazně preferuje multi-choice otázky, ale s tím, že celkový počet bodů za oba typy otázek je více méně vyrovnaný.

- V případě žáka se dotazník zaměřuje zejména na identifikaci jeho osobních postojů ke čtení.
- V případě školy je dotazník směřován jednak na cílovou skupinu ředitelů a jednak na cílovou skupinu učitelů. Otázky dotazníku se orientují jednak na základní charakteristiky školy (např. lokalizace vzhledem ke stupni urbanizace, velikost školy) a jednak na vnitřní prostředí školy včetně učebních praktik a postojů.
- V případě šetření PIRLS je dotazník směřován rovněž na cílovou skupinu rodičů, a to pro identifikaci postojů rodičů k vybraným aspektům čtenářské gramotnosti (např. zájem o čtení, vzdělání, materiální výbava a další).
- Konečně čtvrtý dotazník je směřován na národní koordinační centra se zajištěním informací o národním kontextu – např. podoba kurikula, systém vzdělávání, politika podpory rozvoje gramotností apod.

3. Administrace testu

Realizace šetření PIRLS/TIMSS sleduje podobný přístup jako šetření PISA na bázi standardizovaného postupu s tím, že mírně posílena se zdá být role národního koordinátora. Relevantní tak jsou opětovně následující skupiny aktérů:

- IEA představuje nadnárodního koordinátora realizace šetření PIRLS/TIMSS. Současně IEA provádí kontrolní činnost, kdy například monitoruje průběh realizace testování na souboru 10 % náhodně vybraných škol.
- Národní centra koordinace mají za úkol jednak komunikovat s IEA a jednak komunikovat s národními aktéry odpovědnými za realizaci šetření PIRLS/TIMSS, primárně se školním koordinátorem. Mimo jiné jsou národní centra ve spolupráci se školními koordinátory odpovědná za distribuci materiálů do škol respektive za následné zpětné sesbírání. Současně národní centra realizují výběr a školení hodnotitelů a koordinují opravy jednotlivých testů.
- Šetření PIRLS/TIMSS probíhají na školách, a proto je třetím významným aktérem jejich realizace školní koordinátor, který je odpovědný za kroky související s přípravou šetření ve škole. Školní koordinátor je rovněž odpovědný za výběr administrátora testu, tj. osobu pověřenou dohledem nad průběhem testování ve třídě, přičemž v některých případech je osoba školního koordinátora a administrátora testu identická.

Realizace šetření PIRLS/TIMSS probíhá v písemné podobě, kdy každému žákovi je primárně poskytnut testový sešit s jeho ID číslem. Testové materiály jsou doručovány pod centrální koordinací na příslušné školy. Doba testování se pohybuje kolem 80 minut pro šetření PIRLS/TIMSS pro žáky 4. roku studia a kolem 90 minut pro žáky 8. roku studia. Vyplnění podkladového dotazníku trvá ne déle než 30 minut.

Oprava testů probíhá na základě práce hodnotitelů vybraných a proškolených národním koordinačním centrem s využitím detailního hodnotícího manuálu. Značný důraz je kladen na otázky spolehlivosti práce hodnotitelů, což je zajišťováno mimo jiné výběrem cca 200 žáků v každé zemi hodnocených dvěma hodnotiteli s následným srovnáním souladu hodnocení. Spolehlivost hodnocení trendů je zajištěna přidáním starších vyplněných testových položek k opětovnému opravení. Opravy testů jsou zapisovány do elektronického prostředí, přičemž u otevřených testových položek je povoleno hodnocení na stupnici bodů – stupnice 0, 1 a 2 pro šetření TIMSS respektive stupnice 0, 1, 2 a 3 pro šetření PIRLS.

4. Vyhodnocení testu

Postup spojený s vyhodnocením testů PIRLS/TIMSS je opětovně obdobný metodice šetření PISA. Z tohoto důvodu i zde uvádíme pouze shrnutí hlavních metodických procedur:

- Rozdílná pravděpodobnost výběru žáka pro šetření je řešena přiřazením různé váhy odpovědím žáků.
- Kvalita testových položek je zjišťována výpočtem základních statistických a psychometrických parametrů. Potenciálně problémové testové položky jsou označeny výstražnou značkou a následně kontrolovány vzhledem k dosahované kvalitě. Poznamenejme, že při ověřování kvality testových položek jsou mimo jiné sledovány úvahy, že země s lepšími celkovými výsledky dosahují lepších výsledků i v hodnocení jednotlivých položek a že odpovědi na testové položky zůstávají v čase konzistentní.
- Skóre žáka je počítáno prostřednictvím IRT[92] teorie – Raschova modelu, přičemž vyjadřuje pravděpodobnost, že žák bude odpovídat na testovou položku shodně s kalibrovaným modelem ve vazbě jednak na své schopnosti a jednak na charakteristiky testové položky. Skóre žáka je rovněž transformováno na škálu s průměrnou hodnotou 500 a směrodatnou odchylkou 100. Využíván je vyšší počet škál v návaznosti na základní metodický rámec šetření PIRLS/TIMSS.
- Propojující testové položky umožňují kalibrovat původní model výpočtu škály šetření PIRLS/TIMSS a tímto způsobem zachytit vývoj výsledků v čase.
- V rámci definovaných škál jsou stanoveny 4 úrovně výkonnosti – pokročilá, vysoká, střední a nízká, přičemž v roce 2001 byly hraniční body stanoveny pomocí percentilů (90, 75, 50 a 25) a v roce 2006 pomocí pevně stanovených hranic. Popis kompetenčních znalostí a dovedností žáků na dané výkonnostní úrovni byl proveden prostřednictvím hodnocení úspěšnosti jednotlivých testových položek.

Zdůrazněme, že, stejně jako šetření PISA, respektuje i šetření PIRLS/TIMSS komplexní systém managementu kvality vyhodnocení výsledků.

5. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků šetření PIRLS/TIMSS probíhá podobně jako v případě šetření PISA ve vztahu k definované škále šetření, tentokrát se čtyřmi definovanými úrovněmi výkonnosti. Výsledky zemí jsou prezentovány zejména prostřednictvím průměrné hodnoty dosaženého skóre testovaných žáků jednotlivých zemí respektive prostřednictvím rozdělení četností výsledků žáků vzhledem k definovaným úrovním škály. Zachyceny jsou rovněž změny dosažených výsledků v čase, rozdíly ve výsledcích vzhledem k charakteristikám žáků, rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami a žáků uvnitř školy. Při hodnocení je respektována statistická významnost rozdílů.

- **ICCS**

Čtvrtým mezinárodním šetřením našeho zájmu je šetření ICCS, které bylo v roce 2009 realizováno IEA ve spolupráci s australským *Australian Council for Educational Research* (dále jen ACER). Hlavním cílem šetření ICCS je poznat, jak jsou mladí lidé jako občané schopni plnit svou roli ve společnosti (viz Schulz,

[92] Item Response Theory

Ainley a Fraillon 2011). Šetření ICCS navazuje na dřívější testování se stejným zaměřením z roku 1999, přičemž uvádí zájem o následující dílčí témata (Schulz, Ainley a Fraillon 2011):

- rozdíly mezi zeměmi týkající se znalostí, vnímání a zájmu o problematiku občanských kompetencí včetně hodnocení významu dílčích vysvětlujících faktorů,
- změny ve vývoji za období let 1999 a 2009.

Poznamenejme, že v rámci sledovaných základních gramotností má šetření ICCS nejblíže k sociální gramotnosti. Mezinárodní šetření ICCS se zaměřuje na cílovou skupinu žáků v 8. roce studia, přičemž v roce 2009 se šetření zúčastnilo 38 zemí světa. Následující charakteristika metodiky ICCS vychází výhradně z technické zprávy ICCS (viz Schulz, Ainley a Fraillon 2011). S ohledem na tuto skutečnost jsou v dalším textu vynechány odkazy na zdroj informací.

1. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků

Metodika mezinárodního šetření ICCS se ve svém obsahu jen minimálně odlišuje od metodik PISA a PIRLS/TIMSS. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků více méně odpovídá metodice šetření PIRLS/TIMSS. Takto je aplikován dvoufázový stratifikovaný výběr s respektováním následujících principů:

- Cílovou skupinou šetření ICCS jsou žáci v 8. roce studia a učitelé s tím, že některé specifické skupiny žáků (např. mentálně postižení, žáci jiného jazykového původu) jsou ze základního souboru vynechány.

- Metodika šetření ICCS je primárně založena na vytvoření výběrového souboru minimálně 150 škol pro každou zemi. Aplikován je v tomto ohledu stratifikovaný náhodný výběr s využitím explicitní i implicitní stratifikace. Pro explicitní stratifikaci jsou nejčastěji využity proměnné územní lokalizace školy respektive typu a velikosti školy. Náhodný výběr pak respektuje proporční pravděpodobnost výběru školy vzhledem k jejímu počtu žáků v 8. roce studia.

- V rámci výběrového souboru 150 škol je následně vytvořen seznam tříd, na nichž je proveden náhodný výběr zohledňující pravděpodobnost výběru proporčně k počtu žáků, a to tak, aby se šetření ICCS účastnilo minimálně 3 000 žáků každé země (tj. předpoklad 150 vybraných tříd). Poznamenejme, že třídy o malém počtu žáků jsou shlukovány s vytvořením jakéhosi druhu fiktivní třídy. Učitelé jsou náhodně vybíráni ze seznamu všech učitelů tak, aby jejich celkový počet byl dán patnáctinásobkem počtu škol.

Poznamenejme, že šetření ICCS klade důraz na co nejširší pokrytí populace žáků cílové skupiny šetření pro naplnění principu reprezentativnosti. Za tímto účelem je využívána myšlenka náhradní školy, tj. školy bezprostředně před a bezprostředně za vybranou školu v pořadí škol stejné straty. Dále poznamenejme, že při utváření výběrového souboru škol pro šetření je vybíráno více škol, z nichž část je využita pro pilotáž a zbytek pro hlavní testování. Motivem tohoto kroku je opětovně snaha zvyšovat míru pokrytí výběrového souboru tím, že se žádná škola neúčastní současně pilotáže i hlavního šetření. Konečně uveďme, že v případě šetření ICCS výběrový soubor škol, žáků a učitelů vytváří ACER.

2. Vývoj testu

Rovněž metodika vývoje testu je velmi podobná metodice šetření PIRLS/TIMSS. Výchozím bodem vývoje testu tak je ICCS metodický rámec, který navazuje na metodický rámec testování z roku 1999 a současně zohledňuje kritické aspekty občanské/sociální gramotnosti ve vazbě na její obsah a kognitivní proces nezbytný pro její dosažení. Metodický rámec šetření ICCS tak formuluje dvě hlavní oblasti, vůči jejímž hodnotám jsou specifikovány podíly testových položek. Tyto oblasti zahrnují:

- obsah v podobě občanské společnosti a systému (40 % testových položek), občanských principů (30 % testových položek), občanské participace (20 % testových položek) a občanské identity (10 % testových položek),
- kognitivní dovednosti v podobě vědění (30 % testových položek) a argumentace (70 % testových položek).

Vlastní tvorba testových položek šetření ICCS je tedy zasazena do metodického rámce stejným způsobem jako v případě šetření PISA či PIRLS/TIMSS. Specifikem šetření ICCS je naopak vytvoření regionálně podmíněných testovacích nástrojů v podobě kognitivních testů a regionálně podmíněného dotazníku. Rozlišeny jsou v tomto ohledu testovací nástroje pro Evropu, Asii a Latinskou Ameriku. Poznamenejme, že v případě Evropy se regionálně podmíněné testovací nástroje zaměřují na problematiku evropské integrace.

Při vytváření testů pro šetření ICCS jsou respektovány rovněž následující principy:

- První princip je spojen s podobou testových položek, která vychází ze základního stimulu (např. text, obrázek), na který navazují vlastní testové položky. Využívány jsou jak multi-choice testové položky, tak otevřené testové položky vyžadující vlastní formulaci odpovědi. V testu přitom významně převažují multi-choice položky (cca 90 % položek).

- Druhý princip je spojen se zahrnutím tzv. propojujících testových položek šetření ICCS v roce 2009 a obdobně orientovaného šetření z roku 1999. Hodnocení těchto položek umožňuje sledovat vývoj výsledků zemí v čase.

- Třetí princip souvisí s potřebou utváření nových testových položek pro naplnění základních cílů šetření ICCS, přičemž zohledněna je jejich schopnost diferenciace vzhledem k poměrně vysokému počtu proměnných.

Vývoj nových testových položek šetření ICCS sleduje standardizovaný metodický postup, který odpovídá metodice šetření PIRLS/TIMSS. Takto je primární podoba nových testových položek formulována na workshopu představitelů národních koordinačních center. V dalším období jsou využívány různé metody hodnocení kvality vytvořených testových položek a potřeby jejich úprav, a to včetně:

- práce expertního panelu a využití internetově založené expertní oponentury,
- kognitivní pilotáže s relativně malou skupinou žáků,
- pilotního průzkumu vybraných testových položek s následnou analýzou získaných dat pro identifikaci problémových testových položek využitím IRT[93] teorie.

Při tvorbě výsledných testových sešitů šetření ICCS je postupováno tak, že testové položky jsou spojeny do bloků, které obecně pokrývají různé typy úloh v návaznosti na metodický rámec. Celkem je pracováno se sedmi bloky, přičemž žák odpovídá na tři bloky testových položek. Metodika ICCS explicitně stanovuje

[93] *Item Response Theory*

možné kombinace trojic bloků testových položek, přičemž každému žákovi je náhodným výběrem přiřazena jedna z těchto kombinací. Vyplnění jednoho bloku testových položek zabere cca 15 minut.

Vedle vlastních testů je součástí šetření ICCS, stejně jako v případě šetření PISA respektive PIRLS/TIMSS, dotazník, jehož cílem je zajistit informace o faktorech pro vysvětlení rozdílů jak dosažených výsledků žáků, tak dosažených výsledků jednotlivých zemí. Takto jsou konstruovány dotazníky zaměřené na následující cílové skupiny:

- V případě žáka se dotazník zaměřuje na jeho výsledky ve vzdělávání a další kontextové informace.
- V případě školy je dotazník směřován jednak na cílovou skupinu ředitelů a jednak na cílovou skupinu učitelů. Otázky dotazníku se orientují jednak na základní charakteristiky školy (např. lokalizace vzhledem ke stupni urbanizace, velikost školy) a jednak na vnitřní prostředí školy včetně učebních praktik a postojů.
- Konečně čtvrtý dotazník je směřován na národní koordinační centra se zajištěním informací o národním kontextu – např. podoba kurikula, systém vzdělávání, politika podpory rozvoje gramotností apod.

3. Administrace testu

Realizace šetření ICCS plně navazuje na metodiku šetření PIRLS/TIMSS, a to na bázi standardizovaného postupu s rozlišením tří hlavních skupin aktérů. IEA představuje nadnárodního koordinátora realizace šetření ICCS. Národní centra koordinace mají za úkol jednak komunikovat s IEA a jednak komunikovat s národními aktéry relevantními pro realizaci šetření ICCS, primárně se jmenovaným školním koordinátorem. S ohledem na skutečnost, že šetření ICCS probíhá na školách, spočívá role školního koordinátora v zajištění všech dílčích aspektů realizace šetření ve škole. Školní koordinátor je rovněž odpovědný za výběr administrátora testu, tj. osobu pověřenou dohledem nad průběhem testování ve třídě, přičemž v některých případech je osoba školního koordinátora a administrátora testu identická.

Realizace šetření ICCS probíhá v písemné podobě, kdy každému žákovi je poskytnut testový sešit s jeho ID číslem. Testové materiály jsou doručovány pod centrální koordinací na příslušné školy. Doba testování se pohybuje kolem 45 minut. Vyplnění podkladového dotazníku pak netrvá déle než 30 minut. Oprava testů probíhá na základě práce hodnotitelů vybraných a proškolených národním koordinačním centrem s využitím detailního hodnotícího manuálu. Značný důraz je kladen na otázky spolehlivosti práce hodnotitelů, což je zajišťováno mimo jiné dvojitým hodnocením jedné otázky či detailní analýzou výsledků pilotáže. Opravy testů jsou zapisovány do elektronického prostředí.

4. Vyhodnocení testu

Postup spojený s vyhodnocením testů ICCS je opětovně obdobný metodice šetření PIRLS/TIMSS či PISA. V tomto ohledu je sledována myšlenka odlišné váhy přikládané odpovědím žáků v kontextu různé pravděpodobnosti jejich výběru. Kvalita testových položek je ověřována výpočtem základních statistik (např. obtížnost položek, kvalita položek k parametrům modelu, schopnost položek diferencovat podle schopností žáků apod.) s využitím IRT teorie[94] – Raschova modelu, která je rovněž aplikována pro stanovení dosaženého skóre žáka s dalším převodem těchto poznatků na škálu se čtyřmi úrovněmi.

[94] Item Response Theory

Poznamenejme, že škála je, stejným způsobem jako v metodice šetření PISA i PIRLS/TIMSS, transformována na škálu s průměrnou hodnotou 500 a směrodatnou odchylkou 100. Konečně propojující položky umožňují kalibraci modelu vzhledem k šetření z roku 1999 a tímto způsobem i sledování vývojových trendů.

5. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků šetření ICCS opětovně probíhá ve vztahu k definované čtyřúrovňové škále šetření. Výsledky zemí jsou prezentovány zejména prostřednictvím průměrné hodnoty dosaženého skóre testovaných žáků jednotlivých zemí respektive prostřednictvím rozdělení četností výsledků žáků vzhledem k definovaným úrovním škály. Zachyceny jsou rovněž změny dosažených výsledků v čase, rozdíly ve výsledcích vzhledem k charakteristikám žáků, rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami a žáků uvnitř školy. Při hodnocení je respektována statistická významnost rozdílů.

- **ICILS**

Poslední charakterizované mezinárodní šetření je šetření ICILS, jehož cílem je zjistit schopnost jedince využívat počítač ke hledání, utváření a komunikaci informací pro aktivní a efektivní práci doma, ve škole, na pracovišti i v komunitě. Na tomto základě se šetření ICILS zaměřuje na následující cíle (Fraillon a Ainley 2009a):

- identifikovat rozdíly ve výsledcích žáků mezi zeměmi a uvnitř zemí vzhledem k informační gramotnosti,
- identifikovat dílčí faktory vysvětlení takových rozdílů vzhledem k charakteristikám žáků, škol a systému.

Realizace šetření ICILS probíhá v období let 2010 až 2014, s realizací hlavního šetření v roce 2013 a reportingem výsledků v roce 2014. Šetření ICILS je realizováno IEA ve spolupráci s australským ACER[95], tedy organizacemi, které se aktivně podílí na utváření metodického rámce v podstatě všech mezinárodních šetření. Tato skutečnost, a v současnosti dosud nezveřejněná technická zpráva šetření ICILS, nás vede k opuštění strukturace textu jako u ostatních mezinárodních šetření a ke zdůraznění pouze hlavních aspektů zveřejněných informací (viz Fraillon a Ainley 2009a, Fraillon a Ainley 2009b):

- Mezinárodní šetření ICILS je výběrové šetření, jehož cílovou skupinou jsou žáci v 8. roce studia. Vytvoření výběrového souboru testovaných žáků sleduje tradiční metodiku šetření IEA prostřednictvím dvoufázového stratifikovaného výběru testovaných škol v první etapě a testovaných žáků ve druhé etapě procesu. Primárně je tak vybíráno minimálně 150 škol a v každé škole následně 20 žáků.

- Základní rámec testování informační gramotnosti v rámci mezinárodního šetření ICILS je členěn do dvou oblastí. První oblast se zaměřuje na sběr a správu informací se členěním na dílčí témata – znalost a porozumění použití počítače, přístup k informacím a hodnocení informací, management informací. Druhá oblast se zaměřuje na utváření a výměnu informací se členěním na dílčí témata – transformace informace, utváření informace, sdílení informace a bezpečné využití informace.

[95] Poznamenejme, že šetření ICILS využívá zkušenosti ACER s realizací australského národního hodnocení při testování informační gramotnosti.

- Testové položky jsou utvářeny tak, aby pokrývaly základní rámec šetření ICILS a současně aby zahrnovaly všechny tři typy položek v šetření využívaných. Tyto zahrnují jednak tradiční multi-choice a otevřené testové položky, jednak testové položky vztažené k softwarové simulaci, kdy žák provádí činnosti v souladu s pokyny, a jednak autentické testové položky spojené s modifikací a tvorbou informace na bázi využití počítačových aplikací. Poznamenejme, že testové položky šetření ICILS jsou uváděny společným stimulem a že v souladu s běžnou praxí mezinárodních šetření jsou uspořádány do podoby modulů s testovým materiálem na dobu 30 minut.

- Součástí šetření ICILS je rovněž kontextový dotazník, který je orientován na cílové skupiny žáků, učitelů, ředitelů a systému. Žákovský dotazník se zaměřuje zejména na postoje a výkonnost žáků v oblasti informační gramotnosti, učitelský dotazník na kompetence a postupy ve výuce informační gramotnosti, ředitelský dotazník na charakteristiky školy (např. ICT výbava, podpora ve škole) a systémový dotazník na politiky a postupy zemí v oblasti informační gramotnosti.

- Specifikem šetření ICILS je způsob doručování testových položek v kontextu realizace šetření s využitím počítačů. V tomto ohledu je využíván software vyvinutý ACER s možností okamžitého spuštění na počítačích. Testové položky jsou poskytovány na USB klíči. Podobně výsledky testů jsou zpracovávány elektronicky s možností jejich vrácení na USB klíči nebo nahráním v internetovém rozhraní.

V rámci hodnocených mezinárodních šetření je šetření ICILS nejmladší a současně specifické svou realizací v softwarovém prostředí. V tomto ohledu nepatří v první etapě k cílům ICILS hodnocení časových trendů vývoje informační gramotnosti jednotlivých zemí.

2.1.2 Austrálie

V případě Austrálie je předmětem našeho zájmu v rámci sledování dosažené úrovně základních gramotností tzv. národní program hodnocení, který se skládá ze dvou částí (SANTIAGO et al. 2011):

- Hodnocení *National Assessment Program Literacy and Numeracy* (NAPLAN) je národním programem hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti, které probíhá každý rok plošně pro všechny žáky dokončující 3., 5., 7. a 9. rok vzdělávání. Hodnoceno je celkem pět kompetencí v podobě čtení, psaní, psané výslovnosti, gramatiky a počtů.

- Vedle hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti jsou předmětem hodnocení rovněž informační, přírodovědná a sociální gramotnost. Toto hodnocení probíhá jednou za tři roky a to pro výběrový soubor žáků. Hodnocení informační a sociální gramotnosti probíhá v 6. a 10. roce vzdělávání, hodnocení přírodovědné gramotnosti pouze v 6. roce vzdělávání.

V dalším textu se blíže věnujeme metodice hodnocení NAPLAN s tím, že v některých situacích se rovněž odvoláváme na hodnocení zbývajících tří gramotností. Souhrn technické zprávy k hodnocení NAPLAN[96] definuje 5 hlavních stádií hodnocení, které jsou v dalším textu blíže představeny. Zdůrazněme, že metodická podstata hodnocení NAPLAN vykazuje velmi úzkou vazbu k metodikám mezinárodních hodnocení.

[96] Viz dokument NAPLAN Technical Summary, úplná technická zpráva k hodnocení NAPLAN není veřejně publikovaná.

1. Vývoj testu

První fáze stádia vývoje testu je spojena s definicí základního rámce pro vývoj čtyř testů pro oblasti čtení, psaní, jazykové konvence (gramatika) a počtů. V případě testů zaměřených na čtení, jazykové konvence a počty mají otázky charakter jednak multi-choice položek vesměs s nabídkou čtyř odpovědí a jednak položek pro krátké odpovědi[97]. Hodnocení je dichotomické, kdy žák odpověděl buď správně, nebo nesprávně. V případě testů zaměřených na psaní žák píše odpověď na písemný úkol, který může být různého písemného žánru (např. vyprávění apod.). Vytvořené skripty jsou hodnoceny na základě deseti kritérií.

Druhá fáze stádia vývoje testu se zaměřuje na specifikaci položek jako základu pro následnou konstrukci testu. Pro každou takto konstruovanou položku jsou požadovány následující informace:

- vazba položky k obsahu vzdělávání popsanému v dokumentu přijatém dohodou mezi státy a teritorii Austrálie, přičemž tento dokument by měl být v budoucnu nahrazen národním kurikulem Austrálie,
- úroveň obtížnosti položky ve vztahu k hodnotám kvartilů rozložení očekávaných výsledků žáků v souladu s metrikou NAPLAN, přičemž při konstrukci testu je definován požadavek na předem daný počet položek podle jejich obtížnosti[98],
- hodnotící klíč pro správné odpovědi.

Třetí fáze stádia vývoje testu je orientována na hodnocení kvality položek expertním panelem. Následující čtvrtá fáze stádia vývoje testu pak ověřuje kvalitu položek formou zkušebních testů na vědecky vybraném vzorku žáků. Tímto způsobem jsou zajištěny údaje o výsledcích žáků v odpovědích na jednotlivé položky, přičemž tyto údaje jsou následně vyhodnoceny prostřednictvím psychometrické analýzy dat (např. data o obtížnosti položky, schopnost položky rozlišit mezi žáky s dobrými a špatnými výsledky).

Pátá a poslední fáze stádia vývoje testu je spojena s finálním výběrem položek, který prochází opětovně kontrolou expertního panelu. Položky jsou přitom kalibrovány tak, aby výsledky testů byly srovnatelné pro všechny testované věkové skupiny, tj. žáky dokončující 3., 5., 7. a 9. rok vzdělávání, a to prostřednictvím propojujících položek obsažených ve zkušebních testech. Tímto způsobem je zajištěna možnost sledovat vývoj výkonnosti žáka od 3. do 9. roku vzdělávání i změny ve výkonnosti kohort žáků stejného roku vzdělávání.

2. Administrace testu

Odpovědnost za administraci testů NAPLAN je rozdělena mezi federální úroveň, úroveň pověřených úřadů států a teritorií a úroveň škol. Role jednotlivých úrovní jsou stanoveny následujícím způsobem (viz ACARA 2013):

- Role federální úrovně je spojena s vytvořením a centrálním managementem testů, které jsou následně distribuovány na úroveň pověřených úřadů států a teritorií.

- Role pověřených úřadů států a teritorií je spojena s administrací testů na svém území. V tomto ohledu dochází k výběru dodavatele testů v tištěné podobě, který zajišťuje jejich distribuci do škol.

[97] Doplnění čísla, slova či krátké fráze

[98] Toto rozložení zahrnuje 20 % položek se správnou odpovědí méně než čtvrtiny žáků, 30 % položek pro interval čtvrtina – polovina žáků, 30 % položek pro interval polovina – tři čtvrtiny žáků, a 20 % položek s nesprávnou odpovědí méně než čtvrtiny žáků.

- Role školy spočívá v zajištění realizace testů, která probíhá pod dohledem pověřených osob. Za tímto účelem jsou vydány podrobné manuály postupů pro ředitele i učitele.

ACARA (2013) formuluje další pravidla pro realizaci testů, která mimo jiné zahrnují:

- přísné bezpečnostní standardy – například požadavek na uchovávání veškerých materiálů na uzamčených místech, požadavek na ochranu veškerých elektronických materiálů heslem a přihlašovacím jménem, zákaz posílat elektronické soubory elektronickou poštou, požadavek na viditelnost případného narušení přepravovaných materiálů, nebo požadavek na sesbírání veškerých materiálů po realizaci testů,
- možnost neúčastnit se testů z řady důvodů – například u žáků s jiným než anglickým jazykovým původem žijících v Austrálii méně než 1 rok, u žáků s duševním postižením, nebo u žáků omluvených rodiči z etických či jiných důvodů,
- specifikaci možných prostředků podporujících zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – například alternativní formát testů (velkoformátové testy, elektronický formát apod.), využití podpůrné osoby, využití počítače, delší čas na vypracování testů.

Třetím stádiem metodiky hodnocení NAPLAN je oprava testů, za kterou je odpovědný pověřený úřad států a teritorií. Pro oblast čtení, jazykových konvencí a počtů je hodnocení provedeno elektronickým skenováním výsledků. Pro oblast psaní probíhá známkování online podle existujících známkovacích standardů, a to v jednom z 15 hodnotících center. Pro jednotlivé hodnotitele probíhá v těchto centrech intenzivní školící proces. Zároveň je vytvořen systém kontroly hodnotitelů, a to na bázi statistického hodnocení neobvyklostí v hodnocení.

3. Vyhodnocení testu

Používaná metodika NAPLAN je v souladu s obecnou metodikou používanou v mezinárodním hodnocení PISA (viz Masters et al. 2008, ACARA 2012d). Primární hodnocení je provedeno na vzorku 75 tisíc žáků z celkového počtu přes 1 milion žáků. Při výběru vzorku je použita metoda stratifikace, a to s rozlišením:

- explicitních proměnných pro vymezení strat – stát a teritorium,
- implicitních proměnných pro řazení entit uvnitř strat – geografická poloha, socioekonomický status, velikost školy.

Tvorba výběrového souboru škol a žáků probíhá náhodně uvnitř jednotlivých strat, a to s respektováním velikosti školy jako váhy ovlivňující pravděpodobnost výběru školy.

Vlastní vyhodnocení dat testů probíhá primárně na bázi Raschova modelu, který je založen na analýze pravděpodobnosti správné odpovědi v závislosti na znalostech člověka na jedné straně a obtížnosti otázky na straně druhé. Výsledek žáka je tak primárně počítán na logit škále ve vztahu k jeho správným odpovědím s následnou transformací na NAPLAN škálu v intervalu hodnot 0 až 1 000. Vedle NAPLAN škály je výsledek žáků vyjádřen rovněž na desetiúrovňové škále99, pro kterou v rámci metodiky NAPLAN platí:

- Metodika NAPLAN pracuje celkem s pěti škálami pro oblasti čtení, psaní, psaná výslovnost, gramatika a počty.

[99] Výpočet hraničních hodnot jednotlivých úrovni je založen na očekávané pravděpodobnosti správné odpovědi a šířce jednotlivých úrovní.

- Škála NAPLAN má 10 úrovni (1-10), které charakterizují posun žáků mezi 3. a 9. rokem studia. Žáci ve 3. roce studia jsou hodnoceni na úrovni 1-6, v 5. roce studia na úrovni 3-8, v 7. roce studia na úrovni 4-9 a v 9. roce studia na úrovni 5-10. Ke každé úrovni jsou formulovány typické znalosti a schopnosti žáka s tím, že na vyšší dosažené úrovni jsou tyto znalosti a schopnosti komplexnější.

- Metodika NAPLAN definuje národní minimální standard jako 2. nejnižší úroveň, kterou je možné v daném roce studia dosáhnout. Pro 3. rok studia je tedy minimální standard na 2. úrovni, pro 5. rok studia na 4. úrovni, pro 7. rok studia na 5. úrovni, pro 9. rok studia na 6. úrovni.

Při formulaci testů je respektován požadavek na srovnatelnost získaných poznatků jednak mezi žáky různých roků vzdělávání a jednak v rámci časových trendů. Za tímto účelem jsou do testů vybírány stejné otázky pro sousední roky studia, tj. pro 3. a 5. rok, pro 5. a 7. rok, a pro 7. a 9. rok, respektive pro dva na sebe navazující roky. Rozdíl v průměrné obtížnosti otázek je pak zohledněn při výpočtu NAPLAN skóre tak, aby hodnota mezi roky vzdělávání i hodnota mezi roky realizace hodnocení měly srovnatelný význam. Srovnání mezi různými oblastmi hodnocení není možné (viz např. VCAA 2011).

4. Reporting výsledků testu

Páté stádium metodiky hodnocení NAPLAN se zaměřuje na reporting výsledků testování. Tato činnost probíhá na systémové úrovni formou národní zprávy, na úrovni škol formou detailní zprávy o výsledcích školy a jejich jednotlivých žáků a na úrovni rodičů formou zprávy o výsledcích jejich dítěte v kontextu srovnání s referenčními hodnotami všech žáků Austrálie. V reportingu jsou poskytovány informace ve dvou podobách (ACARA 2012c):

- První podoba reportingu výsledků testování je založena na dosaženém skóre žáků v intervalu 0 až 1 000 bodů. Uváděny jsou hodnoty průměru, 5., 20., 80. a 95. percentilu.

- Druhá podoba reportingu výsledků testování je založena rozložení četností výsledků žáků mezi 10 úrovní NAPLAN hodnocení. Důraz je přitom kladen na podíl žáků, kteří nedosahují národního minimálního standardu.

Podstata hodnocení NAPLAN navíc umožňuje jednak srovnání výsledků škol či žáků mezi sebou a jednak analýzu vývojových trendů výsledků škol či žáků (např. VCAA 2011). Reporting těchto informací je dále diferencován vzhledem k vybraným proměnným, které zahrnují (viz ACARA 2012c):

- prostorové aspekty ve vztahu k lokalizaci školy v rámci států a teritorií respektive v rámci prostorové hierarchie[100],
- demografické charakteristiky žáků zahrnující pohlaví, domorodý původ a jazykový původ,
- socioekonomické charakteristiky rodin žáků zahrnující vzdělání rodičů a typ zaměstnání rodičů.

V rámci takto diferencovaných entit jsou sledovány statisticky významné odlišnosti. Obdobný metodický přístup s drobnými odchylkami v dílčích aspektech je sledován v národním testování přírodovědné, sociální i informační gramotnosti (viz ACARA 2010, ACARA 2011, ACARA 2012d).

[100] Kategorie metropolitní oblasti, provinční oblasti, vzdálené oblasti, velmi vzdálené oblasti

2.1.3 Dánsko

Prvek národního testování se v dánském vzdělávacím systému objevuje od roku 2006 v návaznosti na doporučení OECD. Na základě rozhodnutí dánského parlamentu byly od roku 2006 utvářeny první testy, které byly pilotně ověřovány v roce 2007. V tomto směru se však objevily zásadní problémy se skutečností, že vytvořené položky testů obsahově neměřily to, co měřit měly. Z tohoto důvodu byly v roce 2009 vyvíjeny nové položky, které vytvořily prostor pro zahájení národního testování v roce 2010 (viz Shewbridge et al. 2011). Dánské národní testování probíhá celkem v 7 předmětech, přičemž pro dánský jazyk a matematiku je testování častější (viz tabulka 2-4). Zároveň je rozlišeno mezi deseti povinnými a dvěma nepovinnými testováními. Poznamenejme, že nepovinné testování se týká rovněž dánského jazyka jako druhého jazyka (viz Wandall 2011).

Tabulka 2-4: Národní testování žáků dánského základního a nižšího středního vzdělávání

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Dánský jazyk		X		X		X		X	
Matematika			X			X			
Anglický jazyk							X		
Geografie								X	
Biologie								X	
Fyzika/chemie								X	
Sekundární jazyk									

Pozn.: Křížkem je označeno povinné testování, modrou šrafou nepovinné testování.
Pozn.: Sekundární jazyk je dánský jazyk pro obyvatele Dánska jiného jazykového původu.
Zdroj: Wandall (2011)

Metodické aspekty dánského národního testování lze charakterizovat následujícím způsobem (viz Wandall 2011, Shewbridge et al. 2011):

1. Vývoj testu

Výchozím bodem pro tvorbu testů jsou národní vzdělávací cíle jednotlivých předmětů, které se rozpadají do profilových oblastí (např. čísla a algebra, geometrie, využití pro matematiku). Pro jednotlivé národní vzdělávací cíle profilových oblastí je konstruováno cca 180 multi-choice testových položek. Každý rok je obměňováno zhruba 10 % položek. O souladu testových položek a národních vzdělávacích cílů profilových oblastí rozhoduje expertní panel. Současně je při tvorbě testových položek respektována různorodá schopnost žáků zodpovědět dané položky a na základě této úvahy je definováno pět skupin výkonnosti. V tomto ohledu je stanoveno, aby pro každou z pěti výkonnostních skupin bylo vytvořeno minimálně 20 testových položek. Zvolený model tvorby testových položek je však spojen se dvěma problémy v podobě:

- nejasného obsahu testových položek ve vztahu k chybějícímu dánskému kurikulu,

- omezené schopnosti hodnotit komplexní charakter procesu učení omezením formy testových položek na multi-choice výběr.

Výsledné utváření testů je ovlivněno jednak počítačovým založením testování a jednak adaptační povahou testů. Adaptační povaha testů znamená, že výsledky žáků postupně konvergují k odpovídající hodnotě. Tohoto je dosaženo prostřednictvím různé obtížnosti položek testů. Primárně je žákovi generována položka testu, která má průměrnou obtížnost. Pokud žák odpoví položku testu správně, je mu automaticky generována položka s vyšší obtížnosti. Naopak v případě chybné odpovědi je generována položka s nižším stupněm obtížnosti. Položky testu jsou tak generovány v návaznosti na předchozí odpovědi žáků.

Kvalita položek testů je ověřována na pilotním vzorku 500-700 žáků. Na základě jejich odpovědí je stanovena obtížnost jednotlivých položek a následně jsou analyzovány odpovědi žáků vzhledem k parametrům Raschova modelu. Tímto způsobem jsou vybrány ty položky, které naplňují předpoklady modelu a adekvátně diferencují odpovědi v rámci vztahů obtížnosti položky a dovednosti žáků. Poznamenejme, že cca polovina pilotně ověřovaných položek není do národního testování zařazena.

2. Administrace testu

Dánský systém národního testování je plně počítačově založený systém, kdy odpovědi jsou zadávány online přes internetové rozhraní. Učitel a žáci se k testování přihlašují prostřednictvím jedinečného identifikačního čísla, přičemž najednou se může připojit maximálně 6 000 uživatelů. Během testování má žák 45 minut na to, aby vyplnil co nejvíce položek testů. Test probíhá v období únor-duben příslušeného roku, a učitelé mají možnost rezervovat sloty pro testování svých tříd. Vedle toho mají učitelé a jejich žáci možnost zkušebních nepovinných testů, které nabízí příležitost sledovat pokrok ve výsledcích žáků v krátkém časovém období.

Průběh testování vychází z výše charakterizované adaptační povahy testů, kdy žák zpracovává úkoly jednotlivých položek, přičemž automaticky je přepočítána hodnota ukazatele dovedností žáka. V návaznosti na získanou hodnotu jsou žákovi přiřazeny další položky testu, přičemž algoritmus postupu testování automaticky přepočítává výkonnost žáka podle jeho odpovědí. Současně je počítána statistická chyba tak, aby byla zajištěna informace o vypovídající schopnosti dosažených výsledků. Platí, že více zodpovězených položek testu poskytuje lepší odhad výsledků žáka. Poznamenejme, že v rámci pořadí položek není respektováno vymezení profilových oblastí jednotlivých předmětů – položky jsou generovány postupně napříč profilovými oblastmi. S ohledem na low-stake charakter testování není v průběhu testu vyloučen zásah učitele[101].

3. Vyhodnocení testu

Oprava a vyhodnocení testů je realizováno na bázi počítačového zpracování, kdy jsou výsledky generovány automaticky tak, aby cílové skupiny měly zpětnou vazbu na druhý den. Výsledky žáků jsou poskytovány souhrnně i vzhledem k jednotlivým profilovým oblastem a položkám testů. Souhrnné výsledky jsou zpracovány ve dvou podobách:

[101] Například možnost prodloužit časovou dobu realizace v případě, že není vyplněn dostatečný počet položek pro statisticky podloženou informaci o výkonnosti žáků

- hodnoty průměrných výsledků vyššího počtu žáků, se zohledněním rozdílů v charakteristikách škol, regionů či specifických skupin žáků (pohlaví, etnický původ, vzdělání rodičů, socioekonomický status),
- v pěti kategoriích na 100 bodové škále, kdy hodnoty hranic intervalů kategorií jsou stanoveny jako percentily výsledků.

Uživatel má možnost filtrovat výsledky vzhledem k uvedeným charakteristikám a druhům výsledků. Do budoucna se počítá s propojením testových otázek tak, aby například v dánském jazyce bylo možné sledovat pokrok žáků ve výsledcích od 2. do 8. třídy.

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků testování je směřován na několik cílových skupin. Primárně získává informace o dosažených výsledcích žák, a to od svého učitele. Ve své podstatě však nejde jen o informaci o výsledcích, ale o diskusi žáka a učitele o utváření plánu dalšího vzdělávacího postupu v návaznosti na zjištěné poznatky. Informováni o výsledcích žáků, včetně profilových oblastí, jsou rovněž jejich rodiče. Učiteli jsou poskytovány informace o výsledcích jeho žáků a třídy, a to včetně výsledků pro jednotlivé položky. Ředitel získává výsledky za celou školu, jednotlivé třídy a žáky, nikoliv však do úrovně otázek. Konečně zástupcům municipalit jsou poskytovány výsledky za všechny školy v jejich jurisdikci.

Zdůrazněme, že dánské národní testování nemá high-stake charakter a je využíváno pro formativní účely. Výsledky národního testování proto nejsou zveřejňovány. Zákaz zveřejňování výsledků je ukotven v legislativě a všechny výsledky jsou uchovávány v zabezpečené centrální databázi.

2.1.4 Finsko

V případě Finska není realizován přístup plošného národního testování. Pro představení způsobů sledování dosažené úrovně základních gramotností je proto představena metodika národního testování škol, které probíhá na výběrovém souboru žáků.

Národní testování výběrového souboru žáků probíhá ve Finsku od roku 1998 s cílem vyhodnotit, jak dalece jsou naplňovány cíle vzdělávacích výstupů finského národního kurikula a případně identifikovat potřebu změny (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009). Závazek každé školy k účasti na externím hodnocení je dán legislativou (MOE 2010c). Hodnocení probíhá pro různé ročníky a různé předměty v návaznosti na připravený plán testování, nicméně nejčastěji realizované je v 9. roce studia a dlouhodobě systematicky pro finský jazyk a matematiku (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009).

Metodické aspekty finského národního testování výběrového souboru žáků lze charakterizovat následujícím způsobem (viz Hirvonen 2012, Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009, Lankinen 2010, MOEC 2012a). Důraz je kladen na představení metodiky pro testování matematiky v 9. třídě v roce 2011 (viz Hirvonen 2012).

1. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků

První krok metodiky je spojen s tvorbou výběrového souboru testovaných žáků a škol. Aplikován je v tomto ohledu stratifikovaný náhodný výběr, v rámci kterého jsou pro explicitní stratifikaci využity proměnné – regionální členění, velikost školy a jazyk výuky s rozlišením finského a švédského jazyka (Lankinen 2010). Volba explicitní stratifikace je dána snahou mít ve výběrovém souboru reprezentativně

zastoupeny žáky různých regionů i jazykového původu. V tomto ohledu je mimo jiné zvýšeno zastoupení žáků ze škol vyučujících ve švédském jazyce. Velikost výběrového souboru je tradičně stanovena mezi 5 až 10 procenty žáků základního souboru, tj. mezi 3 a 6 tisíci žáky. V rámci námi popisovaného testování šlo o 4 900 žáků a 113 škol. Školy i žáci v nich jsou vybíráni prostřednictvím náhodného výběru, přičemž při výběru žáků je respektováno pravidlo, že v případě škol menších než 70 žáků jsou do výběrového souboru zařazeni všichni žáci, v případě škol se 70-149 žáky polovina žáků a v případě škol se 150 a více žáky třetina žáků (Hirvonen 2012).

2. Vývoj testu

Vývoj testových položek vychází z několika základních principů. Primárně se jedná o výběr takových položek, které navazují na finské národní kurikulum. V rámci předmětů jsou tyto položky zařazeny do některé z dílčích oblastí jejich výuky. Druhý princip je spojen s potřebou motivovat žáky k účasti v testování prostřednictvím zajímavých a zábavných úkolů, s čímž úzce souvisí důraz na rozmanitost typů testových položek. V rámci námi charakterizovaného národního testování výběrového souboru škol v matematice byly definovány tři typy otázek (Hirvonen 2012):

- počítání zpaměti,
- multi-choice test,
- úkoly pro řešení problémů.

Třetí princip pak spočívá v posouzení kvality utvářených testů ze strany expertní skupiny.

Pro možnost srovnání výsledků finských žáků v čase jsou do šetření zařazeny baterie úkolů, které byly využity již v předešlých testováních. Zároveň jsou utvářeny nové úkoly, které jsou rozlišeny podle obtížnosti a pilotně testovány na cca 100 žácích. Součástí šetření jsou také postojové otázky v dotazníku určeném pro žáky, učitele a ředitele. Otázky dotazníku se v případě žáků zaměřují zejména na postoje k předmětu a pracovní metody, v případě učitelů a ředitelů pak na způsoby výuky (Hirvonen 2012).

3. Administrace testu

S ohledem na skutečnost, že finské národní testování není *high-stake* charakteru, je jeho administrace výrazně zjednodušena. Takto jsou finská národní testování výběrového souboru žáků realizována ve spolupráci s účastnícími se školami. Vyškolení učitelé realizují jak průběh šetření, tak následnou opravu testů. Testování trvá v jednom dni cca 2-3 hodiny, přičemž v případě námi charakterizovaného šetření bylo rozděleno na dvě cca hodinové části s přestávkou. V první části žáci počítali zpaměti jednak příklady na papíře a jednak příklady říkané nahlas učitelem. Žáci měli omezený čas na odpovědi. Následovalo vyplnění multi-choice testu. Ve druhé části pak byly řešeny problémově orientované úlohy, které byly zároveň lépe bodovány. Následně byly testy opraveny proškoleným učitelem a zaslány koordinátorovi šetření, který provedl kontrolu kvality známkování na náhodném výběru cca 10 % žáků z výběrového souboru (Hirvonen 2012). Poznamenejme, že do budoucna se zvažuje využití ICT založeného přístupu k testování (MOEC 2012a).

4. Vyhodnocení testu

Vyhodnocení testu probíhá na základě následujícího postupu. Primárně jsou hodnoceny úkoly jako správné či nesprávné a je jim přiřazen odpovídající počet bodů. Následně je počítáno jednak celkové

skóre jednotlivých žáků a jednak celkové agregované průměrné skóre všech žáků pro jednotlivé úkoly i pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Vedle toho je hodnocení provedeno pro kategorie výkonnosti, kterých je definováno sedm v návaznosti na známkovací systém finského vzdělávání. Výsledky jsou dále diferencovány vzhledem k dílčím proměnným, jako je pohlaví, socioekonomický původ a jazykový původ žáka, individuální studijní plán žáka, region sídla školy, postoje žáků a další. Hledány jsou přitom statisticky významné rozdíly ve výsledcích. Trendy jsou hodnoceny srovnáním dosaženého skóre pro stejné otázky v referenčních rocích (Hirvonen 2012).

5. Reporting výsledků testu

Výsledky národního testování výběrového souboru škol jsou poskytovány školám, municipalitám, regionům a národním úřadům. Každý z těchto aktérů obdrží své výsledky a k tomu rovněž referenční výsledky celého vzorku škol. Aktéři dostávají data v co nejkratším termínu, tradičně do 6-8 týdnů. Výsledky nejsou veřejné, prezentována je národní zpráva s vybranými agregovanými výsledky (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009).

2.1.5 Irsko

Irsko představuje zemi s velmi bohatou historií standardizovaného testování (viz např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010). Takto například Hislop (2013) hovoří o Irsku jako o jedné z prvních zemí světa, která aplikovala standardizované testování v praxi.

Irské standardizované testování je realizováno v několika podobách. Takto je například od roku 2007 realizováno povinné, celoplošné, každoroční, standardizované testování žáků ze čtení v anglickém či irském jazyce a z matematiky na konci 2., 4. a 6. roku studia základní školy (NCCA 2007, DES 2012b, Hislop 2013, UNESCO 2012d). Specifikem tohoto testování je požadavek kladený na centrální schválení standardizovaných testů, které jsou poskytovány školám za finanční úplatu. Školy mají v tomto ohledu příležitost čerpat finanční granty pro pořízení testů, včetně potřebného softwarového vybavení (DES 2012b). Vlastní standardizované testování probíhá pod administrací učitele, který testy rovněž vyhodnocuje (DES 2012b, NCCA 2007). Výsledky standardizovaných testů jsou následně poskytovány žákům, jejich rodičům a učitelům v podobě karet žáka, přičemž reporting o výsledcích žáků probíhá jednak v podobě standardizovaného skóre a jednak v podobě desetibodové škály dosažených výsledků. Při vymezení hraničních bodů pro jednotlivé stupně škály je sledován postup na bázi percentilů (viz např. DES 2012b). Vedle toho jsou agregované výsledky standardizovaných testů využívány rovněž na národní úrovni pro sledování dosažených výsledků celého systému a na úrovni učitele pro identifikaci vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků (viz např. NCCA 2007, DES 2012b).

Náš hlavní zájem týkající se irského přístupu k hodnocení dosažené úrovně základních gramotností na národní úrovni se ovšem zaměřuje na národní hodnocení dosažených gramotností[102]. Toto hodnocení probíhá od 70. let 20. století ve čtyřletých až pětiletých časových intervalech, a to primárně pro čtenářskou gramotnost v anglickém jazyce a pro matematickou gramotnost[103] (viz Hislop 2013, Eivers et al. 2010a, Eivers 2010b). Poslední irské národní hodnocení dosažených gramotností ve čtenářské a matematické gramotnosti proběhlo v roce 2009, a to ve 2. a 6., tj. posledním, roce studia na základní škole. V tomto

[102] *National Assessment*

[103] Poznamenejme, že zároveň jsou realizována i některá dílčí šetření, např. pro hodnocení rozdílů ve výsledcích škol, kde výuka probíhá v irském respektive anglickém jazyce (viz např. Gillece et al. 2012).

ohledu je národní hodnocení z roku 2009 odlišné od předchozích hodnocení, která se zaměřovala na 1. a 5. rok studia. Hodnocení z roku 2009 stanovuje základní benchmark výkonnosti žáků pro sledování dalšího vývoje výsledků irského vzdělávacího systému (viz Eivers et al. 2010a, Eivers et al. 2010b).

Irské národní hodnocení dosažených gramotností je svou povahou výběrovým šetřením, jehož metodické aspekty lze charakterizovat dále popsaným způsobem. Zdůrazněme, že metodika irského národního hodnocení je zásadním způsobem inspirována metodikou mezinárodního šetření PISA či PIRLS (viz Eivers et al. 2010a). I z tohoto důvodu budou naznačeny jen hlavní prvky celé metodiky.

1. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků

První krok metodiky irského národního hodnocení dosažených gramotností je spojen s vytvořením reprezentativního výběrového souboru testovaných žáků. Cílovou skupinou jsou v tomto ohledu žáci ve 2. a 6. roce studia s vynecháním některých skupin žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Tvorba výběrového souboru respektuje pravidla stratifikovaného výběru s primární volbou množiny 150 škol[104], a to se zohledněním tří pravidel volby (viz Eivers et al. 2010a):

- aplikace explicitní stratifikace podle velikosti školy a typu školy,
- aplikace implicitní stratifikace podle 4 proměnných včetně jazyka školy či ekonomického statutu školy,
- pravděpodobnostní výběr školy v návaznosti na počet žáků v příslušném roce studia.

Ve druhém kroku tvorby výběrového souboru žáků je v každé škole náhodně vybrána jedna třída s tím, že všichni žáci ve třídě jsou zahrnuti do testování a to tak, aby pro každý ročník studia bylo vybráno celkem cca 3 800 žáků. Poznamenejme, že implicitní stratifikace je mimo jiné využita pro výběr náhradních škol za školy, které odmítnou účast v testování (Eivers et al. 2010a).

2. Vývoj testu

Tvorba testových položek irského národního hodnocení vychází z národního kurikula a jeho členění na obsah předmětů a kognitivní procesy/znalosti[105] v případě matematiky a na účel textu respektive kognitivní procesy[106] v případě čtenářské gramotnosti. Tvorba testových položek pro matematické testování rovněž zohledňuje dělení na textové položky typicky matematické povahy respektive zasazení do vybrané kontextové situace. Na základě detailního hodnocení obsahu kurikula jsou stanoveny podíly jednotlivých typů testových položek v závislosti na definovaných kategoriích typů otázek (Eivers et al. 2010a, Eivers et al. 2010b). Poznamenejme, že pro 6. rok studia je logicky zařazen vyšší podíl relativně náročnějších typů otázek (srovnej s Gillece et al. 2012).

Do irského národního hodnocení jsou zařazeny jak multi-choice testové položky, tak otevřené testové položky. V případě matematické gramotnosti převládají otevřené testové položky (cca dvě třetiny

[104] Poznamenejme, že cca 140 škol je shodných pro 2. i 6. rok studia (viz Eivers et al. 2010).

[105] Obsahové položky zahrnují kategorie čísla/algebra, tvary a prostor, měření a data. Kognitivní procesy zahrnují kategorie aplikace, vyjádření, integrace, zdůvodnění a porozumění (Gillece et al. 2012).

[106] Kategorie týkající se účelu textu i kognitivních procesů navazují na mezinárodní šetření PIRLS, když zahrnují čtení pro zážitek respektive učení a procesy převzetí informace, odvození informace z textu, interpretace informace a hodnocení informace (Eivers et al. 2010).

z celkového počtu), v případě čtenářské gramotnosti multi-choice testové položky (cca dvě třetiny z celkového počtu u 6. ročníku studia, plné pokrytí u 2. ročníku studia). Kvalita vytvořených testových položek je ověřována jednak na bázi expertního posouzení a jednak na bázi pilotáže na cca 1 100 žácích z 30 škol. Výsledky z pilotáže jsou hodnoceny s využitím IRT teorie[107] pro stanovení obtížnosti testových položek nebo schopnosti testových položek rozlišit mezi dobrými a špatnými žáky. Nekvalitní, či pro daný rok studia nevhodné, testové položky jsou vynechány a současně je přehodnocena skladba testových položek v rámci výsledných testových sešitů vzhledem k obtížnosti (viz Eivers et al. 2010a). Konečně součástí irského národního hodnocení je rovněž sběr kontextových informací prostřednictvím dotazníkového šetření cíleného (Eivers et al. 2010b, Gillece et al. 2012):

- na ředitele školy pro sběr základních informací o škole (např. lokalizace školy, charakteristiky přijímacího řízení, podpora žáků, metody hodnocení a další),
- na učitele pro sběr informací o kvalifikaci, způsobech výuky a dalších aspektech vzdělávání,
- na žáky pro sběr informací o vzdělávacích postupech a názorech na vzdělávání,
- na rodiče pro sběr informací o rodinných předpokladech žáka pro výuku.

Poznamenejme, že podoba národního hodnocení v roce 2009 se odlišovala od předchozích národních hodnocení, a proto v technické zprávě není řešena otázka propojení testových položek v čase (srovnej s Eivers et al. 2010a).

3. Administrace testu

Hlavní šetření probíhá v tištěné podobě testových sešitů přímo na školách zařazených do testování. Poznamenejme, že dotazníky jsou na školy zasílány s významným předstihem pro možnost hladkého zajištění odpovědí dotazovaných cílových skupin. Vlastní testové sešity nejsou posílány přímo na školy, ale do rukou inspektora, který na dané škole vykonává dohled nad realizací testování. Tento krok lze chápat jako prevenci před únikem testů na veřejnost. Testování probíhá pod dozorem koordinujícího učitele dané školy podle příslušného manuálu administrace s tím, že pro každou školu je určen pracovník školní inspekce, který dohlíží nad průběhem testování. Realizace testů ze čtenářské a matematické gramotnosti je rozdělena do dvou dnů, přičemž doba pro vyplnění testů se pohybuje mezi cca 60 a 100 minutami v závislosti na roku studia a testované gramotnosti (Eivers et al. 2010a).

Po dokončení průběhu testování zajišťuje koordinující učitel sesbírání vyplněných testů a jejich zaslání k vyhodnocení na odpovědnou národní instituci[108]. Zde probíhá oprava testů s využitím definovaných kódovacích knih s tím, že cca 30 % otevřených testových položek je opravováno více než jedním hodnotitelem (viz Eivers et al. 2010a).

4. Vyhodnocení testu

Vyhodnocení a analýza výsledků irského národního testování probíhá v několika podobách (srovnej s Eivers et al. 2010b):

- vyhodnocení procenta správných odpovědí celkově i v rámci jednotlivých typů testových položek respektive v rozdělení podle pohlaví či jiných charakteristik žáků,

[107] *Item Response Theory*
[108] *Educational Research Centre*

- vyhodnocení s využitím bodové škály s průměrnou hodnotou 250 a směrodatnou odchylkou 50, na kterou jsou výsledky žáků převedeny prostřednictvím IRT teorie[109],
- vyhodnocení s využitím 5 úrovní úspěšnosti odpovědí žáků s tím, že hranice jednotlivých úrovní jsou stanoveny na základě percentilů žáků (10 % - 25 % - 30 % - 25 % - 10 %), kteří by měli být schopni správně zodpovědět otázky dané obtížnosti.

Poznamenejme, že hraniční body jednotlivých úrovní obtížnosti jsou staveny s využitím bodové škály tak, aby například 10 % testovaných žáků dosáhlo počtu bodů nižších než hraniční hodnota bodové škály pro úroveň nižší než 1, a dále že pro každou úroveň obtížnosti jsou definovány jednak typové testové položky, které by měl žák na dané úrovni výkonnosti správně odpovědět a jednak kompetence, které by měl žák na dané úrovni výkonnosti ovládat (viz Eivers et al. 2010a). Metodika irského národního hodnocení rovněž zohledňuje aspekt různých vah přiřazených jednotlivým odpovědím žáků pro zajištění reprezentativnosti šetření. Výsledky irského národního hodnocení jsou dále diferencovány vzhledem k dílčím proměnným, jako jsou charakteristiky rodičů a rodinného prostředí (např. jazyk v domácnosti, vybavenost domácnosti knihami, postoje rodičů ke vzdělávání a další) nebo charakteristiky školy (např. poloha školy, složení žáků vzhledem k pohlaví, jazyk vyučování, učební metody a další). Významnost identifikovaných rozdílů je hodnocena tradičními metodami inferenční statistiky (viz Eivers et al. 2010b).

5. Reporting výsledků testu

V oblasti reportingu výsledků testu je primárně potřeba vzít do úvahy cíle irského národního hodnocení v podobě zajištění dat pro formulaci vzdělávací politiky respektive strategie rozdělování zdrojů (srovnej s Eivers 2010a, Hislop 2013). Současně jsou sledovány faktory pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích. Takto reporting výsledků irského národního hodnocení není primárně orientován na skupiny žáků, rodičů či škol, nýbrž na úroveň národní. Za tímto účelem je rovněž z jednotlivých testování zpracována závěrečná zpráva s podrobnostmi celkových výsledků i výsledků podle sledovaných proměnných (Eivers et al. 2010b).

2.1.6 Kanada

V případě Kanady je předmětem našeho zájmu při sledování dosažené úrovně základních gramotností federální hodnotící program s názvem *Pan-Canadian Assessment Program* (dále jen PCAP). Obdobně nastavený program byl v Kanadě iniciován již v první polovině 90. let 20. století (např. Volante a Jaafar 2008), do podoby PCAP byl transformován v roce 2007. Cílem PCAP je zajistit potřebné informace o vzdělávacích výkonech kanadských žáků napříč provinciemi. PCAP přitom není šetření celoplošné, nýbrž výběrové, a takto poskytuje zejména systémové informace na úrovni federace respektive provincií.

PCAP probíhá pravidelně ve tříletém cyklu, cílovou skupinou jsou žáci v 8. roce studia, tj. na konci základní školy (viz např. CMEC 2011b). PCAP se zaměřuje na hodnocení výkonnosti žáků ve třech oblastech v podobě (viz např. CMEC 2009, CMEC 2011a):

- čtenářské gramotnosti,
- matematické gramotnosti,
- přírodovědné gramotnosti.

[109] *Item Response Theory*

Poznamenejme, že po vzoru mezinárodního šetření PISA je vždy jedna z výše uvedených gramotností vybrána pro PCAP v daném roce jako prioritní (viz např. CMEC 2009, CMEC 2011a, CMEC 2013). Pro tuto gramotnost je do testování zařazeno více testových položek (viz CMEC 2010b).

Metodické aspekty PCAP lze charakterizovat následujícím způsobem (viz např. CMEC 2009, CMEC 2010b, CMEC 2011a, CMEC 2011b, CMEC 2012, CMEC 2013).

1. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků

První krok metodiky realizace PCAP je spojen s vytvořením reprezentativního výběrového souboru žáků. Využíván je v tomto ohledu dvoufázový stratifikovaný výběr, kdy první fáze je spojena s výběrem souboru škol k oslovení. Výběr škol probíhá náhodně na bázi explicitní stratifikace vzhledem k proměnným lokalizace školy na území kanadských provincií respektive jazyk výuky ve škole (viz např. CMEC 2009). Ve druhé fázi jsou pak ze souboru zvolených škol vybírány celé třídy pro účast na testování[110] (CMEC 2011b). Rozsah výběrového souboru se pohybuje kolem 32 000 žáků z 1 600 škol s tím, že v roce 2007 byla sledována praxe vyššího počtu žáků testovaných v hlavní gramotnosti, s opuštěním tohoto přístupu v roce 2010. V roce 2010 již tedy testy všech tří gramotností vyplňoval stejný počet žáků (viz CMEC 2011a, CMEC 2011b).

2. Vývoj testu

Vývoj testových položek PCAP v jednotlivých testovaných gramotnostech vychází z detailní analýzy obsahu kurikul jednotlivých provincií a teritorií a z poznatků mezinárodních šetření (CMEC 2012). Tímto způsobem je vytvořen základní metodický rámec tvorby testových položek jednotlivých předmětů, který mimo jiné uvádí (viz CMEC 2009):

- organizaci testované gramotnosti vzhledem k obsahu a kognitivním procesům (např. matematika v roce 2010 organizovaná kolem čtyř tematických oblastí a tří kognitivních procesů; viz CMEC 2011a)
- specifikaci podílů jednotlivých typů testových položek vzhledem k definovaným kategoriím jejich organizace (např. pro matematiku vzhledem ke kategoriím tematických oblastí respektive kognitivních procesů),
- zasazení skupiny testových položek do kontextu pro žáky atraktivní uvozující situace.

Základní metodický rámec PCAP je následně využit pro tvorbu testových položek na expertní bázi, a to včetně kontroly externím týmem hodnotitelů. Kvalita vytvořených položek je rovněž ověřována terénním šetřením na vzorku cca 2 000 žáků ve sto školách a s využitím místních učitelů k opravě testů. Výsledky z pilotáže jsou statisticky vyhodnoceny s využitím IRT teorie[111] pro další kontrolu kvality vytvořených otázek (viz CMEC 2009). Testové položky, které prošly kontrolou kvality, jsou shromážděny do čtyř testových sešitů, z nichž každý obsahuje čtyři dílčí testy – dva odpovídající hlavní testované gramotnosti a po jednom pro zbývající dvě gramotnosti. Každý žák vyplňuje jeden testový sešit (viz CMEC 2010b).

[110] Tento přístup nahradil v roce 2010 přístup na bázi náhodného výběru žáků ze seznamu žáků všech škol vybraných v první fázi explicitní stratifikace. Výhodou přístupu vybírajícího celé třídy je snižování počtu zásahů do běžného provozu školy (viz CMEC 2011a, CMEC 2009).

[111] *Item Response Theory*

Testové položky PCAP nabývají různých podob a zahrnují vedle multi-choice otázek (cca 70 % otázek) rovněž otevřené otázky s potřebou krátké či delší odpovědi. Malý prostor je věnován pocitovým otázkám s cílem konfrontovat poznatky z tohoto typu otázek v dotaznících na jedné straně a testů na straně druhé. Součástí testů jsou dále propojující testové položky, tj. položky použité i v předchozích šetřeních, které umožňují srovnání vývoje výsledků v čase[112] (viz CMEC 2011b). Konečně součástí PCAP je také dotazník zaměřený na cílové skupiny žáků, učitelů a ředitelů s cílem identifikovat kontextové faktory (např. demografické a socioekonomické charakteristiky, postoje ke vzdělávání) pro vysvětlení rozdílů v dosažených výsledcích ve vzdělávání (CMEC 2009, CMEC 2012, CMEC 2013).

3. Administrace testu

PCAP testování probíhá v tištěné formě ve spolupráci provincie, místního úřadu a školního koordinátora. Testovací materiál je místním úřadem doručován osobě školního koordinátora, a to včetně formuláře se jmény účastnících se žáků. Tento formulář podléhá kontrole a vyplnění skutečné přítomnosti žáků ze strany školního koordinátora (viz CMEC 2010b). PCAP testování probíhá v předem daném časovém rozpětí cca 10 dní s tím, že délka vyplnění testového sešitu všech tří gramotností je cca 90 minut s možností prodloužení o 30 minut v případě potřeby (viz CMEC 2013, CMEC 2010b). Po skončení testování školní koordinátor sesbírá testy a zasílá je zpět místnímu úřadu ke zpracování (viz CMEC 2010b).

Oprava testů probíhá externím týmem proškolených hodnotitelů v průběhu cca tří týdnů po realizaci PCPA. Proces opravy testů je realizován na jednom předem určeném místě, kam jsou soustředěny všechny testovací sešity. Hodnocení je prováděno hodnotiteli z různých místních úřadů s tím, že pro hodnocení kvality oprav je dvakrát denně prováděna evaluace spolehlivosti hodnotitele a určitý počet testů je opravován dvakrát (viz např. CMEC 2009, CMEC 2011b).

4. Vyhodnocení testu

Opravené testy jsou vyhodnoceny na bázi IRT teorie[113], která současně utváří teoretické východisko pro převedení výsledků žáků na škály s průměrem 500 a směrodatnou odchylkou 100 (např. CMEC 2013, CMEC 2011a). Pro hlavní testovanou gramotnost jsou výsledky hodnoceny rovněž na třech úrovních úspěšnosti, jejichž hraniční skóre je definováno expertně ve vazbě na očekávané schopnosti a dovednosti žáků a na podstatu a obtížnost jednotlivých otázek (viz CMEC 2009, CMEC 2011b). Na těchto dvou metrikách jsou následně srovnávány mimo jiné dosažené výsledky (viz např. CMEC 2011a, CMEC 2013):

- žáků jednotlivých kanadských provincií a teritorií,
- žáků různých demografických a socioekonomických charakteristik,
- žáků v rámci definovaných kategorií obsahu a kognitivních procesů metodického rámce testovaných gramotností.

Konečně s využitím propojujících položek a transformace škál je hodnocen vývoj dosažených gramotností v čase (CMEC 2011b). Metody korelačního a regresního počtu pak hodnotí vazby mezi položkami kontextového dotazníku a dosažené výkonnosti žáků (CMEC 2011a).

[112] Poznamenejme, že v roce 2010 byly tyto propojující položky použity pouze pro testování čtenářské gramotnosti, a to s ohledem na nižší počet žáků testovaných v dalších dvou gramotnostech v PCAP 2007 (viz CMEC 2011b).
[113] *Item Response Theory*

5. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků PCAP testování je ovlivněn jeho zaměřením na poskytnutí informací o stavu a vývoji vzdělávacího systému jednak Kanady a jednak jednotlivých provincií a teritorií. Z tohoto důvodu se reporting výsledků PCAP testování zaměřuje na tři prvky hodnocené jednak na federální a jednak na provinční úrovni (viz CMEC 2011a), a to:

- na zprávu o celkových výsledcích hodnocení pro Kanadu a její provincie, včetně informací o výsledcích specifických skupin žáků,
- na vyhodnocení informací z kontextových dotazníků, tj. informace o faktorech ovlivňujících dosažené výsledky,
- na zprávy o specifických dílčích tématech zájmu.

2.1.7 Německo

V případě Německa je systém hodnocení dosažené úrovně základních gramotností na národní úrovni utvářen jednak národním testováním německých národních standardů na bázi výběrového souboru žáků a jednak celoplošným srovnávacím testováním národních standardů na úrovni spolkových zemí – hodnocení VERA 3 a VERA 8. Náš zájem se v tomto ohledu orientuje na druhé z uvedených testování.

Celoplošné srovnávací testování národních standardů VERA 3 a VERA 8 probíhá v Německu každoročně, a to ve 3. a 8. ročníku studia. Volba těchto roků studia je motivována snahou diagnostikovat případné problémy ještě před dokončením studia na základní škole a na nižším stupni střední školy a adekvátně na ně reagovat (viz IQB 2011, Emmrich et al. 2012, Hausknecht et al. 2010). Ve 3. ročníku probíhá testování pro německý jazyk a matematiku, v 8. ročníku pro německý jazyk, matematiku a cizí jazyk. Realizace testování VERA 3 a VERA 8 vychází z dohody německých spolkových zemí, které se současně zavázaly k povinné účasti škol na testování alespoň v jednom z uvedených předmětů. Forma účasti škol v dalších předmětech testování je pak buď také povinná, nebo dobrovolná. Poznamenejme, že podoba realizace testování se mezi jednotlivými spolkovými zeměmi odlišuje a že do testování VERA 3 se zapojují rovněž některé spolkově země v Rakousku respektive německy mluvící část Belgie (viz IQB 2013).

Metodické aspekty německého národního testování lze charakterizovat následujícím způsobem (viz IQB 2013, Hausknecht et al. 2010).

1. Vývoj testu

Testování VERA 3 a VERA 8 probíhá v podobě písemného testu, přičemž vychází z německých národních standardů. Z tohoto důvodu je testování orientováno na hodnocení stupně dosažených kompetencí, tj. na otázky zaměřené na řešení konkrétních životních situací (Hausknecht et al. 2010). Testovací položky VERA 3 a VERA 8 jsou tvořeny ve vazbě na kompetenční oblasti, které jsou pro jednotlivé předměty definovány v rámci obsahu národních standardů (viz IQB 2013). Vývoj položek testů probíhá prostřednictvím spolupráce spolkových zemí a expertů z praxe pod vedením Institutu pro rozvoj kvality ve vzdělávání (dále jen IQB) v Berlíně. Kvalita vytvořených položek je ověřována na pilotním vzorku cca 3 000 žáků, přičemž pilotáž přináší informace zejména o následujících aspektech testování (IQB 2011, Hausknecht et al. 2010):

- srozumitelnost položek a jejich adekvátnost k národním standardům,
- neutrálnost položek vzhledem k charakteristikám žáků (např. pohlaví, jazykový původ),

- obtížnost položek a existence souladu mezi kvalitou žáka a obtížnosti položky.

Poznamenejme, že obtížnost položek a jejich vazba na kvalitu žáka je stanovována na základě stejné metodiky, která se používá v mezinárodním šetření PISA, tj. na bázi Raschova modelu (Hausknecht et al. 2010).

Položky testů mohou nabývat různé podoby od multi-choice otázek, přes přiřazovací úkoly, doplnění chybějícího textu až k otevřeným otázkám. Pro vlastní realizaci testování jsou utvářeny testové sešity, které obsahují příslušný počet otázek různé obtížnosti. Otázky jsou řazeny od nejjednodušších k nejtěžším. Při utváření testových sešitů je kladen důraz na možnost rozlišit výkonnost dobrých a horších žáků (IQB 2011).

2. Administrace testu

Testování VERA 3 a VERA 8 v rámci jednoho předmětu probíhá vždy v jeden den pro všechny německé školy. Při realizaci jsou využívány tištěné sešity s testovými položkami, které jsou utvářeny centrálně pod vedením IQB. Vlastní realizace testování je již odpovědností spolkových zemí a vlastních škol. Tisk může být v jednotlivých spolkových zemích zajišťován různě, například ve spolkové zemi Bavorsko si školy stahují testové sešity v dostatečném časovém předstihu prostřednictvím internetového rozhraní a následně zajišťují jejich tisk. Hlavním motivem je v tomto ohledu cena centrálně organizovaného tisku a distribuce. Testování pak probíhá na školách pod vedením pracovníků školy, organizační pokyny jsou zasílány předem ze strany spolkových zemí. Test z jednoho předmětu trvá cca 80 minut. Opravu testů, s využitím metodického manuálu, zajišťují učitelé, kteří výsledky vkládají do internetově založené databáze a již v této fázi získávají zpětnou vazbu k výsledkům svých žáků. Poznamenejme, že částečně správná odpověď je hodnocena jako chybná odpověď. Hodnocení jednotlivých žáků je uloženo v elektronicky zabezpečeném systému (IQB 2013, IQB 2011, Hausknecht et al. 2010).

3. Vyhodnocení testu

Volba elektronické podoby zadávání výsledků jednotlivých žáků umožňuje počítačově založené vyhodnocení testování VERA 3 a VERA 8 tak, že žáci a učitelé získávají zpětnou vazbu do několika málo týdnů od realizace testu. Výsledky žáků jsou poskytovány ve dvou podobách, jako (viz IQB 2011, Emmrich et al. 2012):

- informace o správných odpovědích na jednotlivé otázky a o procentu správných odpovědí,
- informace o výsledcích na pětistupňové škále, kdy každý stupeň škály odpovídá úrovni dosažených kompetencí.

Hodnocení výsledků žáků na pětistupňové škále je plně inspirováno metodikou PISA, a to včetně přepočtu individuálních výsledků na stupnici se střední hodnotou 500 a směrodatnou odchylkou 100 a s využitím Raschova modelu. Dále platí, že 2. dosažený stupeň odpovídá minimálním standardům kompetencí, 3. stupeň průměrným standardům a 5. stupeň excelentním standardům. Každý kompetenční stupeň je současně popsán ve smyslu, co by měl žák umět a zároveň je doplněn typickými příklady k řešení. Poznamenejme, že hodnocení je prováděno vzhledem k definovaným kompetenčním oblastem jednotlivých předmětů (viz Hausknecht et al. 2010).

Výsledky žáků jsou následně znázorňovány jednak v podobě četností správných a nesprávných odpovědí a jednak v podobě rozdělení četností vzhledem k pěti definovaným úrovním dosažených kompetencí.

Výsledky jsou přitom diferencovány rovněž podle vybraných charakteristik, jako je druh školy, pohlaví žáka nebo jeho jazykový a socioekonomický původ (viz např. Emmrich 2012, Hausknecht et al. 2010).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků testování je primárně spojen s hlavním cílem testování VERA 3 a VERA 8, tj. poskytovat diagnostický nástroj pro vzdělávací proces. Reporting výsledků testu je tak prováděn zejména vůči cílovým skupinám (viz Hausknecht et al. 2010):

- žáků, a to v rámci srovnání jejich výsledků se souhrnnými výsledky,
- učitelů, a to v rámci srovnání výsledků jejich žáků a třídy vzhledem k souhrnným výsledkům s identifikací kompetenčně orientovaných příkladů, které žáci neumí řešit,
- rodičů žáků prostřednictvím diskuse o výsledcích s učitelem.

Na druhou stranu testování VERA 3 a VERA 8 odmítá sestavování žebříčků škol založených na dosaženém výsledku. Významně omezena je rovněž možnost školních inspektorů nahlédnout do výsledků škol (např. IQB 2013). Informace řediteli škol o výsledcích jeho školy tak mají spíše informativní charakter v kontextu srovnání se souhrnnými výsledky (srovnej s Hausknecht et al. 2010, Emmrich et al. 2012, Böhme et al. 2012).

2.1.8 Norsko

V případě Norska je náš zájem zaměřen na hodnocení tzv. národních testů. Účelem těchto testů je posoudit míru souladu dosažených dovedností žáků s kompetenčními cíli kurikul jednotlivých předmětů tak, jak jsou formulovány pro 4. a 7. rok studia (NDET 2010, Nusche et al. 2011b). Testování probíhá každý rok, a to celoplošně v předmětech norský jazyk, matematika a anglický jazyk v 5., 8. a 9. roce studia (Nusche et al. 2011b). Do budoucna je pak vyvíjeno testování sociálních a přírodovědných gramotností na bázi výběrových šetření (NDET 2011)

Poprvé bylo norské národní testování realizováno v letech 2004 a 2005 s primárním cílem zvýšit odpovědnost škol za svou kvalitu prostřednictvím zveřejňování dosažených výsledků v národním testování (viz Nusche et al. 2011b). Nicméně nespokojenost aktérů s tehdejší podobou testů[114] vedla k vytvoření nového metodického rámce s jeho využitím od roku 2007 (NDET 2010). Hlavní změny zahrnovaly (NDET 2011, Nusche et al. 2011b):

- přesunutí realizace národního testování na začátek školního roku tak, aby testování nebylo spojováno s hodnocením žáka v daném roce,
- posunutí vnímání národního testování jako diagnostického nástroje,
- výrazné zvýšení kvality a spolehlivosti výsledků národního testování.

Metodické aspekty současného norského národního testování tak lze charakterizovat následujícím způsobem (viz NDET 2013, NDET 2010, Nusche et al. 2011b).

[114] Nusche et al. (2011b), NDET (2011) hovoří o nízké kvalitě testování a zúžení výuky na obsah testovaného kurikula, což ve svém konečném důsledku vedlo k bojkotu testování ze strany žáků. Takto se objevil dodatečný problém vysoké neúčasti žáků na testování. NDET (2011) dále hovoří o vysokém tlaku na učitele a vyšším zatížení učitelů.

1. Vývoj testu

Norské národní testování vychází z norského národního kurikula. Testovací položky jsou přitom tvořeny ve vazbě na kompetenční cíle jednotlivých oblastí předmětových kurikul. Norské národní testování tak není testováním jednotlivých předmětů, nýbrž testováním kompetencí napříč předměty národního kurikula (viz Nusche et al. 2011b). Vývoj položek testů probíhá ve spolupráci Norského direktorátu pro vzdělávání a školení (dále jen NDET) a univerzitních pracovišť, přičemž současně je zajištěna externí expertíza dodaných výstupů (NDET 2010).

Vytvořené testové položky jsou hodnoceny prostřednictvím pilotáže, která hodnotí kvalitu testových položek, přičemž respektuje charakteristiky norských žáků. Ve své podstatě tak pilotáž napomáhá zodpovědět otázky týkající se (NDET 2010):

- srozumitelnosti položek a jejich adekvátnosti k národnímu kurikulu,
- spolehlivosti položek vzhledem k charakteristikám žáků (např. pohlaví, jazykový původ),
- validity položek, tj. souladu obsahu testových položek a jejich účelu.

Poznamenejme, že pro hodnocení spolehlivosti a validity testových položek jsou aplikovány tradiční psychometrické metody a analýza položek ve vztahu k jejich obtížnosti a schopnosti diferenciace výsledků. Skupiny testových položek následně obsahují otázky různé obtížnosti. Položky testů mohou nabývat podoby jak multi-choice otázek, tak otevřených úloh (Nusche et al. 2011b). Současně však platí, že podíl otevřených otázek nesmí být vyšší než 35 % všech otázek (NDET 2010). Poznamenejme, že při tvorbě testových položek je rovněž zohledněna situace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (NDET 2013).

Původní podoba národního testování nebyla orientována na metodicky robustní sledování vývoje výsledků v čase (Nusche et al. 2011b), neboť národní testy byly k dispozici učitelům při výuce (NDET 2011). V tomto směru však lze pozorovat zásadní změnu v nastavení národního testování v roce 2013, kdy do testů z matematiky a cizího jazyka byly pro vybraný soubor žáků vloženy tzv. „kotvící testové položky", které byly použity v dřívějších testech, a které umožní sledování změn ve vzdělávacích výsledcích (viz NDET 2013, NDET 2011).

2. Administrace testu

V rámci rozdělení rolí při realizaci národního testování formuluje národní úroveň politická východiska a účel testů s tím, že NDET je odpovědný za jejich další rozpracování, a to ve spolupráci s národními a mezinárodními experty (např. zajištění kvality testování, schválení hotových testů, zajištění ICT systémů pro realizaci). Vlastní realizace je pak odpovědností zřizovatelů škol, kteří postupují ve spolupráci se školami podle předem připraveného standardizovaného postupu (viz NDET 2010, NDET 2013).

Do roku 2009 byly národní testy realizovány v tištěné podobě, od roku 2009 probíhají národní testy z cizího jazyka a matematiky s využitím ICT technologií, a to v průběhu jednoho, předem stanoveného, týdne (viz např. Nusche et al. 2011b). Motivem zavádění ICT řešení národního testování je snížení ceny a časových nároků na vyhodnocení (NDET 2011). V tištěné podobě zůstalo zachováno jen hodnocení čtenářské gramotnosti, které probíhá pro všechny školy v jeden den. Zasílání testů na školy je realizováno centrálně cca 14 dní před testováním, přičemž na školách testy zůstávají v zapečetěných obálkách. Pro elektronickou verzi mají žáci k dispozici vstupní údaje v podobě přihlašovacího jména a hesla. Doba testování se pohybuje mezi 60 a 90 minutami (viz NDET 2013, NDET 2010).

Hodnocení testů z cizího jazyka a matematiky je zajištěno jeho elektronickou povahou. V případě tištěné povahy testování norského jazyka je správnost odpovědí žáků zanesena do elektronického systému učitelem s využitím metodického manuálu (NDET 2013).

3. Vyhodnocení testu

Volba elektronické podoby zadávání výsledků jednotlivých žáků umožňuje počítačově založené vyhodnocení norského národního testování. Díky tomuto přístupu získávají cílové skupiny zpětnou vazbu do cca sedmi týdnů od realizace testu (viz NDET 2013). Vedle základních informací o správnosti odpovědí na jednotlivé testové položky je hodnocení výsledků žáků založeno na konstrukci víceúrovňové škály, která má pro národní testování v 5. roce vzdělávání tři úrovně a v 8. a 9. roce vzdělávání pět úrovní. Hranice intervalů úrovní odpovídají rozložení výsledků žáků 25 % - 50 % - 25 % pro tříúrovňovou škálu respektive 10 % - 20 % - 40 % - 20 % - 10 % pro pětiúrovňovou škálu (NDET 2010, Nusche et al. 2011b). Takto konstruované úrovně jsou následně využity pro hodnocení postavení žáka nebo pro rozdělení četností výsledků žáků v rámci školy. Vedle toho jsou rovněž počítány ukazatele střední hodnoty a variability dat z údajů týkajících se zařazení žáků do dosažených úrovní vzdělávání (NDET 2013). Konečně uveďme, že výsledky jsou rovněž diferencovány vzhledem k dílčím proměnným – např. pohlaví, socioekonomický původ a jazykový původ žáka, charakteristiky školy (viz NDET 2012, Nusche et al. 2011b).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků norského národního testování je zaměřen na několik cílových skupin (viz NDET 2013, NDET 2010, Nusche et al. 2011b):

- Hlavním cílem norského národního testování je poskytnout informace o dosažení kompetenčních cílů národního kurikula. V tomto ohledu je klíčový reporting výsledků vůči řídícím autoritám na národní i municipální úrovni. Zřizovatel tak dostává informace o jím spravovaných školách v kontextu srovnání s referenční agregovanou hodnotou všech škol. Zároveň zřizovatel nedostává informace o žácích jím spravovaných škol. Ředitel školy má přístup k výsledkům žáků, tříd a školy, a to v kontextu srovnání s referenční hodnotou za všechny školy Norska (srovnej s NDET 2013).

- Vedlejším cílem norského národního testování je využití jeho výsledků pro formativní účely. V tomto kontextu získává žák informace o svých výsledcích jak za jednotlivé položky testu, tak celkově. Výsledky žáka jsou současně zasazeny ve vymezených víceúrovňových škálách respektive ve srovnání s agregovanou hodnotou výsledků všech žáků. O výsledcích žáků je informován rovněž učitel a rodič (srovnej s NDET 2013).

Norské národní testování odmítá sestavování žebříčků škol jejich úplným zveřejněním. Takto jsou na internetové stránky národního testování umisťovány v otevřené sekci pouze agregované údaje za municipality. Výsledky za školy a žáky jsou uvedeny pouze v chráněné sekci internetových stránek národního testování (viz NDET 2013). Poznamenejme však, že reálně jsou výsledky škol otiskovány v médiích a že kritika norského národního testování se mimo jiné týká nevhodnosti náhodného výběru předmětů pro standardizaci poznatků, nedostatečné schopnosti otázek poznat komplexní znalosti žáků a spíše omezeného propojení kompetenčních cílů kurikula s obsahem národních testů (viz Nusche et al. 2011b).

2.1.9 Nový Zéland

V případě Nového Zélandu není přístup na bázi celonárodního testování aplikován. Pro představení způsobů sledování dosažené úrovně základních gramotností jsme proto vybrali projekty národního výběrového šetření škol *National Education Monitoring Project* (dále jen NEMP) a navazující *National Monitoring Study of Student Achievement* (dále jen NMSSA), které jsou založeny na obdobné metodice.

Projekty NEMP a NMSSA jsou zaměřeny na hodnocení a porozumění výsledkům žáků novozélandských základních škol napříč cíli novozélandského kurikula, a to včetně vztahů těchto výsledků k postojům žáků. Projekt NEMP probíhal v období let 1995-2010, projekt NMSSA na projekt NEMP časově navazuje a zohledňuje přechod Nového Zélandu na systém národních standardů (viz Nusche et al. 2011a).

Hodnocení NEMP a NMSSA probíhá v rámci všech výukových oblastí novozélandského kurikula, a to ve čtyřletých cyklech pro každou jednu výukovou oblast a pro čtvrtý a osmý rok studia. Čtyřletý časový interval mezi hodnoceními jedné výukové oblasti umožňuje identifikaci trendů ve výsledcích vzdělávání. Při hodnocení jsou zohledněny rovněž další aspekty novozélandského kurikula, jako jsou například klíčové kompetence (viz Allan 2012). Metodika realizace šetření NEMP a NMSSA sleduje následující dílčí kroky (viz Gilmore et al. 2011, Allan 2012).

1. Tvorba výběrového souboru testovaných žáků

První krok metodiky realizace šetření NEMP a NMSSA je spojen s tvorbou reprezentativního výběrového souboru účastnících se žáků a škol. Takto jsou do základního souboru zahrnuty všechny školy s možností omezení například ve vztahu k velikosti škol[115]. Počet škol a žáků zařazených do výběrového souboru šetření je mezi jednotlivými roky různý. V roce 2010 se šetření NEMP týkalo 80 škol pro 4. ročníky a 80 škol pro 8. ročníky, přičemž z každé školy participovalo na šetření 18 žáků (Gilmore et al. 2011). Pro šetření NMSSA se počítá s výběrovým souborem 100 škol s 25 participujícími žáky (Allan 2012).

Školy i žáci v nich jsou do výběrového souboru vybíráni náhodně, přičemž pravděpodobnost výběru školy je úměrná jejímu počtu žáků. Míra účasti škol zařazených do výběrového souboru se v šetření v roce 2010 pohybovala na hodnotě 97 % (Gilmore et al. 2011). Takto je zajištěna vysoká reprezentativnost vzorku vzhledem k participaci škol i žáků. Školy neakceptující svou účast v šetření jsou nahrazeny školami podobných charakteristik.

2. Vývoj testu

Výběr testových položek šetření NEMP a NMSSA vychází z několika základních principů. Primárně se jedná o výběr takových položek, které reprezentují významnou oblast novozélandského kurikula. Druhý princip zdůrazňuje bohatství informací o žákovi, které lze získat z výstupů šetření. Třetí princip je spojen s potřebou motivovat žáky k aktivní účasti v šetření prostřednictvím podnětných a zábavných testových položek, s čímž rovněž úzce souvisí rozmanitost typů úkolů jako čtvrtý princip. Mezi typy testových položek šetření NEMP a NMSSA patří:

[115] Takto byly ze základního souboru škol šetření NEMP v roce 2010 vyloučeny školy s méně než 18 žáky ve 4. nebo 8. roce studia. Tento krok neměl vliv na reprezentativnost vzorku, neboť předchozí šetření ukázala neexistenci statisticky významných rozdílů ve výsledcích mezi vzorkem velmi malých škol na jedné straně a základním souborem škol na straně druhé (Gilmore et al. 2011).

- rozhovor s učitelem zaznamenávaný na video,
- rotace úkolů včetně vystoupení a práce ve skupině se záznamem odpovědí na počítači či papíře,
- úkoly typu „papír – tužka".

Pro možnost srovnání výsledků 4. a 8. ročníků respektive vývoje v čase jsou do šetření zařazeny množiny propojujících testových položek. Konečně součástí šetření jsou také postojové otázky v rámci dotazníku. Otázky dotazníku se zaměřují mimo jiné na oblíbenost dílčích aktivit žáků, na typické chování žáků a jejich motivace či charakter domácího prostředí.

3. Administrace testu

S ohledem na skutečnost, že šetření NEMP a NMSSA nejsou tzv. *high-stake* šetření, je jejich administrace výrazně zjednodušena oproti národním testům. Takto jsou šetření NEMP a NMSSA realizována týmem proškolených učitelů, kteří jsou vybíráni z databáze zájemců, a to s důrazem na jejich kvalitu. Vyškolení učitelé postupně ve dvojicích navštěvují přidělené školy, kde realizují šetření s výběrovým souborem žáků.

Oprava testových položek je založena na speciálním postupu podle předem definovaných kritérií hodnocení. Úkoly s jednodušším vyhodnocením jsou známkovány studenty vysokých škol, úkoly s obtížnějším vyhodnocením pak profesionálními učiteli. Metodika šetření NEMP a NMSSA umožňuje měnit kritéria hodnocení v průběhu známkování v reakci na zjištěné poznatky. U úkolů, které vyžadují rozhodnutí známkujícího, jsou promíchány odpovědi 4. a 8. ročníků respektive dvou navazujících roků šetření tak, aby byla zajištěna možnost srovnání spolehlivosti hodnocení odpovědí.

4. Vyhodnocení testu

Vyhodnocení testu probíhá na základě následujícího metodického postupu. Pro jednotlivé úkoly je počítáno skóre žáků, jako procento správných odpovědí. Následně je počítáno celkové agregované průměrné skóre všech žáků pro jednotlivé úkoly. V dalším kroku jsou úkoly, tj. komponenty, zařazeny do tzv. klastrů znalostí[116]. Klastry znalostí jsou definovány experty projektového týmu v návaznosti na novozélandské kurikulum. Pro jednotlivé klastry znalostí je následně počítána hodnota agregovaného skóre pro všechny dílčí komponenty. Vztahy uvnitř klastrů znalostí a mezi klastry znalostí jsou hodnoceny korelačním počtem. Předpokládá se silná korelace komponent uvnitř klastrů a naopak slabší korelace komponent mezi klastry. Současně je aplikována faktorová analýza dosaženého skóre komponent.

Vyhodnocení vazeb je provedeno rovněž ve vztahu postojů žáků k jejich dosaženému skóre. Opětovně jsou aplikovány metody korelačního počtu a faktorové analýzy, a to pro postojové otázky konstruované na Likertově škále. Trendy jsou hodnoceny na bázi společných úkolů hodnocených v různých cyklech šetření, tedy ve čtyřletém intervalu. Hodnocení je provedeno na základě ukazatele *effect size* pro dosažené skóre, přičemž za rozdílově významnou je považována hodnota *effect size* vyšší než 0,30. U těchto rozdílů je následně provedena detailnější analýza odpovědí.

[116] Pro oblast psaní jde například klastry základní znalosti (gramatika, spelling, interpunkce), hluboké znalosti (vhodné jazykové obraty, tón, slovník vzhledem k obecenstvu) a pochopení (Gilmore et al. 2011).

5. Reporting výsledků testu

Výsledky šetření NEMP a NMSSA jsou poskytovány na národní úrovni a poskytují detailní obraz o výsledcích žáků, jejich postojích a vazbách výsledků s postoji. Výsledky nejsou poskytovány na úrovni jednotlivých žáků či škol. Výsledky jsou primárně reportovány vzhledem k vymezeným klastrům znalostí pro jednotlivé hodnocené výukové oblasti. Současně jsou sledovány rozdíly celkového skóre napříč klastry znalostí pro dílčí charakteristiky žáků a škol v podobě:

- pohlaví, etnika a domácího jazyka žáka,
- typu, velikosti, geografické polohy, socioekonomického indexu a velikosti komunity školy.

2.1.10 Polsko

V případě Polska jsou předmětem našeho zájmu v rámci sledování dosažené úrovně základních gramotností národní testy týkající se zjišťování výsledků ve vzdělávání na úrovni základních škol a nižšího stupně středních škol. Toto testování žáků probíhá od roku 2002 s cílem (viz Sawicki 2009):

- identifikovat vzdělávací výsledky polských žáků,
- vyhodnotit kvalitu dopadů školního vzdělávání,
- zajistit srovnatelnost dosaženého vzdělání.

Národní testy jsou realizovány na konci základní školy i nižšího stupně středních škol, tj. v 6. respektive v 9. roce studia. Z předmětového hlediska se národní testování žáků základních škol zaměřuje na testování dosažených kompetencí žáků ve vztahu k definovaným standardům národního kurikula. Test je takto pojat jako hodnocení pěti kompetencí – čtení, psaní, vyjadřování, využití informací a využití poznatků v praxi – napříč předměty kurikula (např. UNESCO 2012c). V případě žáků nižšího stupně středních škol probíhá testování ve třech předmětech – humanitní vědy včetně polského jazyka, přírodní vědy včetně matematiky a cizí jazyk (viz *Rozporzadzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków a oceniania, klasyfikowania uczniów i sluchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkolach publicznych*). Testování cizího jazyka nabízí lehčí a těžší verzi testu (viz Smoczynska et al. 2012). I zde má testování charakter hodnocení napříč kurikulem. Poznamenejme, že polské národní testování žáků základních škol a nižšího stupně středních škol probíhá každoročně a má celoplošný charakter (viz Sawicki 2009).

Metodické aspekty NPZ testování lze charakterizovat následujícím způsobem.

1. Vývoj testu

Odpovědnost za vývoj testu připadá Centrální examinační komisi (dále jen CKE), a to ve spolupráci s dalšími expertními institucemi jednotlivých předmětů (např. Sawicki 2009). Vývoj položek testu vychází z formulace evaluačních standardů, které navazují na obsah národního kurikula (viz UNESCO 2012c). Položky testu tak jsou formulovány na expertní bázi v návaznosti na evaluační standardy, a to jak v podobě multi-choice otázek, tak v podobě otázek otevřených, které vyžadují dlouhou nebo krátkou odpověď (viz Sawicki 2009). Poznamenejme, že převládajícím typem testových položek jsou multi-choice otázky (viz např. CKE 2013). Pro tvorbu testových materiálů byl současně přijat kontrolní systém, který zahrnuje (CKE 2013):

- primární odpovědnost za tvorbu testových materiálů spočívající na předmětovém expertovi CKE,

- kontrolu všech testových materiálů komisí expertů CKE a regionálních poboček a rovněž nezávisle na sobě pracující skupinou expertů včetně zástupců akademického a vědeckého světa.

2. Administrace testu

Administrace národního testování klade důraz na standardizaci průběhu tak, aby stejné podmínky platily pro všechny žáky. Národní testování je realizováno na úrovni škol s hlavní odpovědností jejího ředitele s tím, že celý průběh koordinují regionální pobočky CKE v souladu s metodickými pokyny. Takto je například ředitel odpovědný za přípravu přehledů žáků své školy účastnících se národního testování (viz CKE 2012).

Polské národní testování probíhá v písemné formě s využitím tištěných testových sešitů, které jsou na každou školu doručovány centrálně v zapečetěné podobě. Testování žáků posledního ročníku základních škol probíhá v jeden den, testování žáků posledního ročníku nižšího stupně střední školy je rozloženo do více dní tak, aby byl v jeden den testován pouze jeden předmět. Doba testování se pohybuje mezi 60 a 90 minutami v závislosti na předmětu a stupni školy. Při realizaci testování je kladen požadavek na dohled nad průběhem ze strany aspoň jednoho učitele pro testovanou skupinu a dále je definováno pravidlo o vyloučení učitele se vztahem k testované třídě a předmětu z dohledové činnosti. Konečně dohled nad průběhem národního testování je zajišťován rovněž ze strany pozorovatelů CKE (viz CKE 2012).

Po ukončení testů jsou výsledky jednotlivých žáků sesbírány a dopraveny na CKE, kde jsou vyhodnoceny s využitím proškolených hodnotitelů. Způsob opravy testů závisí na typu otázky, kdy multi-choice otázky jsou opraveny elektronickým skenováním, zatímco otevřené otázky opravuje proškolený hodnotitel, jehož práce je navíc kontrolována nadřízeným hodnotitelem. Všechny výsledky jsou zanášeny do elektronického systému, přičemž celkové výsledky z národních testů se žáci dovídají do cca 3 týdnů (viz CKE 2013).

3. Vyhodnocení testu

Výsledky žáků jsou hodnoceny body, přičemž pro žáky základních škol je relevantní čtyřicetibodová škála a pro žáky nižšího stupně středních škol padesátibodová škála (viz *Rozporzadzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków a oceniania, klasyfikowania uczniów i sluchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkolach publicznych*). Správné odpovědi žáků jsou následně vyjádřeny procenty, které jsou využity pro znázornění rozdělení četností dosažených výsledků všech žáků či dílčích skupin žáků. Pro větší skupiny žáků jsou počítány rovněž další statistiky, včetně základních statistik střední hodnoty a variability dat. Takto jsou například diferencovány výsledky vzhledem k pohlaví žáků, vzhledem ke specifickým vzdělávacím potřebám žáků, vzhledem k velikosti sídla obce nebo vzhledem k právní formě školy. Výsledky jsou rovněž znázorňovány na devítistupňové škále, jejíž hranice jsou stanoveny prostřednictvím percentilů. Konečně uveďme, že hodnocení výsledků je provedeno jak pro celý test, tak pro jednotlivé testové položky (viz CKE 2013).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků polského národního testování probíhá na několika úrovních. Respektováno je přitom pravidlo, že toto testování není primárně považováno za nástroj ke srovnávání škol mezi sebou, ale sleduje

cíle definované v úvodu této podkapitoly (srovnej se Sawicki 2009). V rámci reportingu výsledků národního testování jsou sledovány následující principy (viz Sawicki 2009):

- Žák a jeho rodiče získávají informaci o výsledcích žáka v testech, a to včetně správnosti odpovědí na jednotlivé otázky a srovnání výsledků žáka s agregovanými hodnotami celé populace žáků. Veškeré výsledky za žáky, třídy a školu dostává prostřednictvím zabezpečené části internetového rozhraní DIC rovněž škola a její učitelé. Údaje za školu jsou přitom poskytovány s možností srovnání vzhledem k referenčním agregovaným hodnotám. Obecně tak škola dostává informace jednak o svém postavení vzhledem ke vzdělávacím výsledkům a jednak o vzdělávacích potřebách svých žáků.
- Celkové agregované výsledky, stejně jako agregované výsledky podle testových položek, kompetencí, charakteristik žáků a území jsou publikovány veřejně. Takto poskytují výsledky národního testování významné informace o polském vzdělávacím systému základních a středních škol na národní úrovni.

Poznamenejme, že jedním z významných metodických záměrů vztahujících se k systému národního testování v Polsku je posilování ICT komponenty testování (viz Sawicki 2009).

2.1.11 Rakousko

V případě Rakouska je předmětem našeho zájmu v rámci sledování dosažené úrovně základních gramotností testování vzdělávacích standardů. Vzhledem ke skutečnosti, že do začátku roku 2013 proběhlo pouze testování kompetencí v matematice pro 8. třídy, je další text vztažen právě k tomuto testování.

Rakouské testování vzdělávacích standardů je připravováno od roku 2004 v kontextu iniciace vývoje úkolů pro kompetenčně orientované vzdělávání. Testování probíhá ve tříletém cyklu, a to v rámci předmětů matematika a německý jazyk pro 4. třídy a anglický jazyk, matematika a německý jazyk pro 8. třídy. V roce 2012 bylo realizováno první testování v matematice pro 8. třídy, v roce 2013 je realizováno testování v matematice pro 4. třídy a v anglickém jazyce pro 8. třídy, a v roce 2014 proběhne testování v německém jazyce pro 4. a 8. třídy. Do testování nejsou povinně zahrnuti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (viz např. Specht a Sobanski 2012).

Poznamenejme, že v letech 2009 a 2010 proběhl reprezentativní průzkum na výběrovém souboru 204 škol pro žáky 4. tříd a 267 škol pro žáky 8. tříd, přičemž z výsledků byla stanovena základní úroveň znalostí dosažených kompetencí. Tato úroveň bude sloužit k porovnání změny v hodnotách výsledků prvních plošných testování jednotlivých kompetencí (viz Breit et al. 2012). Metodické aspekty testování vzdělávacích standardů v Rakousku lze charakterizovat následujícím způsobem.

1. *Vývoj testu*

Vývoj položek testu vychází ze základního koncepčního rámce, kdy pro jednotlivé testované předměty jsou definovány kompetenční modely strukturované do kompetenčních oblastí. V rámci těchto oblastí jsou definovány vzdělávací standardy, z nichž jsou následně odvozovány položky testů (Breit et al. 2012, Specht a Sobanski 2012). Vlastní vývoj položek testu probíhá na vědecké bázi ve spolupráci s pedagogickými fakultami rakouských univerzit. Podobně jako u šetření PISA je důraz kladen na procesy, porozumění, řešení situací a problémů. Vývoj položek testů prochází několika expertními posouzeními a je pilotně testován na výběrových souborech žáků po dobu jednoho až dvou let tak, aby byly vybrány

nejvhodnější položky (viz Schreiner a Breit 2013). Pro proces vlastního testování je vytvářeno více variant testů, a to na bázi následujících principů (viz Schreiner a Breit 2013):

- Vyšší počet variant testů umožňuje komplexnější poznání dosažené úrovně znalostí žáků.
- Varianty testů jsou zhruba stejně obtížné, přičemž srovnatelnost je zajištěna tak, že bloky položek jsou obsaženy ve více testech.
- Varianty testů jsou žákům přiřazovány náhodně.

Vzhledem k typům převažují multi-choice testové položky (cca 40 %), využívány jsou dále polootevřené otázky vyžadující krátkou odpověď respektive otevřené otázky vyjadřující např. názor žáka. Součástí realizace testování je rovněž kontextový dotazník, který se zaměřuje na identifikaci jednak charakteristik žáka (např. pohlaví, migrační původ, doma používaný jazyk), jednak charakteristik školy (např. velikost školy, podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, prostředí školy) a jednak rámcových podmínek žáka pro výuku (např. materiální zázemí, vzdělání a povolání rodičů, čas věnovaný učení se na předmět, dosahované známky v předmětu, obliba předmětu), a to s cílem vysvětlit rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků. Dotazník je směřován na čtyři cílové skupiny v podobě ředitelů, učitelů, žáků a rodičů (viz Specht a Sobanski 2012, Breit et al. 2012).

Při utváření výsledného testu je respektována snaha o zajištění srovnatelnosti výsledků s poznatky z výběrového testování v letech 2009 a 2010. Za tímto účelem jsou do testů vkládány tzv. propojující položky, které umožňují následné srovnání dosažených výsledků žáků (viz Schreiner a Breit 2013).

2. Administrace testu

Administrace testů klade hlavní důraz na standardizaci průběhu tak, aby stejné podmínky platily pro všechny žáky. Celkovou odpovědnost za realizaci testování vzdělávacích standardů má federální institut BIFIE, vlastní administrace však probíhá na úrovni jednotlivých škol a jejich učitelů. Distribuce testů probíhá den před testováním, a to prostřednictvím zapečetěné schránky. Testy jsou rozdány v den zkoušky, a to na bázi jedinečného identifikačního čísla každého žáka. Po skončení cca 90 minutového testování jsou materiály sesbírány a doručeny zpět na BIFIE. Zde probíhá kontrola a protokolování doručených testů (viz Breit et al. 2012).

Učitelé pro administraci jsou vybíráni ředitelem školy, přičemž respektováno je pravidlo, aby učitel neučil v testované třídě. Pro zajištění standardizovaného průběhu testování pak probíhají na pedagogických fakultách univerzit regionální školení učitelů, kteří byli vybráni do role administrátorů testů. Pro účely kontroly konzistence procesů probíhá na 10 % náhodně vybraných tříd externí administrace testů osobou z vnějšího prostředí, a u 3 % náhodně vybraných tříd se testování účastní speciálně proškolený pozorovatel. Poznamenejme, že při vyhodnocení testů jsou sledovány rozdíly výsledků mezi třídami, kde administrace testů probíhala interně a externě (viz Schreiner a Breit 2013, Breit et al. 2012).

Oprava testů probíhá různě v závislosti na typu hodnocené otázky. V případě multi-choice otázek a polootevřených otázek jsou odpovědi žáků skenovány a vyhodnoceny elektronicky. U polootevřených otázek zároveň probíhá kontrola správnosti známkování proškolenou osobou. V případě otevřených otázek je aplikován postup na bázi předem definovaných hodnotících kritérií, kdy známkování provádí proškolená osoba (viz Schreiner a Breit 2013, Breit et al. 2012).

3. *Vyhodnocení testu*

Vlastní vyhodnocení dat testů probíhá primárně s využitím Raschova modelu, který je založen na analýze pravděpodobnosti správné odpovědi v závislosti na znalostech žáka na jedné straně a obtížnosti otázky na straně druhé. Výsledek žáka je tak primárně počítán na logit škále ve vztahu k jeho správným odpovědím s následnou transformací na škálu se střední hodnotou 500 a směrodatnou odchylkou 100. Tento model byl primárně použit pro stanovení základní úrovně kompetencí z výběrového průzkumu v letech 2009 a 2010. Jinými slovy, průměrný rakouský žák dosáhl v tomto testování výsledku 500, přičemž výsledek dvou třetin žáků se pohybuje v rozmezí hodnot 400 a 600 (viz Breit et al. 2012).

V návaznosti na poznatky z vyhodnocení výsledků z výběrového testování z let 2009 a 2010 definuje rakouská metodika 4 úrovně dosažení standardů, které byly stanoveny na základě minimálně dosažené hranice bodů. Tyto hranice byly definovány na bázi práce expertního grémia, přičemž jednotlivé úrovně zahrnují kategorie „standard překročen", „standard dosažen", „standard částečně dosažen", „standard nedosažen". Výsledky testů z prvního cyklu plošného testování 2012-2014 budou srovnány s takto definovanými standardy, přičemž pro srovnání výsledků z období 2009-2010 a 2012-2014 budou využity tzv. propojující testové položky, tj. položky objevující se v testech v obou periodách (Schreiner a Breit 2013). Poznamenejme, že vyhodnocení výsledků z testování vzdělávacích standardů je rovněž provedeno vzhledem k dílčím charakteristikám žáků i škol.

4. *Reporting výsledků testu*

Reporting výsledků testování rakouských vzdělávacích standardů probíhá na několika úrovních. Respektováno je pravidlo, že výsledky testování nejsou určeny ke zveřejnění, ale slouží jako nástroj pro interní zvyšování kvality vzdělávání (Schreiner a Breit 2013). V rámci reportingu platí (viz Breit et al. 2012, Schreiner a Breit 2013):

- Žák získává informaci o svých výsledcích vzhledem ke kompetencím a standardům, a to včetně profilu silných a slabých stránek[117].
- Učitel dostává zpětnou informaci o výsledcích své třídy, a to včetně anonymizovaných výsledků jednotlivých žáků a srovnání se školami podobných charakteristik.
- Řediteli školy jsou poskytnuty informace o výsledcích všech jejich žáků, přičemž ředitel následně předkládá zprávu školní radě.
- Školní úřady jsou informovány o výsledcích škol v celém svém územním obvodu, čímž získávají nezbytné podklady pro další plánování.

Reporting je prováděn jak vzhledem k dosaženému skóre, tj. zejména na základě srovnání s průměrnými hodnotami rakouských škol, tak vzhledem ke čtyřem úrovním standardů. Při srovnání škol je respektováno pravidlo spravedlivého srovnání, jinými slovy, srovnávány jsou školy podobných charakteristik. Konečně reporting je prováděn i vzhledem ke specifickým proměnným, které zahrnují zejména (viz Schreiner a Breit 2013):

- charakteristiky školy ve vztahu k jejímu typu a její lokalizaci v rámci spolkových zemí,
- demografické charakteristiky žáků zahrnující pohlaví, migrační původ a jazykový původ,
- socioekonomické charakteristiky rodin žáků zahrnující vzdělání a socioekonomický status rodičů.

[117] Zdrojem informací je internetové rozhraní přes jedinečné identifikační číslo žáka (Schreiner a Breit 2013).

Doba potřebná ke zpracování výsledků testování vzdělávacích standardů odpovídá cca půl roku (viz Breit et al. 2012).

2.1.12 Slovensko

V případě Slovenska je předmětem našeho zájmu v rámci sledování dosažené úrovně základních gramotností tzv. celoslovenské testovanie žiakov na základních školách (dále jen CTŽ). Poznamenejme v tomto ohledu, že předchůdcem CTŽ byla výběrová šetření znalostí a dovedností žáků 5. tříd základní školy v roce 2002 respektive žáků 9. tříd základní školy v roce 2003, a to z předmětů slovenský jazyk a matematika. Od roku 2008 je testování žáků 9. tříd ze slovenského jazyka a matematiky realizováno celoplošně (viz UNESCO 2012f). V současné době probíhá CTŽ ve formě písemného testu ze slovenského jazyka a matematiky pro žáky v 9. roce studia s předpokladem rozšíření této podoby testování o 5. rok studia v roce 2015 (viz např. MŠVVS SR 2013).

Cílem CTŽ v 9. roce studia je (viz MŠVVS SR 2013, Hajdúková et al. 2012):

- zajištění poznatků o vzdělávacích výsledcích žáků na konci základní školy,
- poskytnutí zpětné vazby školám o vzdělávacích výsledcích jejich žáků prostřednictvím srovnání s dalšími školami.

Částečně jsou výsledky CTŽ využity rovněž jako diagnostický nástroj (viz např. Hajdúková et al. 2012) a vedle toho slouží jako klíčový nástroj v rozhodování o výběru dalšího vzdělávání na střední škole (viz NÚCEM 2012b). Metodické aspekty CTŽ lze charakterizovat následujícím způsobem.

1. *Vývoj testu*

Odpovědnost za vývoj testů CTŽ připadá na Národní ústav certifikovaných měření vzdělávání (dále jen NÚCEM), jako na odbornou instituci speciálně zřízenou rovněž za tímto účelem. NÚCEM je odpovědný za utvoření týmu tvůrců testovacích nástrojů pro jednotlivé předměty (NÚCEM 2012a). Testové položky jsou sestavovány tak, aby svým obsahem a náročností odpovídaly státním vzdělávacím programům a v rámci nich definovaným vzdělávacím standardům pro příslušný stupeň základních škol (NÚCEM 2013a), přičemž tým tvůrců respektuje definované požadavky týkající se (viz NÚCEM 2013a, NÚCEM 2012b):

- struktury testových položek vzhledem k zastoupení otevřených a uzavřených položek s vyrovnaným podílem v případě matematiky a plným zastoupením multi-choice položek v případě slovenského jazyka,
- struktury testových položek vzhledem k testovaným oblastem jednotlivých předmětů,
- struktury testových položek vzhledem k úrovni jejich kognitivní náročnosti.

Současně je na testové položky kladen požadavek jednak na vysokou schopnost rozlišení odpovědí žáků a rovněž se předpokládá průměrná 50-60 procentní úspěšnost žáků v odpovědích (NÚCEM 2012b). Poznamenejme, že CTŽ čerpá metodickou inspiraci z mezinárodního šetření PISA a v souladu s ním klade důraz na testování kompetencí (viz NÚCEM 2013a, Hajdúková et al. 2012). Nedílnou součástí testových položek je rovněž klíč správných odpovědí (viz NÚCEM 2012a). Kvalita testových položek pak

je ověřována na reprezentativním vzorku žáků s následným statistickým vyhodnocením kvality testových položek na bázi IRT teorie[118] (viz NÚCEM 2012c).

Konečně za pozornost stojí, že Hajdúková et al. (2012) poukazuje na problematičnost kvality vzdělávacích standardů, mimo jiné vzhledem k vágnosti formulace či k jednoúrovňovému standardu, s dopadem na omezenou možnost zavádění kriteriálně založených forem celoplošného národního testování, tj. ověřování vzdělávacích standardů.

2. *Administrace testu*

Administrace CTŽ klade důraz na standardizaci průběhu tak, aby stejné podmínky platily pro všechny. CTŽ je realizováno na úrovni škol s hlavní odpovědností jejího ředitele. Pro koordinaci testování je na každé škole určen školní koordinátor vybraný ředitelem, který je odpovědný za organizaci a průběh testování v souladu s metodickými pokyny (viz blíže NÚCEM 2013b). V tomto ohledu školní koordinátor mimo jiné vybírá potřebný počet administrátorů testování v závislosti na počtu žáků 9. ročníku v dané škole. Zdůrazněme, že administrátorem testu z matematiky nesmí být učitel matematiky, u jazykových testů nesmí být administrátorem učitel jakéhokoliv jazyka, a tedy i jazyka cizího. Pro samotnou administraci testování jsou stanoveny velmi podrobné podmínky týkající se např. výběru vhodných testovacích místností, úpravy zasedacího pořádku či požadavků na přidělování variant testů jednotlivým žákům (viz NÚCEM 2013b).

CTŽ probíhá v písemné formě s využitím tištěných testových sešitů, které jsou na každou školu doručovány centrálně v zapečetěné podobě nejdříve dva dny před testováním. Zásilka musí být ihned po převzetí uložena do zabezpečeného prostoru u ředitele školy, který odpovídá za utajení obsahu zásilek až do termínu jejich otevření v den testování. Zásilky jsou otevírány necelou půlhodinu před začátkem administrace testování, každá zásilka obsahuje samostatné balíky dle testovaných předmětů, které jsou opět otevírány až těsně před časem určeným pro testování daného předmětu. CTŽ je realizováno v jeden den, doba testování jednoho předmětu se pohybuje mezi 60 a 70 minutami v závislosti na testovaném předmětu. Kontrolu objektivity testování na jednotlivých školách vykonávají zaměstnanci Státní školní inspekce, zaměstnanci odboru školství obvodního úřadu v sídle kraje, členové rad základních škol a pověření učitelé z jiných škol (viz NÚCEM 2013b, Hajdúková et al. 2012). Po ukončení každé části CTŽ sesbírá školní koordinátor od jednotlivých administrátorů testy a odpovědní archy, které jsou po kompletaci zasílány zpět NÚCEM, jehož pracovníci centrálně zajišťují vyhodnocení testů. Za každou správnou odpověď v testu žák obdrží 1 bod, za každou nesprávnou nebo žádnou odpověď pak 0 bodů (viz NÚCEM 2013a). Celkem žák může obdržet 20 až 25 bodů v závislosti na testovaném předmětu.

3. *Vyhodnocení testu*

Vyhodnocení testu probíhá na základě vyjádření správných odpovědí žáků procenty, s následným znázorněním výsledků v podobě rozdělení četností, tj. percentilů dosažených výsledků všech žáků či dílčích skupin žáků. Takto představuje CTŽ typ testu, který srovnává výsledky žáků mezi sebou a nehodnotí dosažení definovaných kriteriálních standardů (např. NÚCEM 2012b, NÚCEM 2013a). Pro větší skupiny žáků jsou počítány rovněž další statistiky, včetně základních statistik střední hodnoty a variability dat a statistik pokročilých psychometrických metod. Takto jsou například diferencovány výsledky vzhledem k pohlaví žáků, vzhledem ke specifickým vzdělávacím potřebám žáků, vzhledem

[118] *Item Response Theory*

k velikosti sídla obce nebo území lokalizace školy. Konečně uveďme, že hodnocení výsledků je provedeno jak pro celý test, tak pro jednotlivé typy testových položek vzhledem k obsahu či úrovni kognitivní náročnosti (viz NÚCEM 2012b). Výsledky testů jsou základním školám poskytovány nejpozději do dvou měsíců, a to v elektronické podobě i v písemné podobě výsledkových archů (viz NÚCEM 2012a).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků CTŽ respektuje jeho cíle orientované na srovnání výsledků žáků a škol mezi sebou. Takto NÚCEM v rámci hodnotícího procesu zpracovává výsledky na úrovni žáků, škol a území a zasílá je zpět na relevantní místa, primárně na školy. Informace týkající se úrovně škol, zřizovatele a území jsou současně veřejně prezentovány prostřednictvím internetového rozhraní a umožňují tak srovnání výsledků jak mezi školami či územími, tak vzhledem k průměrným hodnotám celé Slovenské republiky. Doplněny jsou přitom statistiky o počtu žáků se zdravotním znevýhodněním. Možnost srovnání s průměrnými agregovanými hodnotami se nabízí rovněž na úrovni žáka s identifikací jeho vzdělávacích potřeb (srovnej s NÚCEM 2012a).

2.1.13 Slovinsko

V případě Slovinska je předmětem našeho zájmu v rámci sledování dosažené úrovně základních gramotností tzv. národní prověřování znalostí žáků základních škol (dále jen NPZ testování), které bylo legislativně zakotveno v roce 2005 (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*). Cílem NPZ testování je zjistit dosaženou úroveň znalostí žáků na konci 2. a 3. cyklu vzdělávání na základní škole, tj. v 6. a 9. roce studia, a to ve vztahu k definovaným standardům kurikula, a tímto způsobem zajistit informace o cílech vztažených ke kvalitě vzdělávání respektive k rovným příležitostem (DIC 2012a). Hodnocení je prováděno každoročně, přičemž účast žáků 6. roku studia je dobrovolná, zatímco účast žáků 9. roku studia povinná (Domajnko et al. 2012, Brejc et al. 2011). NPZ testování probíhá ve třech předmětech (viz UNESCO 2011, DIC 2012a):

- ve slovinštině, matematice a cizím jazyce v 6. roce studia,
- ve slovinštině, matematice a třetím předmětu v 9. roce studia.

Třetí předmět v 9. roce studia je vybírán pro každou školu centrálně ministerstvem z nabídky čtyř povinných předmětů vyučovaných na slovinských základních školách. Takto jsou v podstatě vytvořeny čtyři výběrové soubory škol pro realizaci testování ve čtyřech vybraných předmětech. Poznamenejme, že školy mají možnost účastnit se testování ve všech čtyřech předmětech, tedy absolvovat NPZ testování celkem v šesti předmětech (viz DIC 2012a, UNESCO 2011, Domajnko et al. 2012). NPZ testování je celoplošným typem hodnocení s účastí všech žáků příslušné kohorty (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*). Metodické aspekty NPZ testování lze charakterizovat následujícím způsobem.

1. Vývoj testu

Odpovědnost za vývoj testů připadá v případě Slovinska na Národní vzdělávací institut (dále jen DIC) ve spolupráci s dalšími expertními institucemi jednotlivých předmětů – předmětové komise (srovnej s DIC 2012a). Vývoj položek testu vychází z formulace vzdělávacích cílů NPZ testování a je orientován

na hodnocení kompetencí (srovnej s DIC 2012b). Při utváření základního rámce vývoje testu je respektován zájem o (srovnej s DIC 2012b):

- hodnocení definovaných standardů národního kurikula jednotlivých předmětů ve vazbě na kompetence,
- zohlednění schopnosti položek testu diferencovat mezi žáky na základě obtížnosti.

Za tímto účelem jsou při přípravě NPZ testů primárně stanoveny počty položek vzhledem k požadovanému standardu a taxonomické obtížnosti. Doporučené poměry jsou v tomto ohledu 30 % položek pro znalost, 35 % položek pro porozumění a aplikaci a 35 % položek pro řešení nových úkolů. Následně jsou utvářeny testové položky, u kterých je vždy uveden cíl testové položky, standard, taxonomická obtížnost a obtížnost vzhledem ke čtyřem definovaným úrovním kompetencí. Testové položky jsou spojovány do kompaktnějších bloků ve vazbě na úvodní zadání (srovnej s DIC 2012b).

Kvalita utvářených položek je hodnocena vzhledem k otázkám validity, reliability, objektivity a citlivosti. Důraz je zejména kladen na věcný obsah, tj. soulad otázky s definovanými cíli NPZ. Pro stanovení obtížnosti otázek jsou využívány zkušenosti z NPZ testování minulých let, na nichž proběhlo hodnocení obtížnosti podle zastoupení správných a nesprávných odpovědí žáků. Hodnocena je tak rovněž schopnost testové položky rozlišit mezi odpověďmi jednotlivých žáků (viz DIC 2005, DIC 2012b). Vzhledem k typům jsou využívány jak multi-choice testové položky, tak otevřené testové položky s krátkou i delší odpovědí. Obecnou snahou je preferovat menší počet typů testových položek a obtížnější otázky řadit na konec (DIC 2005).

2. Administrace testu

Administrace NPZ testování klade hlavní důraz na standardizaci průběhu tak, aby stejné podmínky platily pro všechny. Koordinace NPZ testování je odpovědností DIC, nicméně vlastní realizace je svěřena škole, a to v souladu s metodickými pokyny (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*), na které navazuje zpracování školního plánu realizace testování. Školní plán upřesňuje kdo, kdy, kde a jak odpovídá za realizaci NPZ testování na příslušné škole (viz Domajnko et al. 2012).

Primárním krokem v rámci realizace NPZ testování je přihlášení školy k testování. V tomto ohledu je zásadní dobrovolný charakter NPZ testování v 6. roce studia, což vede k potřebě registrovat žáky škol majících zájem o účast v testování (DIC 2012a). NPZ testování probíhá v písemné formě s využitím tištěných testových sešitů, které jsou na každou školu doručovány centrálně, a to nejpozději 3 dny před vlastní realizací šetření. Délka testu pro jednotlivé předměty se pohybuje kolem hodiny a v jednom dni je realizováno testování pouze jednoho předmětu pod dohledem jmenovaného učitele (viz Domajnko et al. 2012, *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*, DIC 2012a).

Hodnocení NPZ testování v 6. roce studia provádí proškolení učitelé příslušných škol, jako součást svých pracovních úvazků, a to s využitím poskytnutých pokynů k hodnocení (viz DIC 2012a). Výběr hodnotících učitelů je prováděn tak, aby bylo odstraněno spojení učitele a testované třídy (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*). Hodnocení NPZ testování v 9. roce studia je odpovědností DIC (viz DIC 2012a). Pro opravy a hodnocení testů je využíván elektronický nástroj ve vazbě na ID kód každého žáka (viz Domajnko et al. 2012). Výsledky jsou žákům poskytovány do cca 14 dní až 1 měsíce (viz DIC 2012a).

3. Vyhodnocení testu

Správnost odpovědí NPZ testování je analyzována ve vztahu k výsledkům žáků respektive k výsledkům na úrovni škol a systému (viz Domajnko et al. 2012). Výsledky žáků jsou znázorňovány jak absolutním počtem bodů, tak zejména v procentním vyjádření správných odpovědí. Procento správných odpovědí je využito pro znázornění rozdělení četností dosažených výsledků žáků. Průměrná úspěšnost žáků je rovněž hodnocena pro některé dílčí kategorie, jako je například pohlaví žáka nebo region lokalizace školy. Konečně detailní analýza se zabývá jednak hodnocením obtížnosti jednotlivých testových položek a jejich schopnosti diferencovat ve výsledcích žáků a jednak vývojem procenta správných odpovědí příbuzných testových položek v čase (srovnej s DIC 2012b).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků NPZ testování probíhá na několika úrovních. Respektováno je přitom pravidlo, že NPZ testování není bráno jako nástroj ke srovnávání škol mezi sebou, nýbrž jen jako jeden z dílčích nástrojů hodnocení komplexního vzdělávacího procesu (DIC 2012a). Z tohoto důvodu je příslušnou legislativou zakázáno zveřejňovat výsledky NPZ testování (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*). V rámci reportingu výsledků NPZ testování platí (viz DIC 2005, Domajnko et al. 2012):

- Žák získává informaci o svých výsledcích ve vztahu k dosaženým dovednostem prostřednictvím srovnání s výsledky svých vrstevníků (DIC 2005). Tyto informace dostává společně se svými rodiči při setkání s učitelem školy (viz *Pravilnik o nacionalnem preveranju znanja v osnovni šoli*, Domajnko et al. 2012) a současně je mu doručena písemná zpráva. V případě žáků 9. roku studia jsou výsledky NPZ testování součástí vysvědčení (DIC 2012a, Brejc et al. 2011).

- Učitel dostává zpětnou informaci o úrovni svých žáků vzhledem k dosažení standardů kurikula, a to srovnáním s výsledky celé kohorty žáků příslušného roku studia v rámci jednotlivých předmětů i testových položek.

- Škola získává zpětnou informaci o kvalitě své práce, a to srovnáním s výsledky všech slovinských škol, a se zohledněním úspěšnosti v jednotlivých předmětech. Podobné informace jsou pak poskytnuty i na systémové úrovni. Poznamenejme, že z výsledků jejich žáků připravuje DIC pro jednotlivé školy kvantitativní zprávu (viz DIC 2012a).

Vedle základního hodnoceni procenta správných odpovědí je reporting výsledků NPZ testování prováděn s využitím grafického znázornění rozdělení počtu žáků vzhledem k procentu jejich správných odpovědí s tím, že graf je doplněn o čtyři úrovně dosažených kompetencí. Do každé úrovně je vždy zařazeno 10 % žáků. Do nejvyšší kompetence přitom spadá 10 % nejlepších žáků, do nejnižší kompetence žáci ve 20. až 30. percentilu pořadí. Vzhledem k těmto úrovním jsou pak výsledky jednotlivých žáků interpretovány (DIC 2012b).

2.1.14 Spojené státy americké

V případě USA je předmětem našeho zájmu v rámci sledování dosažené úrovně základních gramotností hodnocení *National Assessment of Educational Progress* (dále jen NAEP), které představuje jediné reprezentativní hodnocení toho, co umí američtí žáci v referenčních rocích studia klíčových předmětů. Hodnocení NAEP probíhá nepřerušovaně již od roku 1969, a to v jednoletých časových intervalech jako výběrové šetření žáků (viz US DOE 2010b). Rozlišeno je přitom (US DOE 2009a):

- hlavní NAEP testování s využitím metodik vyvíjených od 90. let 20. století,
- dlouhodobé NAEP testování navazující na metodiky z jeho počátků[119].

Tabulka 2-5: NAEP testování v USA – předměty, zahrnuté školy a ročník testovaných žáků

Typ NAEP testování	Předměty	Účastnící se školy	Ročník žáků
Hlavní národní	- čtení, psaní - matematika - přírodověda - historie USA - ekonomie - geografie - umění - občanská výchova - jiné	veřejné i soukromé	ročník 4, 8 a 12
Hlavní státní/urbánní*	- čtení, psaní - matematika - přírodověda	veřejné	ročník 4 a 8
Dlouhodobé národní	- čtení - matematika	veřejné i soukromé	9, 13 a 17 let

* Pilotní testování na vybraných urbánních okrscích

Zdroj: US DOE (2009a)

Poznamenejme, že dlouhodobé NAEP testování je realizováno jednak v méně předmětech než NAEP hlavní testování (viz tabulka 2-5) a jednak méně často – v pětiletých časových intervalech. Od roku 1990 je hodnocení NAEP doplněno rovněž o možnost testování na úrovni států USA s následným srovnáním s referenční hodnotou celého území USA. Poznamenejme, že v roce 2001 se účast států USA na hodnocení NAEP stala závaznou[120] ve vazbě na možnost čerpat prostředky programu *No Child Left Behind* (viz US DOE 2009a). Tabulka 2-5 uvádí základní charakteristiky různých typů NAEP testování vzhledem k testovaným předmětům, typům účastnících se škol a ročníkům testovaných žáků. Zdůrazněme, že v daný rok nejsou testovány všechny předměty, nýbrž pouze soubor vybraných předmětů (US DOE 2009a). Metodické aspekty hlavního NAEP testování lze charakterizovat následujícím způsobem.

1. *Tvorba výběrového souboru testovaných žáků*

První krok metodiky realizace hlavního NAEP testování je spojen s tvorbou reprezentativního výběrového souboru testovaných žáků a škol. Aplikován je v tomto ohledu stratifikovaný náhodný výběr, v rámci kterého jsou pro explicitní stratifikaci využity proměnné lokalizace školy vzhledem k definovaným regionům, typ školy, podíl žáků etnických minorit na celkovém počtu žáků, úspěšnost školy v národních testech a průměrný příjem v lokalitě. Využití explicitní stratifikace sleduje mimo jiné cíl zahrnout

[119] V roce 2004 došlo k sjednocení metodik prostřednictvím realizace přemosťujícího hlavního a dlouhodobého NAEP testování tak, aby bylo možné srovnat výsledky obou druhů NAEP hodnocení (US DOE 2009a).

[120] V rámci testování čtenářské a matematické gramotnosti v rocích 4 a 8 studia (viz US DOE 2009a).

proporčně vyšší počet žáků ve stratech s nízkým počtem entit (např. neveřejné školy s vysokým podílem žáků etnických minorit) tak, aby byla zachována reprezentativnost šetření. Poznamenejme, že výběr v rámci definovaných strat probíhá náhodně jak vzhledem k výběru škol, tak vzhledem k výběru žáků. Každá škola straty a každý žák školy mají stejnou pravděpodobnost být zařazen do výběrového souboru škol a žáků. Rozsah výběrového souboru je závislý na tom, zda národní NAEP testování probíhá samostatně nebo ve spojení s NAEP testováním na úrovni států. V prvním případě se rozsah výběrového souboru pohybuje kolem 0,4 % populace příslušného testovaného ročníku – cca 14 tisíc žáků, ve druhém případě pak kolem 4 % populace – cca 140 tisíc žáků (US DOE 2009a).

2. *Vývoj testu*

Vývoj položek testu respektuje vlastní podstatu NAEP testování – identifikovat pokrok ve výsledcích vzdělávacího procesu v USA. Primárním východiskem je v tomto ohledu tvorba základního rámce NAEP testování, tj. cílů testování v návaznosti na vymezený testovaný obsah vzdělávání (US DOE 2009a). Rámec NAEP testování obsahuje (US DOE 2010b):

- popis specifických znalostí a dovedností testovaných v každém předmětu,
- popis typů testových položek, procesu jejich tvorby a hodnocení.

Rámec NAEP testování slouží k vývoji položek testu, které jsou konstruovány expertním týmem a následně posuzovány odbornou komisí, mimo jiné vzhledem k souladu položek testu s definovaným rámcem NAEP testování (US DOE 2010b). Schválené položky testu jsou zaneseny do databáze, a pak seskupovány do podoby bloků testových položek s podobným obsahovým zaměřením. Srozumitelnost položek testu je ověřována v malých pracovních skupinách žáků. Po úpravách a schválení položek testu odbornou komisí je provedena a následně vyhodnocena pilotáž položek testů. Vyhodnocení prostřednictvím statistických a psychometrických metod (např. DIF analýza pro identifikaci vazeb výsledků pilotáže k socioekonomickým charakteristikám žáků) umožňuje závěrečný výběr blokově seřazených položek pro testovací nástroj. Poznamenejme, že spolu s testovými položkami je vyvíjen i jejich průvodce hodnocením (viz US DOE 2009a).

Testové položky NAEP hodnocení nabývají různých podob a zahrnují vedle multi-choice otázek rovněž otevřené otázky s potřebou krátké či delší odpovědi. Na internetových stránkách NAEP testování je možné nalézt vzorové testy, nicméně určitý podíl otázek zůstává v utajení z důvodu jejich využití pro sledování časových trendů[121]. Součástí NAEP testování je také dotazník pro žáky, učitele a ředitele. V případě žáků se dotazník zaměřuje na identifikaci vlastních návyků k učení a na názory týkající se vnitřního prostředí školy. V případě učitelů je dotazník věnován zejména jejich výukové strategii, v případě ředitelů se dotazník ptá na názory vztahující se k vlastní škole. Konečně poznamenejme, že speciální pozornost při formulaci testu je věnována problémům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (US DOE 2009a).

3. *Administrace testu*

NAEP testování probíhá v tištěné formě ve spolupráci odpovědného národního úřadu a vybraného subdodavatele služeb. Subdodavatel služeb je odpovědný za následující činnosti (US DOE 2009a):

[121] Ve své podstatě se jedná o kotvící otázky umožňující sledovat vývoj odpovědí žáků v čase (UD DOE 2009a).

- zajištění tisku a distribuce testových materiálů,
- realizace všech nezbytných administrativních úkonů a sběr podnětů od účastnících se škol ke zlepšení NAEP testování,
- zpracování odpovědí žáků do ICT založeného systému sběru dat.

Národní úřad pak má za úkol ve spolupráci se školami vybrat soubor žáků účastnících se NAEP testování. Přiřazení testových materiálů a následné vyhodnocení odpovědí je založeno na identifikačním čísle žáka, a to při respektování principu ochrany osobních údajů (US DOE 2009a).

Realizace NAEP testování probíhá ve spolupráci se školami. Opravu testů zajišťují týmy cca 12 proškolených hodnotitelů pod dohledem supervizora. Oprava testů je realizována s využitím ICT technologií, kdy odpovědi žáků jsou skenovány speciálně připraveným programem, který nabízí hodnotitelům možnosti výběru hodnocení. Tento přístup umožňuje rovněž flexibilní kontrolu správnosti hodnocení ze strany supervizora. Ta probíhá jednak přezkumem 5 % náhodně vybraných položek hodnocených každým hodnotitelem a jednak prostřednictvím analýzy statistických odchylek v hodnocení. Konečně kontrola správnosti hodnocení odpovědí mezi roky vychází ze zařazení určitého počtu odpovědí z minulých let do procesu opravování a porovnání rozdílů v hodnocení (US DOE 2009a).

4. Vyhodnocení testu

Vlastní vyhodnocení NAEP testování probíhá v duchu myšlenky Raschova modelu s využitím DIF[122] analýzy pro posouzením rozdílů mezi jednotlivými skupinami a IRT teorie[123], která utváří teoretické východisko pro převedení výsledků žáků na škály. Škály jsou utvářeny zvlášť pro jednotlivé předměty[124] a neumožňují tak srovnání mezi nimi (US DOE 2010b). NAEP testování není určeno pro hodnocení jednotlivých žáků a soustředí se přímo na hodnocení výsledků vzhledem ke sledovaným skupinám žáků (viz US DOE 2009a):

- např. skupiny žáků podle etnického původu, pohlaví, lokalizace školy,
- např. skupiny žáků podle států s dalším členěním podle jejich charakteristik.

Vyhodnocení dat NAEP testování je založeno na výpočtu jednak průměrného skóre pro každou hodnocenou skupinu žáků a jednak průměrného skóre pro skupiny žáků dosahujících vybraných percentilů výkonnosti – 10, 25, 50, 75 a 90. Vedle toho jsou definovány tři úrovně dosažených výsledků – základní, pokročilý, velmi pokročilý. Tyto úrovně blíže popisují, co žák na dané úrovni výkonnosti umí a na tomto základě jsou stanoveny i meze intervalů hodnotící škály předmětů. Konečně v rámci vyhodnocení NAEP testování jsou rovněž sledovány změny v časovém vývoji. Poznamenejme, že vyhodnocení NAEP testování respektuje základní pravidla inferenční statistiky, kdy rozdíly mezi skupinami či v časovém vývoji jsou zdůrazněny jen tehdy, pokud jsou statisticky významné na pětiprocentní hladině významnosti a dále že relativně vyšší počet škol některých strat ve výběrovém souboru je kompenzován prostřednictvím nižší váhy jejich odpovědí (viz US DOE 2010b).

[122] *Differential Item Functioning*

[123] *Item Response Theory*

[124] Takto například NAEP testování pro 12. ročník studia v roce 2009 využívalo škálu 0-500 pro čtení a škálu 0-300 pro matematiku (US DOE 2010b).

5. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků NAEP testování je primárně ovlivněn jeho cílem, který se zaměřuje na podání informací o výsledcích vzdělávání na národní a státní úrovni. Za tímto účelem jsou vydávány tzv. karty reportingu jednotlivých testovaných předmětů, a to jednak pro hodnocená území, tj. území USA, států a participujících urbánních okrsků a jednak pro sledované charakteristiky žáků. Zohledněn je současně vývoj v čase. Zdůrazněme, že NAEP testování neposkytuje výsledky pro jednotlivé žáky či školy, kteří je však mohou obdržet na vyžádání (viz US DOE 2009a, US DOE 2010b).

Od roku 2011 jsou v USA diskutovány úvahy o nové podobě NAEP, zejména pak ve vazbě na cíle (viz NCES 2013):

- posílit roli NAEP testování jako nezávislého zdroje informací o stavu K-12 vzdělávání v klíčových oblastech kurikula,
- využít potenciál realizace NAEP testování s využitím ICT technologií,
- posílit partnerství federální vláda – stát pro sdílení informací a výsledků,
- využít výsledky NAEP testování pro identifikaci nejlepších praktik.

2.1.15 Švédsko

V případě Švédska je předmětem našeho zájmu švédské národní testování na základních a středních školách. Poznamenejme, že testování má ve švédském vzdělávacím systému dlouhodobou tradici sahající až do 40. let 20. století, nicméně současný systém testování je zaváděn v kontextu reformních procesů zahájených na počátku 90. let 20. století (viz Skolverket 2005). Cílem švédského národního testování je (viz např. Skolverket 2013a, Skolverket 2013b, Nusche et al. 2011c):

- zajistit rovný a spravedlivý způsob zkoušení pro všechny žáky,
- zajistit informace potřebné k hodnocení švédského vzdělávacího systému.

Švédské národní testování je realizováno na konci jednotlivých vzdělávacích etap, tj. ve 3., 6. a 9. roce studia a na konci vyššího stupně střední školy, přičemž povinně se týká následujících předmětů (viz Skolverket 2013b, Nusche et al. 2011):

- švédský jazyk a matematika ve 3. roce studia,
- švédský jazyk, matematika a anglický jazyk v 6.[125] a 9. roce studia s rozdělením žáků do výběrových souborů a přiřazením vždy jednoho přírodovědného předmětu (biologie, fyzika, chemie) a jednoho socio-vědního předmětu (geografie, historie, religionistika, sociální studia) pro každý výběrový soubor,
- švédský jazyk, matematika a anglický jazyk pro vyšší stupeň středních škol s dalšími testovanými předměty v závislosti na typu školy a programu.

Švédské národní testování je celoplošné a probíhá každý rok (viz např. Nusche et al. 2011e). Metodické aspekty švédského testování pak lze charakterizovat následujícím způsobem (viz např. Skolverket 2013a, Skolverket 2013b, Gustafsson a Erickson 2013).

[125] Dříve dlouhodobě v 5. třídě, od roku 2012 posun do 6. třídy (viz např. Nusche et al. 2011c, UNESCO 2012e)

1. *Vývoj testu*

Odpovědnost za vývoj testů připadá ve Švédsku na expertní spolupráci Národní agentury pro vzdělávání se švédskými univerzitami a dalšími relevantními institucemi v oblasti vzdělávání (např. Gustafsson a Erickson 2013). Základním stavebním kamenem vývoje testů je švédské národní kurikulum, vzhledem k jehož oblastem jsou formulovány testové položky. Zdůrazněme snahu naplnit principy co nejširšího pokrytí kurikula testovými otázkami a co nejlepšího využití výsledků testových položek. Z tohoto důvodu je rovněž prováděna pilotáž testových položek na výběrovém souboru cca 500 žáků náhodně vybraných škol s následným vyhodnocením jejich kvality prostřednictvím statistických metod (např. otázka znevýhodnění některých skupin žáků, hodnocení odchylek mezi roky hodnocení apod.). Testové položky nabývají různé podoby od písemných úloh přes úlohy ústní, úlohy pro čtení a porozumění až po úlohy určené pro práci ve skupině. Různorodost otázek je primárně umožněna tím, že hodnocení testových položek provádí učitel třídy. Konečně součástí testů jsou i testové položky využité v dřívějších letech, které umožňují sledovat vývoj vzdělávacích výsledků v čase (viz Skolverket 2013a, Skolverket 2013b).

2. *Administrace testu*

Administrace švédského národního testování klade důraz na standardizaci průběhu tak, aby stejné podmínky platily pro všechny. Takto je pro učitele k dispozici manuál s podrobnými pokyny jak k administraci testů, tak k vyhodnocení testů. Obecný postup realizace švédského národního testování pak sleduje následující kroky.

Švédské národní testování je prováděno v písemné podobě ve předem stanoveném časovém období cca dvou měsíců. Sady testů jsou objednávány ředitelem školy prostřednictvím elektronické žádosti, která je směřována na Národní agenturu pro vzdělávání. Testové sešity jsou doručovány centrálně v zapečetěné podobě. Následně jsou informováni žáci a jejich rodiče o plánovaném průběhu národního testování, které je realizováno v souladu s připravenou metodikou. Poznamenejme, že testované předměty jsou rozděleny do několika tematických oblastí vyučovaných v rámci kurikula a vůči nim je provedena řada dílčích testování. Takto je například testování švédského jazyka ve 3. roce studia rozděleno do celkem 8 testovaných bloků po cca 40-60 minutách a probíhá v několika dnech (srovnej s Nutsche et al. 2011c). Hodnocení testů je prováděno učitelem třídy s využitím průvodce pro hodnocení testových položek (viz Skolverket 2013b). Přístup k opravování testů třídními učiteli je spojen s hrozbami týkajícími se spolehlivosti výsledků. Takto například Gustafsson a Erickson (2013) hovoří o existenci významných rozdílů ve známkovacích praktikách jednotlivých učitelů a doporučují opravovat testy více učiteli.

3. *Vyhodnocení a reporting výsledků testu*

S výsledky testů opravenými učitelem jsou primárně seznámeni žáci a jejich rodiče. Vedle toho jsou výsledky za žáky školy reportovány na národní úroveň, kde je provedeno výsledné vyhodnocení vzhledem k ukazatelům (viz Skolverket 2013a):

- procenta správných odpovědí,
- dosažené výsledné známky do roku 2013 na třístupňové škále, od roku 2013 na šestistupňové škále A-F.

Současně jsou dosažené výsledky národního testování rozloženy vzhledem k dílčím charakteristikám, jako jsou například typy úloh či charakteristiky žáků (Skolverket 2013a). Analýzy a výsledky testů jsou veřejně publikovány, a to až do úrovně jednotlivých škol. Výsledky národního testování jsou rovněž zveřejňovány

v tematických či hodnotících zprávách a na úrovni žáka vstupují také do písemných individuálních rozvojových plánů, které pro jednotlivé žáky zpracovávají jejich učitelé (viz Skolverket 2013b).

2.1.16 Velká Británie – Anglie

V případě Anglie je předmětem našeho zájmu testování národního kurikula. Národní kurikulum bylo v Anglii zavedeno na konci 80. let 20. století. Jeho součástí byla rovněž definice navazujícího hodnotícího systému, který byl v původní podobě charakteristický (viz Bew 2011):

- hodnocením pokroku ve vzdělávacích výsledcích žáků na desetistupňové škále vzhledem k formulovaným cílům všech předmětů národního kurikula pro jednotlivé etapy studia,
- kombinací formativních i sumativních metod hodnocení,
- kombinací interních metod hodnocení učitelem a externích metod hodnocení standardizovaným testem.

Cílem takto nastaveného testování anglického národního kurikula se stalo zajištění informací o vývoji vzdělávacího systému Anglie (Eurydice 2009a). Původně vytvořený systém se však v praxi ukázal být příliš náročný na realizaci[126] (např. Bew 2011) a prakticky již od svého vytvoření je neustále upravován ve směru (srovnej s UNESCO 2012g, Eurydice 2009a):

- redukce počtu testovaných předmětů, nově s důrazem na klíčové předměty,
- realizace externího testování ve vzdělávací etapě KS 1 plně prostřednictvím třídního učitele,
- zrušení povinného externího testování ve vzdělávací etapě KS 3,
- redukce hodnotící škály z 10 stupňů na 8 stupňů,
- zpřesnění cílů a účelu.

V současné době tak probíhá povinné externí testování národního kurikula ve vzdělávací etapě KS 1 v klíčových předmětech anglický jazyk, matematika a přírodověda (STA 2012a) a ve vzdělávací etapě KS 2 v klíčových předmětech anglický jazyk a matematika na výkonnostní úrovni 3-5 a 6 (viz STA 2012b). V případě vzdělávací etapy KS 3 není povinné externí testování národního kurikula definováno (STA 2012c) a pro vzdělávací etapu KS 4 jsou formulována různá hodnocení, z nichž nejčastějším je hodnocení GCSE (např. UNESCO 2012g). Zdůrazněme, že anglický vzdělávací systém je charakteristický dlouhou tradicí externího testování a vedle povinných testů nabízí možnost dobrovolného využití externích testů (např. STA 2012b). Metodické aspekty testování anglického národního kurikula budeme charakterizovat na příkladu testování ve vzdělávací etapě KS 2 s důrazem na testování vybraných aspektů anglického jazyka (viz STA 2013, STA 2012b).

1. Vývoj testu

Proces vývoje nástrojů pro testování anglického národního kurikula lze charakterizovat následujícím způsobem. Primárním krokem celého procesu je podrobná analýza základních podkladových materiálů a jiných vstupních informací, které mimo jiné zahrnují anglické národní kurikulum, obsah obdobně orientovaných testů nebo zahraniční příklady dobré praxe. Na základě této analýzy jsou identifikovány vhodné oblasti testování, vhodné formáty a obsahové náměty testových položek a další poznatky, které

[126] Takto například vůbec první testování národního kurikula pro vzdělávací etapu KS 1 v roce 1991 trvalo celkem 44 hodin jen v klíčových předmětech (viz Eurydice 2009).

jsou následně posuzovány na expertní bázi (STA 2013). Současně jsou aplikovány tři fáze praktického ověřování kvality testů a testových položek (STA 2013):

- První fáze představuje neformální pilotáž první verze testových položek na velmi malém výběrovém souboru testovaných žáků. Takto jsou zjišťována data spíše kvalitativní povahy, které se týkají mimo jiné otázek, z jakého důvodu žák nevyplnil konkrétní otázku. Identifikovány jsou ty testové položky, které nejsou součástí národního kurikula nebo které jsou nesrozumitelně formulovány.

- Technický pretest, jako druhá fáze praktického ověřování, je rovněž realizován na spíše menším výběrovém souboru žáků a slouží pro finální úpravu testových položek pro pilotáž.

- Třetí fází praktického ověřování kvality testů a testových položek je pilotáž realizována na reprezentativním vzorku žáků anglických škol (cca 6 000 žáků a 250 škol pro STA 2013). Žáci jsou v tomto ohledu vybíráni prostřednictvím stratifikovaného výběru, kdy proměnné region, typ školy a výsledky v předchozím hodnocení jsou využity pro explicitní stratifikaci. Na základě odpovědí žáků je následně hodnocena kvalita testových položek s využitím metod IRT[127] teorie.

Poznatky z tří výše uvedených fází praktického ověřování kvality testů a testových položek jsou využity pro přípravu vlastního testovacího nástroje, kdy jsou specifikovány mimo jiné informace týkající se kognitivní náročnosti testových položek. Podoba výsledného testu je pak upravena v souladu s vyžadovanou strukturací testových položek vzhledem k jejich typu (otevřené i uzavřené), náročnosti či obsahovému zaměření. Konečně poznamenejme, že v průběhu vývoje testů je aplikována řada metod kontroly jejich kvality, jako je například předběžná oprava testů dvěma nezávislými hodnotiteli (STA 2013).

2. Administrace testu

Proces realizace testů je odpovědností škol a v rámci nich vybraných administrátorů. Testy jsou objednávány od externího dodavatele prostřednictvím internetového rozhraní, a to registrací žáků, kterých se testování týká. Učitel je odpovědný za výběr testu odpovídající úrovně žákových znalostí. Po doručení jsou testy uschovány a využity teprve v době realizace testování. Průběh realizace testů je specifikován v metodickém průvodci a liší se mezi jednotlivými vzdělávacími etapami. V případě vzdělávací etapy KS 2 lze průběh charakterizovat následujícím způsobem (STA 2012b):

- registrace žáků účastnících se testování a realizace vlastního testu,
- sběr testových materiálů od žáků a umístění těchto materiálů na bezpečné místo,
- zaslání testových materiálů k vyhodnocení pověřenému subjektu – STA,
- zaslání vyhodnocení testů zpět škole, a to jak v elektronické podobě, tak v podobě opravených materiálů.

Průběh testování je kontrolován ze strany místních úřadů a anglické školní inspekce prostřednictvím neohlášených inspekcí (STA 2012b).

[127] *Item Response Theory*

3. Vyhodnocení testu

Vlastní vyhodnocení testování anglického národního kurikula probíhá s využitím metod IRT teorie[128], které rovněž poukazují na kvalitu jednotlivých testových položek. Testování anglického národního kurikula představuje kriteriální test, kdy metody IRT teorie umožňují stanovit hranici výsledků pro zařazení žáka do odpovídající výkonnostní úrovně testovaného předmětu. Významnou roli v tomto ohledu hraje rovněž kognitivní náročnost jednotlivých testových položek. Hranice pro výkonnostní úrovně testovaného předmětu jsou primárně stanoveny při první realizaci testování s tím, že propojující položky následně umožňují sledovat změny v čase. Poznamenejme, že dosažená výkonnostní úroveň je hlavním ukazatelem pro hodnocení výsledků testování žáků a slouží rovněž pro účely reportingu (viz STA 2013).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků testování anglického národního kurikula je založen na dosažené výkonnostní úrovni žáků. Tento výsledek je přitom doplněn o hodnocení průběžné práce žáka učitelem, a to na stejné výkonnostní škále. Hodnocení je provedeno jak pro předmět celkově, tak vzhledem k jednotlivým cílům předmětu v národním kurikulu. Následně je zpráva o vzdělávacích výsledcích poskytnuta žákovi a jeho rodičům, přičemž pro zhodnocení vzdělávacích výsledků žáka jsou součástí zprávy rovněž průměrné výsledky na národní úrovni. Rodiče mají právo o dosažených výsledcích hovořit s učitelem (viz STA 2012b).

2.1.17 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Syntéza poznatků předchozích podkapitol ukazuje na některé obecné i specifické charakteristiky metodik testování dosažené úrovně základních gramotností. Primárně poukažme na skutečnost, že jedním z hlavních zdrojů inspirace pro celou řadu metodik národních testování sledovaných zemí jsou metodiky mezinárodních šetření PISA respektive PIRLS/TIMSS (viz např. způsoby tvorby výběrových souborů, důraz na jednu prioritní gramotnost v pankanadském hodnotícím programu a další).

Hodnocení jednotlivých metodik národních testování sledovaných států ukázalo na vysoký počet jejich společných znaků. Tato skutečnost vyvolává úvahu o vytvoření metapříběhu metodiky národního testování nad množinou hodnocených metodik. Obrázek 2-1 takový metapříběh zachycuje, když definuje typické elementy, které metodiky národního testování sledovaných zemí obsahují (srovnej rovněž se Shiel, Kellaghan a Moran 2010).

[128] *Item Response Theory*

Obrázek 2-1: Metapříběh metodiky národního testování sledovaných zemí – typické elementy

Vývoj testu

- Základní rámec vývoje testu – cíle testování, definice testovaných profilových oblastí a kognitivních procesů podle obsahu kurikula a k nim vymezení struktury/počtu testových položek, definice požadavků na strukturu testových položek ve vazbě na jejich obtížnost
- Vytvoření testovacího nástroje – vymezení kontextu situace, vymezení typu testových položek (např. multi-choice, krátké odpovědi), formulace testové položky a hodnotícího klíče, stanovení očekávané obtížnosti testové položky, definice propojujících položek různých testů pro sledování změn v čase, vytvoření testovacího nástroje ve vazbě na základní rámec vývoje testu
- Hodnocení kvality testových položek expertním panelem
- Hodnocení kvality testových položek na reprezentativním výběrovém souboru žáků s následnou psychometrickou analýzou – data o obtížnosti testových položek, data o schopnosti testové položky diferencovat mezi žáky a další
- Definice způsobů zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- Vytvoření dotazníku s postojovými otázkami na ředitele, učitele a žáka

Administrace testu

- Definice přepravy testových materiálů, přísná bezpečnostní opatření
- Vymezení odpovědností za průběh testování – manuály průběhu testování
- Vymezení systému kontroly průběhu testování

Vyhodnocení testu

- Volba způsobu hodnocení a navazující školení hodnotitelů
- Vytvoření systému kontroly hodnotitelů
- Stanovení hodnotící metriky založené na Raschově modelu/IRT teorii pro definici bodového hodnocení a víceúrovňové škály ve vazbě na standardy
- Vyhodnocení testu včetně změn dosažených výsledků v čase, aplikace pokročilých statistických metod

Reporting výsledků testu

- Reporting výsledků testu na různých úrovních – žák, třída, škola, území, země
- Reporting výsledků testu vzhledem k dílčím charakteristikám žáků a vzhledem k profilovým oblastem kurikula
- Reporting výsledků testu ve formě bodového hodnocení a dosažené úrovně s vazbou na dosažený standard

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Specifické aspekty metodik sledovaných národních testování pak jsou shrnuty v tabulkách 2-6 až 2-8. V tomto ohledu lze formulovat následující závěry:

- Čtenářská a matematická gramotnost jsou nejčastěji testovanými základními gramotnostmi sledovaných států s tím, že další základní gramotnosti jsou testovány méně často (viz tabulka 2-6, srovnej s OECD 2013d, Eurydice 2009b). V tomto ohledu se strategie jednotlivých států liší, přičemž se ukazuje, že vyšší počet testovaných gramotností je více typický jednak pro testování na vyšším stupni střední školy a jednak pro testování za účelem formativního hodnocení žáků (viz např. Eurydice 2009b).

- Některé země sledují kombinaci přístupů celoplošného testování čtenářské a matematické gramotnosti na jedné straně a výběrového testování dalších základních gramotností na straně druhé (viz např. Austrálie, Slovinsko, Švédsko či další; tabulka 2-6).

- Jazyková gramotnost je předmětem testovacího zájmu u těch zemí, pro které anglický jazyk není jejich rodným jazykem (např. Dánsko, Německo, Norsko, Slovinsko, Švédsko; tabulka 2-6). Zároveň platí, že čtenářská a matematická gramotnost je častěji předmětem testování v rané fázi vzdělávání žáka, později jsou pak přidávány rovněž další gramotnosti, jako je gramotnost jazyková nebo přírodovědná.

- Národní testování, jejichž hlavním cílem je hodnocení celého vzdělávacího systému ve vazbě na jeho kurikulum (např. Finsko, Irsko, Kanada, Nový Zéland, USA), jsou tradičně realizována jako výběrová testování (viz tabulka 2-7 v kontextu tabulky 2-6; srovnej s Eurydice 2009b). Jednou z výhod výběrových šetření je možnost pokrytí širšího kurikula tak, že různé testy jsou určeny pro různé výběrové soubory žáků (srovnej s OECD 2013d).

- Rok studia žáka pro absolvování národního testování se mezi sledovanými zeměmi liší. Některé země kladou důraz na národní testování v době ukončení vzdělávací etapy s cílem zhodnotit kvalitu vzdělávacího procesu na „výstupu". Naopak jiné sledované země zdůrazňují výhody dřívější realizace národního testování, v kontextu hodnocení „kvality vstupů" s cílem včas identifikovat potenciální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků (viz tabulka 2-7). Druhý přístup se týká, mimo jiné, raného testování žáků 2. roku studia v Dánsku, Irsku či Velké Británii – Anglii nebo diskuse o časování testu na začátek či konec školního roku (srovnej rovněž s Eurydice 2009b).

- V rámci dílčích charakteristik sledovaných národních testování lze identifikovat vazbu mezi důrazem národního testování na hodnocení systému na jedné straně a vyšší délkou časového cyklu jeho realizace na straně druhé. V případě národních testování zaměřených na formativní využití jsou národní testování častější, když probíhají každoročně (viz tabulka 2-8).

- V současné době velmi málo zemí implementovalo počítačově založený přístup k národnímu testování, převládá tištěna podoba testování (viz tabulka 2-8). Potenciál ICT technologií pro včasné doručování výsledků hodnocení je však všeobecně zdůrazňován a lze předpokládat postupný přechod zemí na ICT formu testování (např. OECD 2013d, Eurydice 2009b). Pepper (2012) v tomto ohledu hovoří o vizi posunu ICT založeného testování od testů první (např. lineární testy Norska) a druhé (např. adaptační testy Dánska) generace k testům generace vyšší, které umožňují zadávat komplexní testové položky založené na simulacích situací reálného světa a na dynamické interaktivitě (např. on-line hry).

- Specifickou podobu testování lze pozorovat v případě novozélandské metodiky, která klade důraz na hodnocení týmem učitelů.

- Opravování testů nejčastěji probíhá prostřednictvím centrálního hodnocení proškoleným týmem hodnotitelů, méně časté je hodnocení testů počítačem či dozorujícím učitelem. Poznamenejme, že hodnocení testů učitelem je častěji využíváno tehdy, pokud dané testování má výrazně low-stake charakter (viz tabulka 2-8) a že nejčastějším typem testových položek jsou multi-choice otázky (viz rovněž OECD 2013d).

- V rámci systémů národních testů je aplikováno jejich vyhodnocení jak na bázi kritérií, tak na bázi percentilů. Zásadní roli v tomto ohledu hraje kvalita vzdělávacích cílů respektive standardů. Takto země s nižší kvalitou formulovaných standardů (např. Slovensko, Norsko a další) či chybějícím kurikulem (např. Dánsko) obecně preferují vyhodnocení testů na jednodušší bázi percentilů (viz tabulka 2-8, srovnej rovněž s OECD 2013d).

Tabulka 2-6: Zaměření národního testování sledovaných zemí vzhledem k typům základních gramotností a k nim relevantním předmětům; tmavě modrá – celoplošné testování, světle modrá – výběrové šetření

Země	Čt	Mat	Př	Soc	Jaz	Inf
Austrálie						
Dánsko						
Finsko			Nepravidelně podle národního plánu testování			
Irsko	Výběrové i celoplošné					
Kanada	Celoplošně na úrovni provincií					
Německo						
Norsko			Plán do budoucna			
Nový Zéland						
Polsko	Humanitní vědy	Přírodní vědy	Přírodní vědy	Humanitní vědy		
Rakousko						
Slovensko						
Slovinsko						
Spojené státy	Celoplošně na úrovni států					
Švédsko						
VB – Anglie						

Pozn.: Čt – čtenářská, Mat – matematická, Př – přírodovědná, Soc – sociální, Jaz – jazyková, Inf - informační
Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

- Konečně v rámci zahrnutí hodnocení vývojových změn do metodik národního testování lze pozorovat zaostávání zejména postsocialistických zemí (viz tabulka 2-8).

Mezi další dva aktuální aspekty metodiky národního testování sledovaných zemí patří:

- První aspekt je spojen s potřebou zahrnout širokou nabídku atraktivních testových položek pro předcházení potenciálních problémů nedostatečné motivace žáků při řešení *low-stake* testů. Tuto potřebu explicitně uvádí mimo jiné Finsko, Kanada či Nový Zéland, tedy země s velmi dobrými výsledky v mezinárodních testováních. Pepper (2012) v tomto ohledu hovoří o aplikaci různých formátů testových položek a jejich spojení s životními situacemi, přičemž potenciál pro další zlepšování možností spatřuje v ICT řešeních.

- Druhý aspekt je spojen s potřebou co nejrychlejší návratnosti výsledků národního testování učitelům, žákům, jejich rodičům a dalším aktérům, a to zejména v tom případě, pokud je národní testování určeno pro formativní hodnocení (srovnej s OECD 2013d). Tento požadavek například plní nástroj adaptačních testů aplikovaných v Dánsku.

Tabulka 2-7: Matice vztahů národního testování k roku studia a k typům základních gramotností či k nim relevantním předmětům; světle modrá – důraz na hodnocení systému, mřížkou plán na zavedení testování v blízké budoucnosti

Země	Rok studia									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Austrálie			Č, M		Č, M	P, S, I	Č, M		Č, M	S, I
Dánsko		Č	M	Č		Č, M	J	Č, P		
Finsko									Č, M	
Irsko		Č, M		Č, M		Č, M				
Kanada								Č, M, P		
Německo			Č, M					Č, M, J		
Norsko					Č, M, J			Č, M, J	Č, M, J	
Nový Zéland				všechny				všechny		
Polsko						vše bez I			vše bez I	
Rakousko				Č, M				Č, M, J		
Slovensko					Č, M				Č, M	
Slovinsko						Č, M, J		vše bez I		
Spojené státy				vše bez I				vše bez I		
Švédsko			Č, M			vše bez I			vše bez I	
VB – Anglie		Č, M, P				Č, M				

Pozn.: Č – čtenářská, M – matematická, P – přírodovědná, S – sociální, J – jazyková, I – informační

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Tabulka 2-8: Vybrané charakteristiky národního testování základních gramotností a k nim relevantním předmětům; světle modrá – důraz na hodnocení systému

Země	Perioda	Forma	Opravování	Užití kritérií	Vývoj v čase
Austrálie	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Dánsko	Každoročně	Počítačová	Počítačem	Percentily	Zatím ne, v plánu
Finsko	Podle potřeby	Tištěná, plán PC	Učitelem	Kritéria	Ano
Irsko	4 až 5 let	Tištěná	Centrálně	Percentily	Ano
Kanada	3 roky	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Německo	Každoročně	Tištěná	Učitelem	Kritéria	Raná fáze
Norsko	Každoročně	Počítačová/tištěná*	Počítačem/učitelem*	Percentily	Ano, nově
Nový Zéland	4 roky	Různá - tým učitelů	Centrálně	Kritéria	Ano
Polsko	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Percentily	Ne
Rakousko	3 roky	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Slovensko	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Percentily	Ne
Slovinsko	Každoročně	Tištěná	Učitelem/centrálně**	Percentily	Ne
Spojené státy	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Švédsko	Každoročně	Tištěná	Učitelem	Kritéria	Ano
VB - Anglie	Každoročně	Tištěná	Učitelem/centrálně***	Kritéria	Ano

* Počítačová forma a oprava počítačem pro testování matematické a jazykové gramotnosti, tištěná forma a oprava učitelem pro čtenářskou gramotnost

** Oprava učitelem v případě dobrovolného testování v šestém roce studia, oprava centrálně v případě povinného testování v devátém roce studia

*** Oprava učitelem ve druhém roce studia, oprava centrálně v šestém roce studia

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Konečně poukažme na dva možné přístupy k tvorbě dotazníků, které zjišťují doplňující informace k testování. První přístup využívá kontextový dotazník, který žáci vyplňují po absolvování testu a který se ptá na jejich socioekonomické charakteristiky, postoje, vzdělávací strategie apod. Druhý přístup chápe postoje žáků jako výstup učení, a proto zařazuje související otázky přímo do položek testu (viz např. Pepper 2012).

Jakým způsobem lze dát uvedené souvislosti do kontextu situace v České republice? Současný český systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je charakteristický posilováním externích prvků hodnocení na bázi celoplošného testování, a to zejména ve vztahu k celoplošnému ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd a ke společné (státní) části maturitní zkoušky na středních školách. Rámečky 2-2 a 2-3 blíže představují hlavní charakteristiky obou hodnocení.

Rámeček 2-2: Metodické aspekty celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd

Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd je v České republice vyvíjeno od roku 2010 s tím, že první celoplošná generální zkouška proběhla v roce 2012. Cílem celoplošného ověřování výsledků žáků 5. a 9. tříd je zajistit žákům a jejich rodičům, učitelům a školám zpětnou vazbu k jejich vzdělávacím výsledkům a současně sloužit jako indikátor hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni školy i systému. Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd probíhá v předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyk, a takto je lze považovat za relevantní pro čtenářskou, matematickou a jazykovou gramotnost (např. ČŠI 2012b).

Z metodického hlediska lze celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd charakterizovat následujícím způsobem. Testové položky jsou utvářeny jako úkoly pro ověření toho, zda žák umí to, co předepisuje vzdělávací standard. Pro kvalitu celého hodnotícího systému lze za zásadní považovat požadavek na existenci precizně formulovaných vzdělávacích standardů (srovnej s ČŠI 2013d). Testové položky jsou vyvíjeny ve vazbě na zastřešující rámec metadat, který zahrnuje mimo jiné obtížnost testové položky, zařazení testové položky v seznamu předmětů a jejich tematických oblastí či vztah testové položky k testovaným dovednostem. Testové položky mají nejčastěji charakter multi-choice otázek s tím, že další typy testových položek, konkrétně pak krátké odpovědi a přiřazení, jsou postupně doplňovány. Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd zohledňuje různé úrovně obtížnosti v podobě jak základní varianty testující minimální znalosti, tak obtížnější varianty, která na variantu základní navazuje. Součástí celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd je rovněž kontextový dotazník, který zajišťuje data o charakteristikách školy a žáka, včetně postojových odpovědí. Pro ověření kvality testových položek je realizována pilotáž na výběrovém souboru žáků (např. ČŠI 2012b).

Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd má charakter počítačově založeného testování, které je realizováno přímo na školách pod dohledem vyučujícího. Přístup k testům je zajištěn prostřednictvím unikátního kódu a hesla. Test probíhá v třítýdenním časovém intervalu v měsících květnu a červnu, přičemž trvá cca 45-60 minut s tím, že před testováním mohou žáci absolvovat rovněž cvičný test pro seznámení se s podobou otázek (viz ČŠI 2013c). Hodnocení testů probíhá pro multi-choice otázky automaticky, otevřené otázky jsou posuzovány školenými hodnotiteli. Tento systém hodnocení zaručuje rychlý přístup k výsledkům prostřednictvím internetového rozhraní (viz ČŠI 2013b). Výsledky jsou v současné době poskytovány v procentuálním vyjádření správných odpovědí a v rámci rozdělení četností, a to včetně členění výsledků vzhledem k základnímu rámci metadat a k otázkám kontextového dotazníku (viz ČŠI 2013a).

Zdroj: ČŠI (2012b), ČŠI (2013a), ČŠI (2013b), ČŠI (2013c), ČŠI (2013d)

Rámeček 2-3: Metodické aspekty české maturitní zkoušky

Současná podoba maturitní zkoušky České republiky je utvářena dlouhodobě od konce 90. let 20. století (viz Santiago et al. 2012), přičemž ji lze charakterizovat následujícím způsobem:

- Maturitní zkouška je dělena na společnou (státní) část a profilovou (školní) část. Společná část je povinně tvořena jednak zkouškou z českého jazyka a jednak zkouškou z matematiky nebo cizího jazyka. Profilová část má tři povinné předměty, přičemž zásadní role v jejich výběru přísluší řediteli školy. Poukažme na pokles významu předmětů společenskovědní základ a informatika ve vazbě na možnost výběru.
- Hodnocení společné části maturitní zkoušky je různé v závislosti na typu zkoušky. Testy tvořené zejména uzavřenými otázkami jsou hodnoceny centrálně, otevřené otázky pak proškolenými hodnotiteli. Hodnocení písemné a ústní zkoušky z českého a cizího jazyka je zajištěno školou. Reporting výsledků maturitní zkoušky vychází z celkového hodnocení, s možnostmi uspěl a neuspěl, z úspěšnosti žáka v procentuálním vyjádření a z percentilového umístění žáka v oboru. Poznamenejme, že procento dosažených bodů je rovněž převáděno na vyjádření známkou na bázi stanovení minimální hranice úspěšnosti.

Zdroj: CERMAT (2008), CERMAT (2011), CERMAT (2012)

Srovnání metodických aspektů národního testování v České republice a dříve uvedených syntetizujících poznatků sledovaných národních testování ukazuje na následující skutečnosti (srovnej s ČŠI 2012b, ČŠI 2013b, ČŠI 2013c, ČŠI 2013d):

- České celoplošné testování se v souladu s trendy dalších zemí zaměřuje primárně na oblasti související s rozvojem čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti. V tomto ohledu se projevuje rovněž postavení České republiky jako země, kde anglický jazyk není jazykem rodilého mluvčího. Z hlediska časování celoplošného testování je rovněž sledován poměrně tradiční přístup k ověřování vzdělávacích výsledků na konci jednotlivých vzdělávacích etap. Takto vzniká rovněž potenciál pro sledování přidané hodnoty vzdělávání během těchto etap (viz rovněž Hučín 2012 pro aplikaci tohoto přístupu v testování soukromé společnosti Scio využívaného cca 50 % škol v roce 2011).

- V případě České republiky lze pozorovat preferenci nezveřejňovat výsledky celoplošného testování. V tomto ohledu lze zejména celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd považovat za nástroj pro zvyšování kvality výuky na bázi sebehodnocení školy a formativních přístupů k hodnocení žáků (srovnej s ČŠI 2012b, MŠMT 2011a, ČŠI 2013d). Volba celoplošného testování na počítačové platformě je plně v souladu se současnými trendy hodnocených zemí a umožňuje rychlý přístup k získání potřebných výsledků. V tomto ohledu je poněkud méně srozumitelná aktuálně uváděná úvaha o preferenci výběrových šetření s tím, že v určité časové periodě by bylo prováděno hodnocení celoplošné (viz ČŠI 2013d). Takový přístup logicky ztrácí řadu výhod v současnosti nastavené podoby celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd, neboť výběrová šetření jsou primárně využívána pro jiné účely, než je formativní hodnocení. Alternativním řešením však může být model dobrovolného zapojení škol do testování, kdy výsledky výběrového souboru škol poskytují základní srovnávací hladinu.

- V případě celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd lze v současné době pozorovat ranou fázi vývoje, která se promítá například ve spíše omezeném využití pokročilých psychometrických metod hodnocení, v reportingu výsledků prostřednictvím rozdělení četností nebo v chybějící možnosti sledovat vývoj výsledků vzdělávání v čase. V tomto ohledu existuje potenciál dalšího zlepšování jednak rozšiřováním využití psychometrických metod hodnocení (srovnej s ČŠI 2013b) a jednak utvářením detailnější podoby vzdělávacích standardů (viz např. Altmanová et al. 2013). Současně je možné pozorovat tendence k rozšiřování nabídky různých typů testových položek. Příležitosti pak lze spatřovat ve využití domácího testování na bázi ICT systému celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd.

2.2 Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech

Druhá podkapitola hodnotí význam základních gramotností v koncepčních dokumentech relevantních pro oblast vzdělávání jednotlivých sledovaných zemí OECD. Za tímto účelem jsou hodnoceny relevantní koncepční dokumenty jednotlivých zemí s identifikací toho, zda a jakým způsobem jsou základní gramotnosti v těchto dokumentech obsaženy. Zároveň jsou poznatky za jednotlivé země syntetizovány ve vazbě na hodnocení situace v České republice respektive ve vazbě na výsledky sledovaných zemí v mezinárodních testováních PISA a PIRLS/TIMSS.

2.2.1 Austrálie

V koncepčních dokumentech Austrálie pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností své pevné místo. Hlavní důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost, která se objevuje v následujících dokumentech:

- V rámci *National Education Agreement* usiluje jeden z cílů o to, aby mladí lidé splňovali základní čtenářské a matematické standardy a celkově docházelo ke zvyšování jejich znalostí. Čtenářská a matematická gramotnost jsou rovněž uváděny mezi hodnocenými oblastmi rámce měření kvality vzdělávání. V této souvislosti zmiňuje *National Education Agreement* i další tři gramotnosti, tj. přírodovědnou, sociální a informační gramotnost (viz COAG 2008a).

- V případě *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* jsou základní gramotnosti řazeny mezi hlavní výzvy vzdělávacího systému v současném měnícím se světě. Zmiňovány jsou v tomto směru čtenářská, matematická, přírodovědná, sociální i informační gramotnost. V rámci popisu vzdělávacích cílů jsou základní znalosti ve čtenářské, matematické a informační gramotnosti považovány za charakteristiky úspěšných žáků (viz MCEETYA 2008).

Celkově tak lze pozorovat velký význam, který je problematice základních gramotností v australských národních koncepčních dokumentech pro oblast vzdělávání přikládán, přičemž hlavní roli hrají čtenářská a matematická gramotnost. Tato skutečnost se dále promítá mimo jiné ve dvou oblastech:

1. Čtenářská, matematická, přírodovědná, sociální a informační gramotnost jsou gramotnosti testované v australském národním testování výkonnosti žáků. Čtenářská a matematická gramotnost má v tomto ohledu klíčový význam.

2. Základní gramotnosti, zahrnující mimo jiné čtenářskou, matematickou, informační a sociální gramotnost, jsou nedílnou součástí metodiky tvorby národního kurikula Austrálie pro vzdělávání do 12. roku školní docházky.

Národní kurikulum Austrálie je utvářeno pro učební oblasti, ve kterých je specifikován jejich vztah k základním gramotnostem (viz ACER 2012b). Matematická a čtenářská gramotnost mají klíčový význam v časové alokaci zejména v rané fázi vzdělávání (viz tabulka 2-9). V pozdějších fázích studia dochází v časovém rozvržení výuky ke zvýšení důrazu na gramotnosti další (viz ACARA 2012a, ACARA 2012b; tabulka 2-9).

Tabulka 2-9: Indikativní časová alokace pro učební oblasti a rok školní docházky podle národního kurikula Austrálie (v %)

Učební oblast	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9	Rok 10
Anglický jazyk	27	27	22	22	20	20	12	12	12	12
Matematika	18	18	18	18	16	16	12	12	12	12
Přírodověda	4	4	7	7	7	7	10	10	12	12
Humanitní vědy	4	4	10	10	12	12	14	14	17**	17**
Umění	4	4	5	5	5	5	8	8	8*	8*
Tělesná výchova	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Jazyky	5	5	5	5	5	5	8	8	8*	8*
Technologie	2	2	4	4	6	6	8	8	8*	8*
Nealokovaný čas	28	28	21	21	21	21	20	20	51	51

* Volitelná podoba časové alokace mezi předměty

** Povinná časová alokace 5 % pro učební oblast historie

Zdroj: ACARA (2012b)

2.2.2 Dánsko

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Dánska pro oblast vzdělávání významné místo. Zmiňovány jsou nejčastěji čtenářská a matematická gramotnost, a to mimo jiné v následujících souvislostech:

- Výsledky v národním testování z dánštiny a matematiky utváří základní stavební kameny zamýšleného systému indikátorů hodnocení kvality vzdělávání (srovnej s DMCE 2012).
- Čtenářská a matematická gramotnost patří ke čtyřem základním gramotnostem, v rámci kterých by dánští žáci měli patřit k nejlepším na světě a pro které jsou připravovány speciální akční plány (viz Jorgensen et al. 2007).
- Dánsko usiluje o to, aby žádné dítě neopouštělo povinnou část školní docházky, aniž by umělo číst. Národní testování čtenářské gramotnosti ve 2., 4., 6. a 8. třídě slouží pro diagnostiku čtenářské gramotnosti žáků (viz DG 2010).

Vedle čtenářské a matematické gramotnosti by dánští žáci měli patřit k nejlepším na světě i v rámci přírodovědné a jazykové gramotnosti (Jorgensen et al. 2007, DG 2010). Jako jeden z důsledků výše uvedených skutečností lze vnímat předmětové zaměření národního testování a povinné zkoušky v 9. ročníku studia na dánský jazyk, matematiku, anglický jazyk a množinu přírodovědných předmětů. Dánský jazyk a matematika jsou zároveň jediné předměty, které jsou povinně testovány vícekrát (srovnej s Wandall 2011). Konečně význam uvedených gramotností se promítá také v rozložení hodinové dotace výuky v rámci základního a nižšího středního vzdělávání (viz tabulka 2-10). V dánských koncepčních dokumentech lze spíše okrajově identifikovat rovněž zmínky o sociální gramotnosti, a to v kontextu rozvoje osobních a sociálních kompetencí dětí respektive o informační gramotnosti, a to v kontextu zájmu o využití ICT technologií k podpoře výuky (DCME 2012).

Tabulka 2-10: Indikativní časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané učební oblasti a rok školní docházky národní školy v Dánsku

Učební oblast	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Dánský jazyk	11	10	9	6	6	6	6	6	6
Matematika	5	5	5	4	4	4	4	4	4
Přírodověda	1	1	2	2	2	2	0	0	0
Anglický jazyk	0	0	2	2	3	3	3	3	3
Volitelné předměty	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Kreativní předměty	3	6	6	9	9	8	5	2	2

Zdroj: DMCE (2012)

2.2.3 Finsko

Ačkoliv Finsko klade silný důraz na problematiku kompetencí, jsou základní gramotnosti našeho zájmu zmiňovány v relevantních legislativních a koncepčních dokumentech poměrně omezeně. Velmi silný význam se zdá být přisuzován konceptu sociální gramotnosti chápané ve smyslu výchovy k občanství a začleňování do společnosti a prostupující napříč předměty kurikula (např. MOEC 2012, UNESCO 2012a, FNBE 2011a), respektive informační gramotnosti, která rovněž prostupuje napříč předměty kurikula (viz MOE 2010c). Přes tuto skutečnost jsou však praktické nástroje zaměřeny zejména na čtenářskou, matematickou a jazykovou gramotnost:

- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve Finsku definováni prostřednictvím nízké dosažené úrovně čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti (Sahlberg 2012).
- Předměty s úzkým vztahem ke čtenářské a matematické gramotnosti jsou jako jediné systematicky hodnoceny v národním testování výběrového souboru škol (viz Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009).
- Předměty s úzkým vztahem ke čtenářské a matematické gramotnosti vykazují nejvyšší minimální časovou dotaci v prvních devíti letech studia (viz tabulka 2-11).

Poznamenejme, že FNBE (2011a) zdůrazňuje význam matematické, přírodovědné a informační gramotnosti pro trh práce.

Tabulka 2-11: Minimální časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky ve Finsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Mateřský jazyk	14		14			14			
Matematika	6		12			14			
Fyzika/chemie	0				2		7		
Náboženství/etika	6					5			
Historie a sociální studia	3						7		
Tělesná výchova	8				10				

Zdroj: FNBE (2004)

2.2.4 Irsko

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Irska pro oblast vzdělávání významné místo. Primárně poznamenejme, že klíčové kompetence jsou stále silněji zmiňovaným prvkem národního kurikula Irska. Nejsilnější důraz je však v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz např. UNESCO 2012d, NCCA 2011), pro které byla vypracována speciální národní strategie pro období let 2011-2020 (viz DES 2011c). Poznamenejme, že jedním z motivů k tomuto kroku byly horšící se výsledky irských žáků v mezinárodních a národních šetřeních. V rámci uvedené strategie se pak explicitně hovoří o následujících aspektech problematiky čtenářské a matematické gramotnosti (DES 2011c):

- Čtenářská a matematická gramotnost jsou považovány za základní gramotnosti pro úspěšnou účast člověka ve společnosti, včetně uplatnění na trhu práce (viz rovněž NCCA 2011). Z tohoto důvodu je zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti irských žáků považováno za prioritu na národní úrovni (viz rovněž DES 2011a).

- Na podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti irských žáků je definována řada nástrojů, které se týkají obsahu výuky (např. úprava kurikula, posílení časové dotace relevantních předmětů), rozvoje lidských zdrojů (např. učitelé, ředitelé, rodiče) nebo způsobů sledování a hodnocení dosažených výsledků

- Irský systém standardizovaného testování klade důraz na čtenářskou a matematickou gramotnost, a to na úrovni základních i středních škol (např. UNESCO 2012d).

Poznamenejme, že problematika čtenářské a matematické gramotnosti má úzký vztah rovněž k tématu rovných příležitostí ve vzdělávání (viz DES 2011a, DES 2005). O významu těchto dvou gramotností pak rovněž svědčí i rozložení hodinové dotace výuky v rámci základního vzdělávání (viz tabulka 2-12). Obecným zájmem irské vlády je přitom navyšovat tuto dotaci do budoucna (viz DES 2011c, UNESCO 2012d).

Vedle čtenářské a matematické gramotnosti zmiňují irské koncepční dokumenty rovněž informační gramotnost, a to mimo jiné ve vazbě na význam informačních technologií v současné ekonomice založené na znalostech a dovednostech (viz DES 2011a, DES 2011b) a ve vazbě na téma rovných příležitostí (viz DES 2005). Konečně zdůrazňována je také úzká provázanost informační a čtenářské gramotnosti (např. digitální čtení) respektive informační a matematické gramotnosti (viz DES 2011c, NCCA 2011).

Tabulka 2-12: Doporučená minimální týdenní časová alokace v hodinách pro tematické oblasti prvního stupně škol v Irsku

Tematická oblast	Rok 1 až 6
Jazyk 1 - angličtina nebo irština	4,0
Jazyk 2 - angličtina nebo irština	3,5
Matematika	3,0
Občanská a vědecká výchova (historie, zeměpis, přírodověda)	3,0
Sociální, osobní a zdravotní výchova	0,5
Tělesná výchova	1,0
Umělecká výchova (výtvarná, dramatická a hudební výchova)	3,0

Zdroj: UNESCO (2012d)

2.2.5 Kanada

V koncepčních dokumentech Kanady pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností významné místo. Důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost, a v poněkud nižší míře na přírodovědnou gramotnost. Uvedené gramotnosti jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Zastřešující rámec pro zvyšování kvality kanadského vzdělávacího systému hovoří o cíli dosahovat světové úrovně žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c). Speciálně je přitom vyzvednut význam čtenářské gramotnosti, která je zařazena mezi osm specifických oblastí kanadského vzdělávacího systému základních a středních škol (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c).

- Zastřešující koncepční dokumenty vzdělávacího systému provincie Ontario zdůrazňují význam čtenářské a matematické gramotnosti, jako základních gramotností pro rozvoj osobnosti do budoucna. Výsledky žáků v těchto dvou gramotnostech jsou rovněž sledovány jako klíčové indikátory hodnocení naplnění cílů koncepčních dokumentů (viz Ontario MOE 2008). V současnosti připravovaná aktualizace dokumentu přitom zdůrazňuje snahy dále posouvat standardy dosažené úrovně čtenářské a matematické gramotnosti (viz Fullan 2013).

O významu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti svědčí rovněž zaměření pankanadského testovacího programu právě na tyto tři gramotnosti (viz např. CMEC 2011a). Podobně většina provinčních testování se orientuje na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz např. EQAO 2012, Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008c). Ve stávajících koncepčních dokumentech Kanady i provincie Ontario se spíše omezeně hovoří o informační gramotnosti (viz např. Boudrealt et al. 2013) s tím, že konkrétní zmínky lze sledovat v nejvíce aktuálních dokumentech (viz např. Fullan 2013 pro zdůraznění využití ICT technologií ve vzdělávání).

2.2.6 Německo

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Německa pro oblast vzdělávání své místo. Čtenářská gramotnost je zdůrazňována již v rámci předškolního vzdělávání, a to zejména se zaměřením na děti s neněmeckým jazykovým původem (BMBF 2012b, BMBF 2013b). Jedním z cílů německého vzdělávacího systému tak je dosažení stavu, kdy každé dítě u zápisu zvládá hovořit německým jazykem (viz BMBF 2009). Vedle čtenářské a matematické gramotnosti lze v případě Německa identifikovat důraz jednak na jazykovou gramotnost prostřednictvím výuky v cizím jazyce a na přírodovědné a technické vzdělávání, tj. na přírodovědnou a informační gramotnost (Lohmar a Eckhardt 2011). Takto například Bundesregierung (2008) nebo BMBF (2009) hovoří o potřebě zvyšovat atraktivitu přírodovědně a technicky zaměřeného vzdělávání.

Výše uvedené poznatky lze dále dát do souvislostí s předmětovým zaměřením plošného národního testování VERA 3 a VERA 8 respektive s předmětovým zaměřením povinných předmětů maturitní zkoušky. Tato hodnocení kladou důraz na německý jazyk, matematiku a cizí jazyk. Konečně význam uvedených gramotností se promítá také v rozložení hodinové dotace výuky základního a nižšího středního vzdělávání, s příkladem spolkové země Hesensko znázorněným v tabulce 2-13.

Tabulka 2-13: Indikativní časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky základní školy a nižšího stupně střední školy – *Hauptschule* ve spolkové zemi Hesensko

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Německý jazyk	12		10		14			8	
Anglický jazyk	-		4		13			6	
Matematika	10		10		14			8	
Biologie	-		-		5			2	
Fyzika	-		-		1			4	
Historie	-		-		3			2	
Umění/hudba	6		8		6			4	

Zdroj: Verordnung für die Stundentafeln für die Primastufe und die Sekundarstufe I (September 2011)

2.2.7 Norsko

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Norska pro oblast vzdělávání své místo (viz např. NDET 2011). Poznamenejme, že reforma vzdělávání s názvem *The Knowledge Promotion*[129], zahájená v roce 2006, explicitně vyzvedává rozvoj vzdělávání založený na základních gramotnostech.

V rámci hodnocení norských koncepčních dokumentu v oblasti vzdělávání je potřeba primárně uvést sociální gramotnost, která je pevně zakotvena jednak v důrazu na osobnost člověka v legislativních cílech norského vzdělávacího systému a jednak v zastřešujících cílech a principech klíčového kurikula (viz *Education Act*, RMERCA 2005). V praktické implementaci je však důraz kladen na následující základní gramotnosti:

- Čtenářská gramotnost patří mezi základní gramotnosti, vůči kterým jsou formulovány kompetenční cíle předmětového kurikula a které jsou hodnoceny v rámci národního testování, centrálně organizovaného zkoušení či mapovacích testů (např. Nusche et al. 2011b). NMER (2011) pak přiznává čtenářské gramotnosti zásadní význam pro naplňování cíle rovných příležitostí ve vzdělávání, a to prostřednictvím zaměření intervencí na čtenářskou gramotnost již v rané fázi vzdělávání. Konečně poznamenejme, že na začátku 21. století formulovalo Norsko svou strategii zaměřenou na čtenářskou gramotnost (viz NDET 2011).

- Matematická gramotnost patří rovněž mezi základní gramotnosti, vůči kterým jsou formulovány kompetenční cíle předmětového kurikula a které jsou hodnoceny prostřednictvím národního testování, centrálně organizovaného zkoušení či mapovacích testů (např. Nusche et al. 2011b). Význam matematické gramotnosti je rovněž zdůrazňován v norských koncepčních dokumentech v oblasti vzdělávání, a to typicky ve spojení s přírodovědnou a informační/technickou gramotností (např. NMER 2009). Poznamenejme, že v roce 2006 byla formulována speciální čtyřletá strategie zaměřená na zvyšování kompetencí žáků, na zvyšování počtu pracovníků a na zlepšování postojů v oblasti matematické, přírodovědné a informační/technické gramotnosti (NMER 2006).

[129] Podpora znalostí

- Jazyková gramotnost je třetí základní gramotností, pro kterou jsou v rámci národního testování, centrálně organizovaného zkoušení či mapovacích testů hodnoceny kompetenční cíle předmětového kurikula (viz Nusche et al. 2011b).

Výše uvedené poznatky lze dát dále do kontextu s rozložením hodinové dotace výuky základního a nižšího středního vzdělávání, opětovně s nejvyšší alokací na norský jazyk a matematiku (viz tabulka 2-14). Konečně poznamenejme, že školám zaostávajícím v rámci ukazatele výkonnosti žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti je poskytovaná speciální podpora (viz NDET 2011).

Tabulka 2-14: Minimální časová alokace ročního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky základní školy a nižšího stupně střední školy v Norsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9	Rok 10
Norský jazyk	931				441			398		
Anglický jazyk	138				228			227		
Matematika	560				328			313		
Přírodní vědy	328							256		
Sociální vědy	385							256		
Umění/hudba	470							150		

Zdroj: UNESCO (2012b)

2.2.8 Nový Zéland

V koncepčních dokumentech Nového Zélandu pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností své pevné místo. Důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz rovněž Nusche et al. 2011a), které jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Dokument s názvem *Briefing to Incoming Minister* uvádí mezi svými šesti prioritami, že každé dítě na Novém Zélandu dosahuje úrovně čtenářské a matematické gramotnosti nezbytné pro dosažení úspěchu (viz MOE 2011a).

- V rámci dokumentu *Statement of Intent* je mezi vzdělávacími cíli Nového Zélandu uvedeno zvýšení podílu dětí dosahujících národních standardů čtenářské a matematické gramotnosti (viz MOE 2012).

Rozvíjení čtenářské a matematické gramotnosti je explicitně uvedeno také v národních vzdělávacích cílech, přičemž tyto dvě gramotnosti jsou doplněny o gramotnosti v oblasti přírodovědy a informačních technologií (viz *National Education Guidelines*). O významu čtenářské a matematické gramotnosti svědčí rovněž zaměření úvodní fáze tvorby národních standardů pro první až osmý rok studia na čtení, psaní a matematiku (viz MOE 2011b). Novozélandské kurikulum má k základním gramotnostem úzký vztah prostřednictvím svých výukových oblastí, přičemž je chápáno velmi flexibilně, když poskytuje pouze základní rámec pro implementaci do školních kurikul. Způsob začlenění základních gramotností do klíčového vzdělávacího dokumentu je tak plně v režii vedení školy.

2.2.9 Polsko

Problematika základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech Polska své postavení, když legislativa považuje právě osvojení znalostí a schopnost využít tyto znalosti pro řešení každodenních úloh a problémů za hlavní úkoly základního i středního školství (viz *Rozporzadanie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychovania przedskolnego oraz kstalcenia ogólnego w poszczególnych typach szkól*, srovnej rovněž s MENS 2005, UNESCO 2012c, Dabrowski a Wisniewski 2011). Současně jsou explicitně zmiňovány všechny relevantní základní gramotnosti, včetně čtenářské, matematické, přírodovědné, jazykové, informační a sociální gramotnosti (srovnej rovněž se Smoczynska et al. 2012). Speciálně zmiňován je pouze význam polského jazyka a informační společnosti (viz *Rozporzadanie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychovania przedskolnego oraz kstalcenia ogólnego w poszczególnych typach szkól*).

Více méně univerzální přístup Polska k oblasti základních gramotností se odráží rovněž v předmětovém zaměření národního testování, které je na základní škole realizováno napříč předměty kurikula ve vazbě na definované základní kompetence a na střední škole se dotýká široké škály předmětů. Vyšší stupeň diferenciace tak lze pozorovat až v případě centrálně organizované maturitní zkoušky, kde byly za povinné předměty vybraný polský jazyk/čtení, matematika a cizí jazyk. Poznamenejme, že matematika byla mezi povinné předměty přidána v roce 2010, když dříve toto postavení ztratila (srovnej s IQAS 2012). Významné postavení čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti dokládá rovněž rozdělení počtu hodin mezi jednotlivé předměty (viz tabulka 2-15).

Tabulka 2-15: Minimální indikativní rozložení počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky v Polsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Integrovaný	54			-			-		
Polský jazyk	-			16			14		
Historie	-			4			6		
Cizí jazyk	-			8			9		
Matematika	-			12			12		
Fyzika	-			-			4		
Informatika	-			2			2		
Umění a hudba	-			4			3		

Zdroj: UNESCO (2012c)

2.2.10 Rakousko

Problematika základních gramotností má v základních koncepčních dokumentech Rakouska svůj pevný význam. Dokument *Strategie zum lebensbegleitenden Lerner in Österreich*[130] uvádí čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, sociální, jazykovou a informační gramotnost mezi osmi klíčovými kompetencemi rakouského vzdělávacího systému (viz BMUKK 2011). Obecně je však nejvyšší důraz

[130] Strategie celoživotního učení v Rakousku

v rámci reforem rakouského systému základních a středních škol kladen na čtenářskou, jazykovou a matematickou gramotnost. Toto tvrzení lze doložit na následujících skutečnostech:

- Vzdělávací standardy, stejně jako společná část nové maturity, se obsahově zaměřují na předměty anglický/cizí jazyk, matematika a německý jazyk.
- Rakouská legislativa nabízí speciální možnosti vztahující se ke zvyšování kvality vzdělávání pro předměty anglický/cizí jazyk, matematika a německý jazyk. K těmto možnostem patří mimo jiné utváření speciálních vzdělávacích skupin v závislosti na výsledcích jednotlivých žáků (viz např. *Bundesgesetz über die Schulorganisation*).

Časová alokace výuky v rámci vzdělávacích plánů škol poskytuje nejvyšší dotaci na předměty vztahující se k rozvoji čtenářské, matematické a v nižší míře i jazykové gramotnosti (viz tabulka 2-16). V pozdějších letech vzdělávání dochází k posilování významu dalších gramotností.

Tabulka 2-16: Indikativní časová alokace počtu hodin pro učební oblast a rok školní docházky, vybrané povinné předměty, bez zohlednění možnosti vlastní časové alokace – *Volksschule* v Rakousku

Učební oblast	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8
Cizí jazyky	NP	NP	NP	NP	4	4	3	3
Dějepis	NP	NP	NP	NP	NP	2	2	2
Fyzika	NP	NP	NP	NP	NP	1	2	2
Hudební výchova	1	1	1	1	2	2	1	1
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
Náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2
Německý jazyk	7	7	7	7	5	4	4	4
Technické práce	1	1	2	2	2	1	2	2
Tělesná výchova	3	3	2	2	4	3	3	3

Pozn.: NP – nepatří mezi povinné předměty

Zdroj: Lehrplan der Volksschule

2.2.11 Slovensko

Problematika základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech Slovenska relevantních pro oblast vzdělávání své významné postavení, když například Hajdúková et al. (2012) uvádí posun důrazu slovenského vzdělávání od znalostí ke gramotnostem a kompetencím. Takto *Zákon o výchove a vzdelávaní* zmiňuje mezi hlavními vzdělávacími cíli rovněž rozvoj všech námi hodnocených gramotností - čtenářské, matematické, přírodovědné, jazykové, informační i sociální. Podobně čtenářská, matematická, přírodovědná, informační a sociální gramotnost jsou explicitně uváděny mezi klíčovými kompetencemi státních vzdělávacích programů pro 1. stupeň základních škol (viz ŠPÚ 2011a) s tím, že na vyšším stupni studia je doplněna rovněž gramotnost jazyková (viz např. ŠPÚ 2011b).

Slovenská legislativa a z ní vyplývající vzdělávací dokumenty dávají přednost komplexnímu přístupu k základním gramotnostem (srovnej rovněž s UNESCO 2012f, MŠVVS SR 2013), nicméně předmětové zaměření národních testování, respektive rozdělení časové dotace mezi jednotlivé předměty na základní

škole (viz tabulka 2-17), ukazuje na zásadní význam přikládaný čtenářské a matematické gramotnosti (viz rovněž MŠVVS SR 2013). Poněkud jiné preference, zdůrazňující význam trhu práce, pak ukazují klíčové koncepční dokumenty. Programové prohlášení současné slovenské vlády klade důraz na matematickou a přírodovědnou gramotnost ve vazbě na podporu technických oborů (viz Vláda SR 2012). Strategie celoživotního učení navíc zdůrazňuje význam informační a jazykové gramotnosti, opětovně ve vazbě na požadavky trhu práce (MŠVVŠ SR 2011). Druhou linií zmiňovaných gramotností obou uváděných dokumentů je pak sociální gramotnost ve vazbě na myšlenky aktivního občanství (viz Vláda SR 2012, MŠVVŠ SR 2011).

Tabulka 2-17: Minimální týdenní časová alokace pro vybrané předměty na 1. a 2. stupni základní školy na Slovensko

Předmět	Celkový počet vyučovacích hodin za 1. - 4. ročník	Celkový počet vyučovacích hodin za 5. - 9. ročník
Slovenský jazyk a literatura	26	23
Matematika	14	19
Cizí jazyk	6	15
Přírodověda	3	0
Fyzika	0	5
Chemie	0	4
Biologie	0	5
Dějepis	0	6
Zeměpis	0	5

Zdroj: UNESCO (2012f)

2.2.12 Slovinsko

Problematika základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech Slovinska své postavení, když legislativa obecně klade důraz na koncepty znalostí, dovedností a kompetencí. Explicitně slovinská legislativa uvádí rozvoj čtenářské gramotnosti, a to ve vazbě na cíl posilovat schopnost porozumět, komunikovat a vyjadřovat se ve slovinském jazyce (viz *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, *Zakon o osnovni šoli*, viz rovněž Krek a Metljak 2011). Rovněž koncepční dokumenty zmiňují obecný zájem o posilování základních gramotností, když zmiňují svůj zájem o všechny hodnocené typy[131] v návaznosti na rámec kompetencí Evropské unie (MŠŠRS 2007). Krek a Metljak (2011) pak vyzvedávají význam informační gramotnosti, a to v návaznosti na rostoucí význam znalostí v současném světě.

Význam jednotlivých gramotností pro vzdělávací systém Slovinska tak můžeme posoudit zejména ve vztahu k předmětovému zaměření národních systémů hodnocení výsledků ve vzdělávání a k časové alokaci vyučovacích hodin pro jednotlivé předměty. V tomto ohledu se ukazují následující poznatky:

[131] Konkrétně se jedná o čtenářskou, jazykovou, matematickou, přírodovědnou, informační, sociální a občanskou, kulturní gramotnost a schopnost se učit (viz MŠŠRS 2007).

- Národní prověřování kompetencí žáků základních škol stejně jako národně organizovaná část maturitní zkoušky se primárně zaměřují na slovinský jazyk, matematiku a cizí jazyk. V tomto ohledu lze identifikovat význam čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti (viz např. Brejc et al. 2011).

- Časová alokace výuky v rámci vzdělávacích plánů škol poskytuje nejvyšší dotaci na předměty vztahující se k rozvoji čtenářské, matematické a v nižší míře i jazykové gramotnosti (viz tabulka 2-18). V pozdějších letech vzdělávání ovšem dochází k posilování významu dalších gramotností.

O významu čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti svědčí rovněž návrhy dalšího směřování reforem slovinského vzdělávacího systému. Ty se zaměřují na časové posilování výuky se vztahem ke čtenářské gramotnosti, na zavedení nabídky cizího jazyka již v prvním roce vzdělávání nebo na rozšíření nabídky výuky slovinského jazyka pro žáky s cizojazyčným původem. Vedle toho je doporučována možnost vnitřní výkonnostní diferenciace tříd pro předměty slovinský jazyk, matematika a cizí jazyk ve vyšších ročnících vzdělávání a rozšíření národního testování slovinského jazyka, matematiky a cizího jazyka o 3., 6. a 8. rok studia s tím, že testování v 6. a 8. roce studia bude hodnoceno externě (viz např. Krek a Metljak 2011).

Tabulka 2-18: Časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky ve Slovinsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Slovinský jazyk	6	7	7	5	5	5	4	3,5	4,5
Matematika	4	4	5	5	4	4	4	4	4
Cizí jazyk	-	-	-	2	3	4	4	3	3
Výtvarná výchova	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Sociální vědy	-	-	-	2	3	-	-	-	-
Historie	-	-	-	-	-	1	2	2	2
Přírodní vědy	-	-	-	3	3	2	3	-	-
Fyzika	-	-	-	-	-	-	-	2	2

Zdroj: UNESCO (2011)

2.2.13 Spojené státy americké

V koncepčních dokumentech USA pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností své místo. Současně koncepční dokumenty USA zmiňují potřebu komplexního vzdělání pro úspěšný život v globální společnosti (viz US DOE 2010a, US DOE 2011 pro obecné zdůraznění potřeby gramotností pro život ve 21. století), nicméně důraz je v tomto ohledu kladen zejména na čtenářskou a matematickou gramotnost a na kombinaci gramotností vztahujících se k matematice, přírodovědným a technických vědám (tzv. STEM[132] předměty) s ohledem na jejich význam pro ekonomiku USA (viz US DOE 2010a). Uvedené gramotnosti jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Strategický dokument vzdělávání pro období 2011 až 2014 řadí mezi své klíčové cíle zlepšování výsledků v testování tří předmětů – anglického jazyka ve vazbě na čtení, matematiky a přírodovědy. Současně dokument uvádí potřebu zvyšování zájmu a zlepšování kvality vzdělávání ve STEM předmětech (US DOE 2011).

[132] Science, technology, engineering, mathematics

- Dokument představující základní koncepční rámec reformy vzdělávacího systému v rámci federálního programu *Race to the Top* zdůrazňuje potřebu vytvoření náročných vzdělávacích standardů v předmětech anglický jazyk a matematika tak, aby američtí žáci byli schopni se úspěšně účastnit dalšího vzdělávání a uplatnit se na trhu práce (viz US DOE 2010a). Ve stejném duchu hovoří i podobně orientovaný koncepční dokument na úrovni států USA (viz NGA 2008). Poznamenejme, že vedle anglického jazyka a matematiky jsou pro federální program *Race to the Top* klíčové STEM předměty, jejichž podpora se řadí mezi hlavní kritéria rozhodování o poskytování finančních prostředků z tohoto programu (viz US DOE 2009b, srovnej s cíli MS DOE 2012a).

Konečně o významu čtenářské a matematické, případně přírodovědné gramotnosti, rovněž svědčí tematické zaměření hlavního národního testování NAEP, kde je právě těmto dvěma, popřípadě třem, gramotnostem věnována nejvyšší pozornost (viz US DOE 2009a).

2.2.14 Švédsko

Ačkoliv Švédsko klade silný důraz na problematiku kompetencí, jsou základní gramotnosti našeho zájmu zmiňovány v relevantních legislativních a koncepčních dokumentech jednak spíše méně často a jednak komplexně s explicitním uvedením všech. Takto například Skolverket (2006) zmiňuje význam čtenářské, jazykové, matematické, přírodovědné, informační i sociální gramotnosti (viz rovněž UNESCO 2012e, Regeringskansliet 2007). Poznamenejme, že silné postavení je přisuzováno konceptu sociální gramotnosti chápané ve smyslu výchovy k občanství a začleňování do společnosti (např. Skolverket 2006, Skolverket 2013, UNESCO 2012e) a že o něco častěji je zmiňována čtenářská gramotnost (např. Skolverket 2006) a gramotnost informační ve vazbě na měnící se požadavky vzdělávání (viz Skolverket 2013).

Přes výše uvedené skutečnosti ukazují některé dílčí aspekty na mírně vyšší význam zejména tří základních gramotností – čtenářské, matematické a v nižší míře jazykové gramotnosti (např. UNESCO 2012e). Takto je švédské národní testování povinně orientováno na, pro tyto tři gramotnosti relevantní, předměty – švédský jazyk, matematiku a anglický jazyk. Zároveň však žáci švédských škol povinně absolvují národní test z jednoho přírodovědného a jednoho socio-vědního předmětu (viz např. Skolverket 2013b). Tabulka 2-19 pak poukazuje na nejvyšší podíly švédského jazyka a matematiky na celkové alokaci vyučovacích hodin. I v tomto ohledu jsou však časové dotace jednotlivých předmětů poměrně vyrovnané.

Tabulka 2-19: Minimální podíly jednotlivých předmětů na celkovém počtu hodin výuky v letech 1-9 studia ve Švédsku

Předmět	Minimální podíl na celkové alokaci hodin
Švédský jazyk	22 %
Anglický jazyk	7 %
Matematika	14 %
Geografie, historie, náboženství, sociální studia	13 %
Biologie, fyzika, chemie a technologie	12 %
Tělesná výchova	7 %

Zdroj: UNESCO (2012e)

2.2.15 Velká Británie – Anglie

Problematika základních gramotností má v anglické vzdělávací legislativě a koncepcích, respektive na ně navazujících dokumentech, své významné zakotvení. Důraz je v tomto ohledu kladen zejména na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost (srovnej s University of Cambridge 2009). Tuto skutečnost lze doložit na následujících poznatcích:

- Anglický jazyk, matematika a přírodověda jsou označovány jako klíčové předměty anglického národního kurikula (viz Oates et al. 2011, STA 2012c). Tato skutečnost se mimo jiné promítá v zaměření povinného národního testování právě na tyto předměty, stejně jako v zájmu STA o reporting vzdělávacích výsledků žáků z interního hodnocení učitelem právě v anglickém jazyce, matematice a přírodovědě (STA 2012a, STA 2012b, UNESCO 2012g).

- Relevantní koncepční dokumenty rovněž zmiňují zejména čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost mezi svými cíli. Takto například DFE (2010) klade důraz na čtenářskou gramotnost v rané fázi vzdělávání, neboť právě tuto gramotnost označuje za základ pozdějších vzdělávacích aktivit. Současně jsou matematická a přírodovědná gramotnost považovány za strategické gramotnosti ve vazbě na požadavky zaměstnavatelů. Podobně komplexní projekt národních strategií ve vzdělávání, který v Anglii probíhal v období let 1997-2011, ve svém zaměření speciálně zdůraznil význam kvality vzdělávání ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (DFE 2011).

Poznamenejme, že na rozdíl od většiny zemí, je v případě Anglie časová alokace výuky mezi jednotlivé předměty plně v rozhodovací pravomoci škol (viz UNESCO 2012g).

2.2.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Tabulka 2-20 syntetizuje poznatky hodnocení významu základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí. Syntéza je provedena vzhledem ke třem dílčím ukazatelům v podobě:

- celkové relevance tématu základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí,
- výběru typů základních gramotností, na které je kladen důraz,
- obsahového zaměření národního testování na dílčí typy základních gramotností.

Hlavní poznatky hodnocení lze shrnout následujícím způsobem:

- Tématu základních gramotností je v koncepčních dokumentech sledovaných zemí přikládán poměrně značný význam s tím, že jistou výjimku v tomto ohledu mohou představovat některé postsocialistické a severské země, včetně specifického vzdělávacího systému Finska. Za pozornost stojí, že v koncepčních dokumentech těchto zemí není zároveň explicitně zdůrazňován význam některého typu základních gramotností.

- Čtenářská a matematická gramotnost jsou svým významem nejčastěji zdůrazňované typy základních gramotností. Další typy základních gramotností jsou uváděny méně často s tím, že přírodovědná gramotnost je zmiňována v koncepčních dokumentech hospodářsky silných zemí (např. Německo, USA, Velká Británie-Anglie), jazyková gramotnost v koncepčních dokumentech anglicky nehovořících zemí (např. Německo, Rakousko, Norsko) a sociální gramotnost pak ve dvou skandinávských zemích zdůrazňujících aspekt rovných příležitostí (Finsko, Norsko). Konečně u řady zemí poukažme na soulad mezi zdůrazňovanými typy základních gramotností na jedné straně a zaměřením jejich národního testování na straně druhé.

Tabulka 2-20: Syntéza poznatků týkajících se významu základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí – relevance problematiky základních gramotností, důraz na dílčí typy gramotností, zaměření národního testování na dílčí typy gramotností

Země	Relevance	Důraz	Národní testování
Austrálie	Spíše vysoká	Čt, M	Všechny gramotnosti
Dánsko	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz, Př	Čt, M, Jaz, Př
Finsko	Spíše nízká	Čt, M, Soc	Čt, M
Irsko	Spíše vysoká	Čt, M	Čt, M
Kanada	Spíše vysoká	Čt, M, Př	Čt, M, Př
Německo	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz, Př	Čt, M, Jaz
Norsko	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz, Soc	Čt, M, Jaz
Nový Zéland	Spíše vysoká	Čt, M	Všechny gramotnosti
Polsko	Spíše nízká	Všechny gramotnosti	Všechny gramotnosti
Rakousko	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz	Čt, M, Jaz
Slovensko	Spíše vysoká	Všechny gramotnosti	Čt, M
Slovinsko	Spíše nízká	Všechny gramotnosti	Čt, M, Jaz
Spojené státy	Spíše vysoká	Čt, M, Př	Čt, M, Př
Švédsko	Spíše nízká	Všechny gramotnosti	Všechny gramotnosti
VB – Anglie	Spíše vysoká	Čt, M, Př	Čt, M, Př

Pozn.: Čt – čtenářská gramotnost, M – matematická gramotnost, Př – přírodovědná gramotnost, Jaz – jazyková gramotnost, Soc – Sociální gramotnost

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Jakým způsobem lze výše uvedené skutečnosti dát do kontextu situace v České republice? Cíl rozvoje základních gramotností, respektive klíčových kompetencí, je uveden ve většině koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání (např. MŠMT 2001, MŠMT 2007, MŠMT 2011a, MŠMT 2013a). Bližší specifikace typů základních gramotností je však spíše méně častá, když zahrnuje:

- důraz na informační a jazykovou gramotnost v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* z roku 2001 (viz MŠMT 2001),
- důraz na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011-2015* (viz MŠMT 2011a).

Klíčové kompetence jsou základním stavebním kamenem rovněž českých rámcových vzdělávacích programů, které kladou důraz na cíl rozvoje klíčových kompetencí v návaznosti na koncept celoživotního učení (viz VÚP 2007a, MŠMT 2013a, VÚP 2007b, MŠMT 2010a, MŠMT 2010b, MŠMT 2010c). Pojetí klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech však nepoužívá terminologii šesti základních gramotností našeho zájmu. Vazby tak lze především hledat vzhledem ke specifikaci obsahu klíčových kompetencí a vzhledem k jednotlivým vzdělávacím oblastem (viz např. ČŠI 2011a). Tabulka 2-21 naznačuje podobu těchto vazeb, když ukazuje na relevantnost všech šesti základních gramotností našeho zájmu. Za pozornost stojí, že značná pozornost je věnována sociální gramotnosti.

Tabulka 2-21: Vazby mezi základními gramotnostmi a obsahem rámcových vzdělávacích programů

Gramotnost	Klíčové kompetence
Čtenářská a jazyková	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů ke čtenářské a jazykové gramotnosti lze hledat zejména v podstatě komunikativní klíčové kompetence. Rozvoj této klíčové kompetence je přitom explicitně zmiňován mezi cíli vzdělávací oblasti vztažené k jazyku a jazykové komunikaci.
Matematická	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů k matematické gramotnosti lze identifikovat v rámci klíčové kompetence k řešení problémů, a v případě odborného vzdělávání na středních školách rovněž přímo ke klíčové kompetenci/gramotnosti matematické. Získání matematické gramotnosti je zároveň jedním z cílů vzdělávací oblasti vztažené k matematice. Tento cíl je explicitně zmiňován v aktuálním rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Za pozornost rovněž stojí, že rámcový vzdělávací program pro gymnázia hovoří o kvantitativní gramotnosti.
Přírodovědná	Přírodovědná gramotnost není v rámcových vzdělávacích programech explicitně uváděna. Hlavní vazby lze identifikovat vzhledem ke vzdělávacím oblastem spojeným s přírodou (např. Člověk a příroda pro základní školy a gymnázia) a s přírodovědným vzděláváním.
Informační	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů k informační gramotnosti lze sledovat zejména ke klíčové kompetenci využití prostředků informačních a komunikačních technologií v rámci středního odborného vzdělávání a v nižší míře ke klíčové kompetenci komunikativní, která v sobě obsahuje aspekt využití ICT technologií pro komunikaci. Získání základní informační gramotnosti je zároveň jedním z cílů vzdělávací oblasti vztažené k informačním a komunikačním technologiím.
Sociální	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů k sociální gramotnosti lze hledat zejména v rámci sociální a personální respektive občanské klíčové kompetence. Současně je sociální gramotnost relevantní rovněž k zaměření společenských vzdělávacích oblastí.

Zdroj: VÚP (2007a), MŠMT (2013a), VÚP (2007b), MŠMT (2010a), MŠMT (2010b), MŠMT (2010c)

Doplňující informace týkající se jednak rozdělení časové dotace výukových hodin mezi jednotlivé vzdělávací oblasti a jednak předmětů podléhajících externímu národnímu testování pak ukazují:

- na relativně vysoký význam čtenářské a matematické gramotnosti v rozdělení výukových hodin v rané fázi vzdělávání (viz tabulka 2-22),
- na význam čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti v rámci skupiny externě testovaných předmětů.

Celkově výše uvedené poznatky poukazují na podobné nastavení důrazu českého vzdělávacího systému na základní gramotnosti, jako je tomu v případě Norska, případně Finska (viz rovněž tabulka 2-20) s tím, že současně lze pozorovat tendence zdůrazňování významu čtenářské a matematické gramotnosti (viz MŠMT 2012). Struktura rozvojových projektů[133] se vztahem k základním gramotnostem však poukazuje na čtyřiceti pětiprocentní podíl ICT založených projektů a jen sedmiprocentní podíl projektů zaměřených na matematickou gramotnost (viz ČŠI 2013a). Poznamenejme, že ČŠI (2013a) zároveň poukazuje na význam ICT a jazykové gramotnosti v dalším vzdělávání učitelů.

[133] Struktura rozvojových projektů se logicky nevěnuje pouze základním gramotnostem, ale rovněž dalším oblastem vzdělávacího systému.

Tabulka 2-22: Minimální týdenní časová alokace pro vybrané vzdělávací oblasti na 1. a 2. stupni základní školy v České republice

Vzdělávací oblast (obor)	Celkový počet vyučovacích hodin	
	za 1. - 5. ročník	za 6. - 9. ročník
Jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura	35	15
Jazyk a jazyková komunikace – cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace	20	15
Informační a komunikační technologie	1	1
Člověk a jeho svět	12	-
Člověk a společnost	-	11
Člověk a příroda	-	21

Zdroj: MŠMT (2013a)

V kontextu výše uvedených skutečností se nabízí logická otázka, jakým způsobem jsou námi hodnocené základní gramotnosti zakotveny přímo ve školních vzdělávacích programech. Náš zájem se zaměřuje na striktní sledování pojmu gramotnost[134], a to v kontextu dvou základních otázek:

- Jak častý je výskyt zmínek o jednotlivých hodnocených typech základních gramotností v obsahu školních vzdělávacích programů?
- V jakém kontextu jsou jednotlivé hodnocené typy základních gramotností začleněny do školních vzdělávacích programů?

Zdůrazněme, že dříve uváděné skutečnosti, včetně vazeb uvedených v tabulce 2-21, jsou přirozeně zachovány rovněž ve školních vzdělávacích programech. Proto lze, s ohledem na absenci pojmů spojených s námi sledovanými základními gramotnostmi v rámcových vzdělávacích programech, logicky očekávat jejich nižší výskyt rovněž ve školních vzdělávacích programech.

Pro zodpovězení dvou výše uvedených otázek byla provedena obsahová analýza školních vzdělávacích programů výběrového souboru základních a středních škol České republiky, který byl vytvořen na bázi následujících tří kroků:

- Primárně byl vytvořen soubor všech základních a středních škol v České republice.
- Soubor těchto škol byl ve druhém kroku podroben procesu explicitní stratifikace vzhledem ke krajům České republiky a druhu školy s rozlišením základní školy, gymnázia a jiné střední školy. Takto bylo vytvořeno celkem 42 strat škol.
- Ve třetím kroku byly náhodně vybrány dvě školy z každé straty gymnázií a středních škol a tři školy z každé straty základních škol. Celkově tak byly hodnoceny školní vzdělávací programy 28 gymnázií, 28 středních škol a 42 základních škol, tj. celkem 98 škol.

Primární poznatek našeho hodnocení ukazuje na skutečnost, že koncept základních gramotností je ve školních vzdělávacích programech hodnocených škol používán poměrně omezeně. Obrázek 2-2

[134] Takto platí, že ačkoliv pro problematiku základních gramotností jsou školní vzdělávací programy relevantní napříč svým obsahem, zaměřuje se naše hodnocení na úzce zaměřenou analýzu explicitního použití vlastního pojmu gramotnost ve vztahu k šesti sledovaným základním typům gramotností.

naznačuje, že celkem 20 hodnocených škol neuvádí ve svých školních vzdělávacích programech žádnou explicitní zmínku o sledovaných základních gramotnostech, přičemž nejčastější jsou zmínky o jedné a dvou gramotnostech (po 31 školách). Za pozornost přitom stojí, že častěji o základních gramotnostech hovoří školní vzdělávací programy hodnocených středních odborných škol (průměrně 1,7 základních gramotností na školu), méně často školní vzdělávací programy hodnocených základních škol (průměrně 1,5 základních gramotností na školu) a nejméně často školní vzdělávací programy hodnocených gymnázií (průměrně 1,2 základních gramotností na školu). V tomto ohledu lze za vysoce relevantní považovat vazby na poznatky tabulky 2-21.

Které základní gramotnosti jsou ve školních vzdělávacích programech hodnocených škol uvedeny nejčastěji? Obrázek 2-3 ukazuje, že nejčastěji uváděnými jsou matematická a informační gramotnost, naopak přírodovědná gramotnost je explicitně uváděna zcela výjimečně. Tabulka 2-23 pak přidává informace o kontextu, v rámci něhož jsou jednotlivé gramotnosti ve školních vzdělávacích programech hodnocených základních a středních škol uváděny. V tomto ohledu se zejména ukazuje:

- Kontext použití pojmů vztažených k základním gramotnostem je vesměs poměrně slabý a omezuje se na stručné vymezení chápání základní gramotnosti, ve vztahu ke schopnosti žáka uplatnit nabyté znalosti a dovednosti v praxi případně zdůrazněním významu dané gramotnosti pro trh práce. V tomto ohledu většina školních vzdělávacích programů kopíruje tutéž větu hovořící o elementární úrovni dosahované informační gramotnosti, respektive o kompetencích pro dosažení matematické gramotnosti.

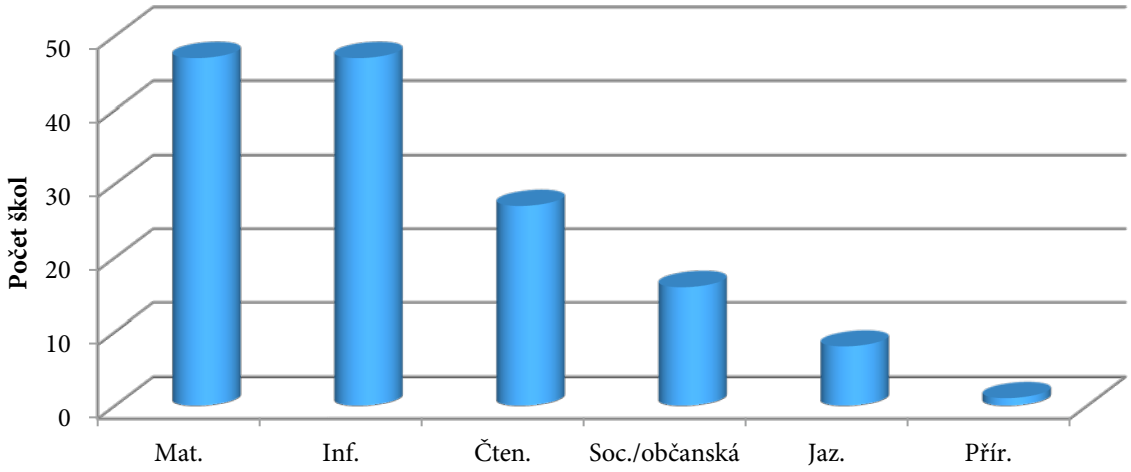
- Vazby mezi rozvojem základních gramotností a působením nástrojů jsou uváděny výjimečně, komplexnější přístup k problematice byl zaznamenán v jediném dokumentu, který definoval vějíř nástrojů pro posilování čtenářské gramotnosti. Rovněž v rámci hodnocení žáků a škol zůstává přehled aplikovaných nástrojů spíše v obecné rovině, bez vazby na koncept základních gramotností.

Obrázek 2-2: Rozložení počtu škol vzhledem k počtu typů sledovaných gramotností zmiňovaných v jejich školních vzdělávacích programech (N=98)



Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů hodnocených škol

Obrázek 2-3: Počet škol uvádějících ve svých školních vzdělávacích programech některou ze sledovaných gramotností (N=98)



Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů hodnocených škol

Tabulka 2-23: Kontext uvedení zmínky o jednotlivých typech základních gramotností ve školních vzdělávacích programech (N=98)

Typ gramotnosti	Kontext uvedení
Čtenářská	- Význam čtenářské gramotnosti pro klíčovou kompetenci k učení (7) - Vazba čtenářské gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – čtenářské dílny, semináře, projekty EU, problémová výuka, návštěvy divadel, divadelní soubor (7) - Zájem o rozvíjení čtenářské gramotnosti jako cíle/výstupu jazykového vzdělávání (6) - Vymezení čtenářské gramotnosti jako schopnosti uplatnění znalostí a práce s textem (5) - Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti jako role učitele (2) - Význam čtenářské gramotnosti pro klíčovou kompetenci komunikativní (1) - Zvyšování čtenářské gramotnosti ve výuce matematiky (1) - Vazba k předmětu český jazyk (1)
Matematická	- Vymezení matematické gramotnosti jako znalostí a dovedností pro praktický život (39) - Vztah k předmětu matematika, cíl předmětu (15) - Kontext kvantitativní a geometrické gramotnosti (9) - Matematická gramotnost jako součást klíčových kompetencí, průřezových témat (4) - Úroveň matematické gramotnosti ve vztahu k požadavkům vyššího stupně školy (2) - Vazba matematické gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – projekty EU, vzdělávání učitelů (2) - Vztah k numerické finanční gramotnosti (1) - Matematická gramotnost jako strategický cíl společnosti (1) - Využití matematické gramotnosti na trhu práce (1)
Přírodovědná	- Přírodovědná gramotnost jako strategický cíl společnosti (1)
Sociální	- Vymezení obsahu sociální gramotnosti ve vztahu k aktivnímu, uvědomělému občanství (13) - Sociální gramotnost jako klíčová kompetence, průřezové téma, strategický cíl (3) - Vazba sociální gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – projekty EU (1)
Jazyková	- Jazyková gramotnost ve vztahu k uplatnění na trhu práce (7) - Jazyková gramotnost jako preferenční oblast dalšího vzdělávání (1)

Informační	- Vztah informační gramotnosti a využití znalostí v praxi a na trhu práce (33) - Formulace zájmu o dosažení základní úrovně informační gramotnosti a charakteristiky znalostí a dovedností žáků v tomto ohledu (30) - Vazba informační gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – praktické aplikace, projekty EU, posílení časové dotace, další vzdělávání (11) - Informační gramotnost jako oblast mezipředmětových vazeb, klíčových kompetencí a průřezových témat (5) - Informační gramotnost jako strategický cíl, téma profilace školy (3) - Cíl vzdělávání v oblasti informatiky (2)

Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů hodnocených škol

V kontextu výše uvedených skutečností se ukazují dva klíčové poznatky:

- Pojem základní gramotnost je ve školních vzdělávacích programech uváděn spíše ojediněle, a to v návaznosti na absenci jeho zakotvení v rámcových vzdělávacích programech. Pokud má celý koncept získat významnější postavení v tomto dokumentu, lze považovat za přínosné jeho zasazení v konceptu klíčových kompetencí, který je na poměrně abstraktní rovině sledován v rámcových vzdělávacích programech.

- Školní vzdělávací programy lze jen omezeně chápat jako dokumenty koncepčního charakteru ve vazbě na rozvoj základních gramotností. Praxe testování základních gramotností přitom vyvolává úvahu o snazším rozvedení celého konceptu ve srovnání se značně abstraktním konceptem klíčových kompetencí sledovaných v současných rámcových vzdělávacích programech.

2.2.17 Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech a dosahovaná úroveň

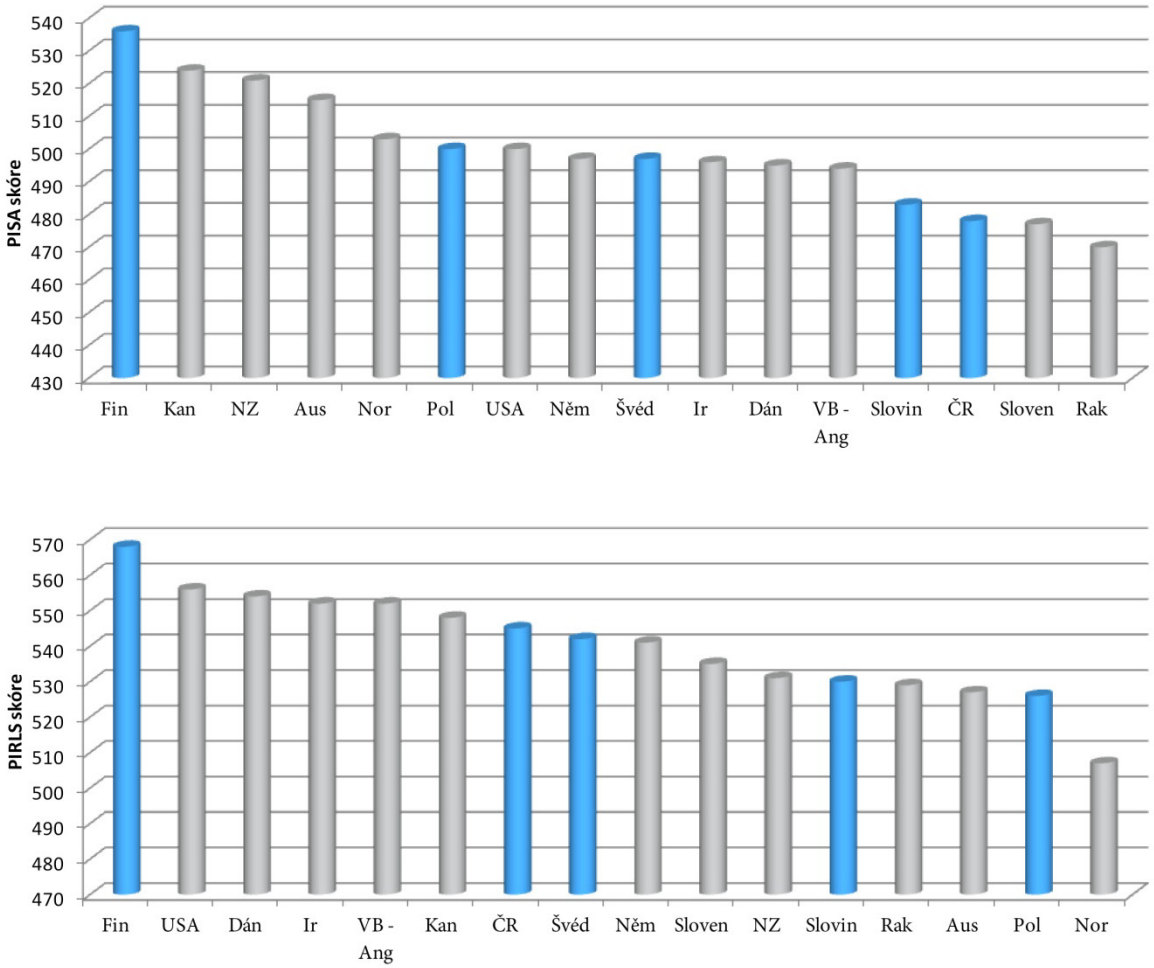
Poslední dílčí podkapitola se zabývá vztahem mezi významem základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí na jedné straně a dosaženou úrovní základních gramotností v mezinárodních testováních PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011 na straně druhé. A priori lze v případě tohoto typu hodnocení předpokládat ambivalenci vztahů, neboť koncepční dokumenty hodnocených zemí OECD zdůrazňují cíl rozvoje základních gramotností jak v kontextu excelence, tak v kontextu snižování míry zaostávání.

Pro zodpovězení otázky týkající se vztahů mezi významem základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí a dosaženou úrovní základních gramotností v mezinárodních testováních byla zvolena jednoduchá metodika zohledňující:

- diferenciaci sledovaných zemí OECD vzhledem k významu konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech (viz první sloupec tabulky 2-20) pro hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti,
- diferenciaci sledovaných zemí OECD vzhledem k důrazu na přírodovědnou gramotnost (viz druhý sloupec tabulky 2-20),
- výsledky sledovaných zemí OECD v mezinárodních testováních PISA 2009 respektive PIRLS/TIMSS 2011 ve 4. roce studia pro čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost.

Metodika následně hodnotila pořadí zemí v dosažené úrovni čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v kontextu jejich diferenciace podle tabulky 2-20.

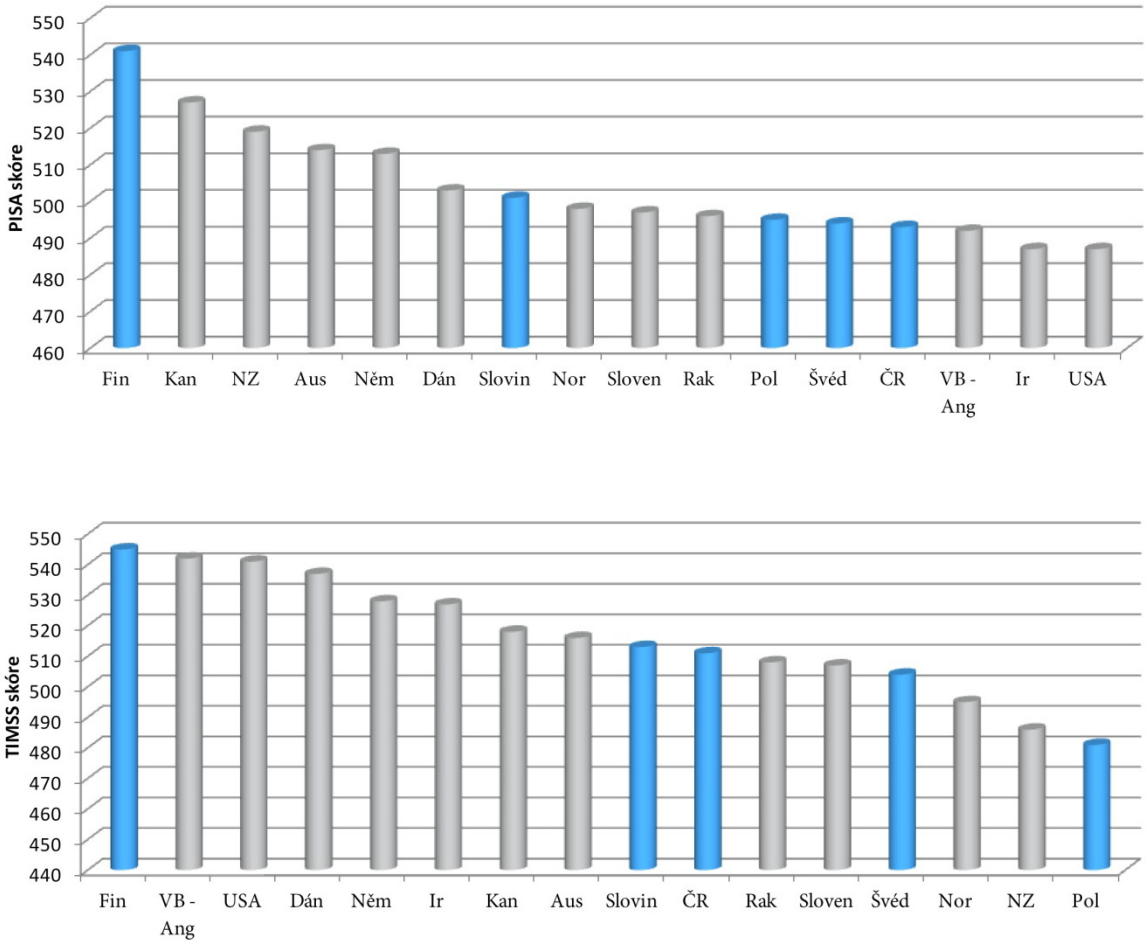
Obrázek 2-4: Výsledky sledovaných zemí OECD ve čtenářské gramotnosti testování PISA 2009 (nahoře) a PIRLS 2011 (dole) vzhledem k relevanci konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech vztahujících se ke vzdělávání



Pozn.: Šedou barvou sledované země OECD se spíše vysokou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech, modrou barvou sledované země OECD se spíše nízkou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009 a PIRLS 2011, závěry tabulky 2-20

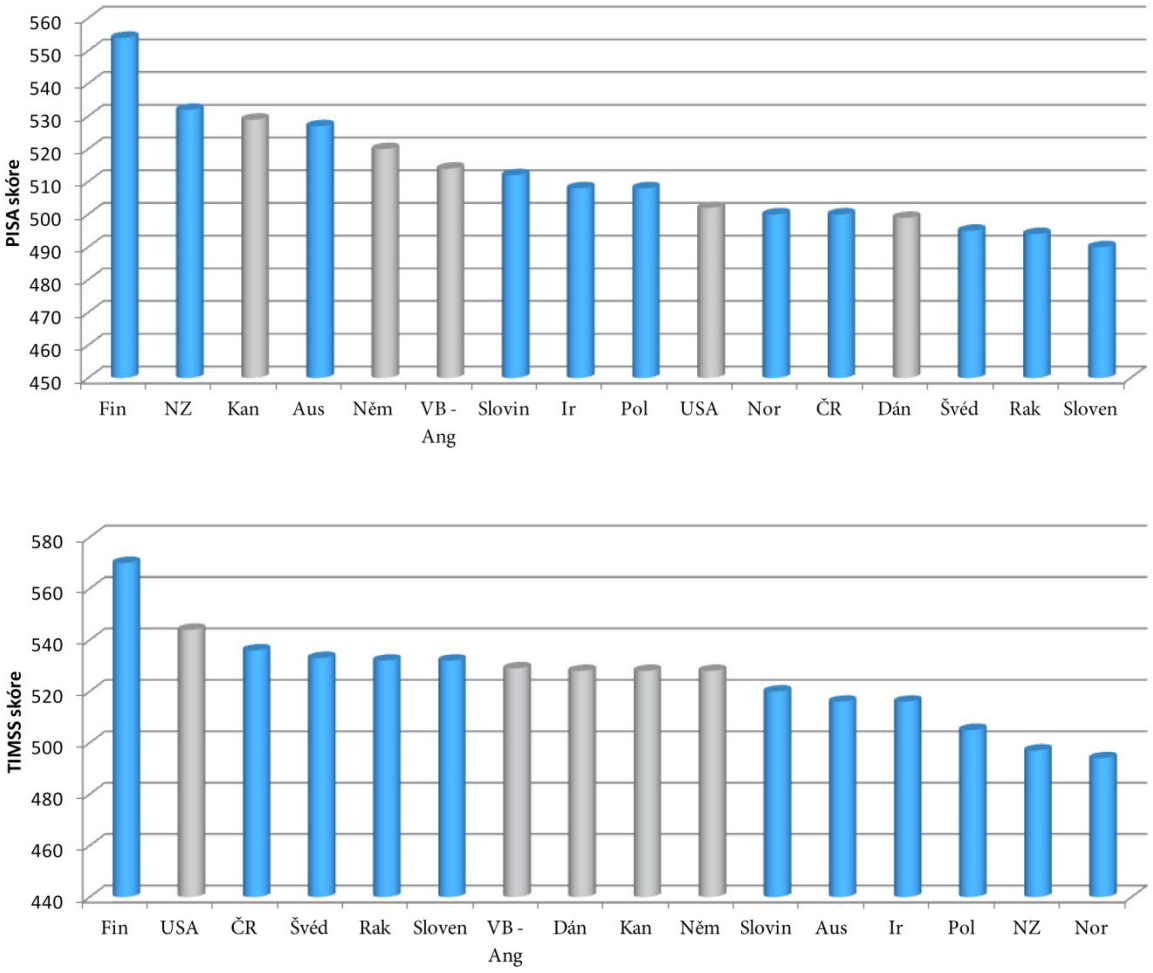
Obrázek 2-5: Výsledky sledovaných zemí OECD v matematické gramotnosti testování PISA 2009 (nahoře) a TIMSS 2011 ve 4. roce studia (dole) vzhledem k relevanci konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech vztahujících se ke vzdělávání



Pozn.: Šedou barvou sledované země OECD se spíše vysokou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech, modrou barvou sledované země OECD se spíše nízkou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009 a TIMSS 2011, závěry tabulky 2-20

Obrázek 2-6: Výsledky sledovaných zemí OECD v přírodovědné gramotnosti testování PISA 2009 (nahoře) a TIMSS 2011 ve 4. roce studia (dole) vzhledem k důrazu na koncept přírodovědné gramotností v koncepčních dokumentech vztahujících se ke vzdělávání



Pozn.: Šedou barvou sledované země OECD s vysokým důrazem na koncept přírodovědné gramotnosti v koncepčních dokumentech, modrou barvou sledované země OECD se spíše nízkou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009 a TIMSS 2011, závěry tabulky 2-20

Obrázky 2-4, 2-5 a 2-6 potvrzují předpoklad o ambivalenci vztahů mezi významem základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí na jedné straně a dosaženou úrovní základních gramotností v mezinárodních testováních na straně druhé. Obecně lze říci, že myšlenka základních gramotností je určitým způsobem zohledněna v koncepčních dokumentech všech sledovaných zemí, a rozhodující význam pak mají teprve předpoklady a způsoby implementace přístupů ke zvyšování jejich úrovně.

2.3 Rámcové podmínky škol pro rozvoj základních gramotností

Hodnocení rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve sledovaných zemích je založeno na indikátorech dílčích kategorií, které považujeme za relevantní vzhledem k jejich dosahovaným vzdělávacím výsledkům. Tabulky 2-24 a 2-25 představují tyto kategorie ve členění na kategorie obecných indikátorů relevantních napříč základními gramotnostmi a na kategorie specifických indikátorů relevantních pro některé základní gramotnosti. V tomto ohledu je naše pozornost zaměřena na čtenářskou, matematickou, přírodovědnou a informační gramotnost. Uvedené kategorie byly následně pro hodnocené země naplněny dílčími indikátory v podobě:

- indikátorů OECD v oblasti vzdělávání (viz rovněž OECD 2013c),
- indikátorů kontextových dotazníků mezinárodních testování PISA 2009, PIRLS 2011 a TIMSS 2011.

Vyhodnocení rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je následně provedeno jednak pro jednotlivé sledované země a jednak souhrnně pro všechny země, a to s využitím následujícího metodického postupu:

- Hodnocení jednotlivých zemí je založeno na srovnání hodnoty indikátoru dané země s průměrnou hodnotou stejného indikátoru všech hodnocených zemí OECD, přičemž získaná hodnota je standardizovaná prostřednictvím vydělení směrodatnou odchylkou. Zohledněny jsou zároveň dvě situace vzhledem ke skutečnosti, zda je za pozitivní považována maximalizace nebo minimalizace hodnot indikátorů. Ve druhém případě je výsledná standardizovaná hodnota rozdílu vynásobena hodnotou -1[135]. Tento krok je motivován snahou, aby v grafickém vyjádření postavení jednotlivých zemí byly hodnoty považované za lepší umístěny vpravo a hodnoty považované za horší vlevo. Zdůrazněme, že v některých případech nemusí být rozhodnutí o lepších či horších hodnotách plně opodstatněné a argumenty lze najít pro různé názory. Konečně uveďme, že rozhodování o lepších či horších hodnotách nezohledňuje aspekt ekonomické efektivity.

- Souhrnné hodnocení pro všechny země je založeno na konstrukci kompozitního ukazatele pro každou z definovaných kategorií indikátorů. Využity jsou přitom standardizované hodnoty indikátorů v návaznosti na předchozí bod metodického postupu. Kompozitní ukazatele jsou utvářeny na bázi tradičních multikriteriálních metod s využitím vah indikátorů. Stanovení vah jednotlivých indikátorů je blíže popsáno v závěrečné syntetizující podkapitole. Vlastní výpočetní algoritmus je pak založen na aditivním iteračním postupu násobení váhy a hodnoty indikátoru pro každou zemi. Výsledná hodnota kompozitního indikátoru pro jednotlivé země je využita jednak pro stanovení pořadí zemí v rámci hodnocení dané kategorie indikátorů a jednak pro jejich zařazení do typologie zemí. Vlastní typologie zemí má čtyři možné typy, pro něž jsou hraniční hodnoty pro zařazení země stanoveny jako průměr a hodnoty součtu a rozdílu průměru a jednonásobku směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele zemí.

[135] Tento krok se týká indikátorů O2-1, O3-7 až O3-11, O4-3 až O4-5, O5-5, O6-1 až O6-5, O6-8, S1-1, S1-6, S2-1, S3-1, S3-4, u nichž je za pozitivní považována minimalizace.

Tabulka 2-24: Přehled obecných indikátorů relevantních pro vybrané kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností

Kategorie	Indikátory
1. Výše financování vzdělávání	O1-1 a O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka (OECD 2010, USD – PPP) – ZŠ a SŠ O1-3 a O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP (OECD 2010, %) – ZŠ a SŠ
2. Účast na rané fázi vzdělávání	O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání (PISA, počet roků) O2-2: Podíl zapsaných dětí do předškolního vzdělávání ve věku 4 let (OECD 2011, %) O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok (PISA, %)
3. Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů	O3-1, O3-2 a O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele (OECD 2011, USD – PPP) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ O3-4, O3-5 a O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe (OECD 2011, USD – PPP) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ O3-7: Průměrná velikost třídy (OECD 2011, počet žáků ve třídě) – ZŠ O3-8: Průměrná velikost třídy (PISA, počet žáků ve třídě) – nižší SŠ O3-9, O3-10 a O3-11: Celková výuková zátěž učitele za rok (OECD 2011, hod.) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ
4. Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví	O4-1 a O4-2: Podíl učitelů do 39 let na celkovém počtu učitelů (OECD 2011, %) – ZS a SŠ O4-3, O4-4 a O4-5: Podíl žen na celkovém počtu učitelů (OECD 2011, %) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ
5. Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání	O5-1: Souhlas s tvrzením o existenci konkurenční školy v okolí (PISA, %) O5-2: Podíl škol, které seskupují žáky do tříd podle schopností v aspoň jednom předmětu (PISA, %) O5-3: Podíl škol, které seskupují žáky do skupin ve třídě podle schopností v aspoň jednom předmětu (PISA, %) O5-4: Podíl škol se silným tlakem rodičů na kvalitu vzdělávání (PISA, %) O5-5: První rok výběru školy (PISA, počet let)
6. Kvalita výukového prostředí školy	O6-1: Podíl škol s více než 20 % žáků s jiným prvním jazykem než jazyk testu (PISA, %)[136] O6-2: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nízkých očekávání učitelů k žákům jako překážky výuky (PISA, %) O6-3: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání vztahů učitel-žák jako překážky výuky (PISA, %) O6-4: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání narušování výuky žáky jako překážky výuky (PISA, %) O6-5: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání chybějícího respektu žáků k učitelům jako překážky výuky (PISA, %) O6-6: Podíl odpovědí žáků „silně souhlasím“ s pozitivním vztahem učitel-žák (PISA, %) O6-7: Podíl odpovědí žáků „silně souhlasím“ s ochotou dodatečné pomoci žákovi ze strany učitele (PISA, %) O6-8: Podíl odpovědí žáků „vždy“ a „ve většině hodin“ týkající se hluku a narušování výuky ve třídě (PISA, %) O6-9: Podíl žáků navštěvujících školy nepotýkající se s problémy s disciplínou a bezpečností (průměr PIRLS/TIMSS %)
7. Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka	O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním (OECD 2011, %) O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu (PISA, bezrozměrná proměnná) O7-3: Podíl žáků s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním (průměr PIRLS/TIMSS, %)

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

[136] Silná korelace ukazatele s obdobně koncipovaným ukazatelem PIRLS/TIMSS

Tabulka 2-25: Přehled specifických indikátorů relevantních pro rámcové podmínky škol pro rozvoj vybraných druhů základní gramotnosti

Kategorie	Indikátory
1. Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti	S1-1: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky výuky (PISA, %) S1-2: Podíl žáků navštěvujících školy neovlivněné nedostatkem faktorů* výuky čtení (PIRLS, %) S1-3: Podíl žáků vyučovaných učiteli nedeklarujícími problémy pracovních podmínek (PIRLS, %) S1-4: Podíl žáků majících doma více než 100 knih (PIRLS, %) S1-5: Podíl domácností žáků vybavených klasickou literaturou (PISA, %) S1-6: Podíl žáků nečtoucích pro zábavu (PISA, %) S1-7: Podíl žáků silně souhlasících, že čtení je koníček (PISA, %) S1-8: Podíl žáků majících rádo čtení (PIRLS, %) S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka týdně – konec povinné školní docházky (PISA, hod.) S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení ročně – 4. rok studia (PIRLS, hod.) S1-11: Podíl žáků vtažených do průběhu výuky (PIRLS, %) S1-12: Podíl žáků účastnících se rozšiřujících hodin jazyka (PISA, %)
2. Kvalita předpokladů matematické gramotnosti	S2-1: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky výuky (PISA, %) S2-2: Podíl žáků navštěvujících školy neovlivněné nedostatkem faktorů* výuky matematiky (TIMSS, %) S2-3: Podíl žáků vyučovaných učiteli nedeklarujícími problémy pracovních podmínek (TIMSS, %) S2-4: Podíl domácností žáků vybavených technickou literaturou (PISA, %) S2-5: Podíl žáků majících rádo matematiku (TIMSS, %) S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky týdně – konec povinné školní docházky (PISA, hod.) S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky ročně – 4. rok studia (TIMSS, hod.) S2-8: Podíl žáků vtažených do průběhu výuky (TIMSS, %) S2-9: Podíl žáků účastnících se rozšiřujících hodin matematiky (PISA, %)
3. Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti	S3-1: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky výuky (PISA, %) S3-2: Podíl žáků navštěvujících školy neovlivněné nedostatkem faktorů* výuky přírodovědy (TIMSS, %) S3-3: Podíl žáků vyučovaných učiteli nedeklarujícími problémy pracovních podmínek (TIMSS, %) S3-4: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku laboratorního vybavení jako překážky výuky (PISA, %) S3-5: Podíl žáků majících rádo přírodovědu (TIMSS, %) S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy týdně – konec povinné školní docházky (PISA, hod) S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy ročně – 4. rok studia (TIMSS, hod.) S3-8: Podíl žáků vtažených do průběhu výuky (TIMSS, %) S3-9: Podíl žáků účastnících se rozšiřujících hodin přírodovědy (PISA, %)
4. Kvalita předpokladů informační gramotnosti	S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka (PISA, poměr) S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na 1 žáka (PISA, poměr) S4-3: Podíl domácností žáků vybavených počítačem (PISA, %) S4-4: Podíl domácnosti žáků vybavených počítačem s připojením k internetu (PISA, %) S4-5: Podíl žáků navštěvujících školu s 1 počítačem na 1 až 2 žáky (průměr PIRLS/TIMSS, %)

* Faktory výuky – lidské zdroje, materiálové vybavení, budovy, prostor, počítače a další

Zdroj: databáze PISA 2009, PIRLS/TIMSS 2011, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.1 Austrálie

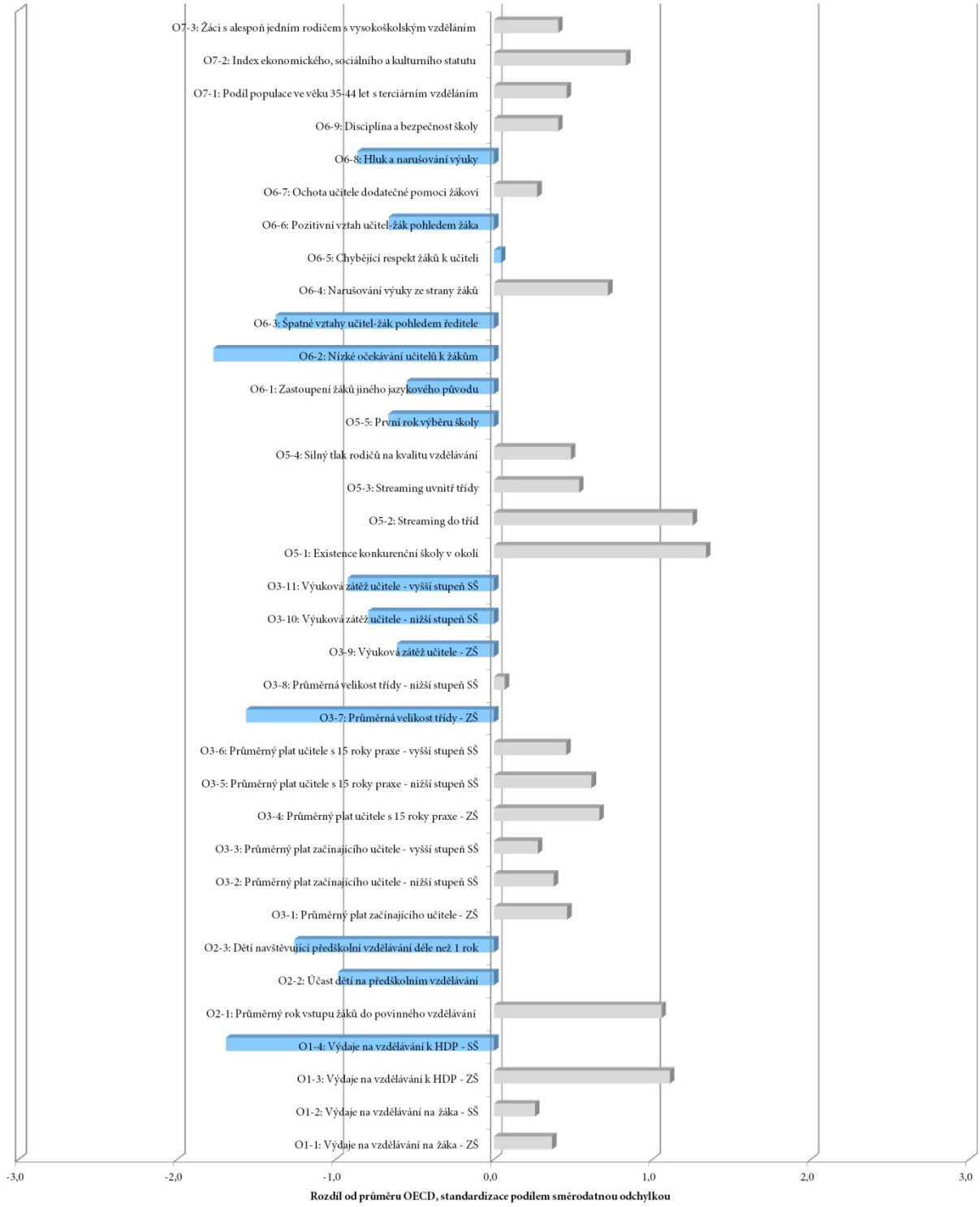
Obrázky 2-7 a 2-8 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek australských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-26 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Austrálie dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-26: Přehled obecných a specifických indikátorů Austrálie s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP – ZŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-2: Streaming žáků do tříd S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na žáka
Relativně negativní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-7: Průměrná velikost třídy – ZŠ O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

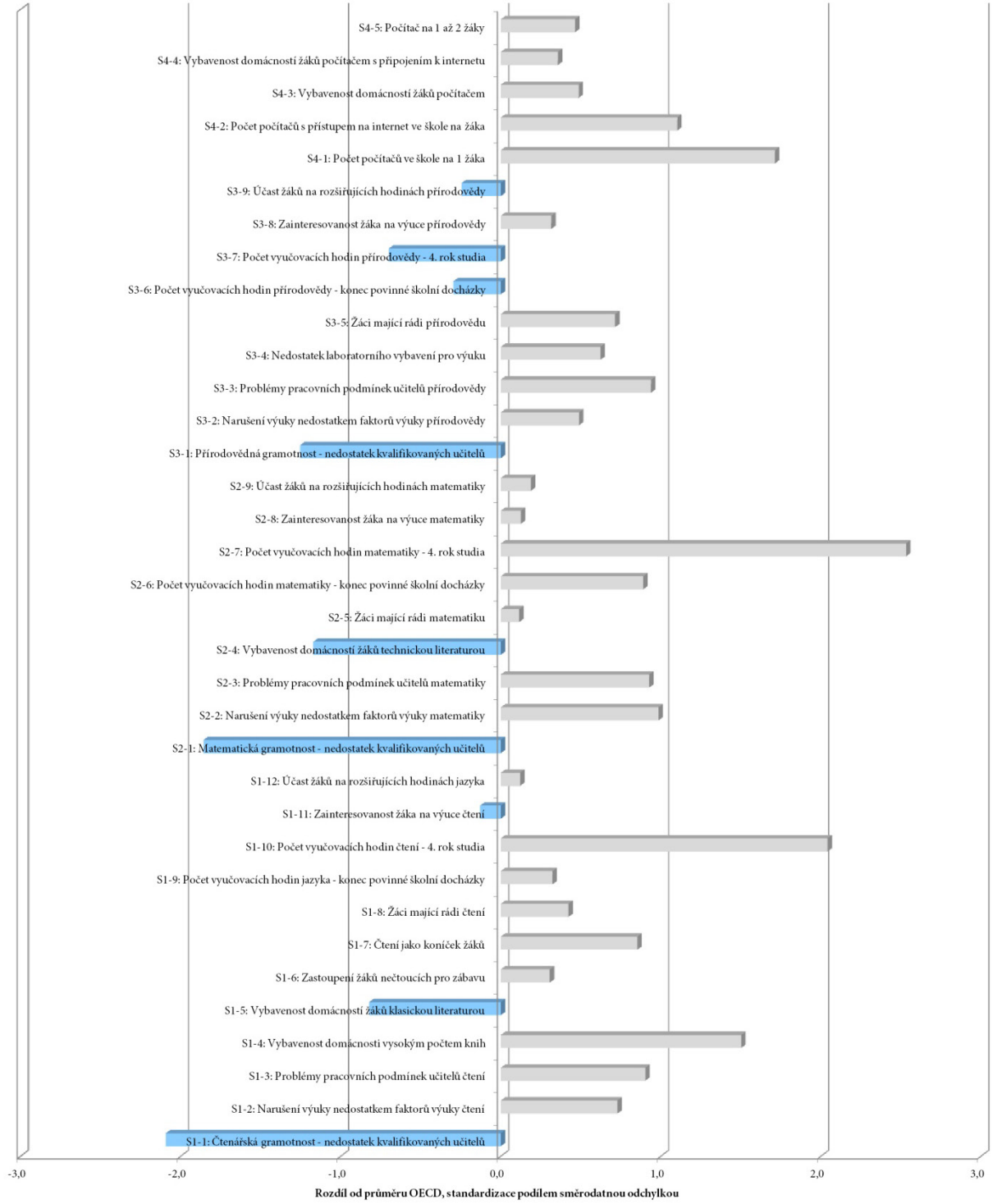
Obrázek 2-7: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Austrálii



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-8: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Austrálii



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.2 Dánsko

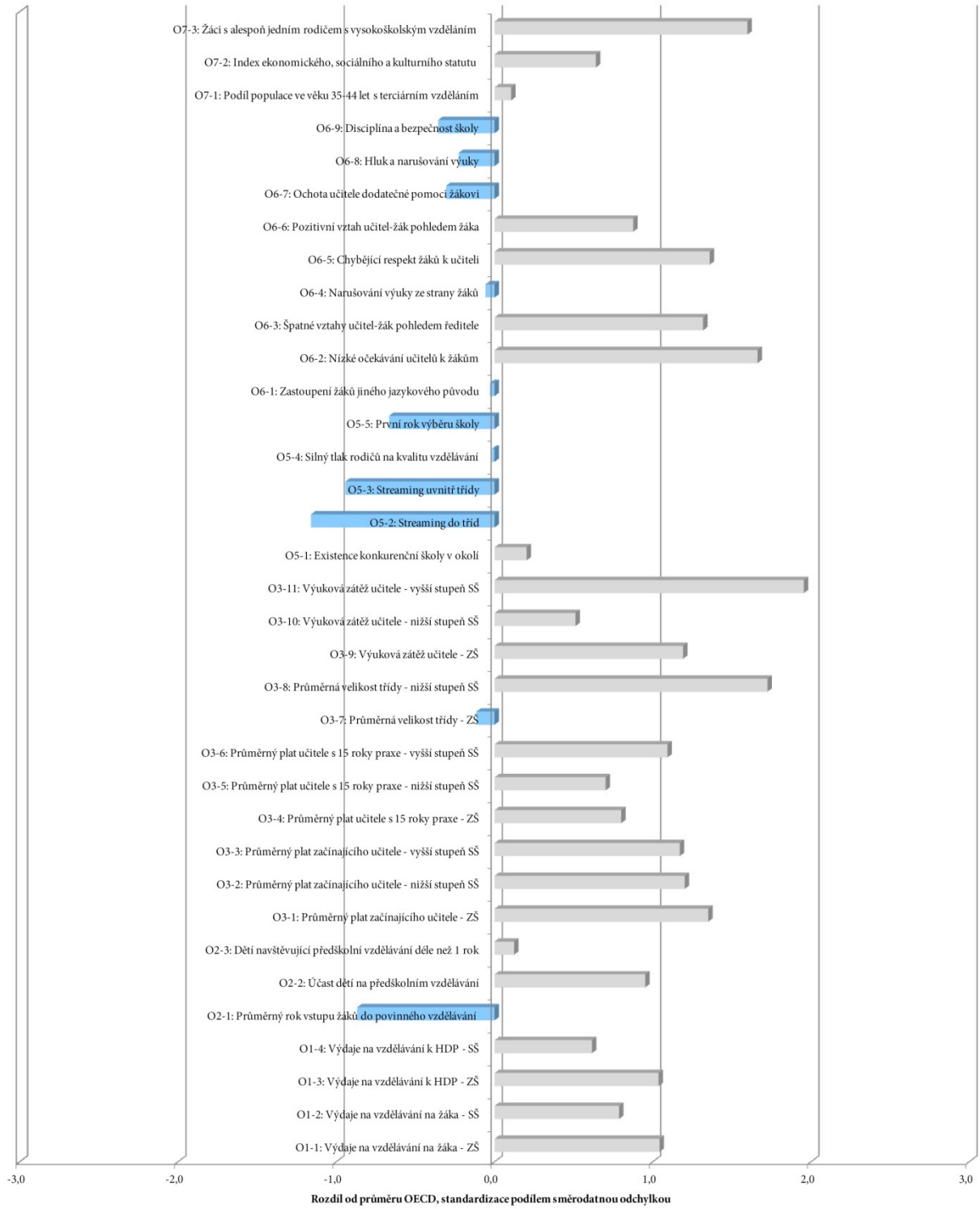
Obrázky 2-9 a 2-10 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek dánských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-27 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Dánsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-27: Přehled obecných a specifických indikátorů Dánska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka – ZŠ O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP – ZŠ O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele – ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O3-9: Výuková zátěž učitele – ZŠ O3-11: Výuková zátěž učitele - vyšší stupeň SŠ O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na žáka
Relativně negativní	O5-2: Streaming do tříd S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka S2-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky matematiky S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-5: Žáci mající rádi matematiku S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S2-8: Zainteresovanost žáka na výuce matematiky S3-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky přírodovědy S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-8: Zainteresovanost žáka na výuce přírodovědy

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

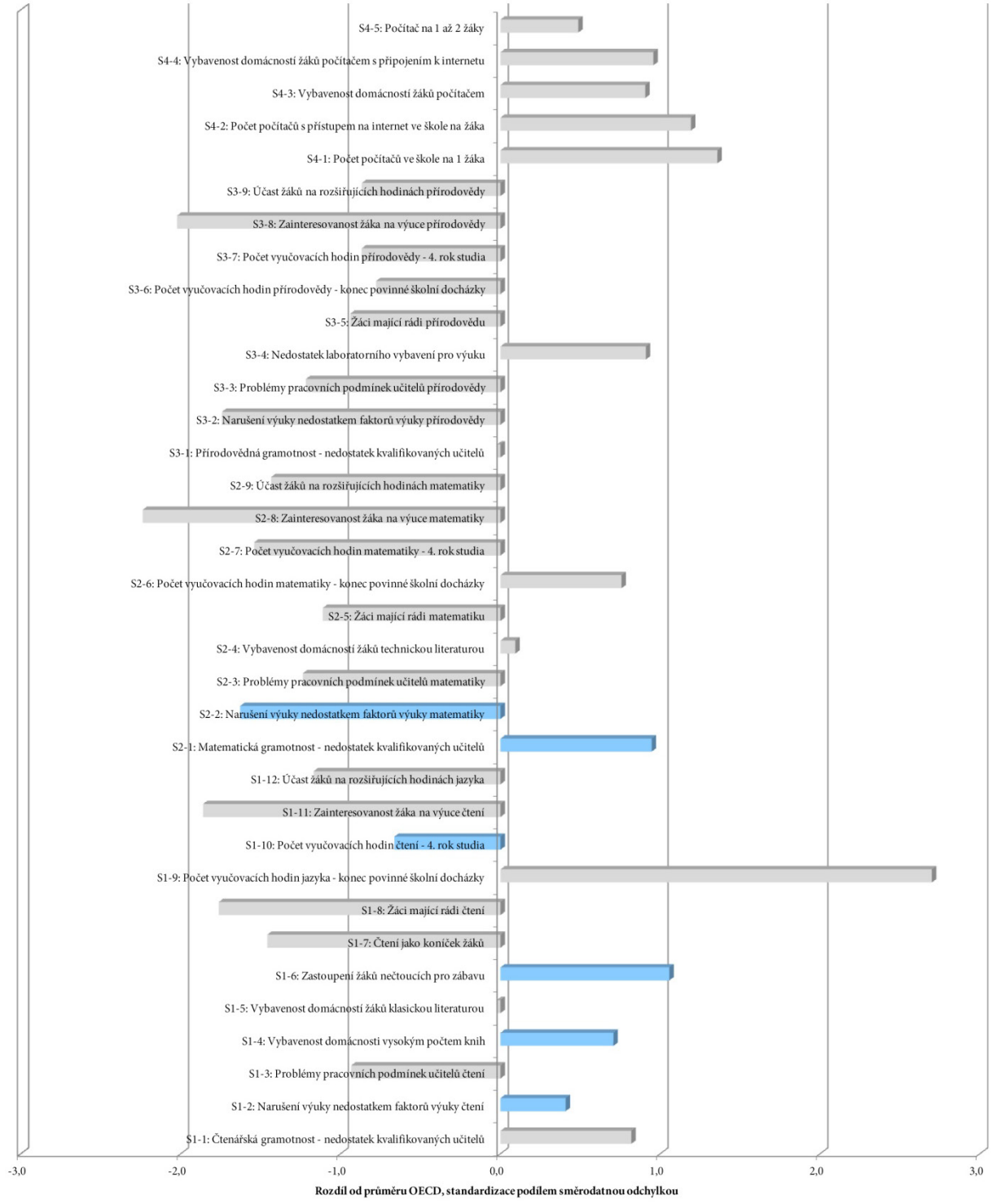
Obrázek 2-9: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Dánsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-10: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Dánsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.3 Finsko

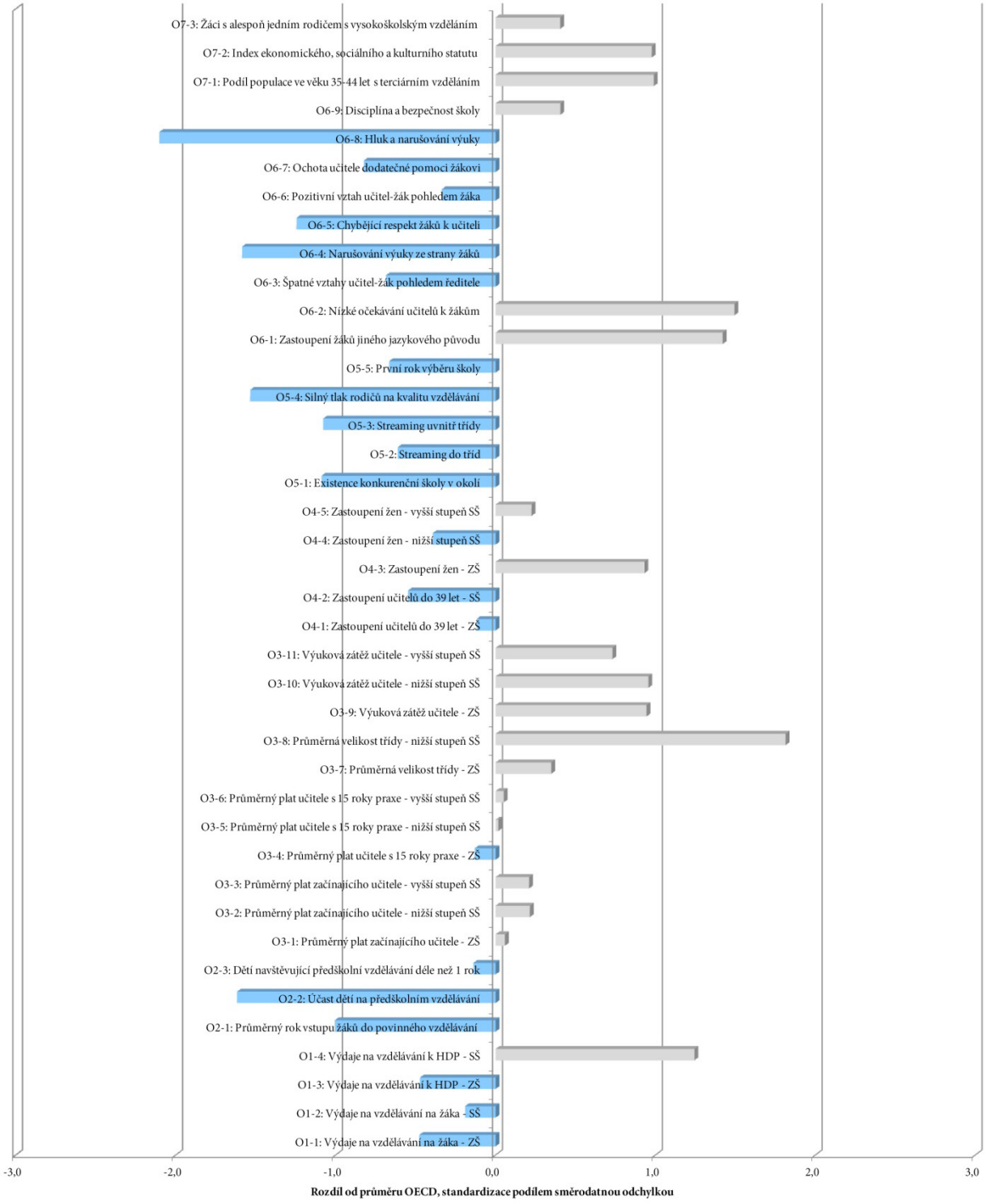
Obrázky 2-11 a 2-12 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek finských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-28 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Finsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-28: Přehled obecných a specifických indikátorů Finska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu
Relativně negativní	O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O2-2: Účast dětí na předškolním vzdělávání O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli O6-8: Hluk a narušování výuky S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka S2-5: Žáci mající rádi matematiku S2-8: Zainteresovanost žáka na výuce matematiky S2-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách matematiky S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S3-8: Zainteresovanost žáka na výuce přírodovědy S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy

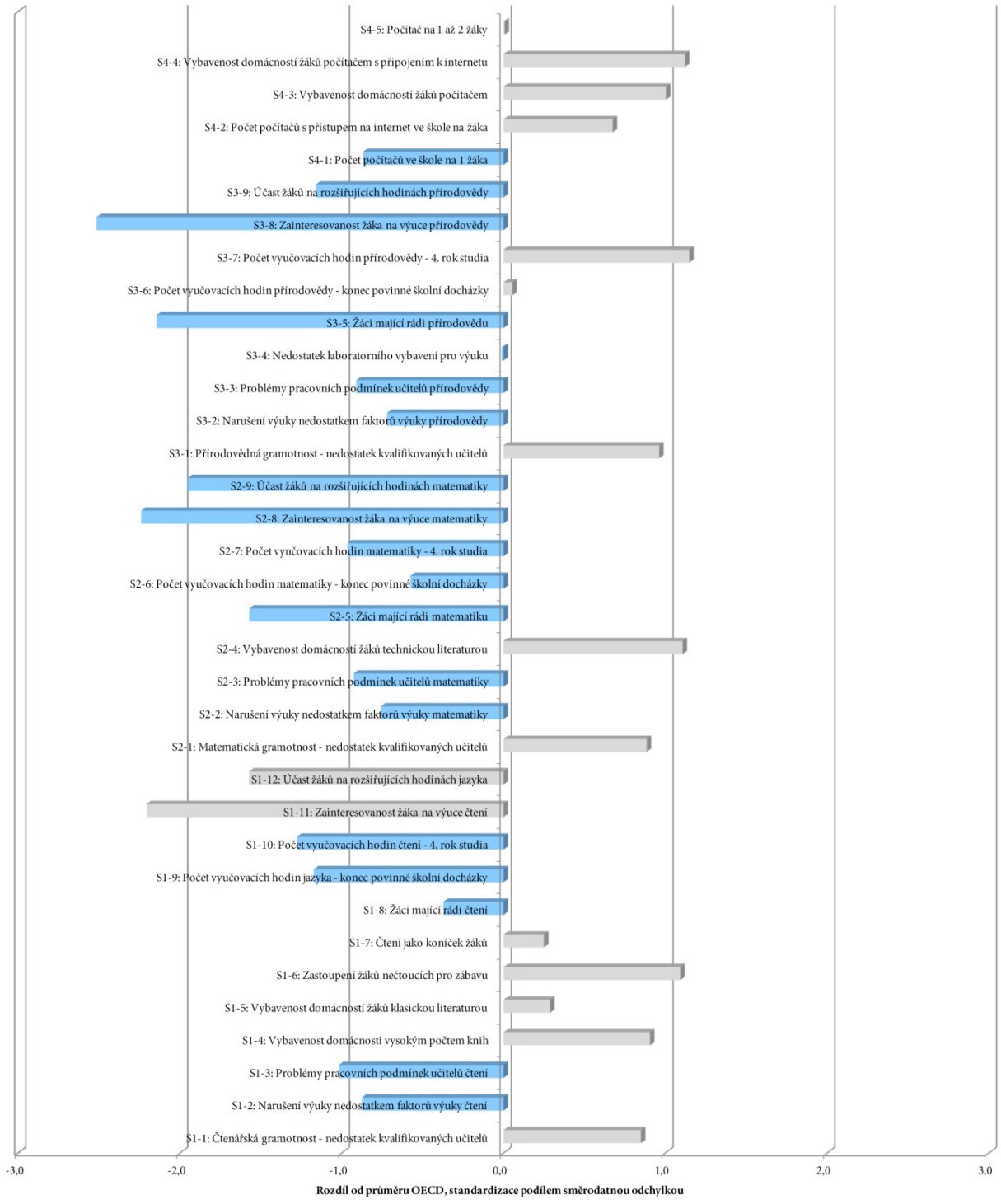
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-11: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Finsko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-12: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Finsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.4 Irsko

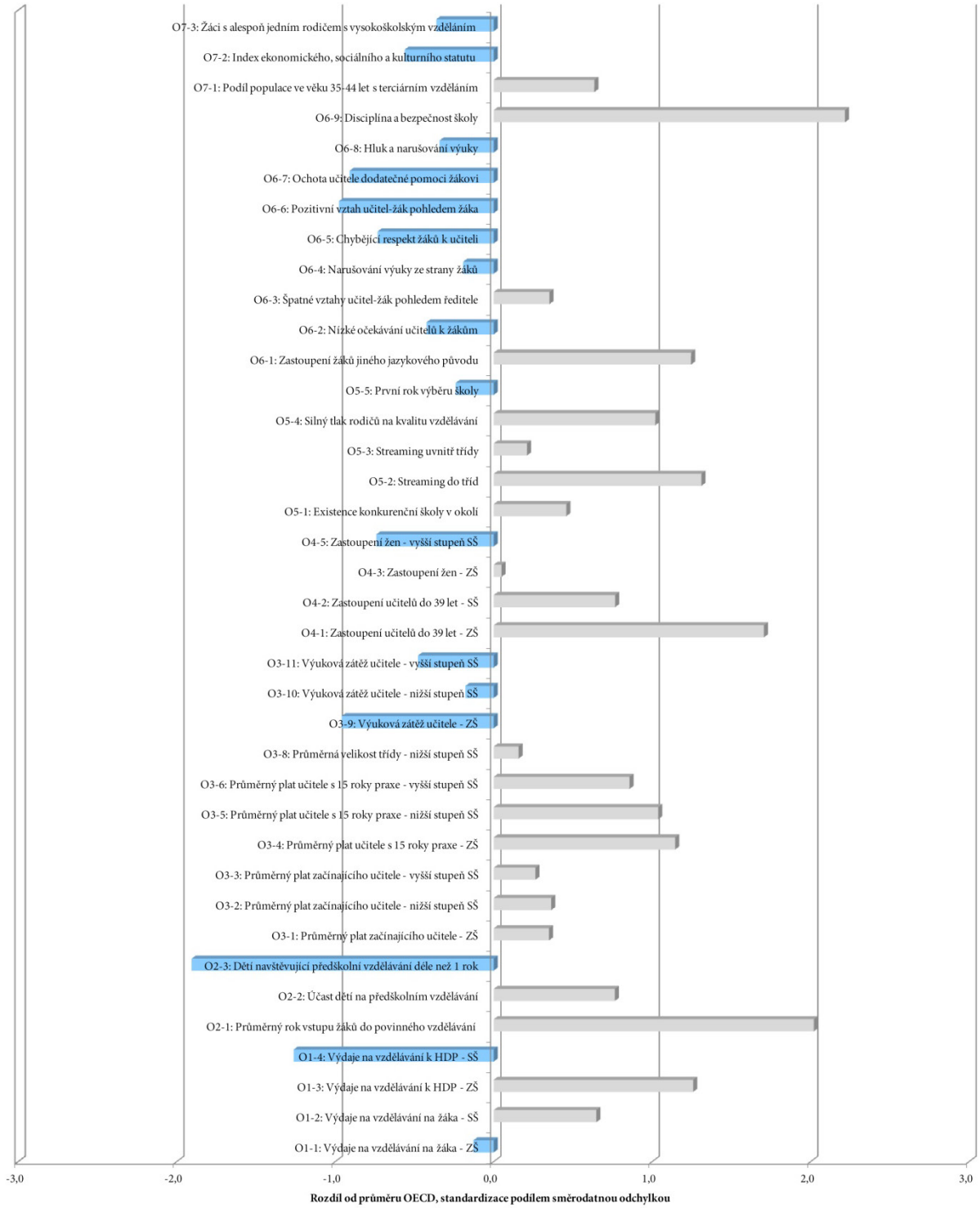
Obrázky 2-13 a 2-14 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek irských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-29 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Irsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-29: Přehled obecných a specifických indikátorů Irska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP – ZŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let – ZŠ O5-2: Streaming do tříd O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu
Relativně negativní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S4-3: Vybavenost domácností žáků počítačem

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

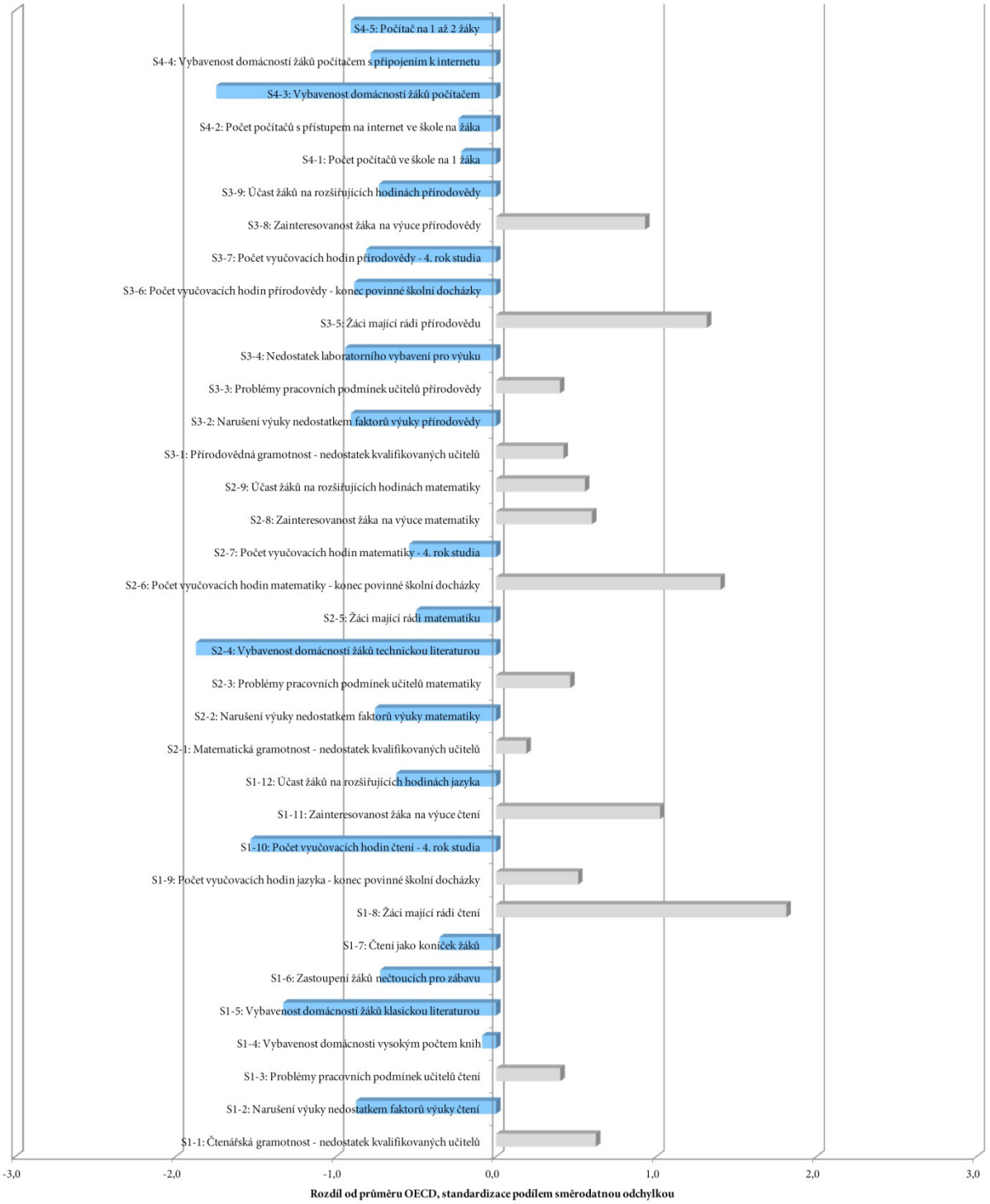
Obrázek 2-13: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Irsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-14: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Irsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.5 Kanada

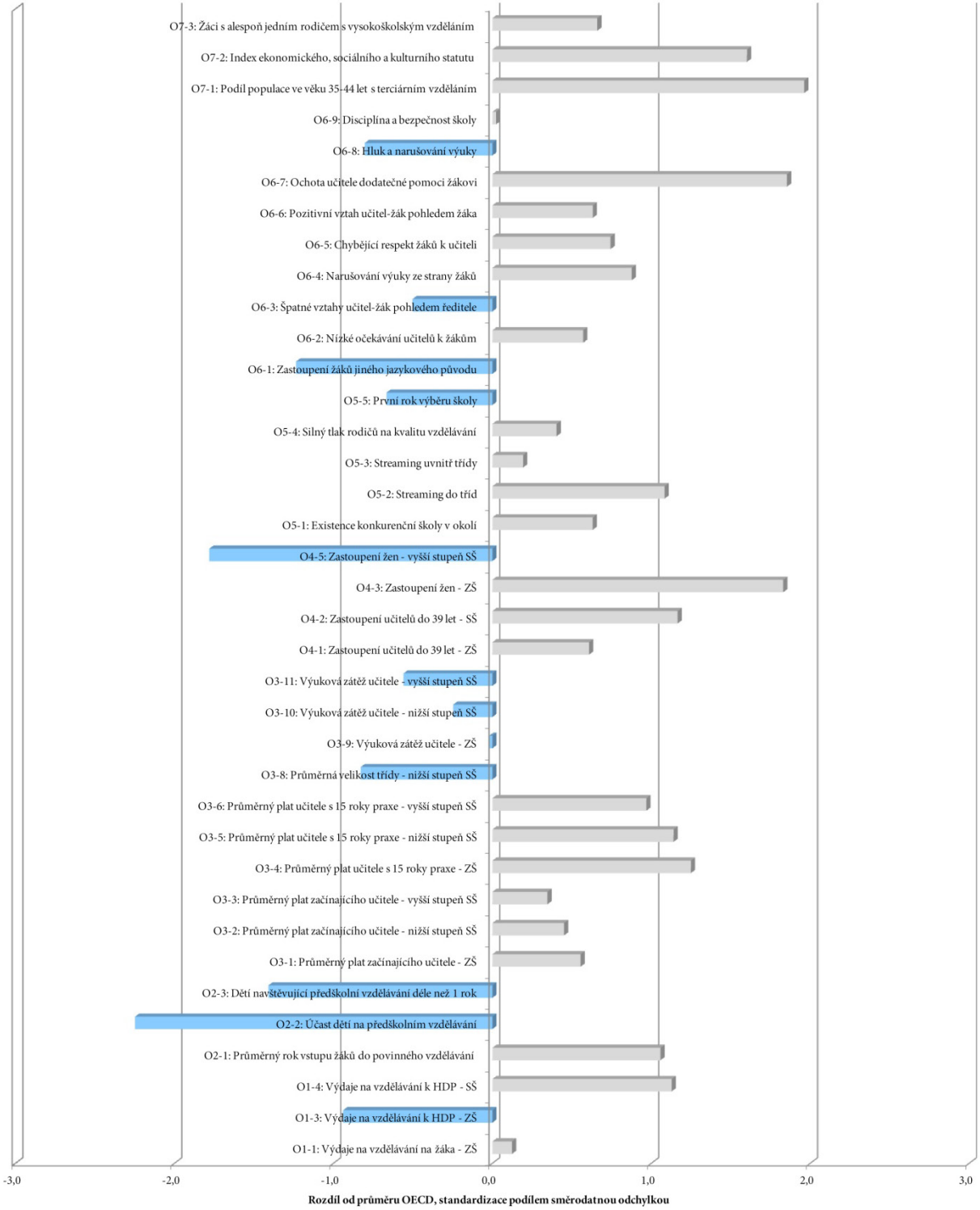
Obrázky 2-15 a 2-16 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek kanadských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-30 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Kanada dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-30: Přehled obecných a specifických indikátorů Kanady s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O4-3: Zastoupení žen – ZŠ O5-2: Streaming do tříd O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku
Relativně negativní	O2-2: Účast dětí na předškolním vzdělávání O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu S2-5: Žáci mající rádi matematiku S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na žáka

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

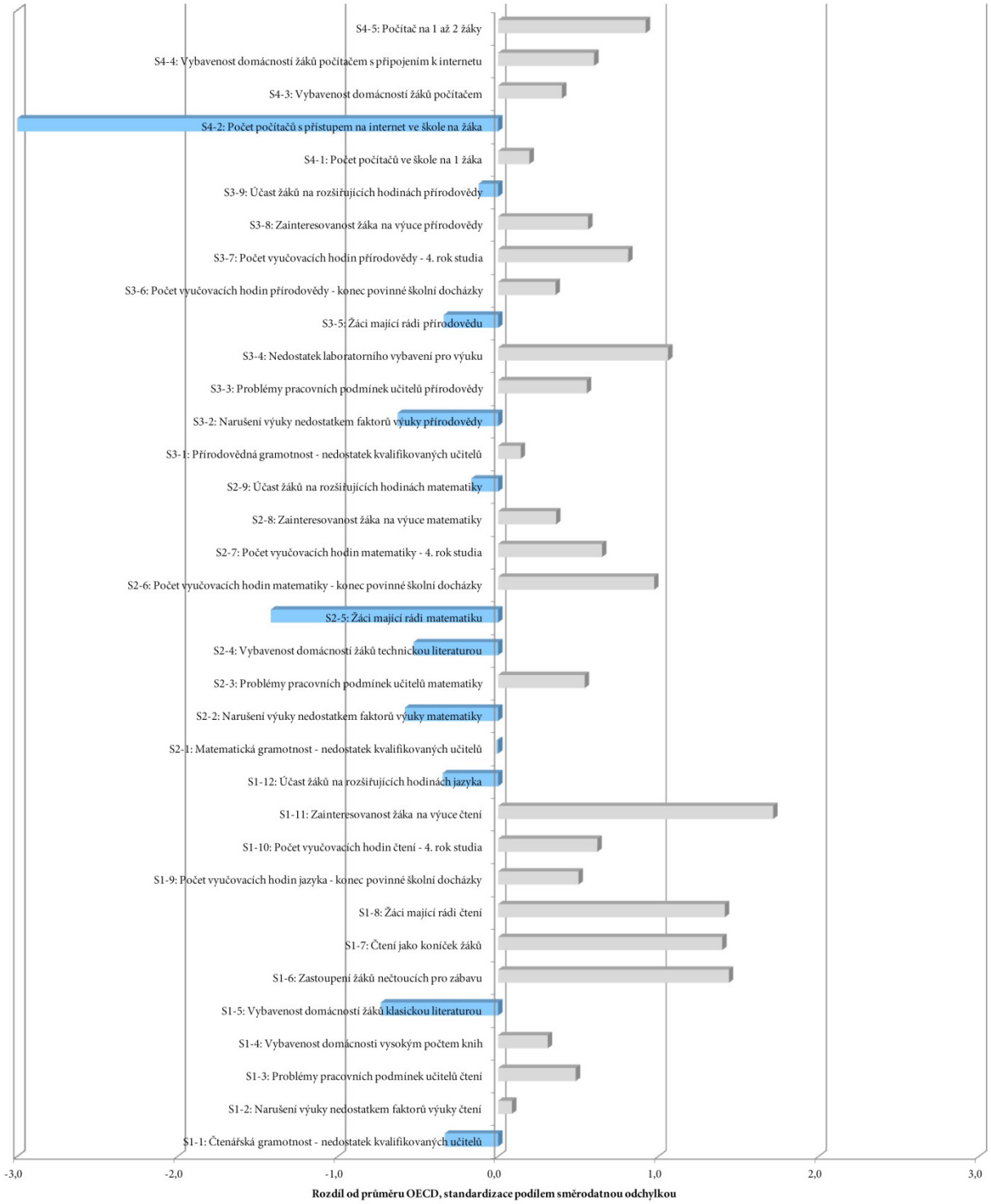
Obrázek 2-15: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Kanadu



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-16: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Kanadu



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.6 Německo

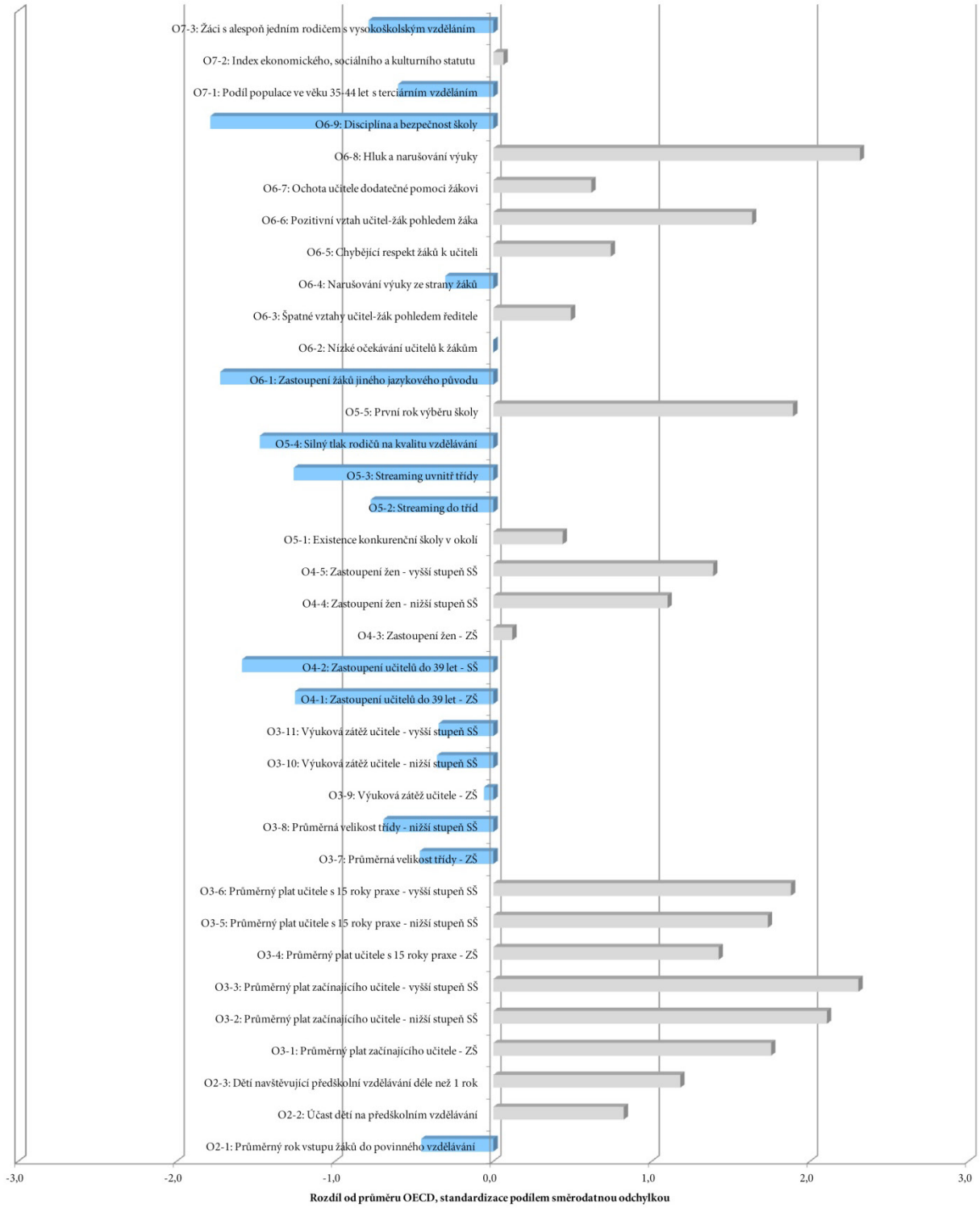
Obrázky 2-17 a 2-18 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek německých škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-31 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Německo dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-31: Přehled obecných a specifických indikátorů Německa s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O5-5: První rok výběru školy O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka O6-8: Hluk a narušování výuky S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-8: Žáci mající rádi čtení S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky
Relativně negativní	O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let – SŠ O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

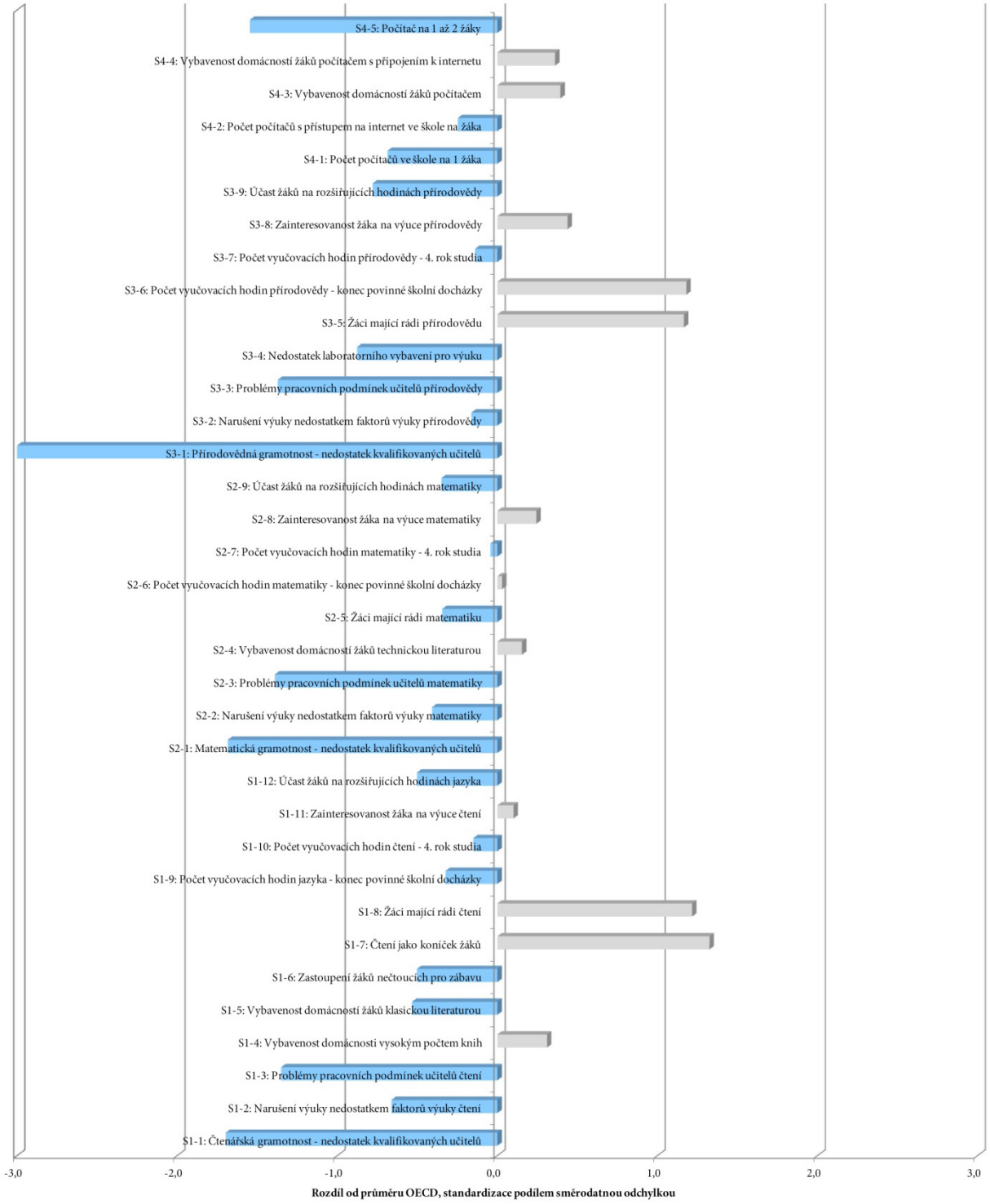
Obrázek 2-17: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Německo



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-18: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Německo



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.7 Norsko

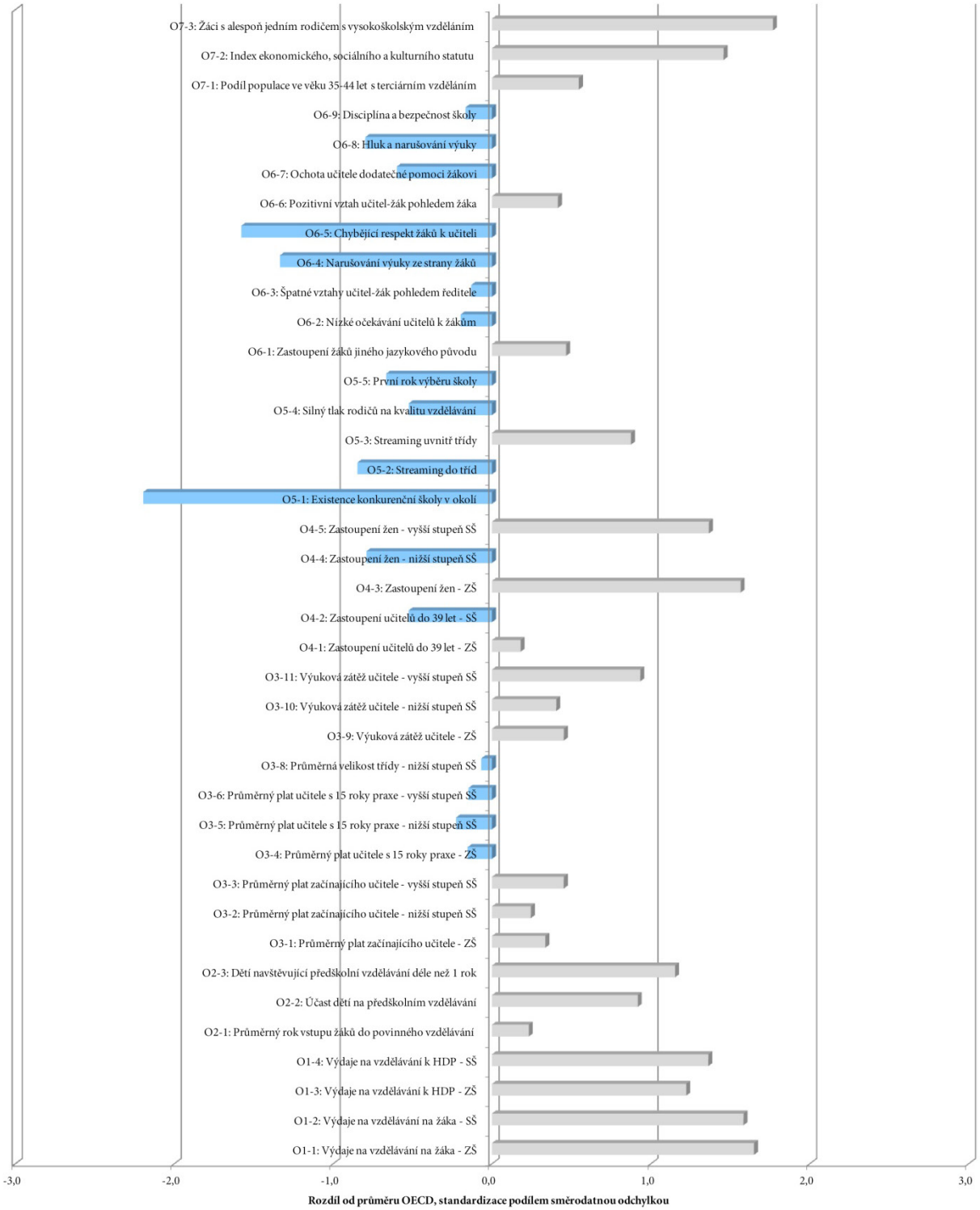
Obrázky 2-19 a 2-20 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek norských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-32 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Norsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-32: Přehled obecných a specifických indikátorů Norska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP - ZŠ O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP - SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S2-5: Žáci mající rádi matematiku S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu
Relativně negativní	O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-8: Žáci mající rádi čtení S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

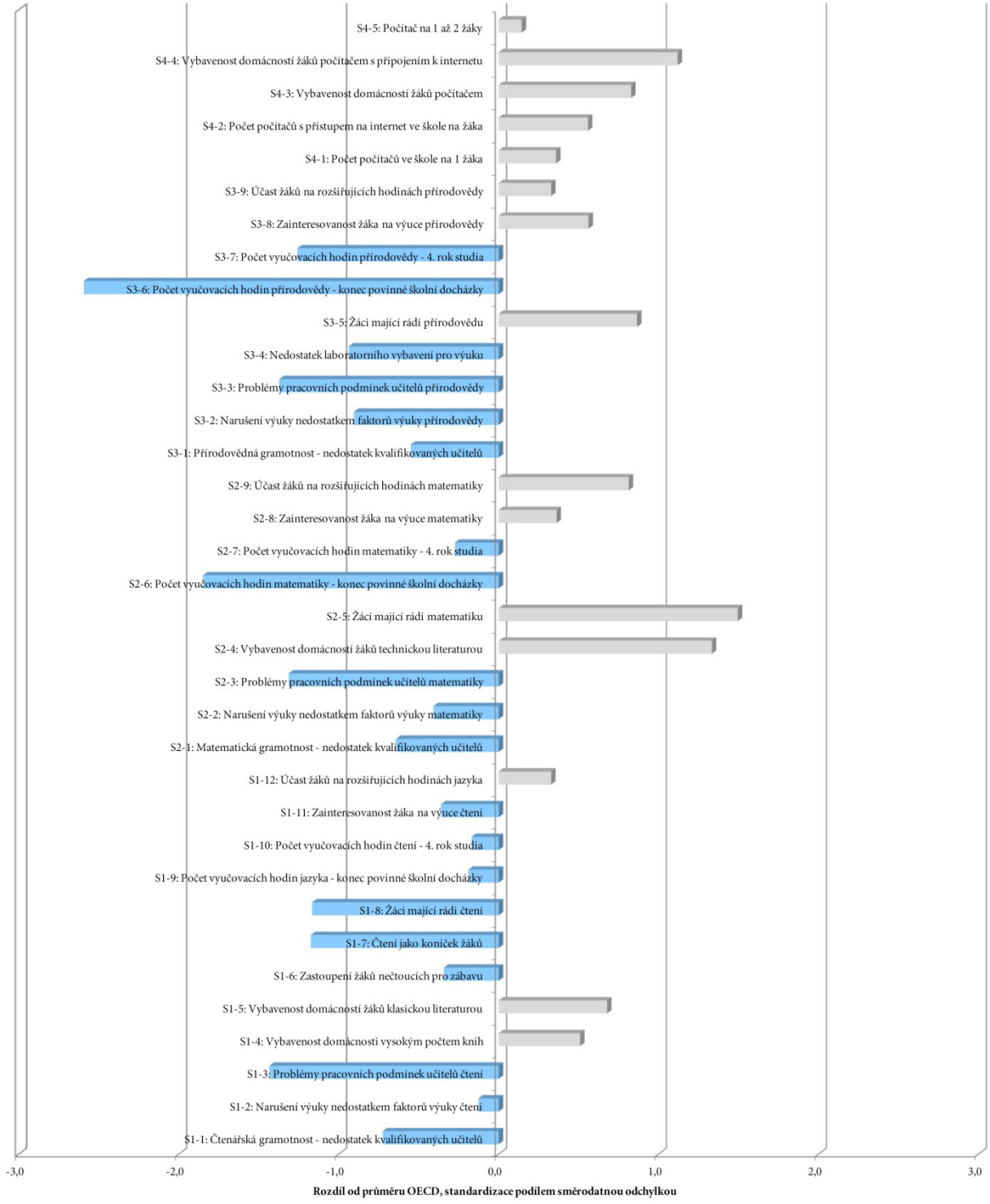
Obrázek 2-19: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Norsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-20: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Norsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.8 Nový Zéland

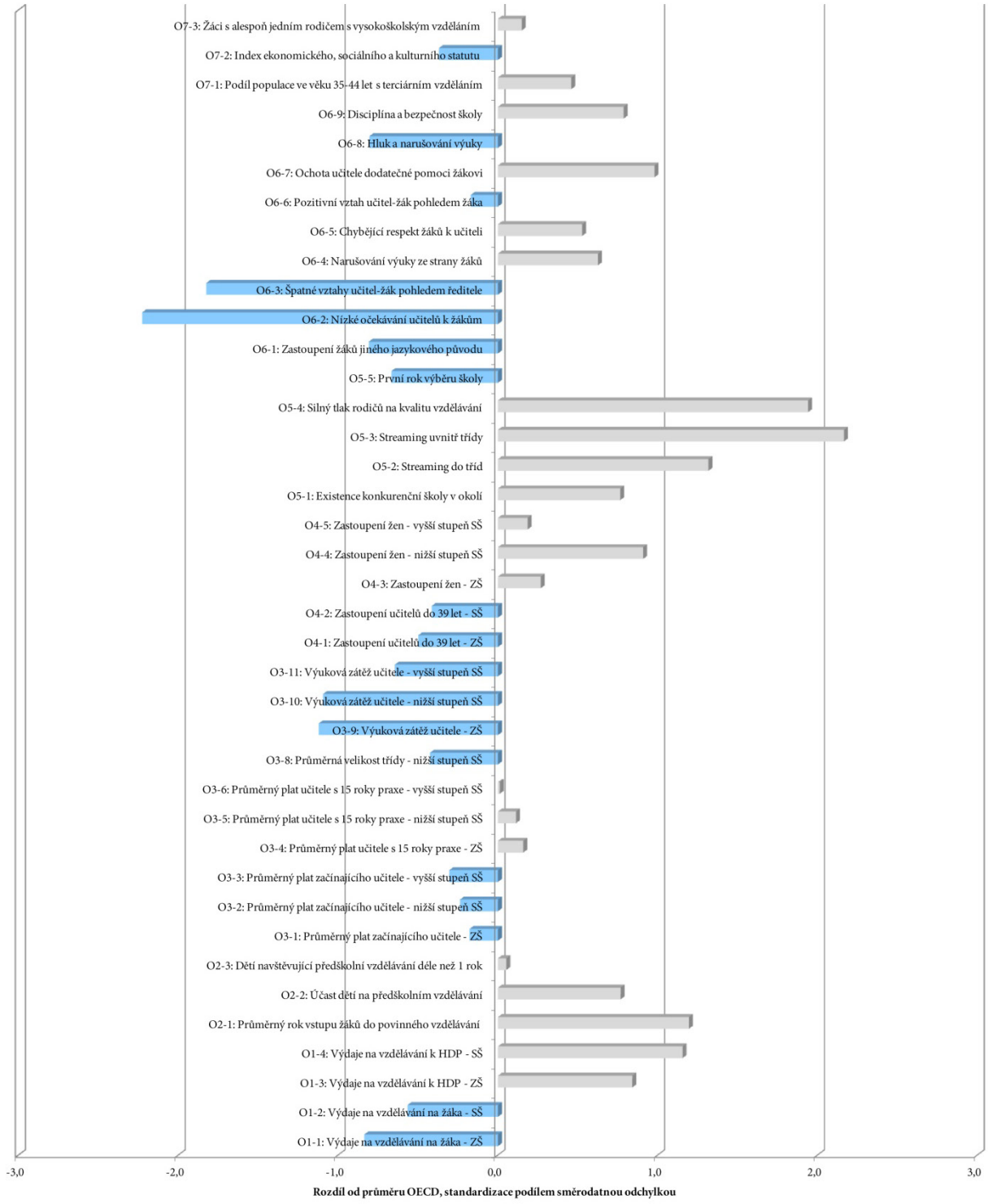
Obrázky 2-21 a 2-22 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek novozélandských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-33 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Nový Zéland dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-33: Přehled obecných a specifických indikátorů Nového Zélandu s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP - SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O5-2: Streaming do tříd O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku
Relativně negativní	O3-9: Výuková zátěž učitele – ZŠ O3-10: Výuková zátěž učitele - nižší stupeň SŠ O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

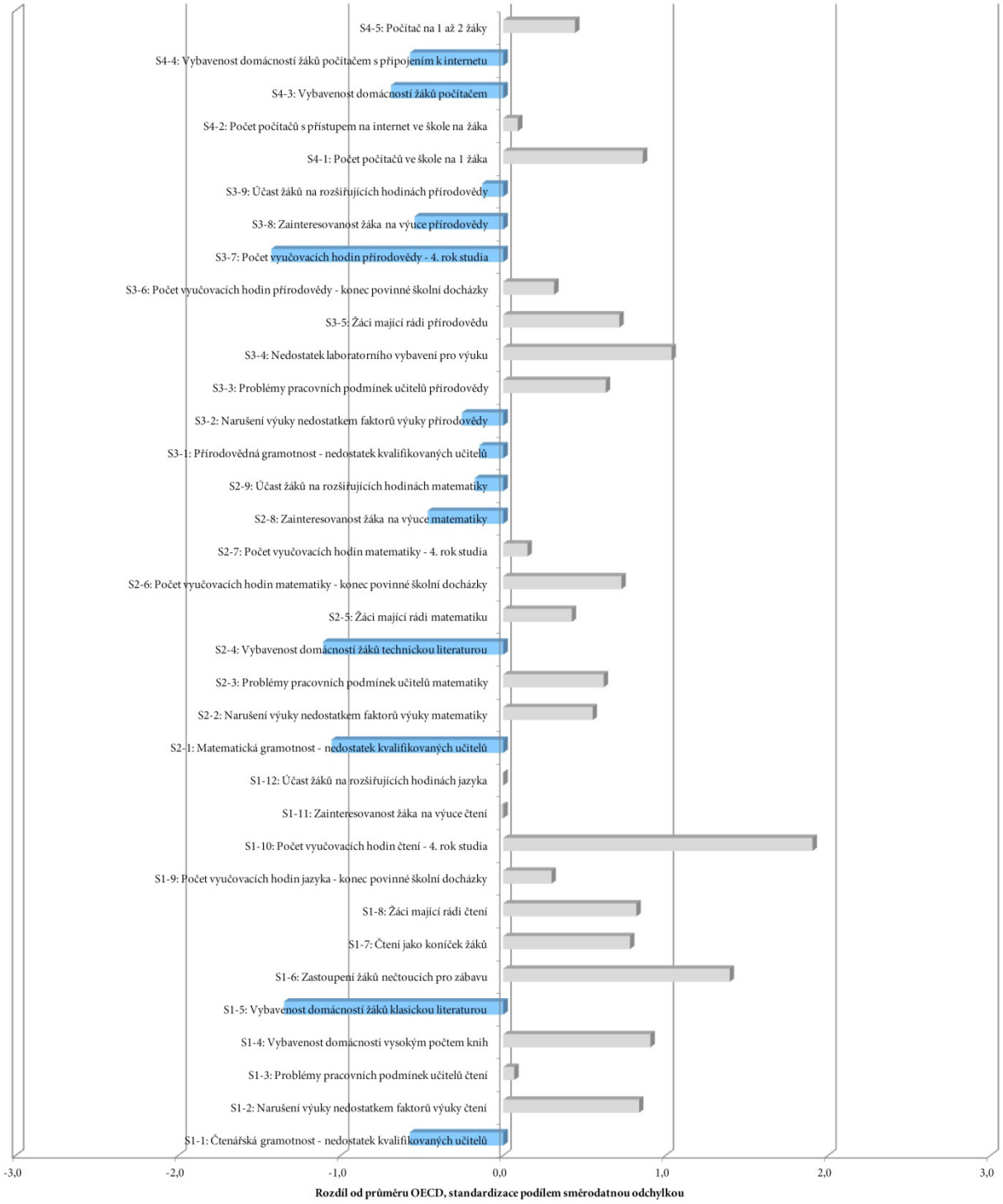
Obrázek 2-21: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Nový Zéland



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-22: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Nový Zéland



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.9 Polsko

Obrázky 2-23 a 2-24 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek polských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-34 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Polsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-34: Přehled obecných a specifických indikátorů Polska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O3-9: Výuková zátěž učitele - ZŠ O3-10: Výuková zátěž učitele - nižší stupeň SŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-5: Žáci mající rádi matematiku S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S2-8: Zainteresovanost žáka na výuce matematiky S2-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách matematiky S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S3-8: Zainteresovanost žáka na výuce přírodovědy S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy

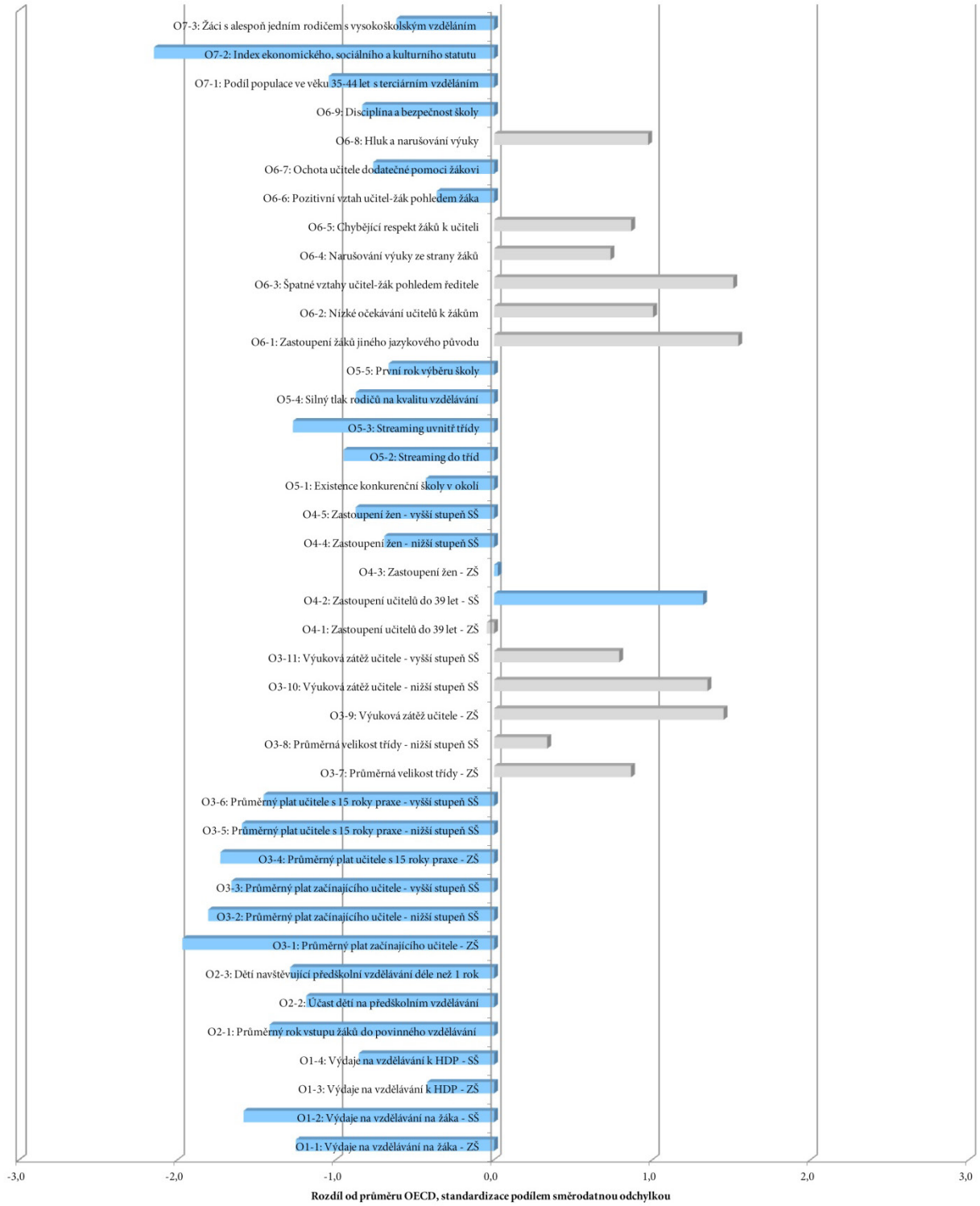
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-34: Přehled obecných a specifických indikátorů Polska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou (pokračování)

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně negativní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O2-2: Účast dětí na předškolním vzdělávání O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O5-3: Streaming uvnitř třídy O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

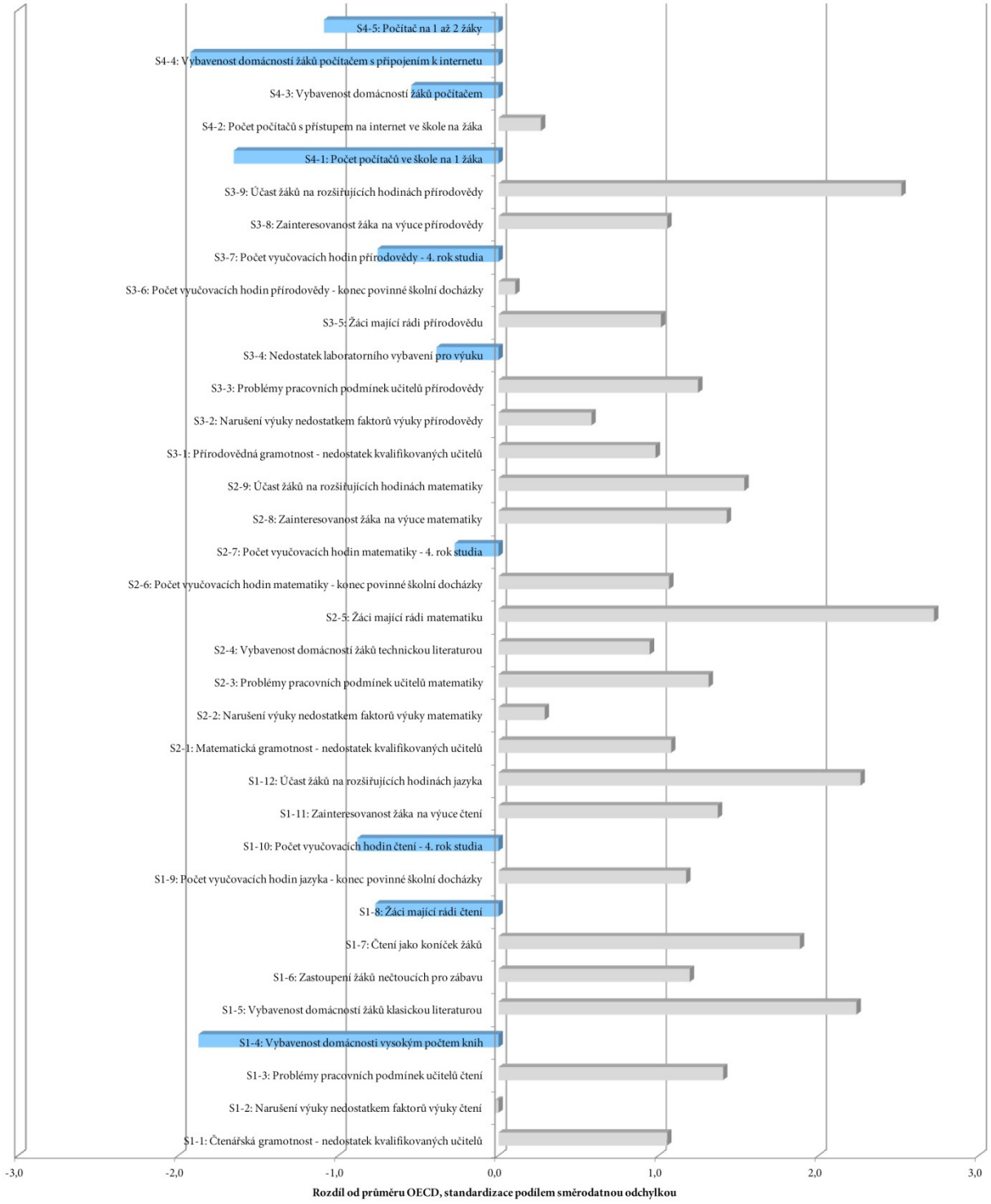
Obrázek 2-23: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Polsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-24: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Polsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.10 Rakousko

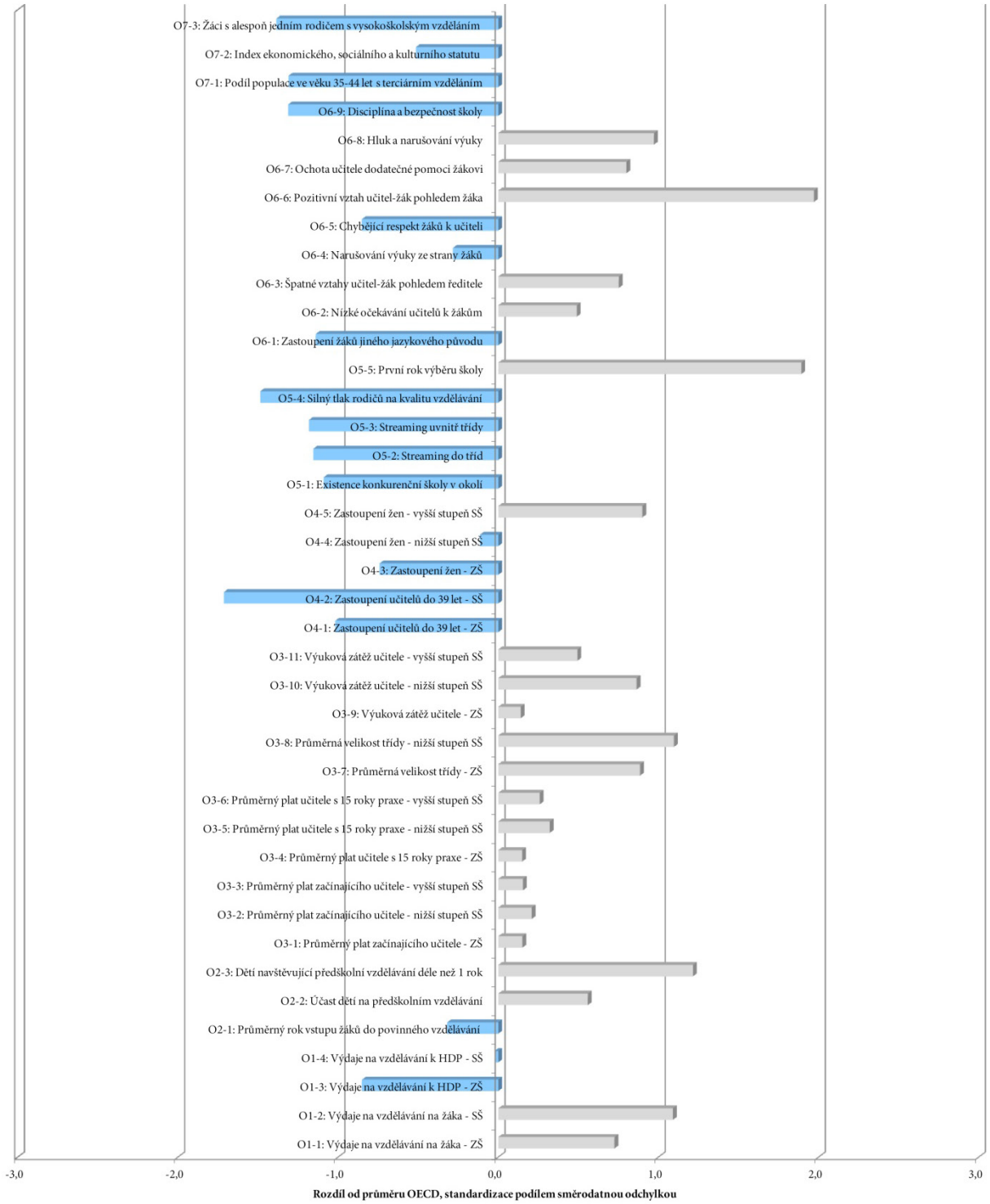
Obrázky 2-25 a 2-26 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek rakouských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-35 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Rakousko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-35: Přehled obecných a specifických indikátorů Rakouska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O5-5: První rok výběru školy O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka
Relativně negativní	O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-2: Streaming do tříd O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-9: Disciplína a bezpečnost školy O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S2-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách matematiky S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

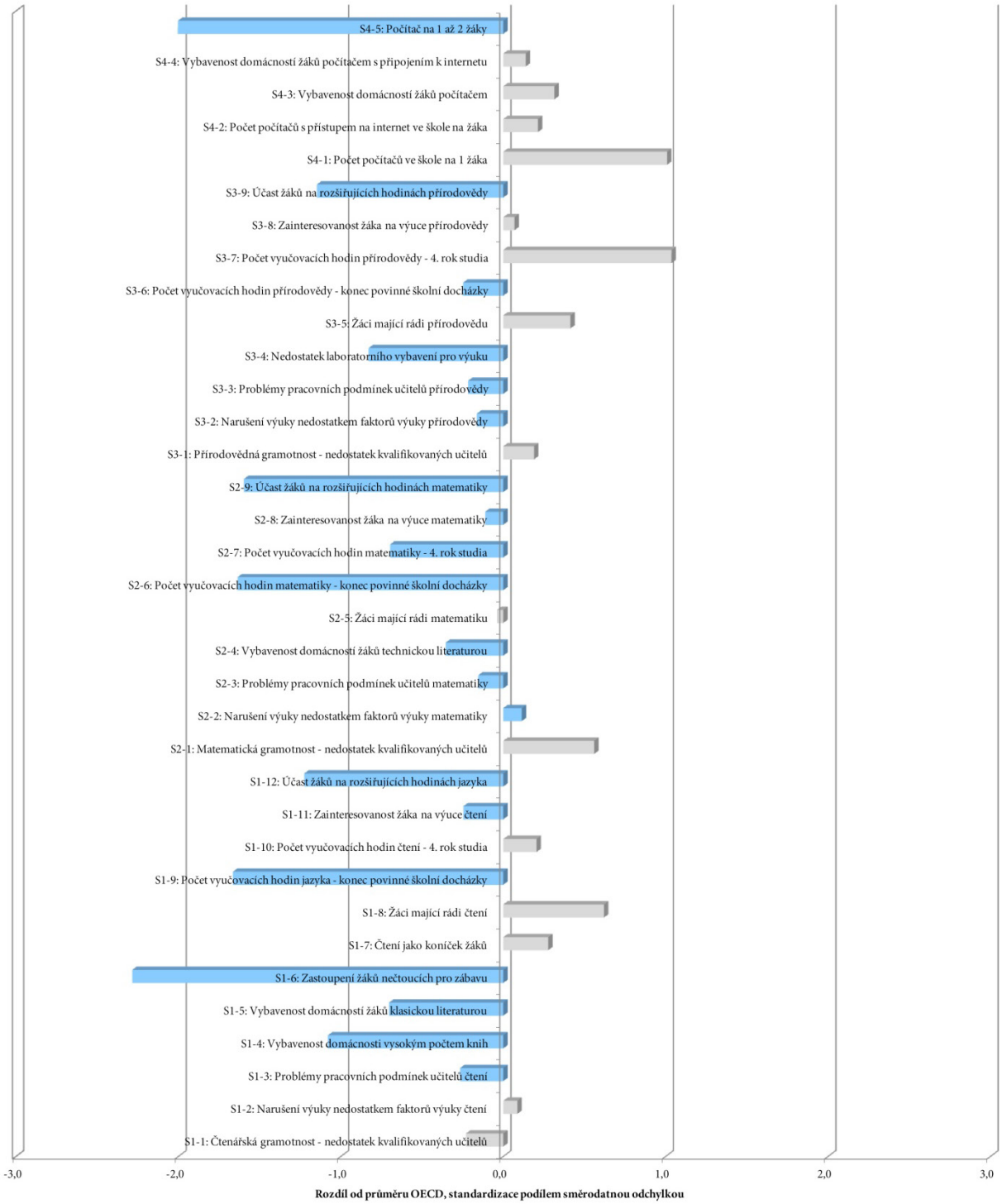
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-25: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Rakousko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-26: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Rakousko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.11 Slovensko

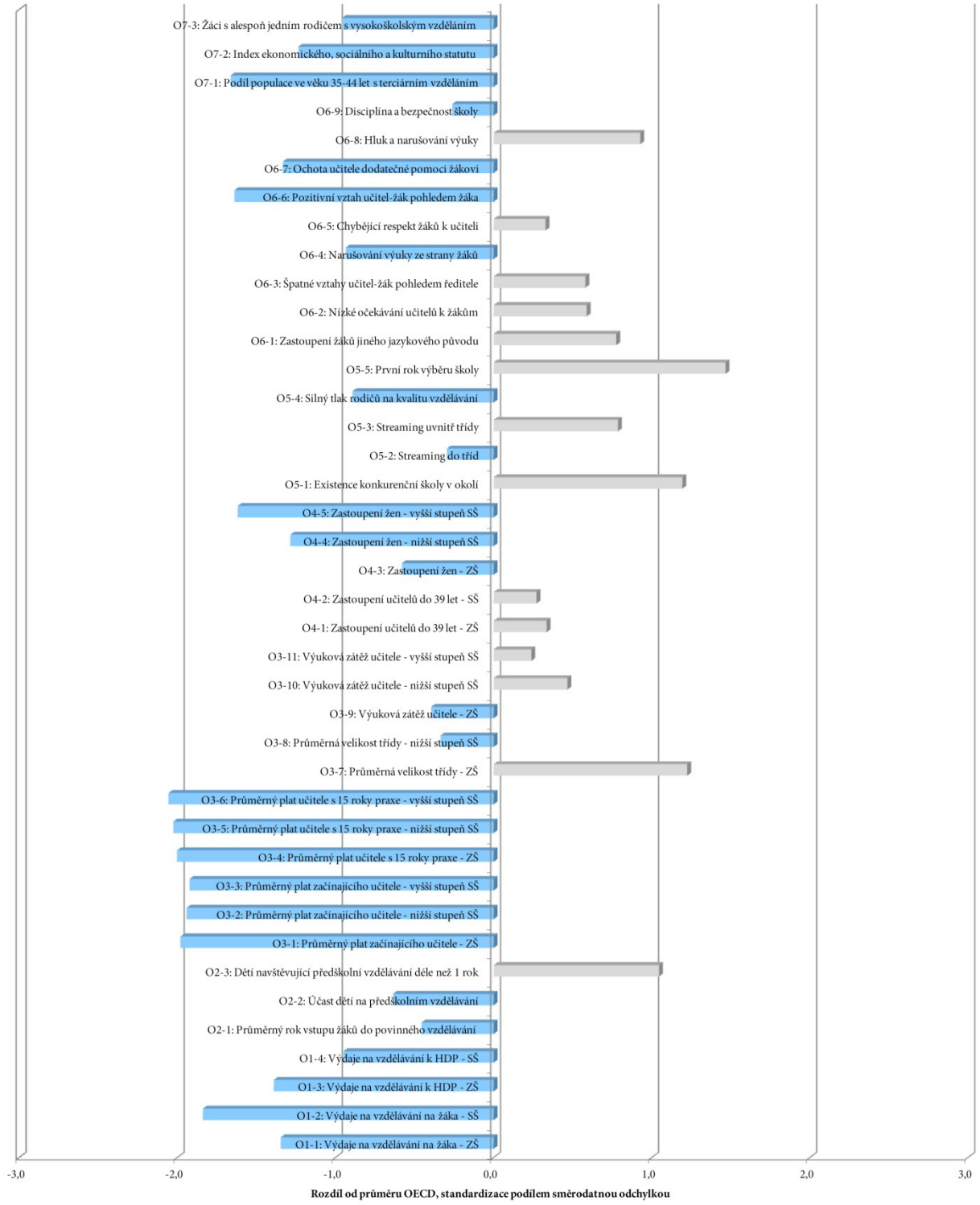
Obrázky 2-27 a 2-28 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek slovenských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-35 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Slovensko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-36: Přehled obecných a specifických indikátorů Slovenska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O2-3: Dětí navštěvující předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-7: Průměrná velikost třídy - ZŠ O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-5: První rok výběru školy S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky čtení S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky matematiky S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S3-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky přírodovědy S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia
Relativně negativní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP - ZŠ O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka

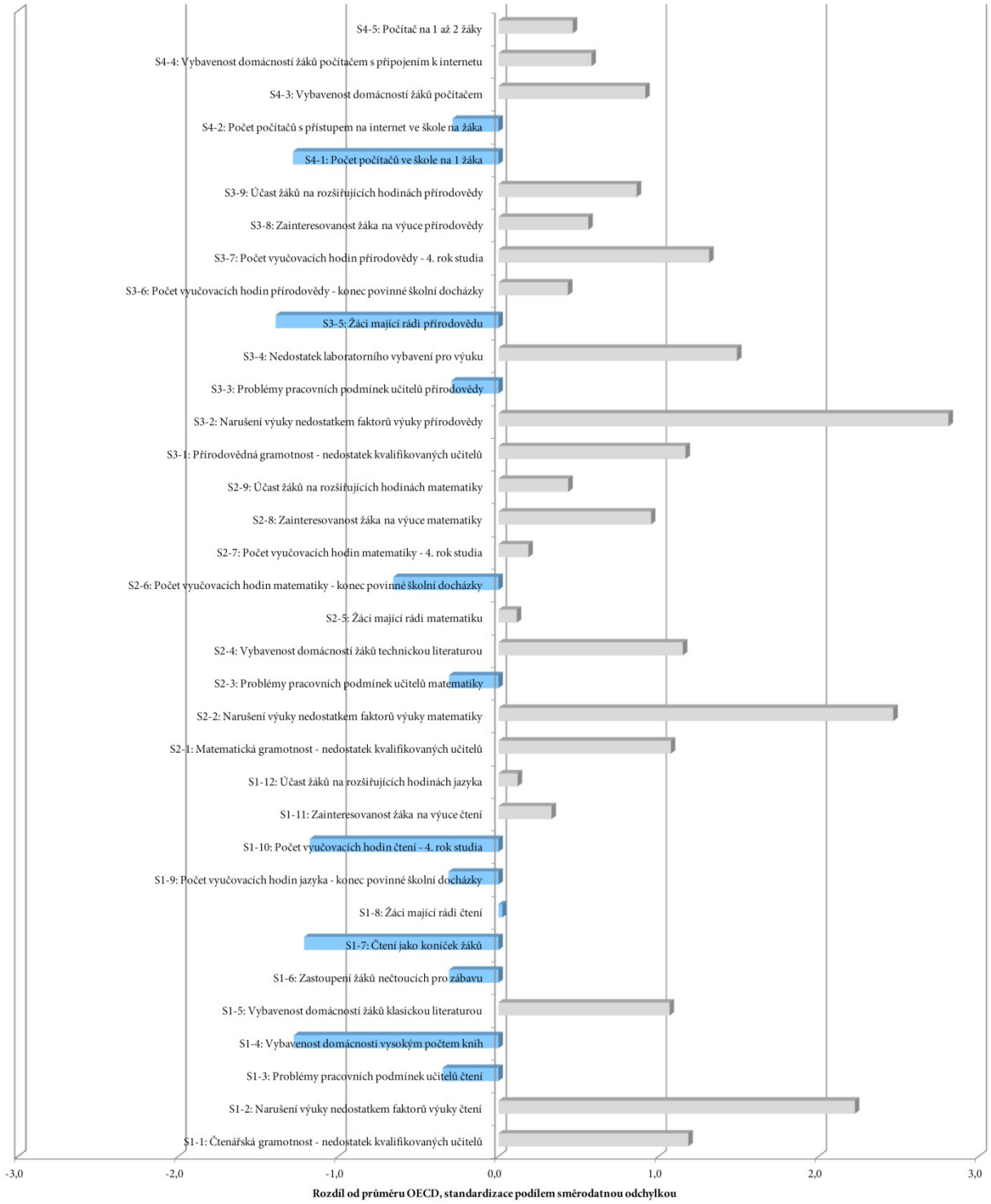
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-27: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovensko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-28: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovensko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.12 Slovinsko

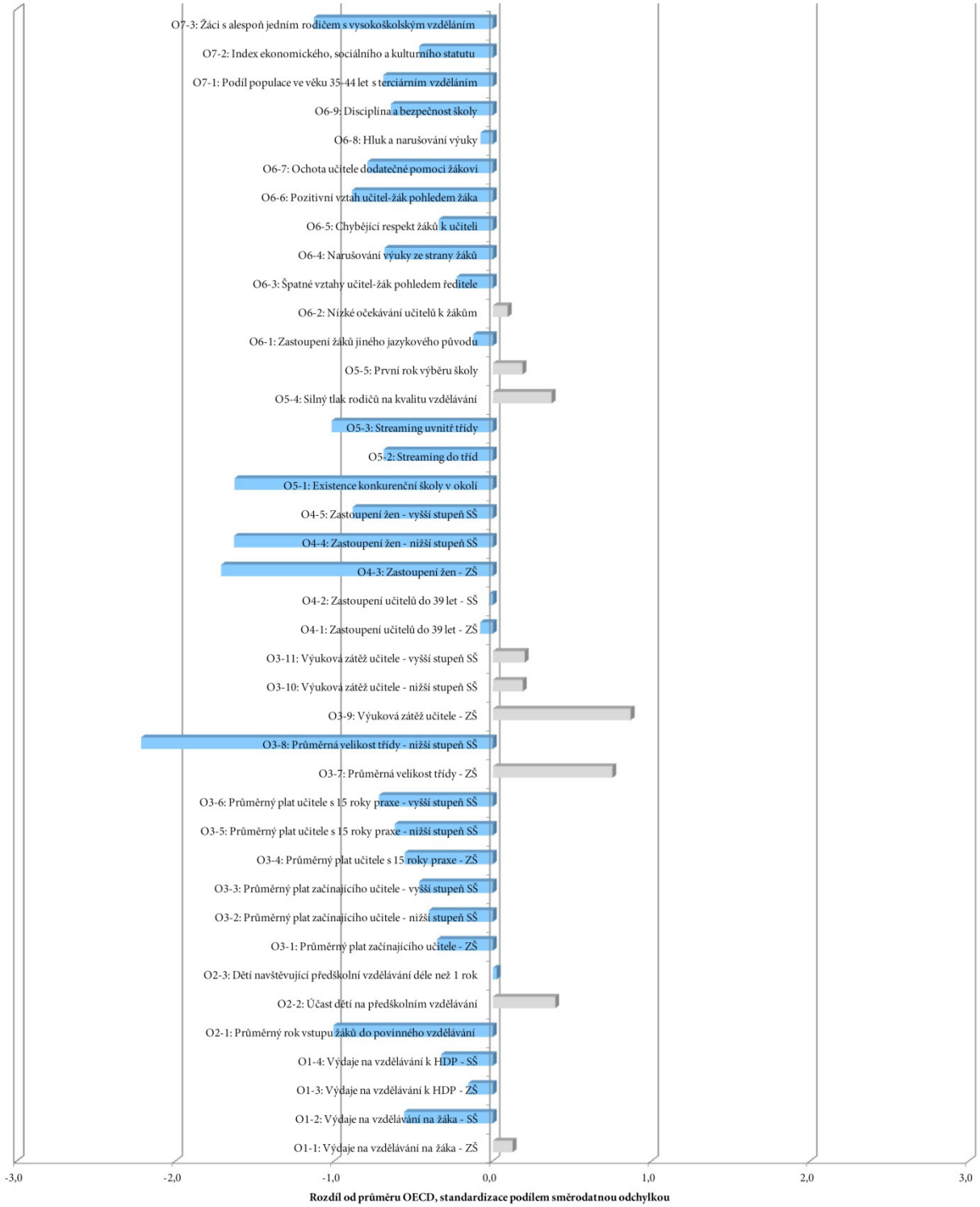
Obrázky 2-29 a 2-30 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek slovinských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-37 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Slovinsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-37: Přehled obecných a specifických indikátorů Slovinska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky čtení S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky matematiky S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S3-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky přírodovědy S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia
Relativně negativní	O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O4-3: Zastoupení žen - ZŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-3: Streaming uvnitř třídy O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka

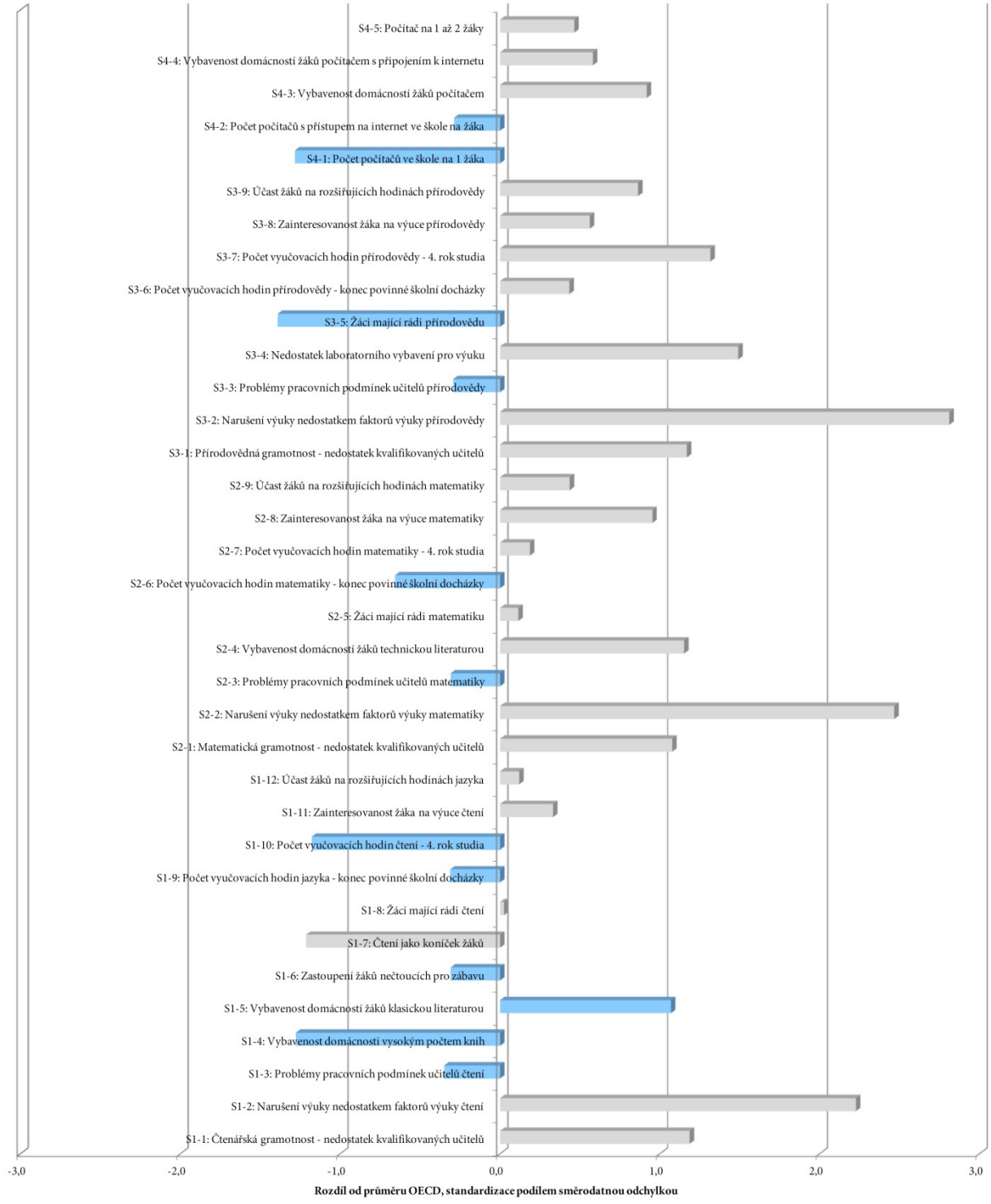
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-29: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovinsko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-30: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovinsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.13 Spojené státy americké

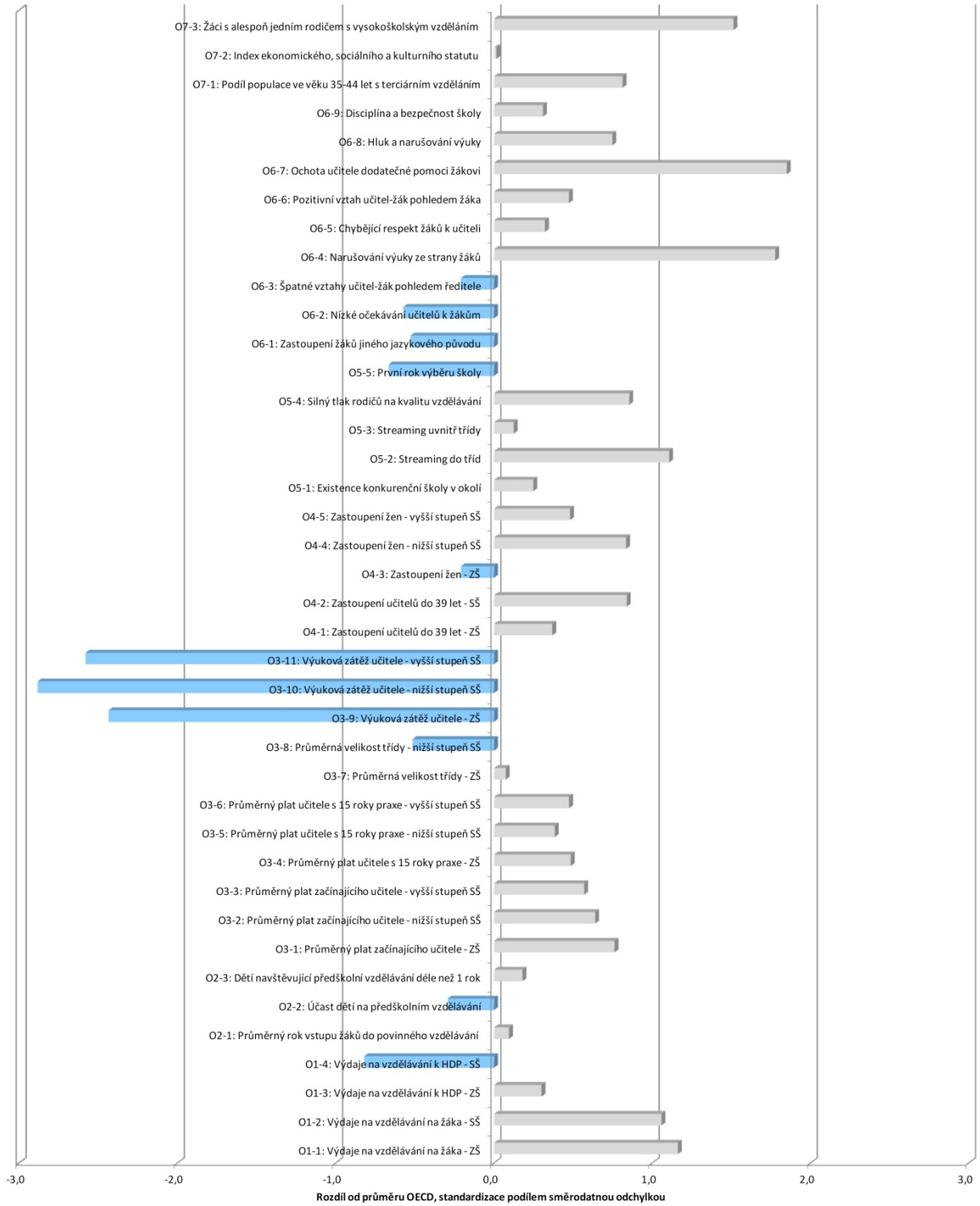
Obrázky 2-31 a 2-32 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol USA pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-38 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých USA dosahují relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-38: Přehled obecných a specifických indikátorů USA s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O5-2: Streaming do tříd O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky čtení S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia
Relativně negativní	O3-9: Výuková zátěž učitele – ZŠ O3-10: Výuková zátěž učitele - nižší stupeň SŠ O3-11: Výuková zátěž učitele - vyšší stupeň SŠ S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S4-3: Vybavenost domácností žáků počítačem S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu

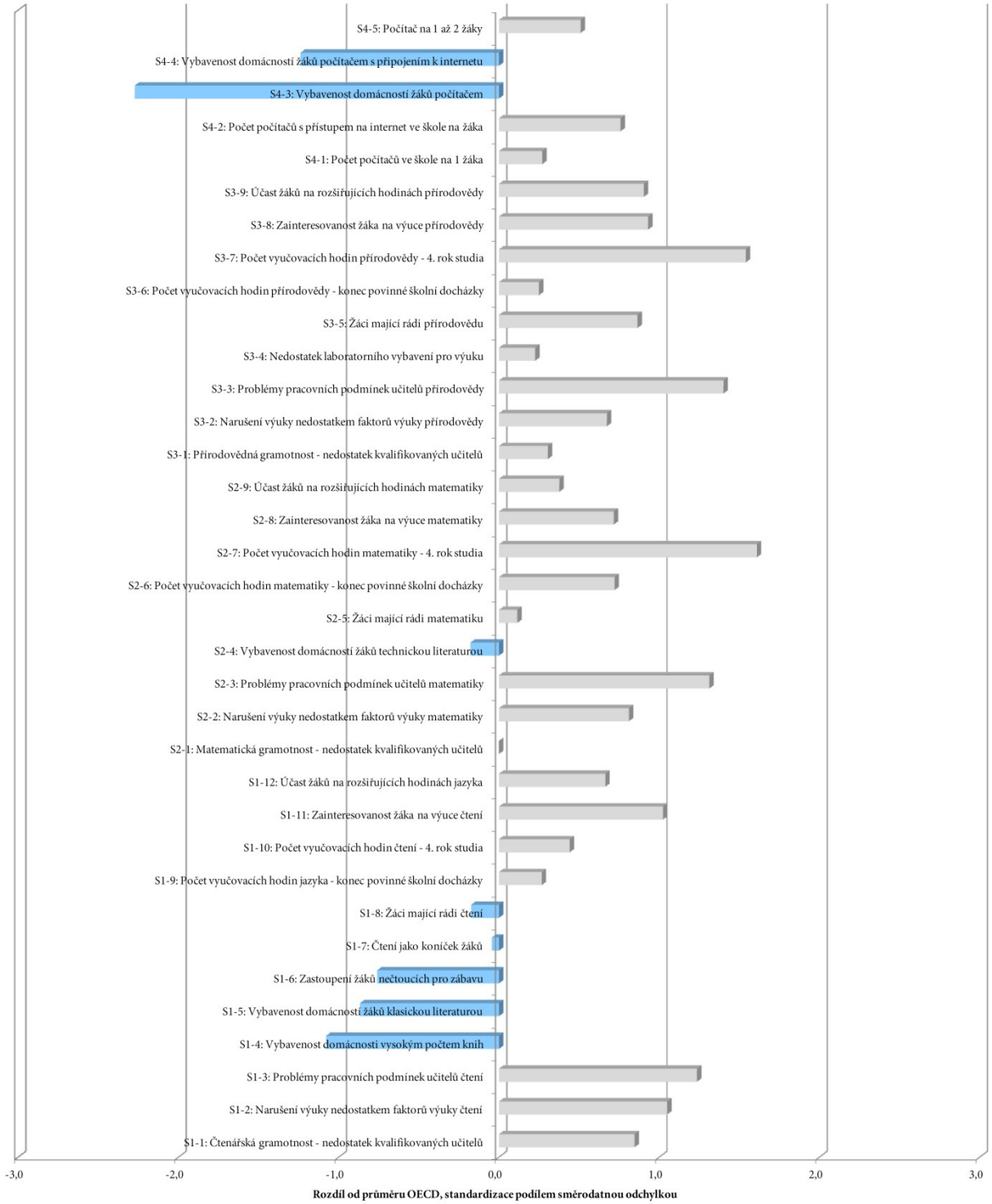
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-31: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro USA



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-32: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro USA



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.14 Švédsko

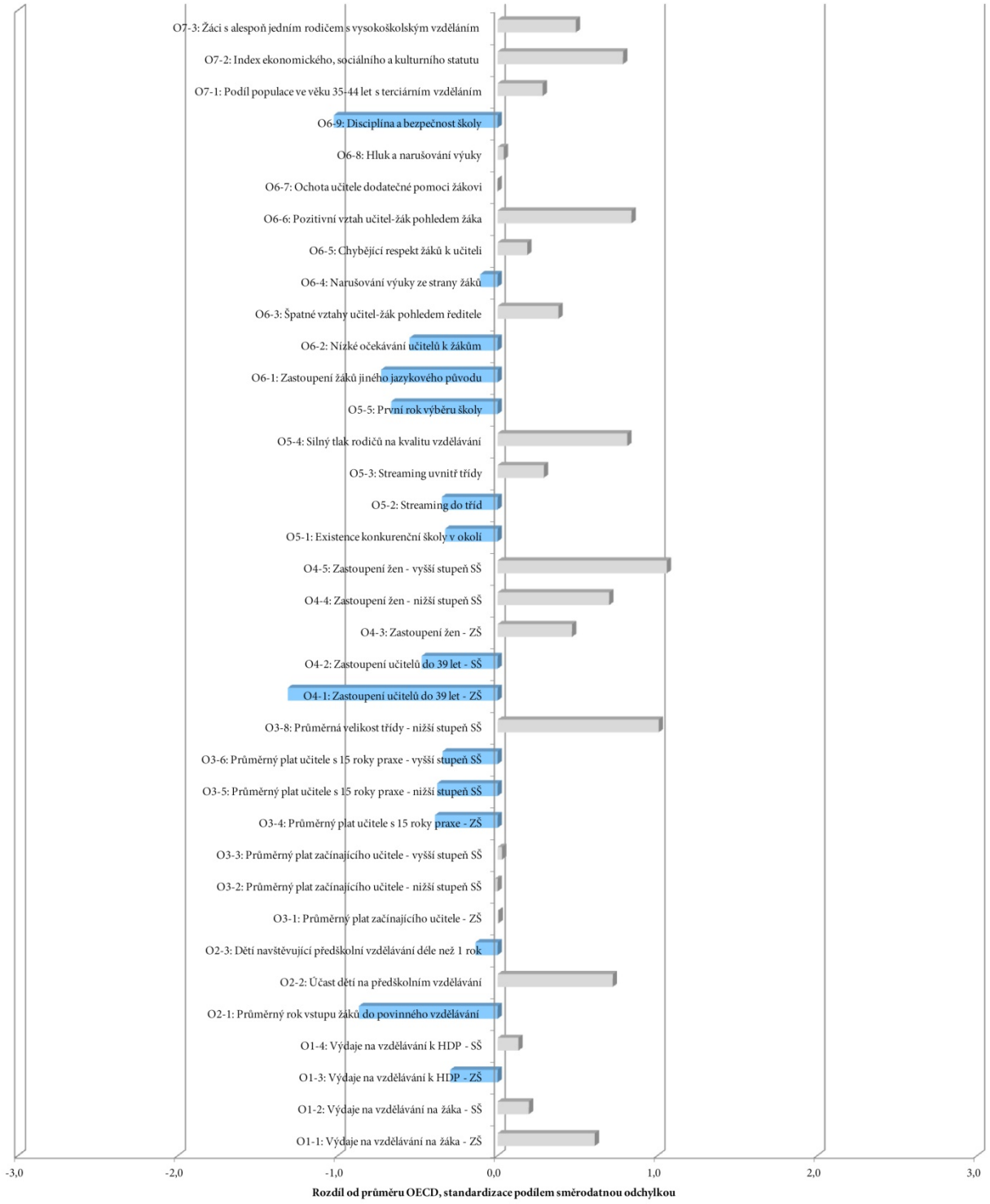
Obrázky 2-33 a 2-34 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol Švédska pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-39 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Švédsko dosahují relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-39: Přehled obecných a specifických indikátorů Švédska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu
Relativně negativní	O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

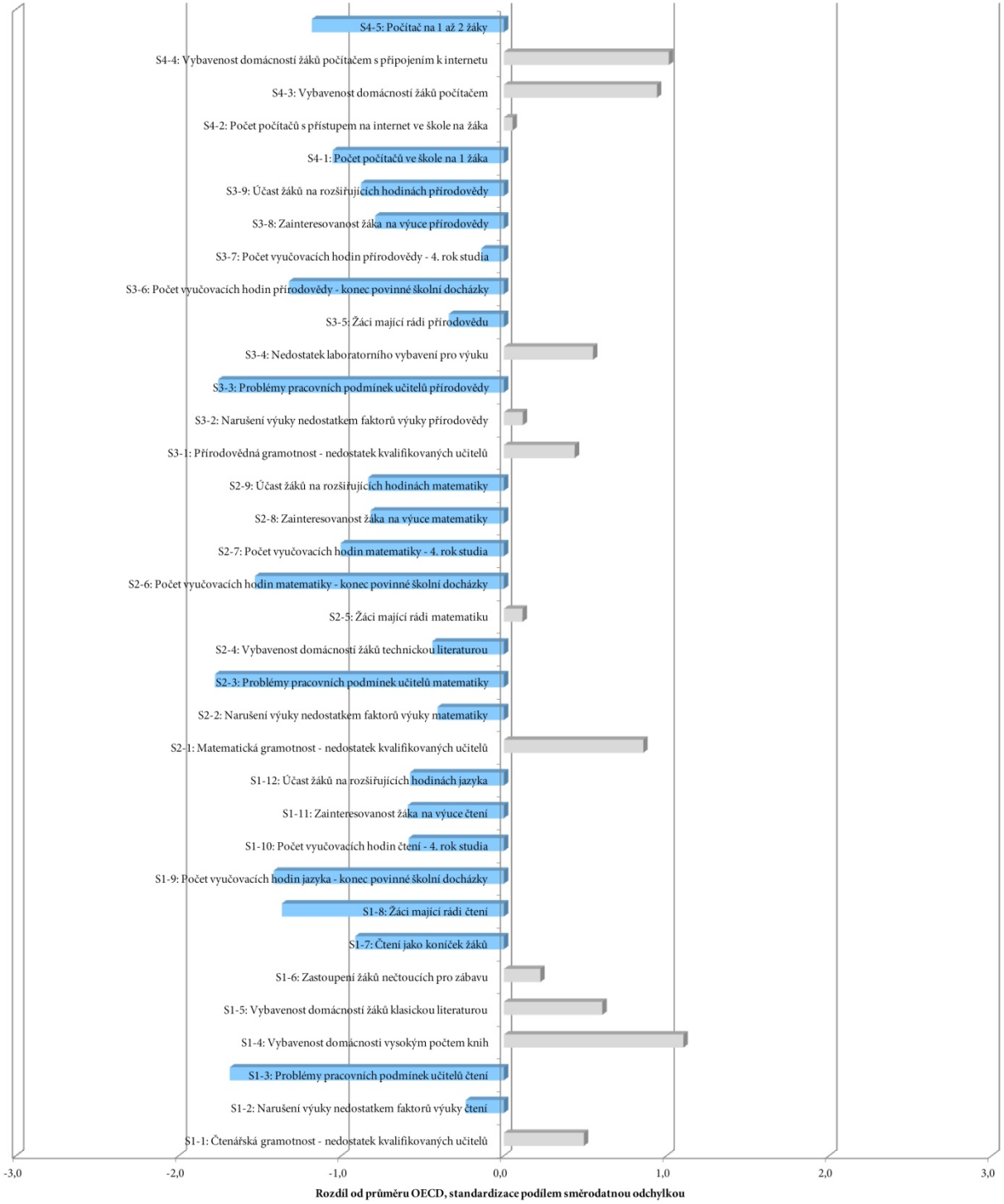
Obrázek 2-33: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Švédsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-34: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Švédsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.15 Velká Británie – Anglie

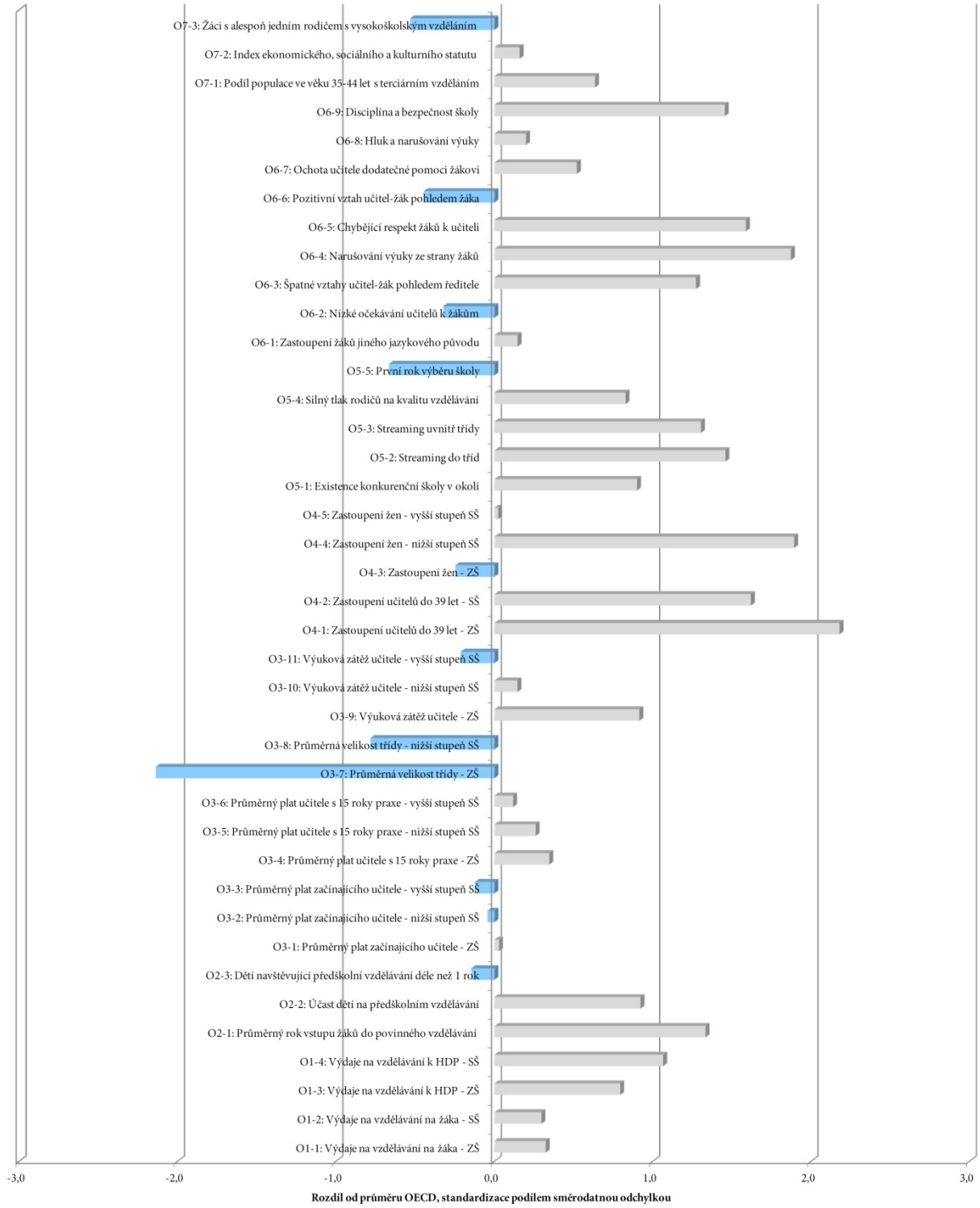
Obrázky 2-35 a 2-36 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol Velké Británie - Anglie pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-40 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Velké Británie - Anglie dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-40: Přehled obecných a specifických indikátorů Velké Británie - Anglie s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP - SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O5-2: Streaming do tříd O5-3: Streaming uvnitř třídy O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky
Relativně negativní	O3-7: Průměrná velikost třídy - ZŠ S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-7: Čtení jako koníček žáků S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou

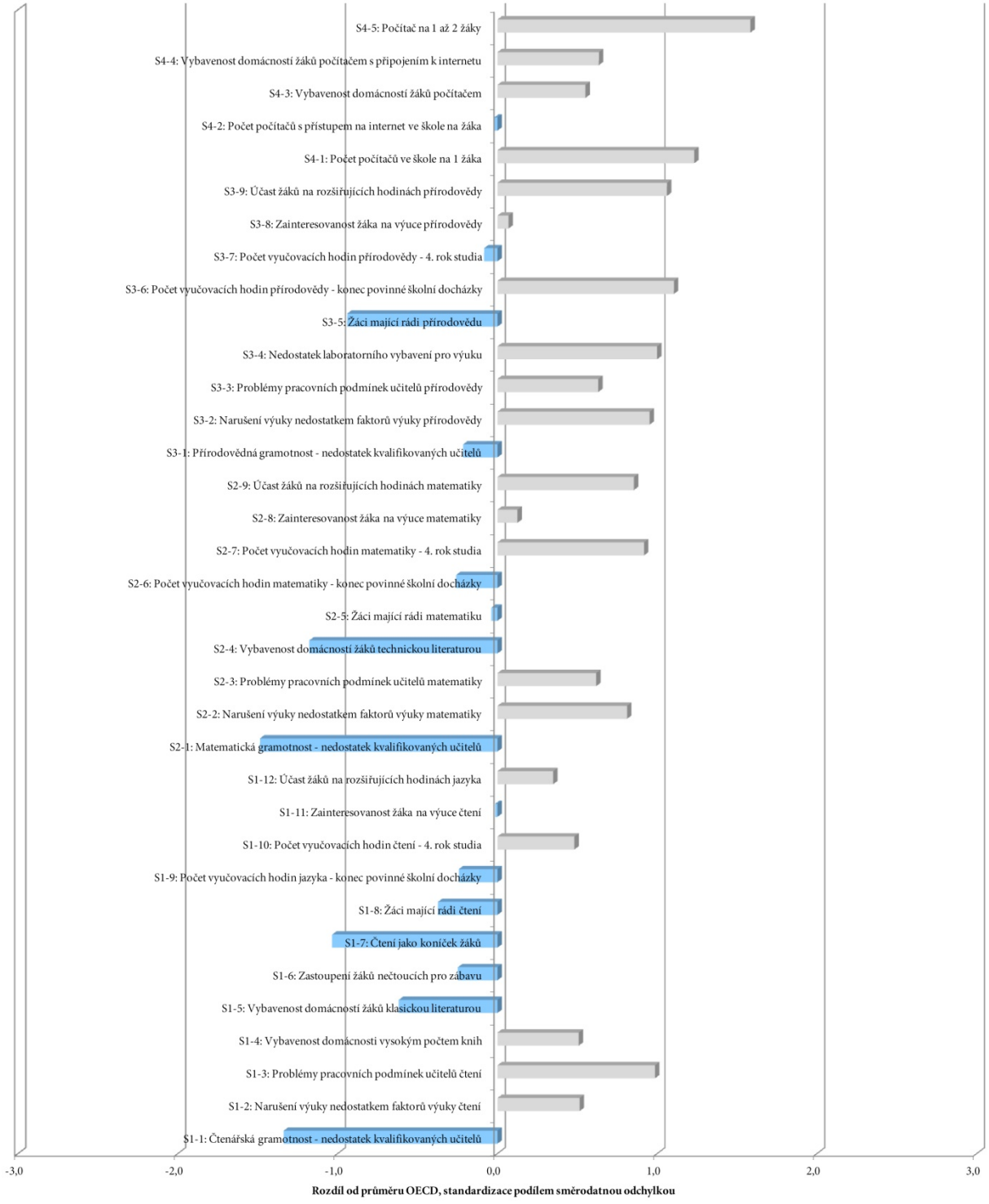
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-35: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Velkou Británii – Anglii



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-36: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Velkou Británii - Anglii



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

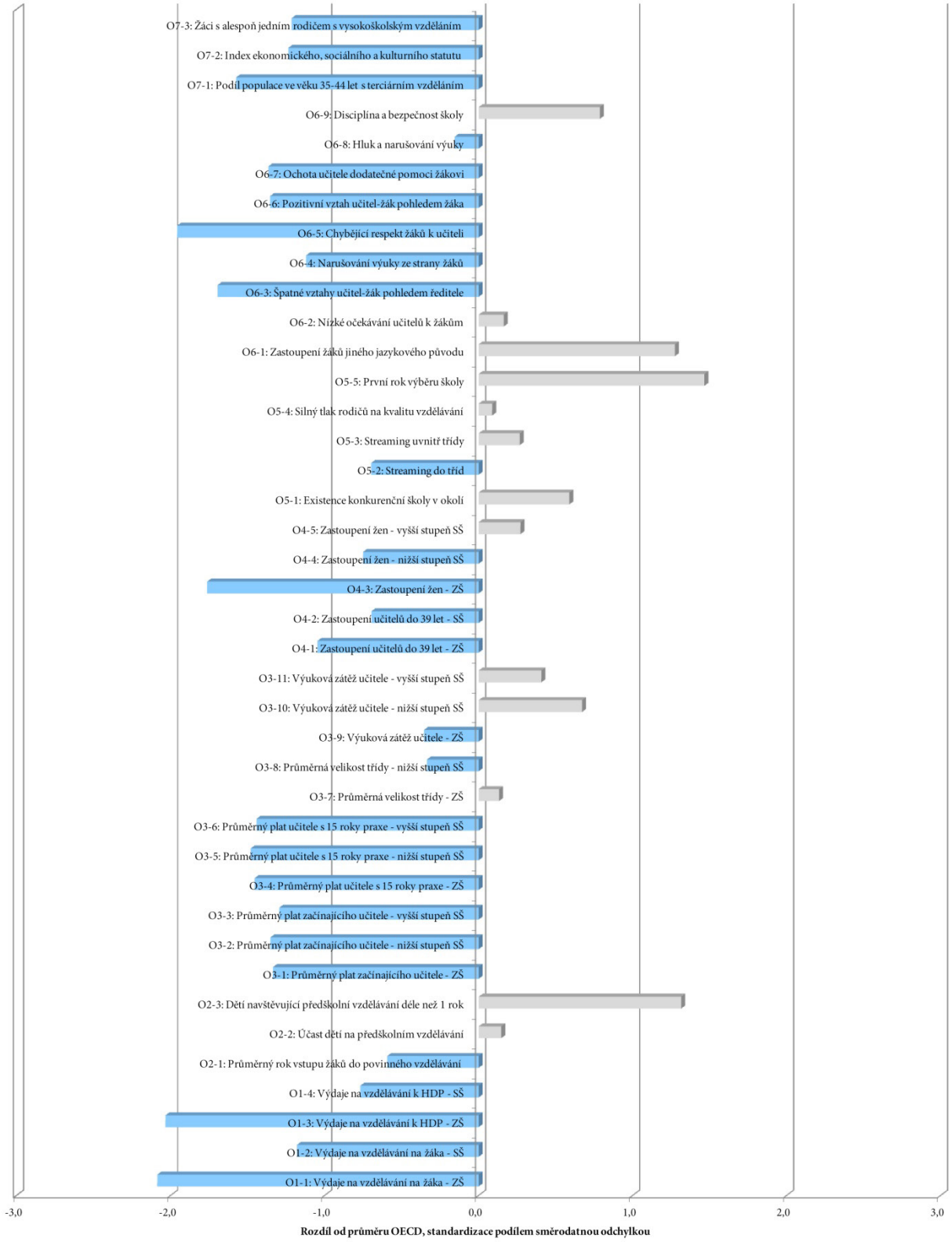
Syntéza poznatků, týkajících se rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve sledovaných zemích, je založena na tvorbě kompozitních ukazatelů konstruovaných pro definované kategorie obou typů indikátorů. Primárně je syntéza zasazena do kontextu situace v České republice. Obrázky 2-37 a 2-38 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol České republiky pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-41 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Česká republika dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-41: Přehled obecných a specifických indikátorů České republiky s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O5-5: První rok výběru školy O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy
Relativně negativní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka – ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP - ZŠ O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O4-3: Zastoupení žen - ZŠ O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním

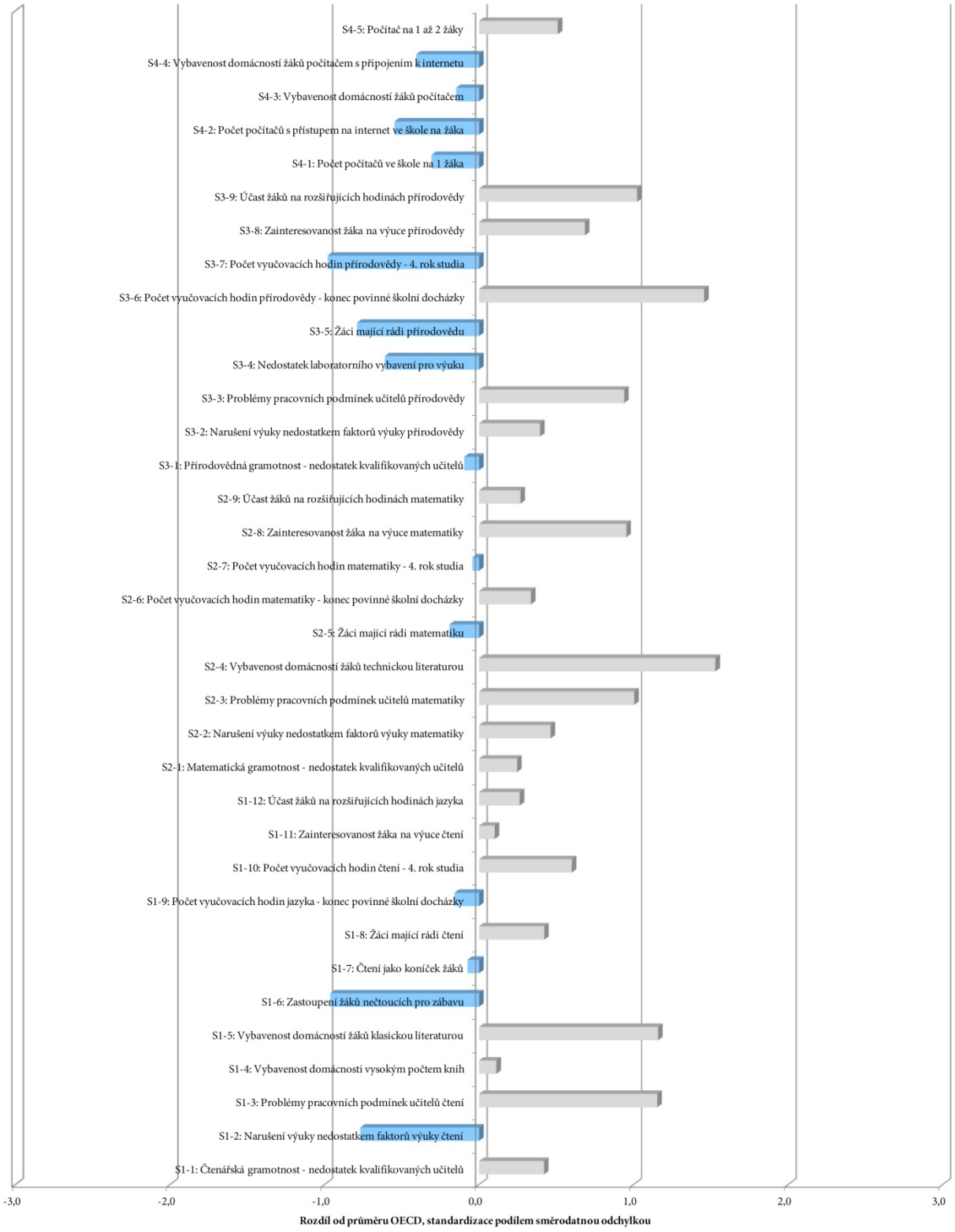
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-37: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Českou republiku



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-38: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Českou republiku



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

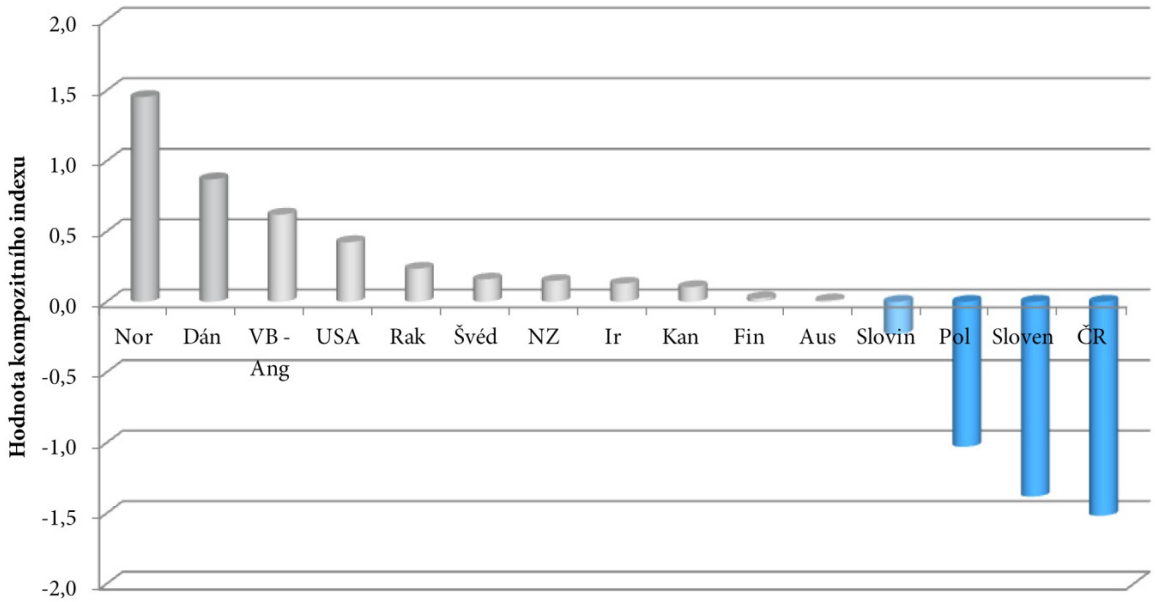
- **Výše financování vzdělávání**

Kompozitní ukazatel kategorie „Výše financování vzdělávání“ je tvořen čtyřmi indikátory v souladu s tabulkou 2-24, přičemž každému z těchto indikátorů je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-39 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-42 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k financování vzdělávání s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší finanční alokací vydávají relativně vyšší finanční prostředky přepočtené na počet žáků a na HDP země,
- země s nízkou či nižší finanční alokací vydávají relativně nižší finanční prostředky přepočtené na počet žáků a na HDP země.

Česká republika se v tomto ohledu, spolu s dalšími dvěma středoevropskými postkomunistickými zeměmi, řadí mezi země s relativně nízkou finanční alokací na vzdělávání.

Obrázek 2-39: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Výše financování vzdělávání“ pro sledované země



Pozn.: bez Německa s ohledem na chybějící data

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-42: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Výše financování vzdělávání“

Typ	Země
Vysoká finanční alokace	Dánsko, Norsko
Vyšší finanční alokace	Austrálie, Finsko, Irsko, Kanada, Nový Zéland, Rakousko, Švédsko, USA, Velká Británie-Anglie
Nižší finanční alokace	Slovinsko
Nízká finanční alokace	Česká republika, Polsko, Slovensko

Pozn.: bez Německa s ohledem na chybějící data
Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazetele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší finanční alokace,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší finanční alokace,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké finanční alokace.
Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Účast na rané fázi vzdělávání**

Kompozitní ukazatel kategorie „Účast na rané fázi vzdělávání“ je tvořen třemi indikátory v souladu s tabulkou 2-24. Váhy jednotlivých indikátorů jsou v tomto ohledu rozděleny následujícím způsobem:

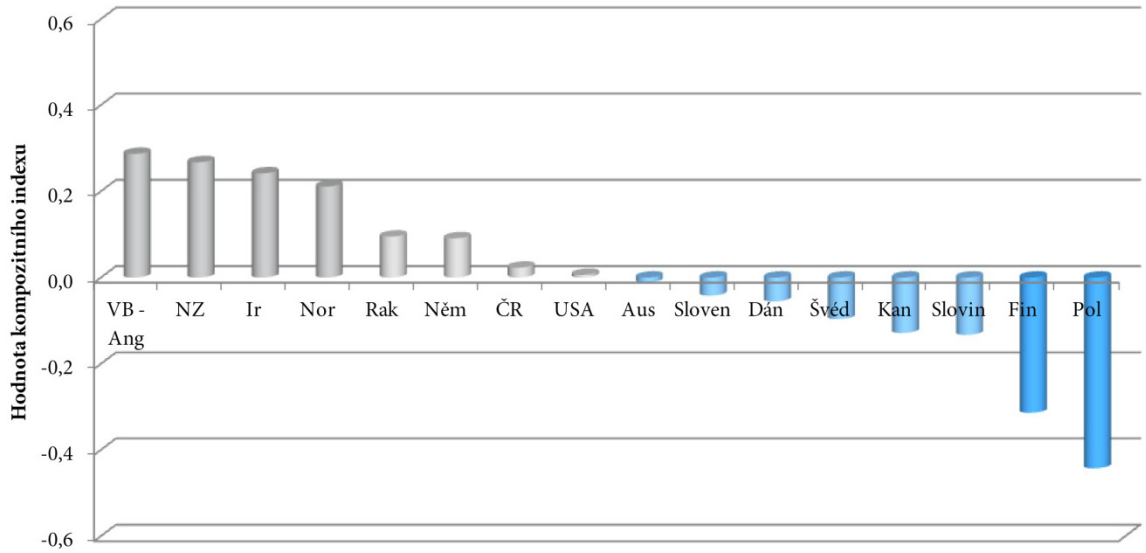
- průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání – 50 %,
- podíl zapsaných dětí do předškolního vzdělávání ve věku 4 let – 25 %,
- podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok – 25 %.

Motivace k tomuto rozdělení vah je dána snahou dát rovnoměrný význam do jisté míry alternativních možností v podobě dřívějšího vstupu do povinného vzdělávání na jedné straně a účasti dětí na předškolním vzdělávání na straně druhé. Obrázek 2-40 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli Tabulka 2-43 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k účasti na rané fázi vzdělávání s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší účastí na rané fázi vzdělávání jsou charakteristické dřívějším začátkem povinné školní docházky respektive vyšším podílem žáků ve věku 4 let, kteří navštěvují předškolní vzdělávání, a to relativně delší dobu,
- země s nízkou či nižší účastí na rané fázi vzdělávání jsou charakteristické pozdějším začátkem povinné školní docházky respektive nižším podílem žáků ve věku 4 let, kteří navštěvují předškolní vzdělávání, a to relativně kratší dobu.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší účastí na rané fázi vzdělávání.

Obrázek 2-40: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Účast na rané fázi vzdělávání“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-43: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Účast na rané fázi vzdělávání“

Typ	Země
Vysoká účast	Nový Zéland, Velká Británie – Anglie, Irsko, Norsko
Vyšší účast	Česká republika, Německo, Rakousko, Slovinsko, USA
Nižší účast	Austrálie, Dánsko, Kanada, Slovensko, Švédsko
Nízká účast	Finsko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší účasti,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší účasti,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké účasti.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů**

Kompozitní ukazatel kategorie „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ je tvořen jedenácti indikátory v souladu s tabulkou 2-24. Indikátory jsou rozděleny do dvou skupin:

- finanční ohodnocení práce učitelů zastoupené prvními šesti indikátory kategorie,
- výuková zátěž učitelů zastoupená dalšími pěti indikátory kategorie.

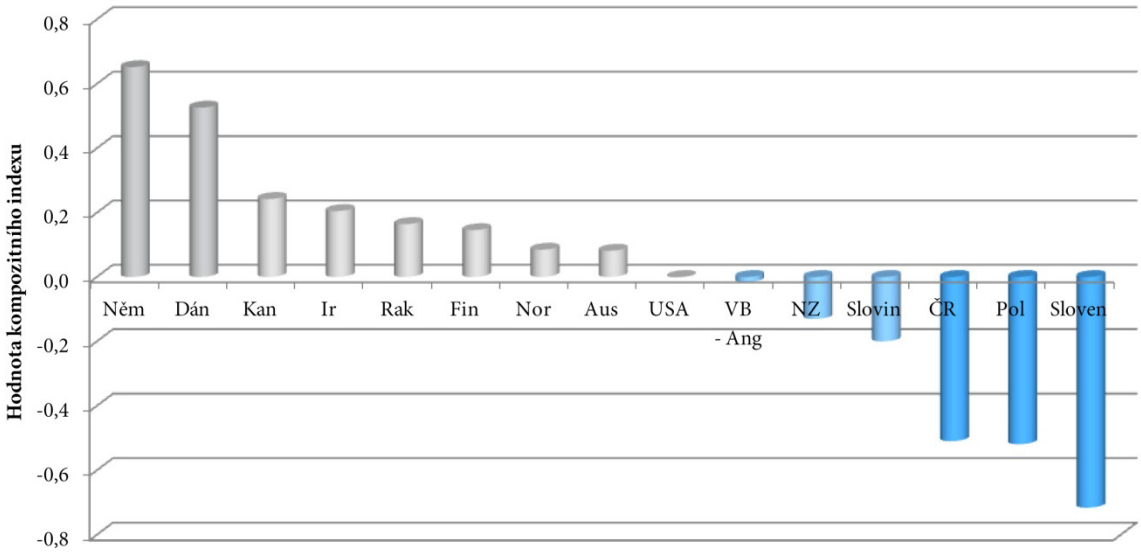
Předpokládáme vyšší význam první skupiny indikátorů, které je tak přiřazena vyšší váha (75 %). Váhy indikátorů uvnitř skupiny jsou stanoveny rovnoměrně, přičemž zohledňují situaci, kdy hodnota některého z indikátorů pro danou zemi není známa. Poznamenejme, že z hodnocení bylo vyřazeno Švédsko, u kterého nejsou dostupné údaje pro většinu indikátorů výukové zátěže učitelů. Obrázek 2-41

znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-44 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k hodnotám stimulujících faktorů práce učitelů s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší úrovní stimulujících faktorů práce učitelů jsou charakteristické vysokým finančním ohodnocením práce učitelů a nižší pracovní zátěží,
- země s nízkou či nižší úrovní stimulujících faktorů práce učitelů jsou charakteristické nízkým finančním ohodnocením práce učitelů a vysokou pracovní zátěží.

Česká republika patří mezi země s relativně nízkou úrovní stimulujících faktorů práce učitelů.

Obrázek 2-41: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ pro sledované země



Pozn.: bez Švédska s ohledem na chybějící data
Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-44: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“

Typ	Země
Vysoká úroveň	Dánsko, Německo
Vyšší úroveň	Austrálie, Finsko, Irsko, Kanada, Norsko, Rakousko, USA
Nižší úroveň	Nový Zéland, Slovinsko, Velká Británie – Anglie
Nízká úroveň	Česká republika, Polsko, Slovensko

Pozn.: bez Švédska s ohledem na chybějící data
Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší úrovně,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší úrovně,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké úrovně.
Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

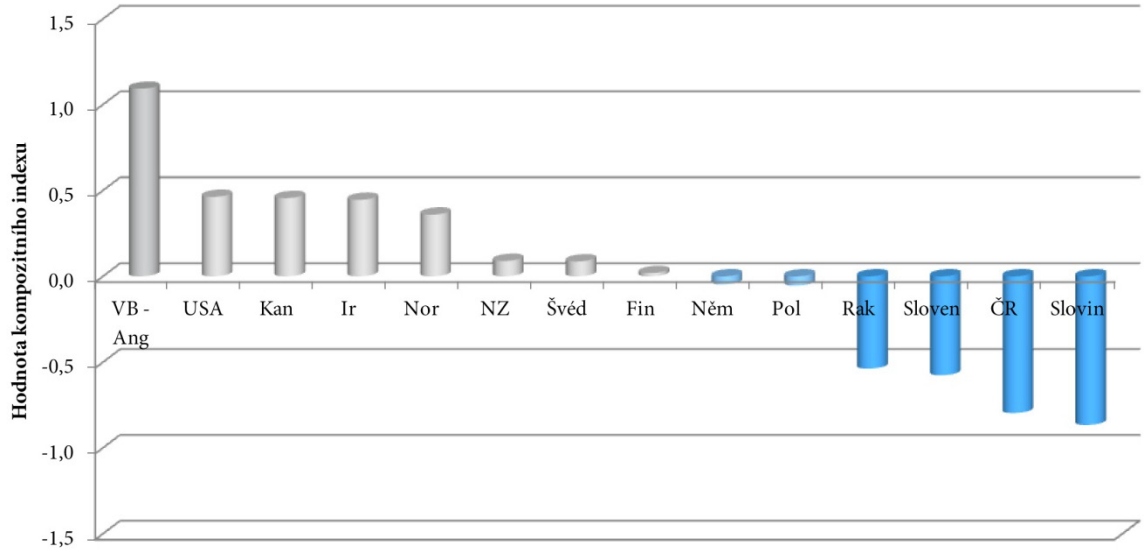
- **Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví**

Kompozitní ukazatel kategorie „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví" je tvořen pěti indikátory v souladu s tabulkou 2-24, přičemž všem indikátorům kategorie je přiřazena stejná váha. Poznamenejme, že z hodnocení byly vyřazeny Austrálie a Dánsko s ohledem na chybějící data. Obrázek 2-42 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-45 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k hodnotám zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokým či vyšším zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví jsou charakteristické vyššími hodnotami indikátorů,
- země s nízkým či nižším zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví jsou charakteristické nižšími hodnotami indikátorů.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nízkým zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví.

Obrázek 2-42: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví" pro sledované země



Pozn.: bez Austrálie a Dánska s ohledem na chybějící data

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-45: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazatele kategorie „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“

Typ	Země
Vysoké zastoupení	Velká Británie – Anglie
Vyšší zastoupení	Finsko, Irsko, Kanada, Norsko, Nový Zéland, Švédsko, USA
Nižší zastoupení	Německo, Polsko
Nízké zastoupení	Česká republika, Rakousko, Slovensko, Slovinsko

Pozn.: bez Austrálie a Dánska s ohledem na chybějící data
Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysokého a vyššího zastoupení,
- průměr odpovídá hranici vyššího a nižšího zastoupení,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižšího a nízkého zastoupení.
Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

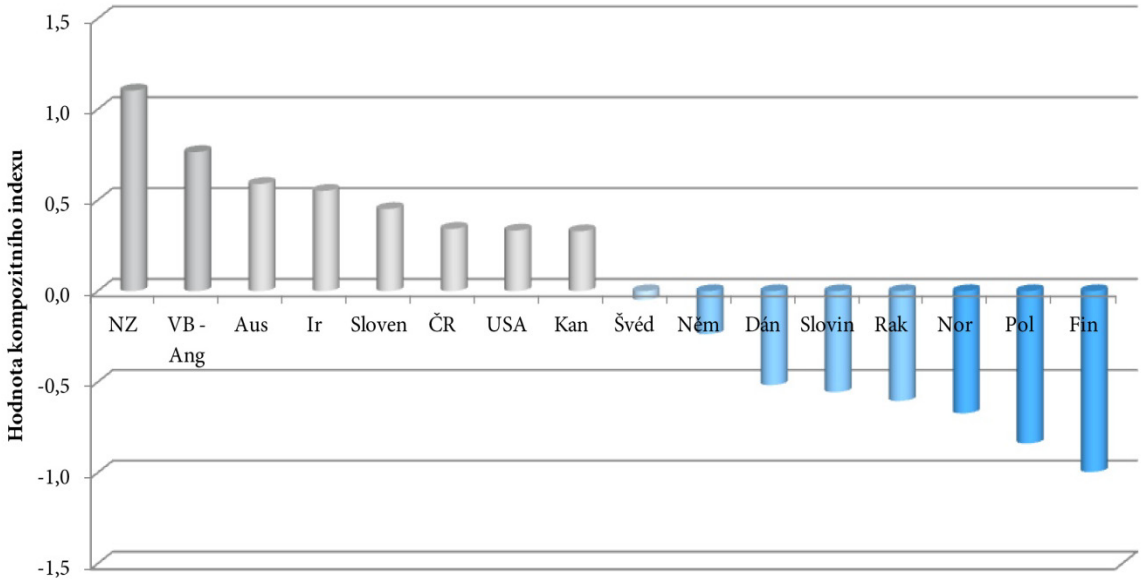
- **Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání**

Kompozitní ukazatel kategorie „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ je tvořen pěti indikátory v souladu s tabulkou 2-24, přičemž všem indikátorům kategorie je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-43 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-46 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k důrazu na konkurenci ve vzdělávání s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokým či vyšším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání jsou charakteristické existencí konkurenčních škol v okolí, vysokým tlakem rodičů na dosahování kvalitních výsledků ve vzdělávání, tendencemi k rozdělování žáků do skupin v souladu s jejich vzdělávacími předpoklady a existencí relativně brzké diferenciace žáků v rámci vzdělávacích programů,
- země s nízkým či nižším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání jsou charakteristické neexistencí konkurenčních škol v okolí, nízkým tlakem rodičů na dosahování kvalitních výsledků ve vzdělávání, tendencemi k nerozdělování žáků do skupin v souladu s jejich vzdělávacími předpoklady a existencí relativně pozdní diferenciace žáků v rámci vzdělávacích programů.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání.

Obrázek 2-43: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-46: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“

Typ	Země
Vysoký důraz	Nový Zéland, Velká Británie – Anglie
Vyšší důraz	Austrálie, Česká republika, Irsko, Kanada, Slovensko, USA
Nižší důraz	Dánsko, Německo, Rakousko, Slovinsko, Švédsko
Nízký důraz	Finsko, Norsko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysokého a vyššího důrazu,
- průměr odpovídá hranici vyššího a nižšího důrazu,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižšího a nízkého důrazu.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

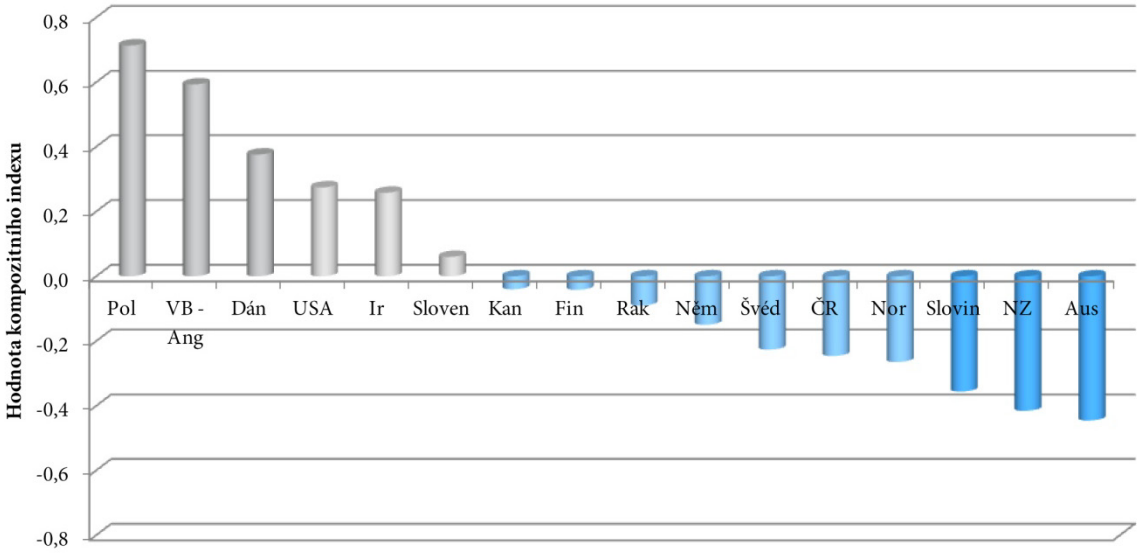
- **Kvalita výukového prostředí školy**

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita výukového prostředí školy“ je tvořen devíti indikátory v souladu s tabulkou 2-24. V rámci definovaných indikátorů je vyšší váha (28 %) přiřazena prvnímu indikátoru, který charakterizuje zastoupení žáků s jiným jazykovým původem. Ostatním indikátorům je přiřazena stejná váha 9 %. Obrázek 2-44 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli.
Tabulka 2-47 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě výukového prostředí školy s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou výukového prostředí školy jsou charakteristické nízkým podílem žáků jiného jazykového původu, vysokými očekáváními učitelů k žákům, dobrými vztahy učitel-žák doprovázenými ochotou učitele žákovi pomoci respektive respektem žáka k učiteli a dobrým klimatem třídy bez narušování výuky a disciplíny,
- země s nízkou či nižší kvalitou výukového prostředí školy jsou charakteristické vysokým podílem žáků jiného jazykového původu, nízkými očekáváními učitelů k žákům, špatnými vztahy učitel-žák doprovázenými nízkou ochotou učitele žákovi pomoci respektive nízkým respektem žáka k učiteli a špatným klimatem třídy s narušováním výuky a disciplíny.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nižší kvalitou výukového prostředí školy.

Obrázek 2-44: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita výukového prostředí školy“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-47: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita výukového prostředí školy“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Dánsko, Polsko, Velká Británie – Anglie
Vyšší kvalita	Irsko, Slovensko, USA
Nižší kvalita	Česká republika, Finsko, Kanada, Německo, Norsko, Rakousko, Švédsko
Nízká kvalita	Austrálie, Nový Zéland, Slovinsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka**

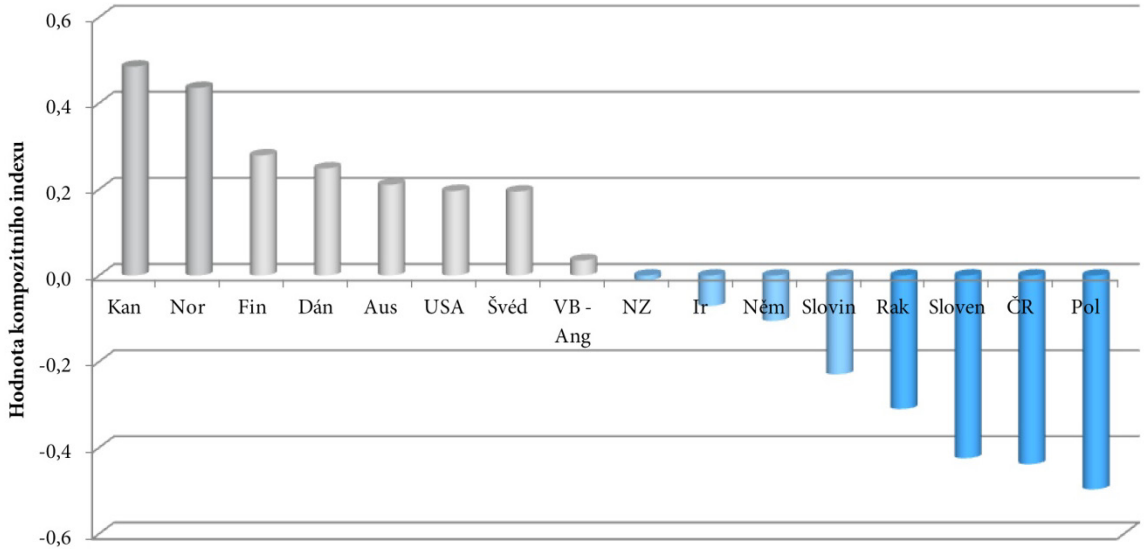
Kompozitní ukazatel kategorie „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ je tvořen třemi indikátory v souladu s tabulkou 2-24. V rámci definovaných indikátorů je vyšší váha přiřazena indikátoru index ekonomického, sociálního a kulturního statutu (50 %), zatímco zbývajícím dvěma indikátorům je přiřazena váha po 25 %. Obrázek 2-45 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli.

Tabulka 2-48 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě výukového prostředí školy s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka jsou charakteristické vyšším zastoupením terciárně vzdělaných osob v populaci i rodině žáka respektive vyšším ekonomickým, sociálním a kulturním statutem,
- země s nízkou či nižší kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka jsou charakteristické nižším zastoupením terciárně vzdělaných osob v populaci i rodině žáka respektive nižším ekonomickým, sociálním a kulturním statutem.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nízkou kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka.

Obrázek 2-45: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-48: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“

Typ	Země
Vysoké předpoklady	Kanada, Norsko
Vyšší předpoklady	Austrálie, Dánsko, Finsko, Švédsko, USA, Velká Británie – Anglie
Nižší předpoklady	Irsko, Německo, Nový Zéland, Slovinsko
Nízké předpoklady	Česká republika, Rakousko, Slovensko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

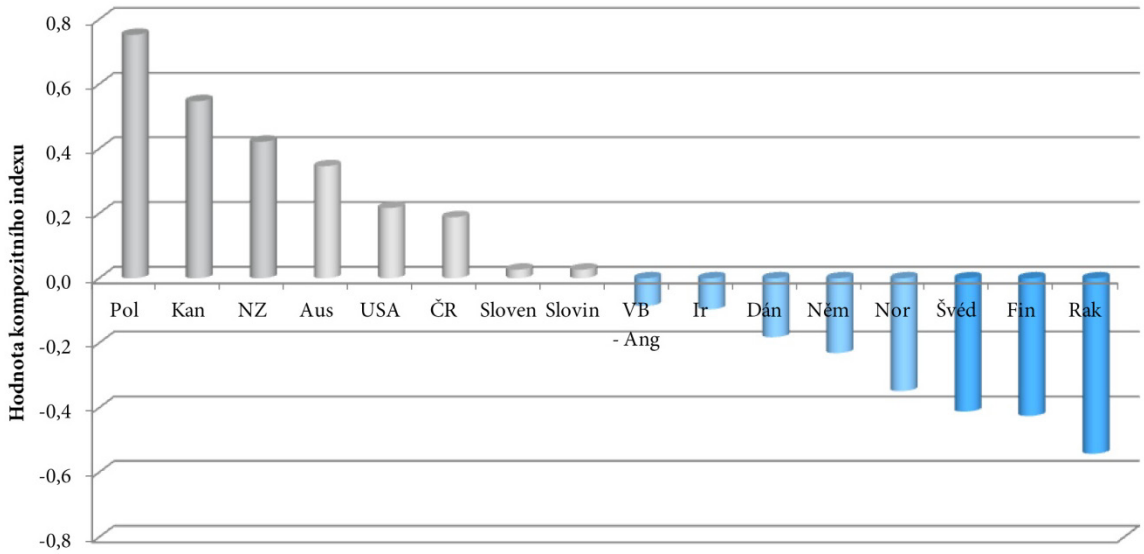
- **Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti**

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ je tvořen dvanácti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-46 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-49 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů čtenářské gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů čtenářské gramotnosti jsou charakteristické nižším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně literatury, v domácím prostředí žáků, rozšířeným vnímáním čtení jako koníčka a zábavy, vysokou časovou dotací výuky jazyka, vysokou mírou zaujetí žáka pro předmět a vyšší účastí žáků na rozšiřujících hodinách jazyka,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů čtenářské gramotnosti jsou charakteristické vyšším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně literatury, v domácím prostředí žáků, méně rozšířeným vnímáním čtení jako koníčka a zábavy, nižší časovou dotací výuky jazyka, nízkou mírou zaujetí žáka pro předmět a nižší účastí žáků na rozšiřujících hodinách jazyka.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší kvalitou předpokladů čtenářské gramotnosti.

Obrázek 2-46: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-49: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Kanada, Polsko, Nový Zéland
Vyšší kvalita	Austrálie, Česká republika, Slovensko, Slovinsko, USA
Nižší kvalita	Dánsko, Irsko, Německo, Norsko, Velká Británie – Anglie
Nízká kvalita	Finsko, Rakousko, Švédsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

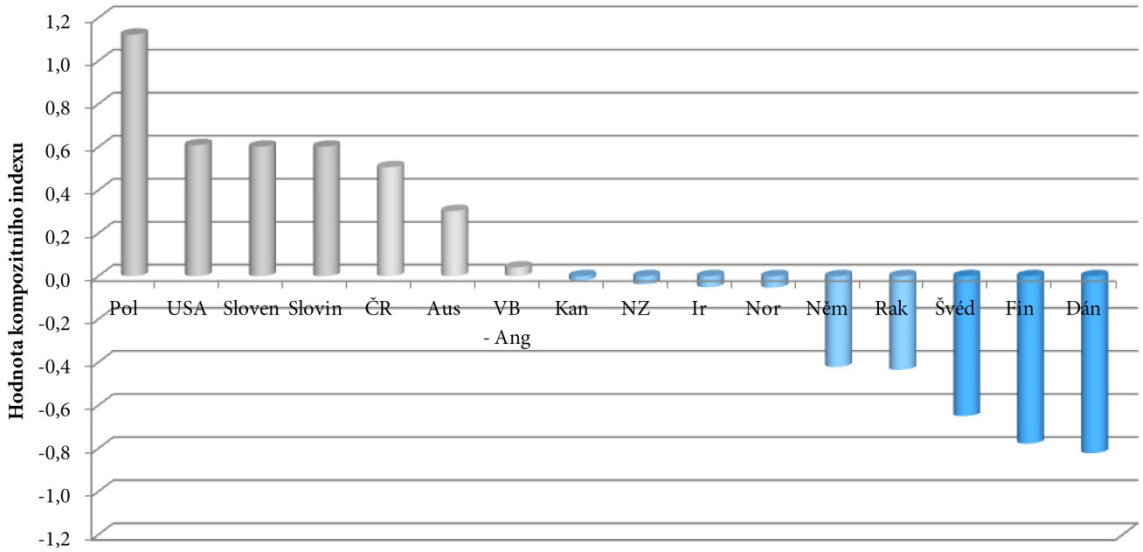
- **Kvalita předpokladů matematické gramotnosti**

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ je tvořen devíti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-47 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-50 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů matematické gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů matematické gramotnosti jsou charakteristické nižším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně technické literatury, v domácím prostředí žáků, rozšířeným vnímáním matematiky jako koníčka a zábavy, vysokou časovou dotací výuky matematiky, vysokou mírou zaujetí žáka pro předmět a vyšší účastí žáků na rozšiřujících hodinách matematiky,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů matematické gramotnosti jsou charakteristické vyšším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně technické literatury, v domácím prostředí žáků, méně rozšířeným vnímáním matematiky jako koníčka a zábavy, nižší časovou dotací výuky matematiky, nízkou mírou zaujetí žáka pro předmět a nižší účastí žáků na rozšiřujících hodinách matematiky.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší kvalitou předpokladů matematické gramotnosti.

Obrázek 2-47: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti" pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-50: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti"

Typ	Země
Vysoká kvalita	Polsko, Slovensko, Slovinsko, USA
Vyšší kvalita	Austrálie, Česká republika, Velká Británie – Anglie
Nižší kvalita	Kanada, Irsko, Německo, Norsko, Nový Zéland, Rakousko
Nízká kvalita	Dánsko, Finsko, Švédsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,

- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

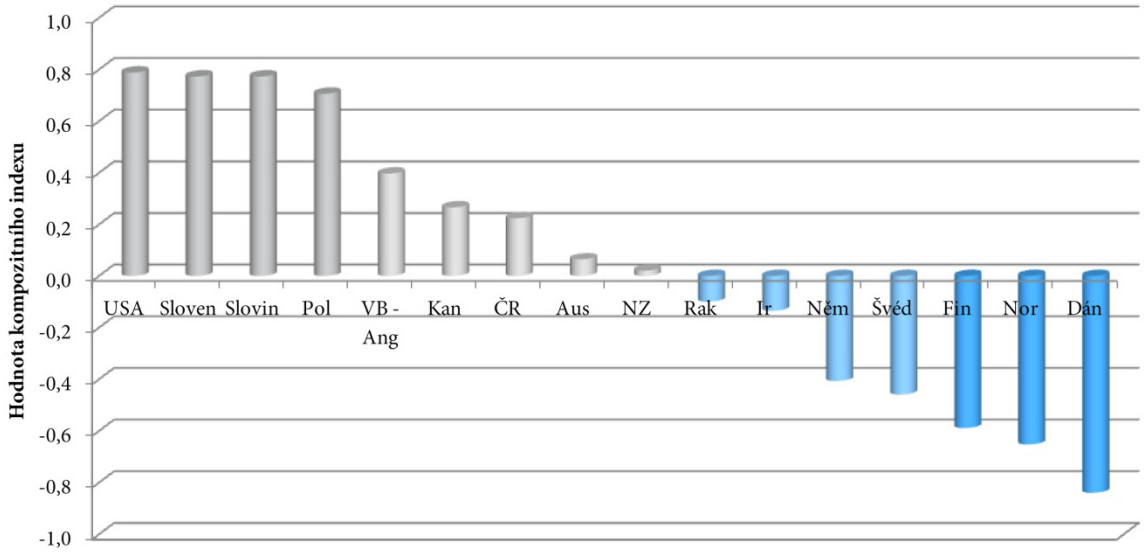
- **Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti**

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti" je tvořen devíti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-48 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-51 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů přírodovědné gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů přírodovědné gramotnosti jsou charakteristické nižším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně laboratorního vybavení, rozšířeným vnímáním přírodovědy jako koníčka a zábavy, vysokou časovou dotací výuky přírodovědy, vysokou mírou zaujetí žáka pro předmět a vyšší účastí žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů přírodovědné gramotnosti jsou charakteristické vyšším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně laboratorního vybavení, méně rozšířeným vnímáním přírodovědy jako koníčka a zábavy, nižší časovou dotací výuky přírodovědy, nízkou mírou zaujetí žáka pro předmět a nižší účastí žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší kvalitou předpokladů přírodovědné gramotnosti.

Obrázek 2-48: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti" pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-51: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Polsko, Slovensko, Slovinsko, USA
Vyšší kvalita	Austrálie, Česká republika, Kanada, Nový Zéland, Velká Británie – Anglie
Nižší kvalita	Irsko, Německo, Rakousko, Švédsko
Nízká kvalita	Dánsko, Finsko, Norsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

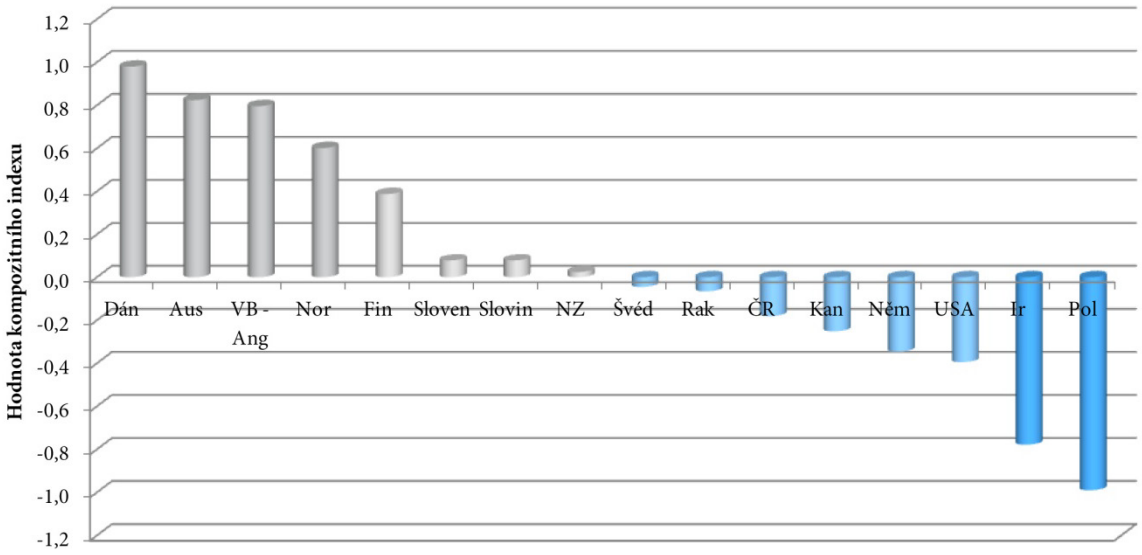
- **Kvalita předpokladů informační gramotnosti**

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů informační gramotnosti“ je tvořen pěti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-49 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-52 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů informační gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů informační gramotnosti jsou charakteristické dobrou vybaveností škol i domácností žáků počítači, a to včetně připojení k internetu,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů informační gramotnosti jsou charakteristické horší vybaveností škol i domácností žáků počítači, a to včetně připojení k internetu.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nižší kvalitou předpokladů informační gramotnosti.

Obrázek 2-49: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů informační gramotnosti“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-52: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů informační gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Austrálie, Dánsko, Norsko, Velká Británie – Anglie
Vyšší kvalita	Finsko, Nový Zéland, Slovensko, Slovinsko
Nižší kvalita	Česká republika, Rakousko, Kanada, Německo, Švédsko, USA
Nízká kvalita	Irsko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.4 Korelace a vztahy k dosahované úrovni základních gramotností

Čtvrtá podkapitola navazuje na poznatky předchozích dvou podkapitol tím, že se zabývá hodnocením dílčích korelací a vztahů mezi rámcovými podmínkami škol na jedné straně a dosahovanými výsledky v mezinárodním testování na straně druhé. Hodnocení je provedeno ve dvojí podobě:

- První podoba se zabývá hodnocením vztahů mezi rámcovými podmínkami škol pro rozvoj základních gramotností tak, jak jsou definovány v tabulkách 2-24 a 2-25, na jedné straně a dosahovanou úrovní základních gramotností v mezinárodním testování na straně druhé, a to na úrovni sledovaných zemí.

- Druhá podoba se zabývá hodnocením dosahované úrovně základních gramotností žáka ve vazbě na podobu jeho rámcových podmínek pro studium, a to opětovně na úrovni sledovaných zemí.

Hodnocení se zaměřuje na tři hlavní základní gramotnosti – čtenářskou, matematickou a přírodovědnou s využitím výsledků mezinárodních testování PISA 2009, PIRLS 2011 a TIMSS 2011.

2.4.1 Význam rámcových podmínek škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na jejich dosaženou úroveň – vztahy a korelace

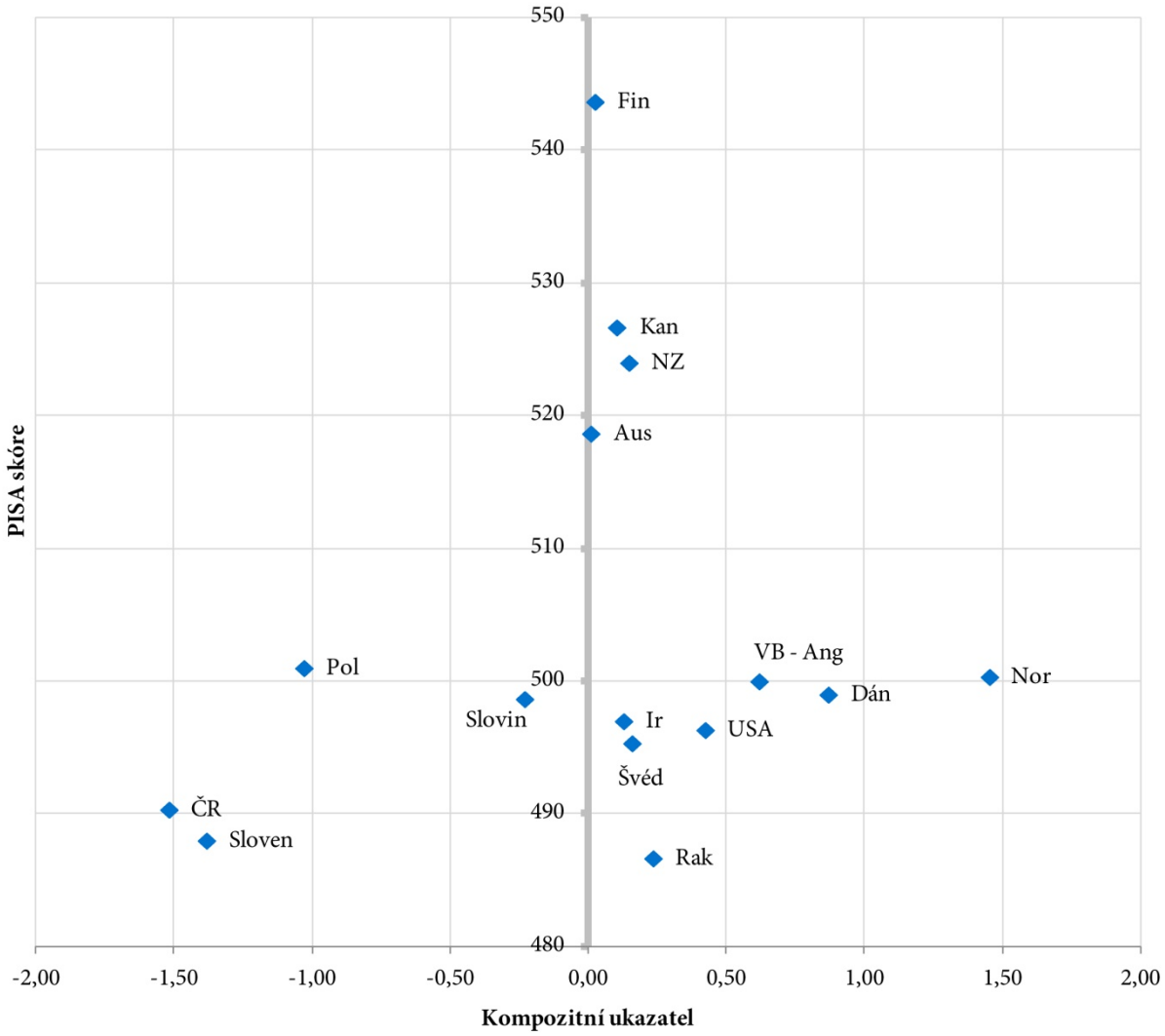
První otázka našeho zájmu se týká hodnocení korelace a vztahů mezi rámcovými podmínkami škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností podle metodiky podkapitoly 2.3 na straně jedné a jejich dosaženou úrovní základních gramotností na straně druhé. Ačkoliv lze očekávat existenci intuitivního vztahu mezi definovanými kategoriemi rámcových podmínek škol a dosaženou úrovní základních gramotností, jsou vzdělávací systémy jednotlivých sledovaných zemí charakteristické tak komplexními vazbami, že není plně odůvodněné vyzvedávat význam některé z dílčích kategorií rámcových podmínek. Pro ověření tohoto předpokladu byl zvolen jednoduchý postup, který hodnotí vztah hodnot různých dvojic ukazatelů v podobě:

- hodnot sledovaných zemí vzhledem ke kompozitním indikátorům v podkapitole 2.3 definovaných kategorií rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností (viz tabulky 2-24 a 2-25),
- průměrného výsledku sledovaných zemí ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v hodnocení PISA 2009 respektive PIRLS a TIMSS 2011, tj. ve vazbě na dvě hodnoty aritmetického průměru.

- **Výše financování vzdělávání**

V případě první sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností lze formulovat poměrně intuitivní předpoklad, že vyšší finanční výdaje do vzdělávání rovněž přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

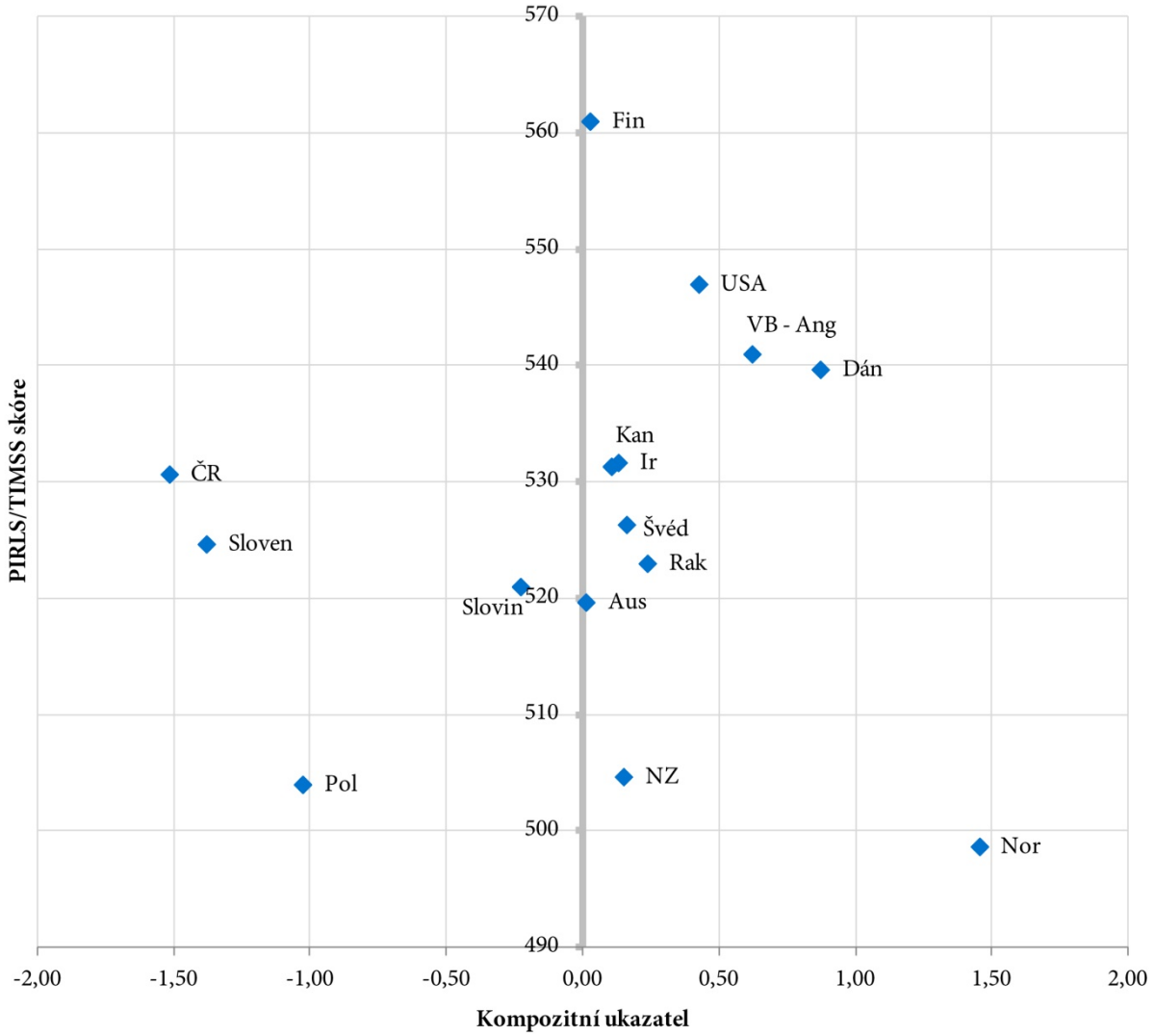
Obrázek 2-50: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Výše financování vzdělávání" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-51: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Výše financování vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-50 a 2-51 nepotvrzují tento předpoklad, když ukazují jednak na existenci zemí s relativně nižšími výdaji na vzdělávání a přitom s relativně vysokou dosaženou úrovní základních gramotností (např. Finsko, Kanada) a naopak zemí s relativně vysokými výdaji na vzdělávání a přitom s relativně nižší dosaženou úrovní základních gramotností (např. Norsko). Existenci velmi slabého přímého vztahu potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-53. Jinými slovy, dodatečné finanční zdroje nejsou zárukou lepších výsledků ve vzdělávání (viz rovněž Sutherland, Price a Gonand 2009, OECD 2010a pro schopnost finanční alokace predikovat 9 % rozdílů mezi zeměmi). Poznamenejme, že použitý metodický přístup je tradičně využíván pro diferenciaci mezi efektivními vzdělávacími systémy (např. Česká republika, Finsko nebo Slovensko) na jedné straně a neefektivními vzdělávacími systémy (např. Rakousko, Švédsko či Velká Británie - Anglie) na straně druhé (např. Giambona, Vassallo a Vassialidis 2011).

Tabulka 2-53: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Výše financování vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,174	0,536
	Spearmanovo rho	0,018	0,950
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,038	0,892
	Spearmanovo rho	0,168	0,549

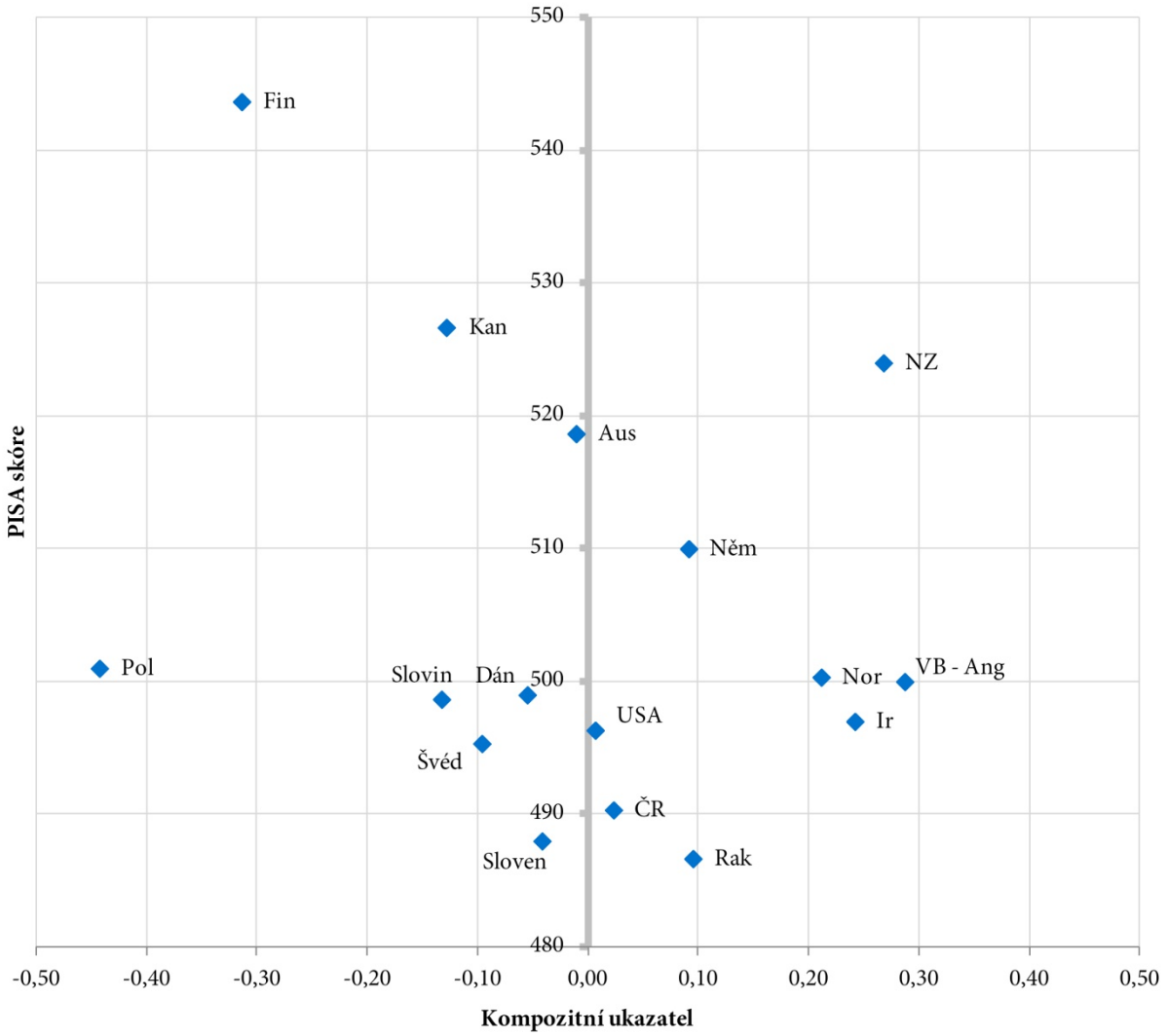
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Účast na rané fázi vzdělávání**

V případě druhé sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností lze formulovat poměrně intuitivní předpoklad, že vyšší účast na rané fázi vzdělávání přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

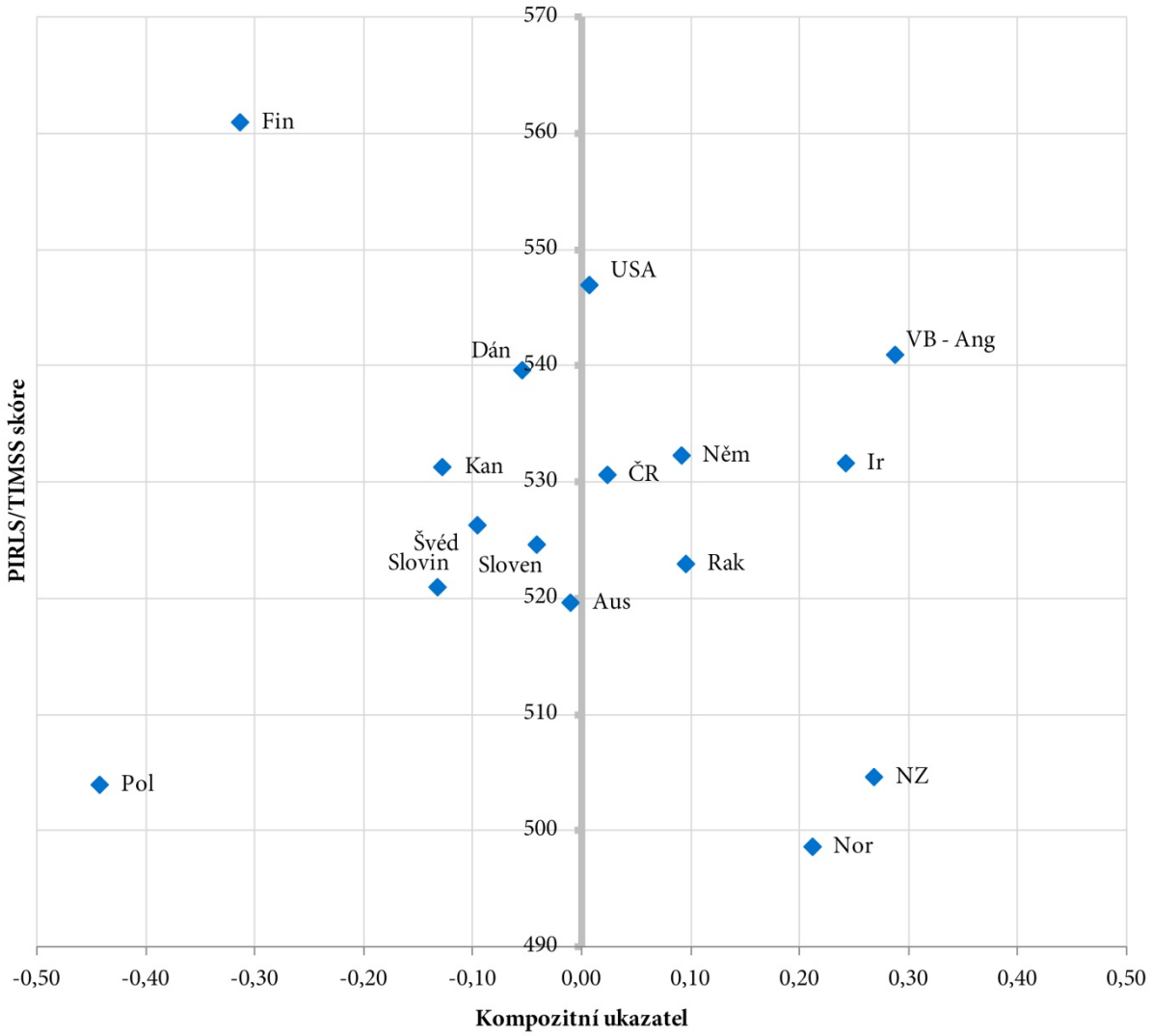
Obrázek 2-52: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Účast na rané fázi vzdělávání" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-53: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Účast na rané fázi vzdělávání" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-52 a 2-53 nepotvrzují tento předpoklad, když ukazuje jednak na existenci zemí s relativně nižší účastí na raném vzdělávání a přitom s relativně vysokou dosaženou úrovní základních gramotností (např. Finsko, Kanada) a naopak zemí s relativně vyšší účasti na raném vzdělávání a přitom s relativně vysokou dosaženou úrovní základních gramotností (např. Nový Zéland v testování PISA 2009 a Anglie v testování PIRLS/TIMSS 2011). Zároveň lze pozorovat jistou tendenci velmi slabého nepřímého vztahu, přičemž toto tvrzení potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-54.

Tabulka 2-54: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Účast na rané fázi vzdělávání" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,235	0,381
	Spearmanovo rho	-0,169	0,532
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,141	0,604
	Spearmanovo rho	0,006	0,983

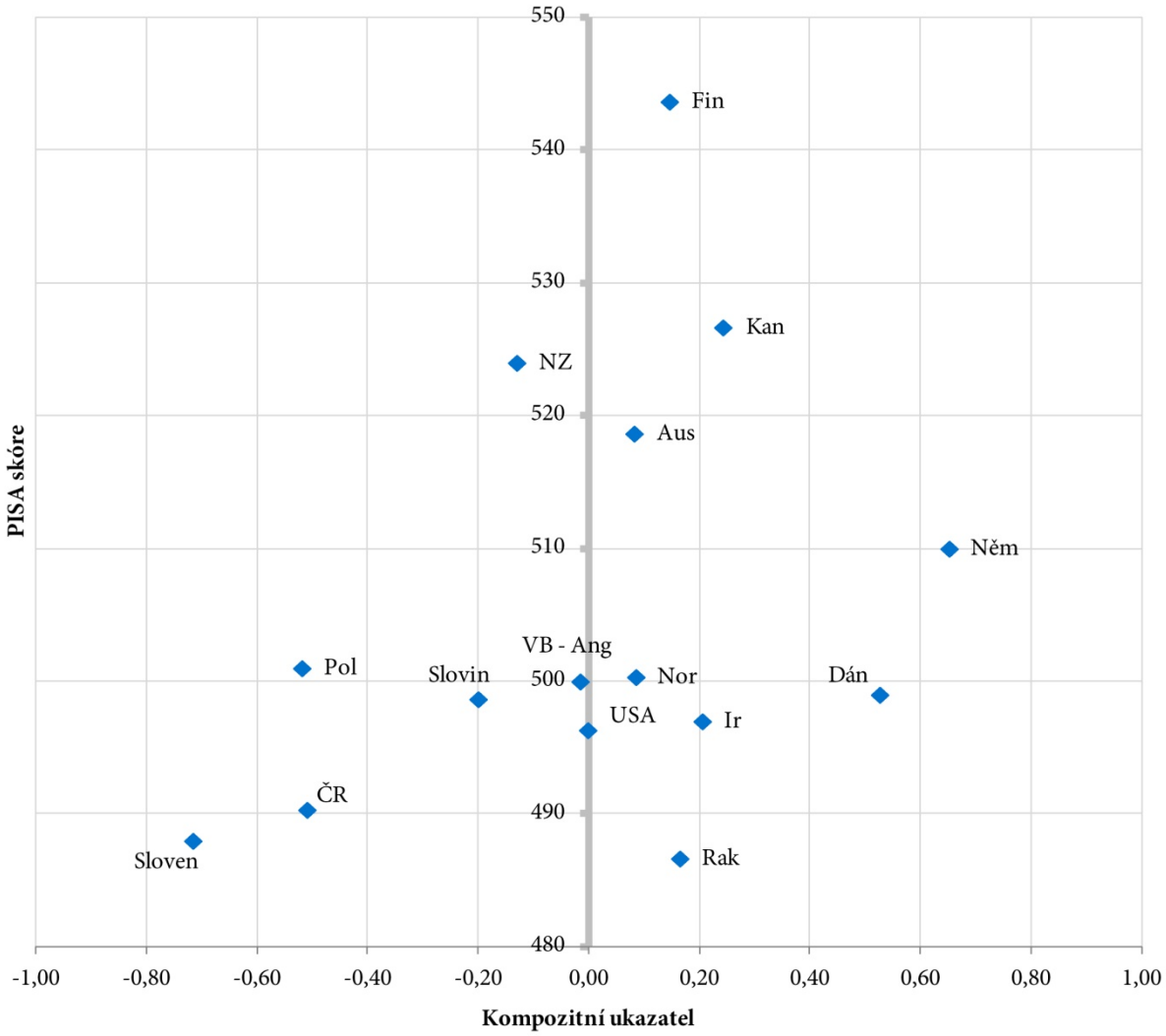
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů**

V případě třetí sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností lze formulovat poměrně intuitivní předpoklad, že vyšší úroveň stimulujících faktorů práce učitelů přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

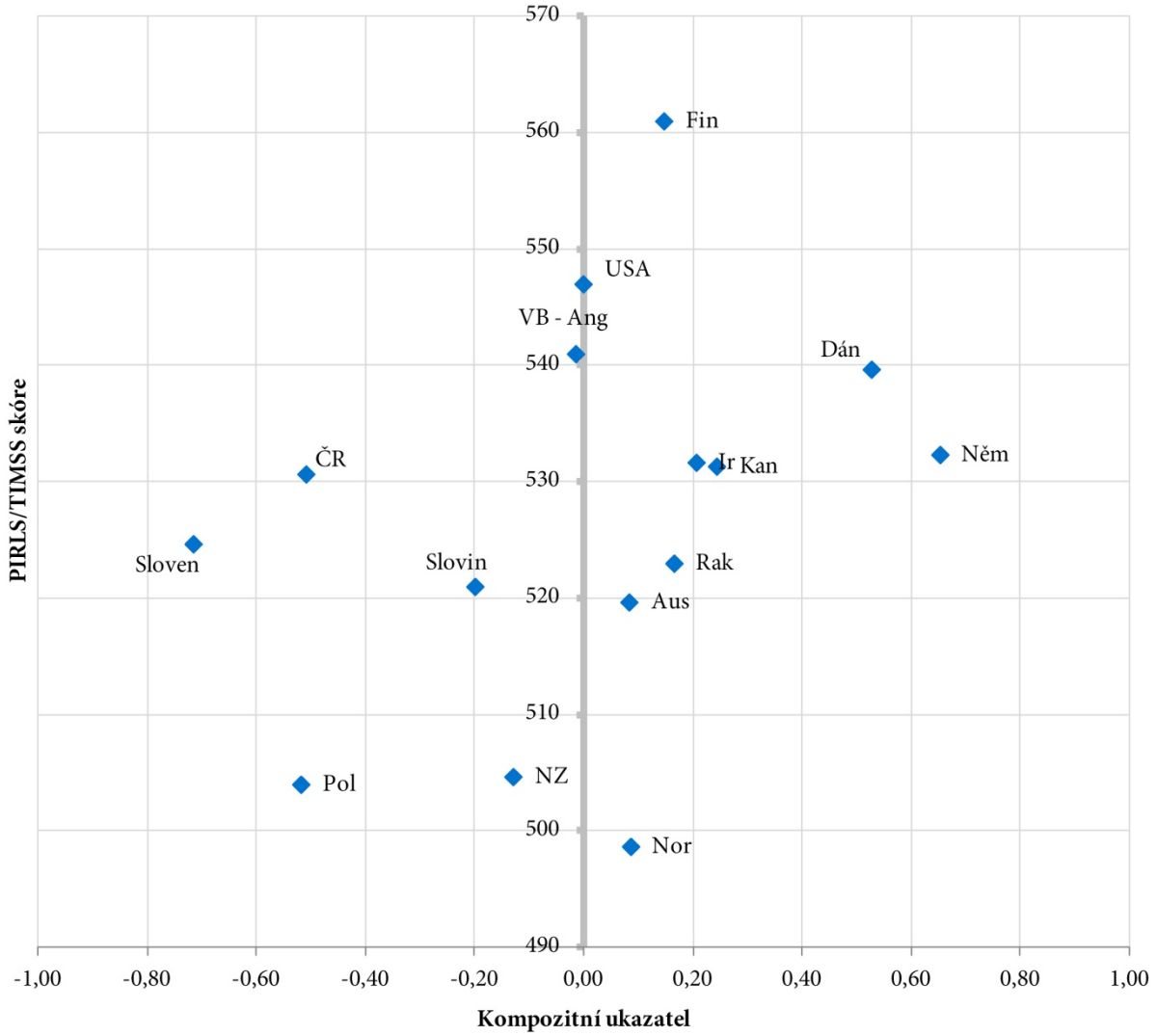
Obrázek 2-54: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-55: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-54 a 2-55 ukazují na jistou tendenci k potvrzení předpokladu, když země s relativně vyšší úrovní stimulujících faktorů práce učitelů dosahují spíše vyšší úrovně základních gramotností (např. Finsko, Kanada) a naopak země s relativně nižší úrovní stimulujících faktorů práce učitelů dosahují spíše nižší úrovně základních gramotností (např. Slovensko, Česká republika). Poznatek slabého přímého vztahu potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-55.

Tabulka 2-55: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,329	0,232
	Spearmanovo rho	0,259	0,351
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,327	0,235
	Spearmanovo rho	0,381	0,161

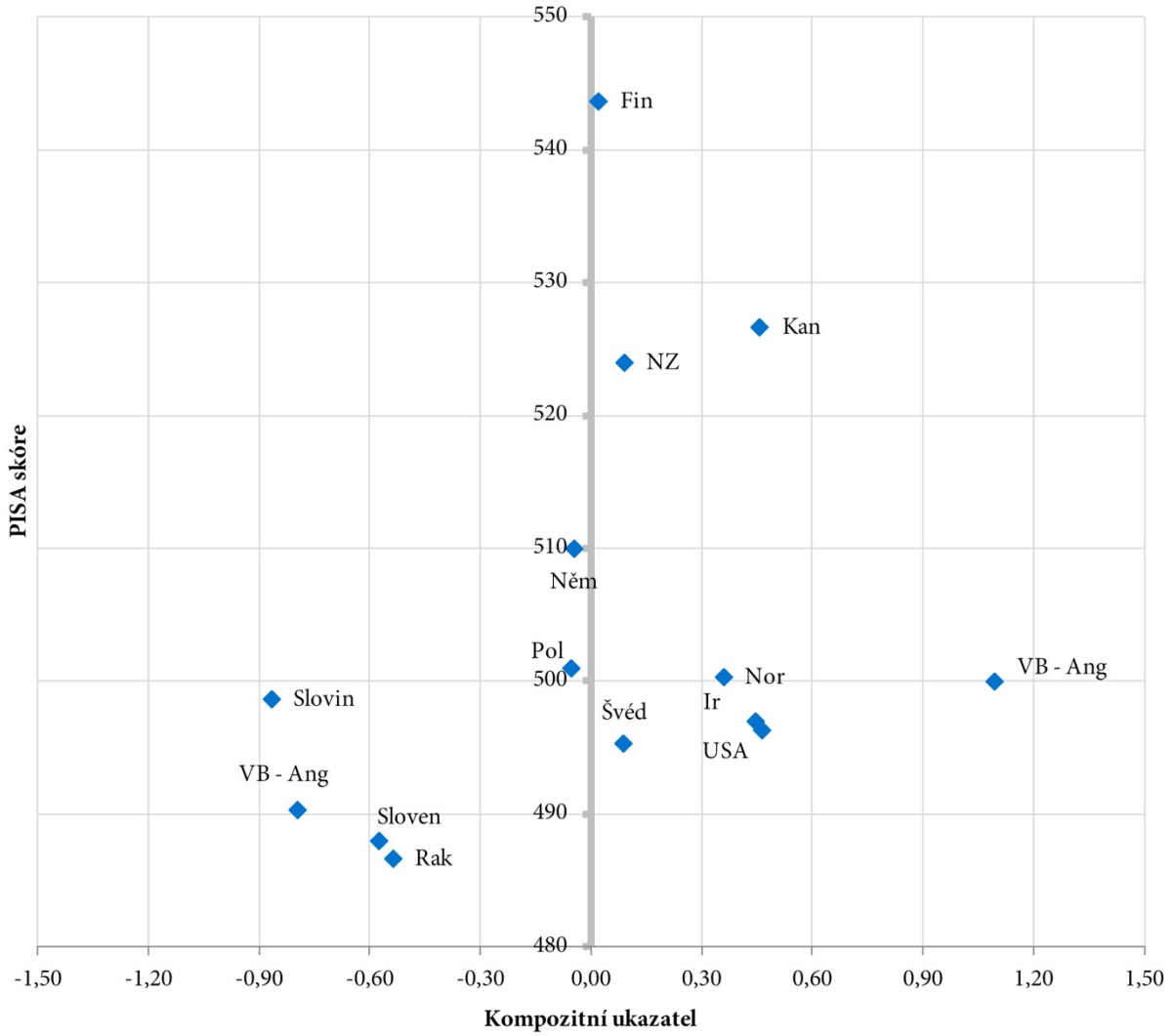
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví**

V případě čtvrté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je předpoklad formulován tak, že vyšší zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

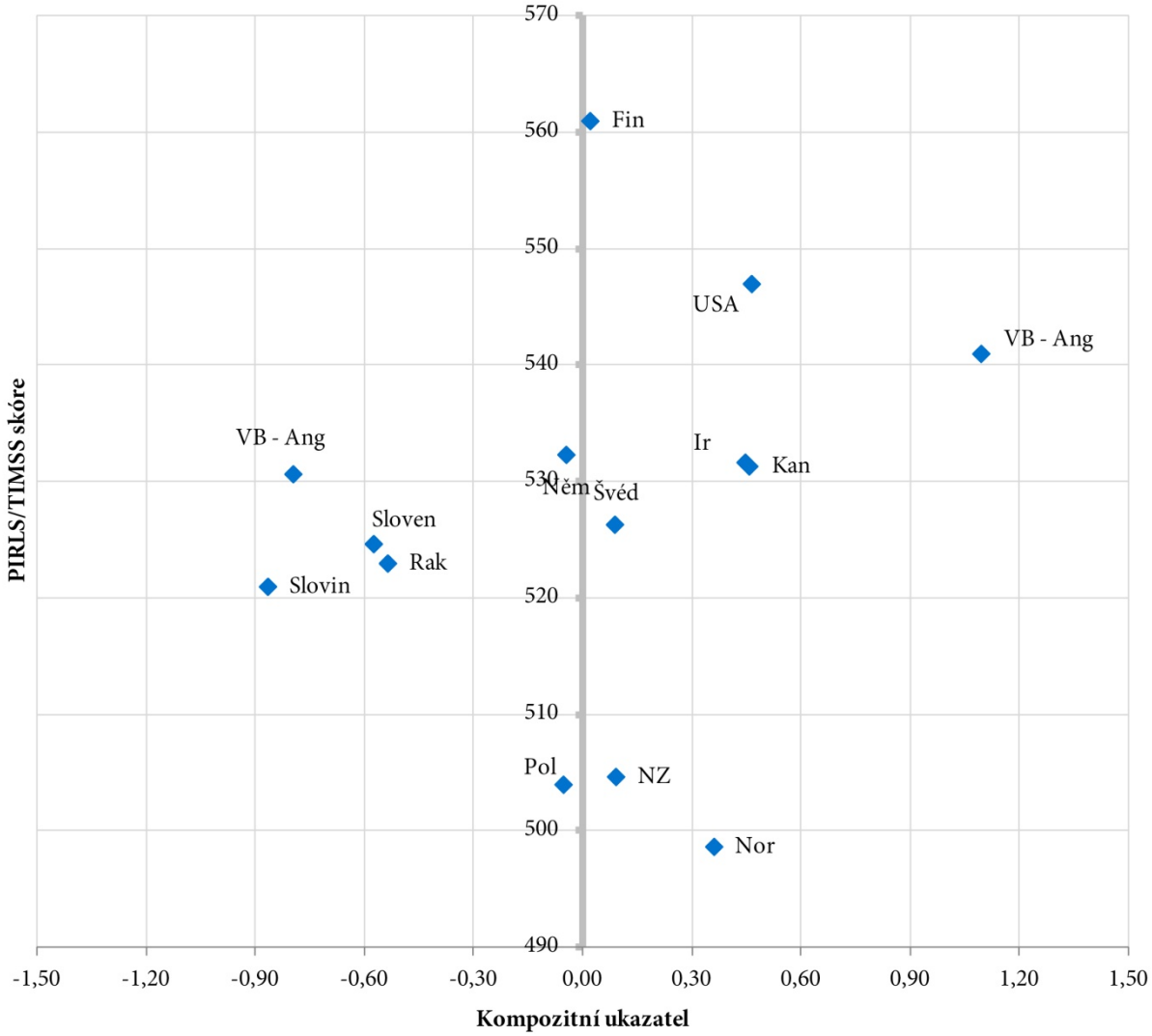
Obrázek 2-56: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-57: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-56 a 2-57 ukazují na rozdílné tendence týkající se vztahů zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví ve sledovaných zemích a jejich dosaženou úrovní základních gramotností. V případě velmi vysokého zastoupení starších učitelů a žen se však jeví výsledky zemí s těmito charakteristikami spíše horší, a to zejména v hodnocení PISA 2009 (např. Česká republika, Rakousko, Slovensko). Poznatek slabého přímého vztahu potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-56.

Tabulka 2-56: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,282	0,329
	Spearmanovo rho	0,353	0,215
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,192	0,510
	Spearmanovo rho	0,378	0,183

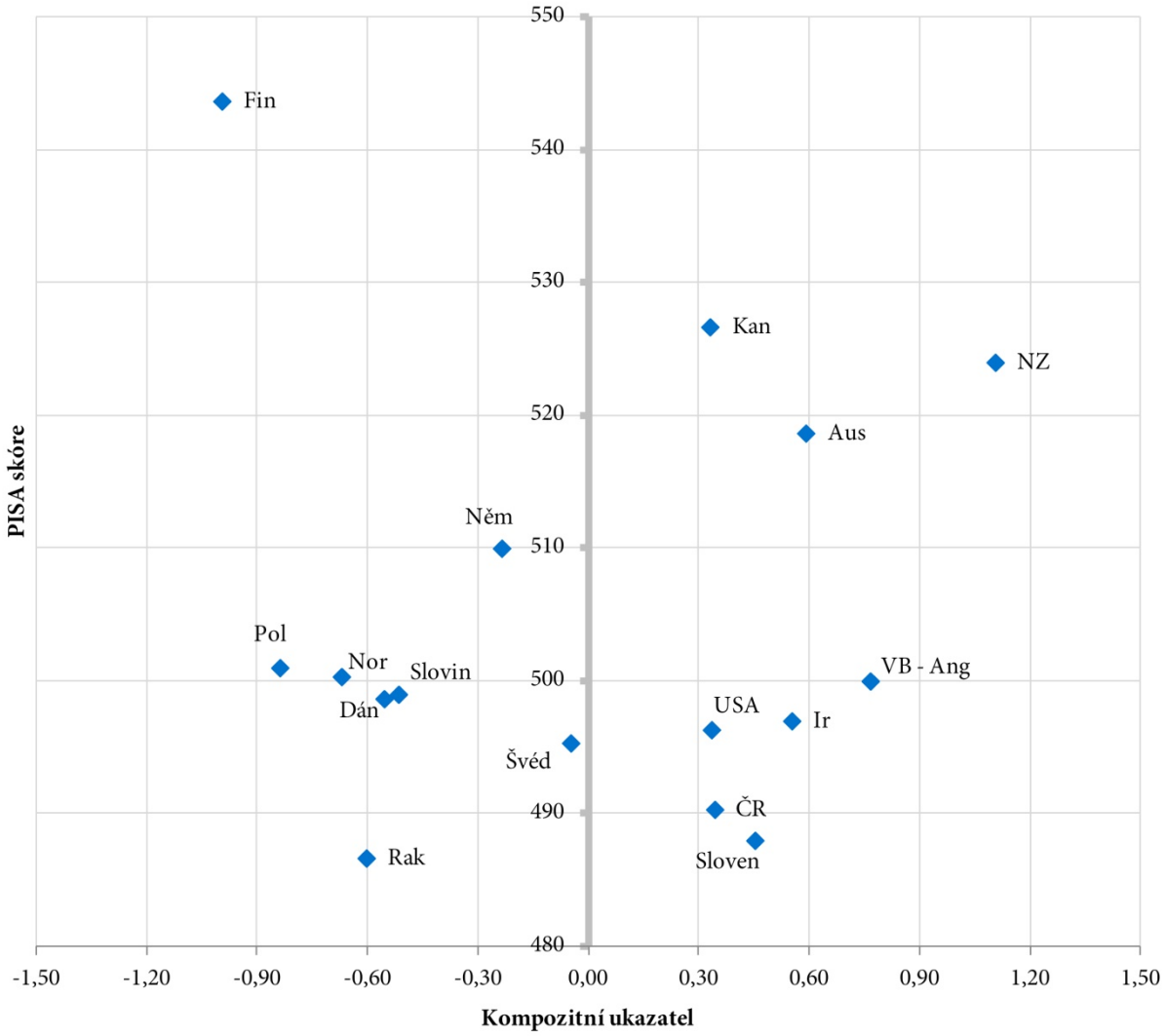
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání**

V případě páté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je předpoklad formulován tak, že vyšší důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

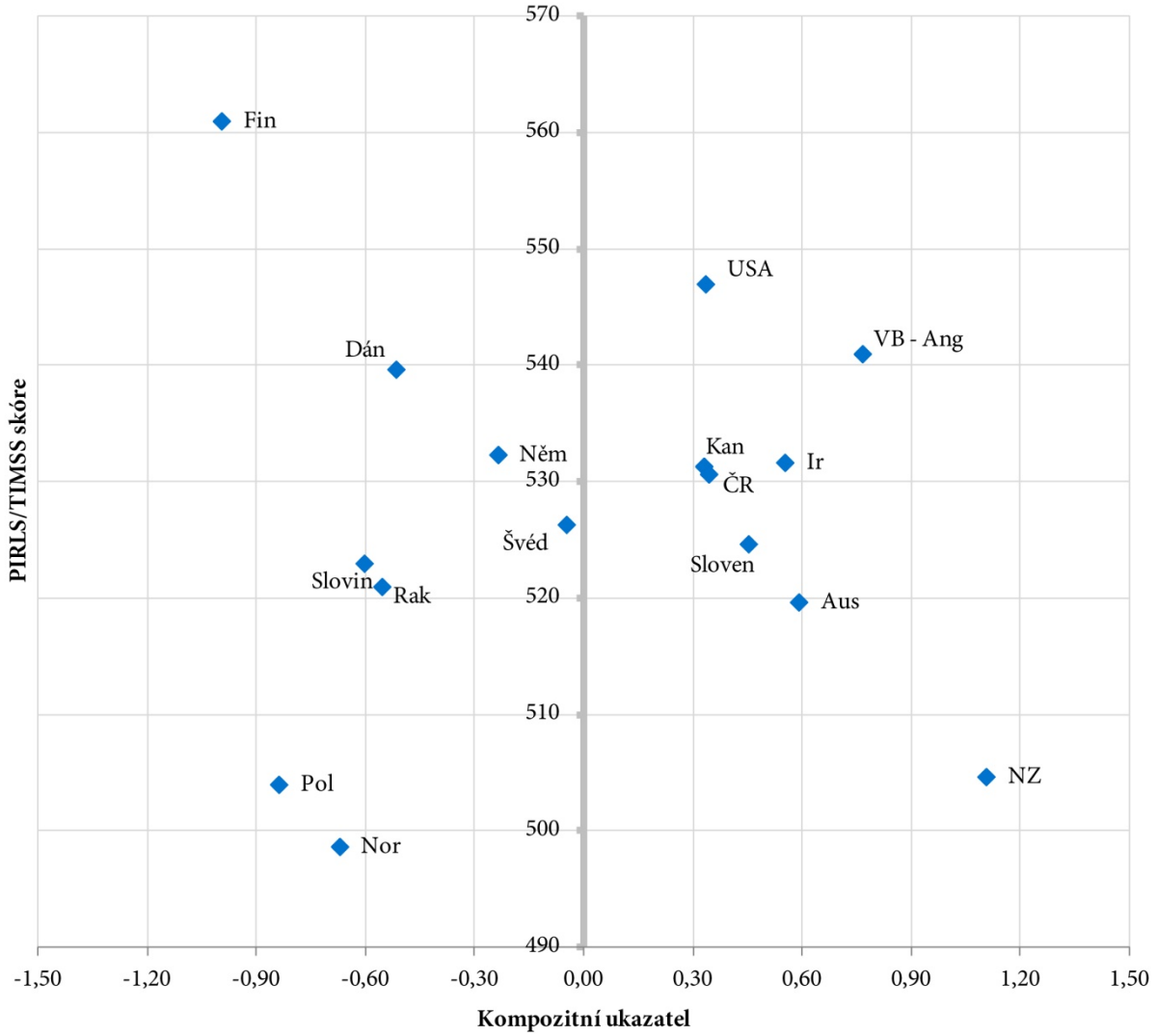
Obrázek 2-58: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-59: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-58 a 2-59 ukazují na rozdílné tendence týkající se vztahů konkurence a selektivity k dosahované úrovni základních gramotností ve sledovaných zemích. Příklady Finska na jedné straně a Nového Zélandu v hodnocení PISA 2009 respektive USA v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 na straně druhé představují dva rozdílné příběhy. Obecně se tak nezdá být patrný vztah mezi dvojicemi proměnných, což potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-57.

Tabulka 2-57: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,021	0,938
	Spearmanovo rho	-0,040	0,884
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,030	0,913
	Spearmanovo rho	0,069	0,801

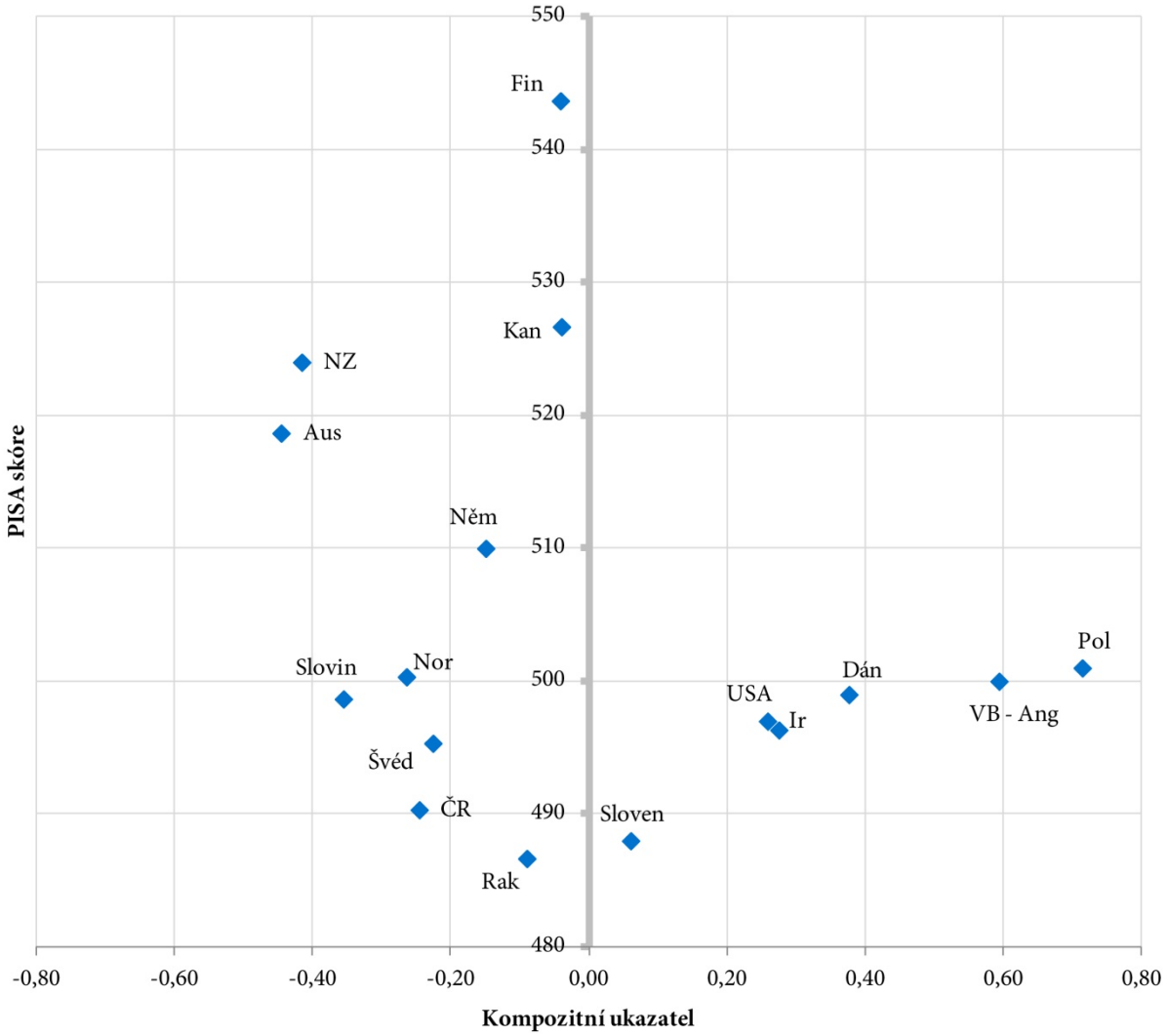
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita výukového prostředí školy**

V případě šesté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita výukového prostředí školy přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

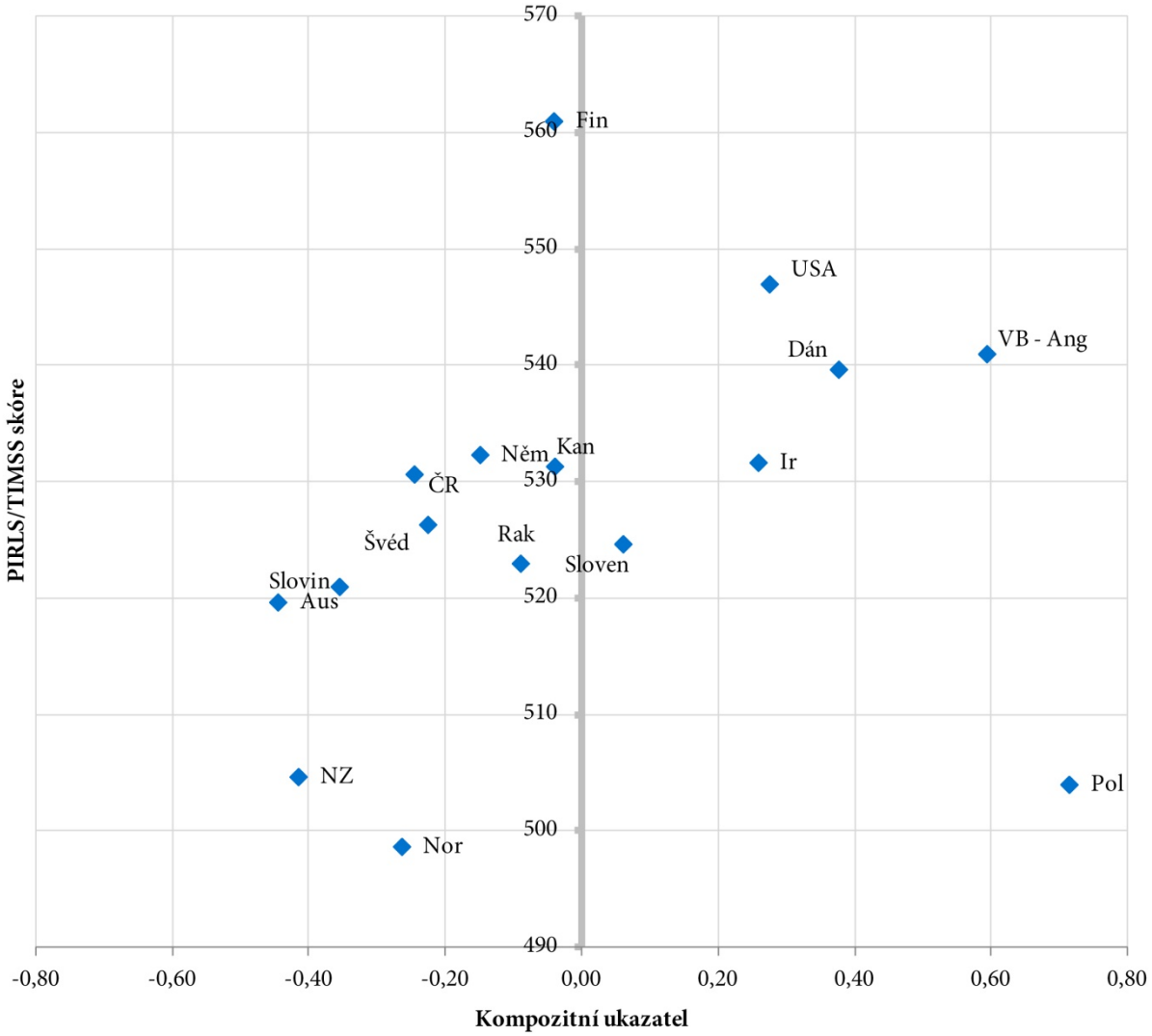
Obrázek 2-60: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita výukového prostředí školy" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-61: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita výukového prostředí školy“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-60 a 2-61 zcela nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na tendenci zemí s relativně nejvyšší dosaženou úrovní základních gramotností vykazovat spíše průměrné hodnoty kvality výukového prostředí školy (např. Finsko, Kanada). Zároveň však rozložení hodnot v případě testování PIRLS/TIMSS 2011 ukazuje na tendence přímého vztahu mezi hodnocenými proměnnými. Uvedené skutečnosti potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-58.

Tabulka 2-58: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,040	0,884
	Spearmanovo rho	0,069	0,801
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,137	0,613
	Spearmanovo rho	0,511	0,043*

* Statisticky významný výsledek na 95 procentní hladině významnosti

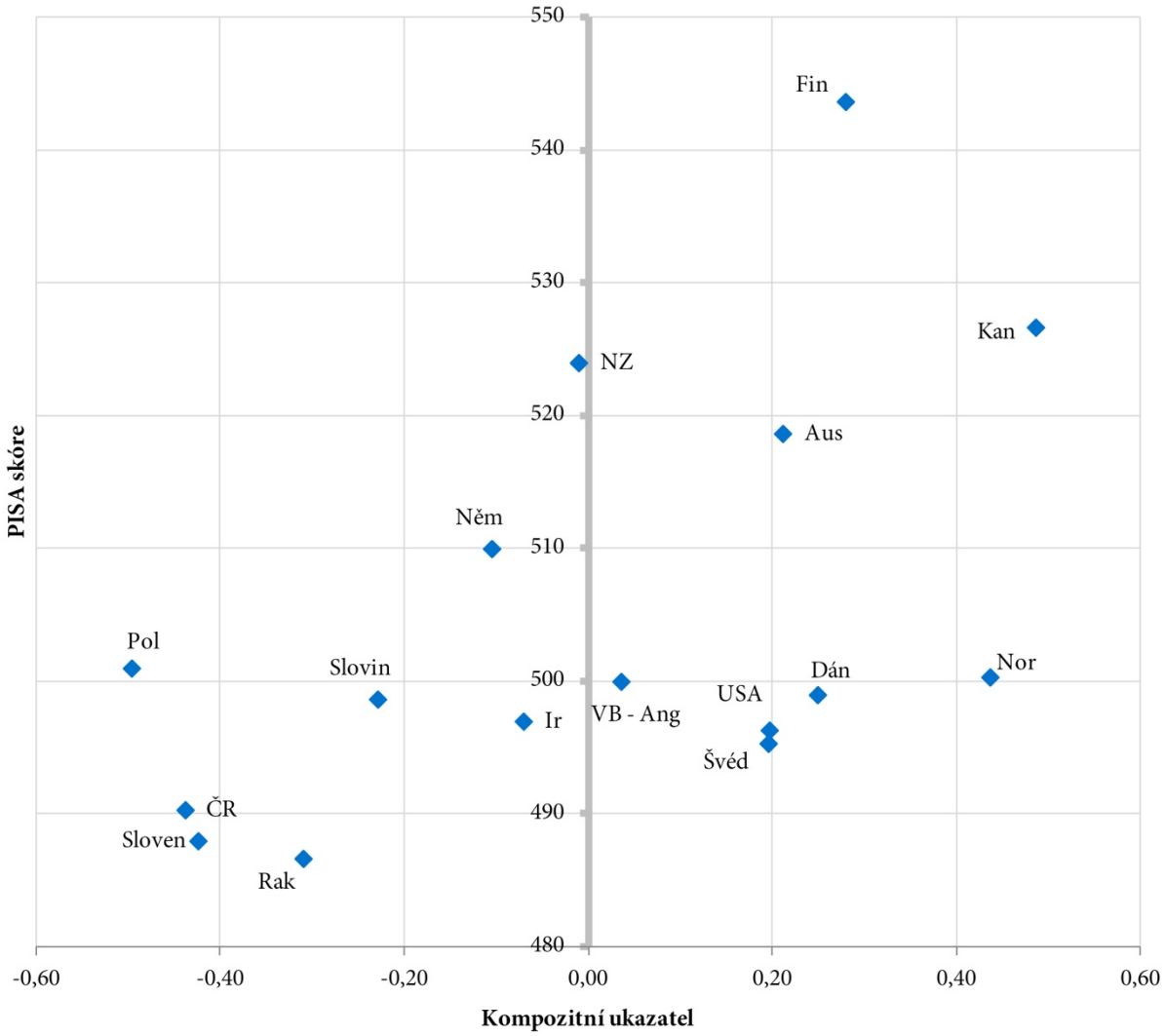
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka**

V případě sedmé sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

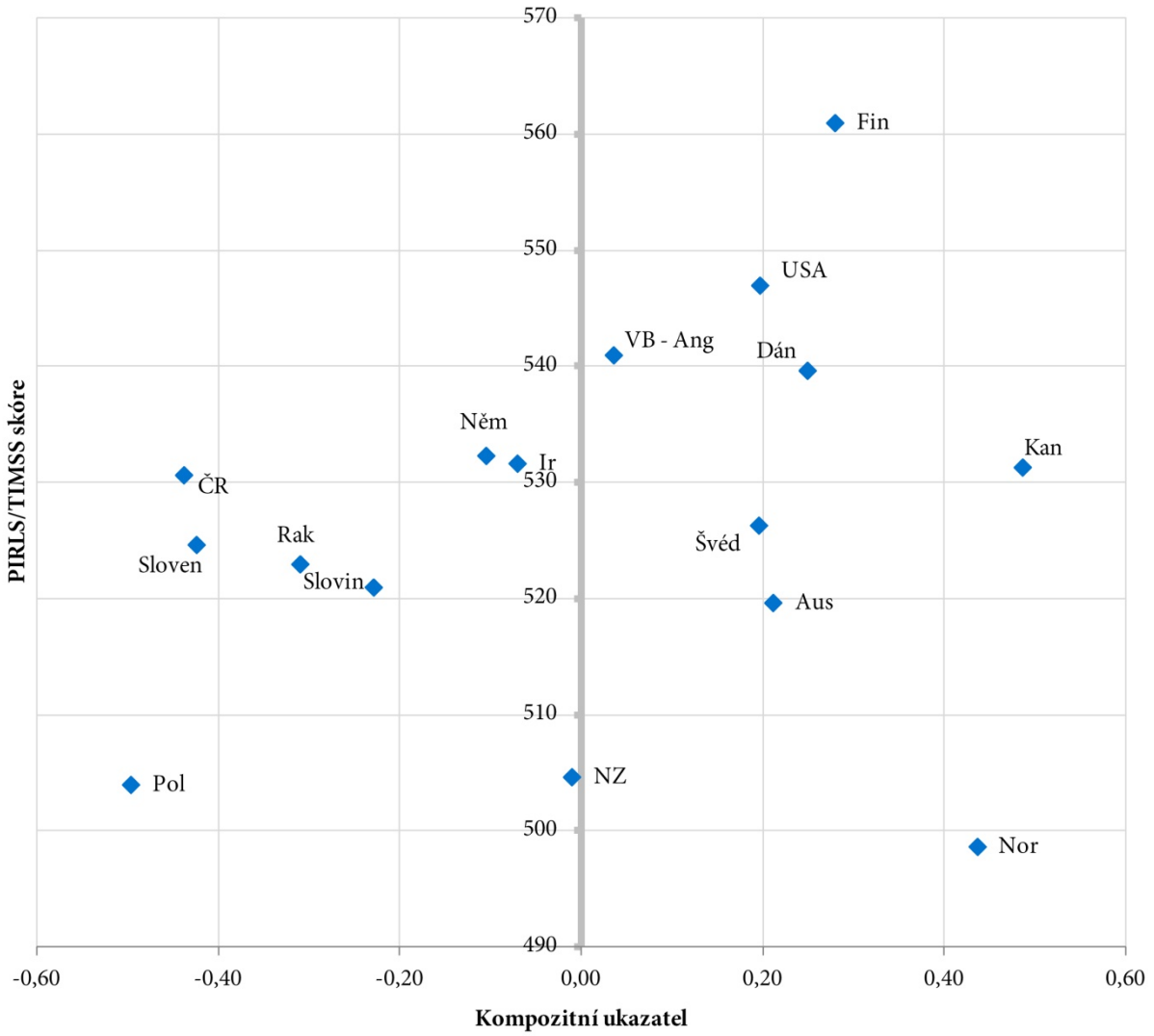
Obrázek 2-62: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-63: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-62 a 2-63 naznačují relevantnost formulovaného předpokladu, když ukazují na tendenci zemí s relativně lepšími socioekonomickými předpoklady dosahovat vyšší úrovně základních gramotností (např. Finsko, Kanada). Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-59.

Tabulka 2-59: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka" a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,525	0,037*
	Spearmanovo rho	0,514	0,042*
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,234	0,383
	Spearmanovo rho	0,248	0,355

* Statisticky významný výsledek na 95 procentní hladině významnosti

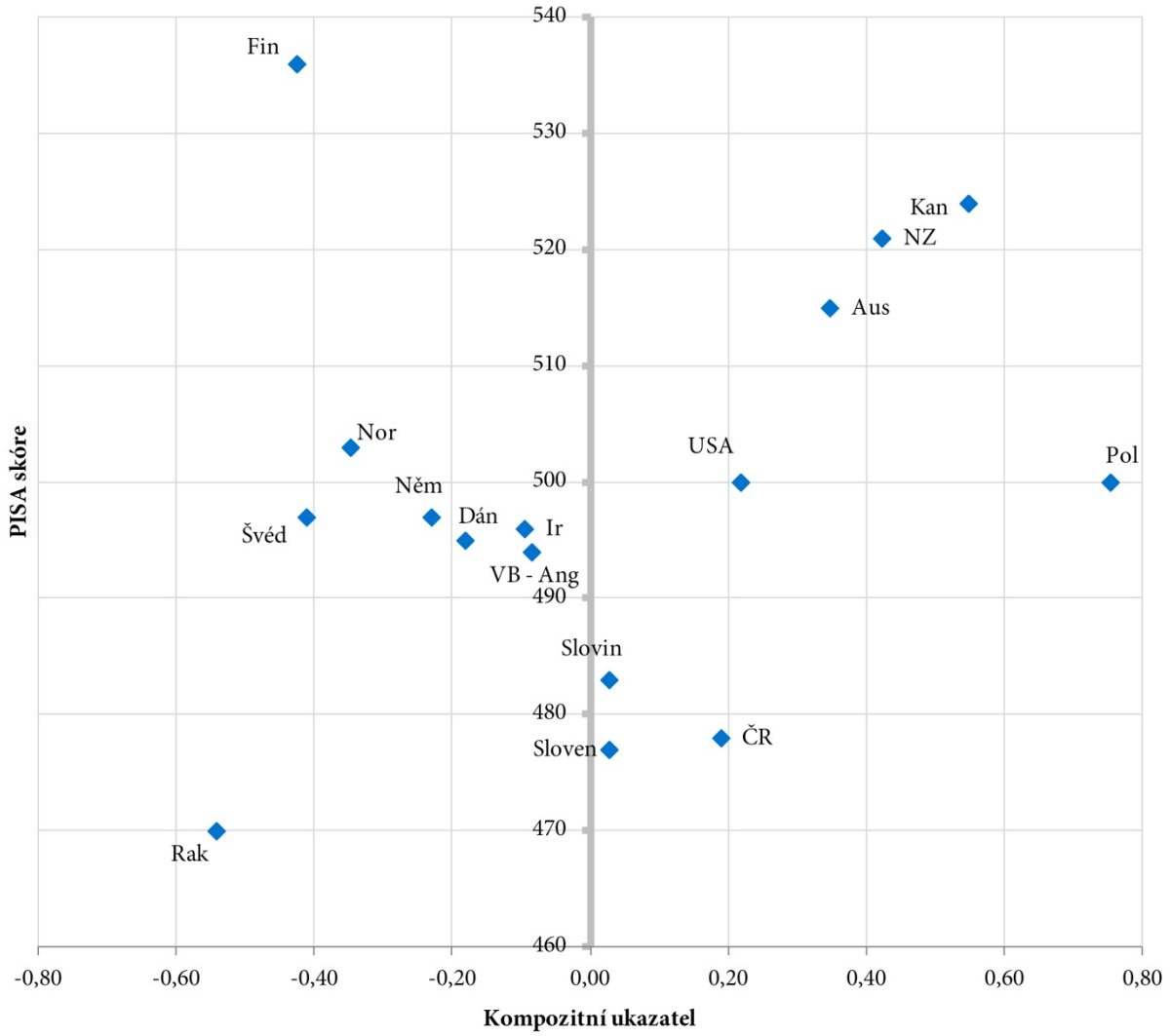
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti**

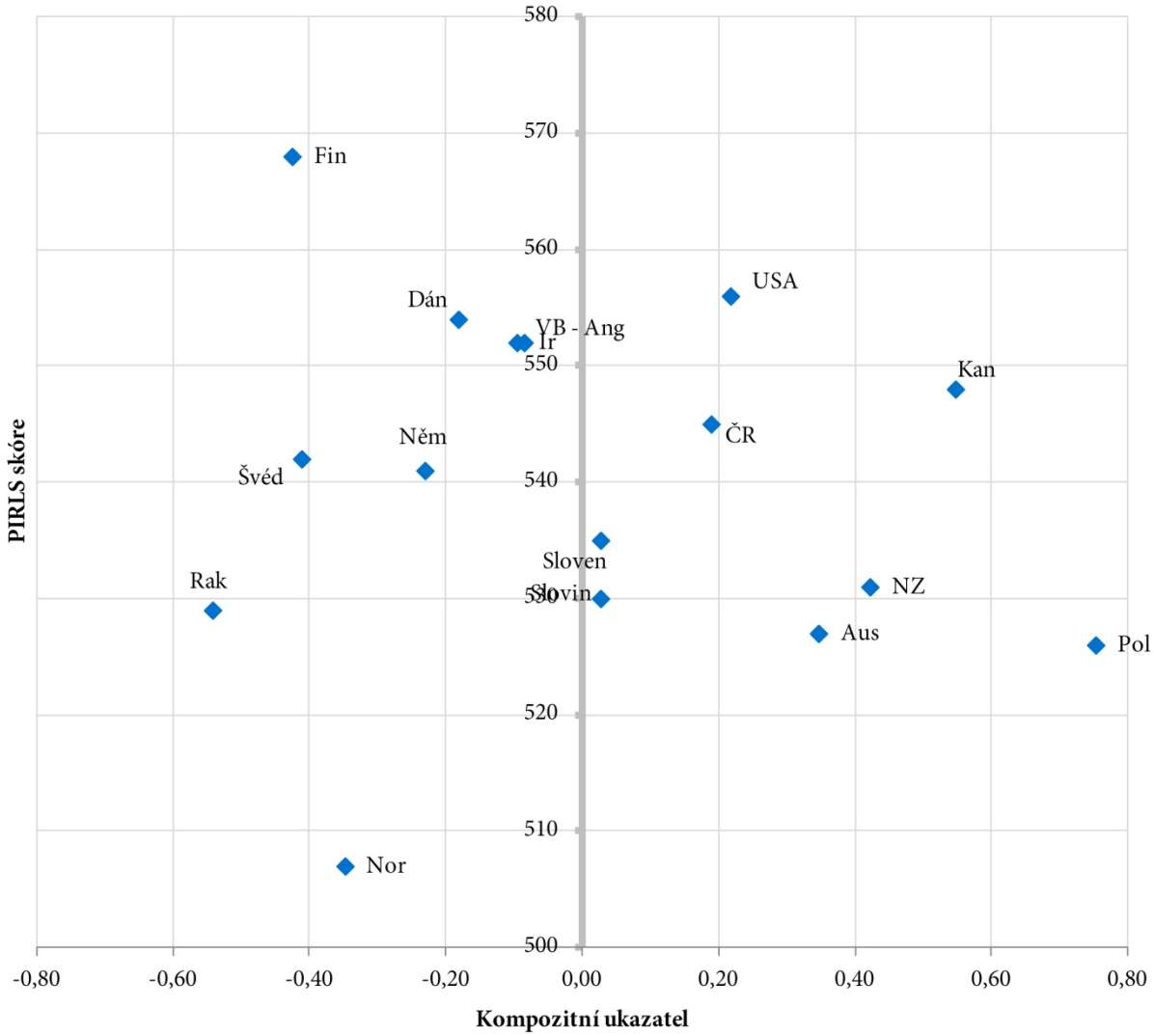
V případě osmé sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti přináší vyšší dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti.

Obrázek 2-64: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti" a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-65: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PIRLS 2011



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-64 a 2-65 nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na poměrně různorodé postavení sledovaných zemí ve vazbě na hodnoty jejich kvality předpokladů čtenářské gramotnosti a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti. Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-60, které ukazují jednak velmi slabý vztah mezi oběma proměnnými a současně na odlišnost těchto vztahů v rámci testování PISA a PIRLS. V tomto kontextu poukažme současně na poměrně výrazně subjektivní charakter dílčích ukazatelů kompozitního ukazatele kvality předpokladů čtenářské gramotnosti.

Tabulka 2-60: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS 2011

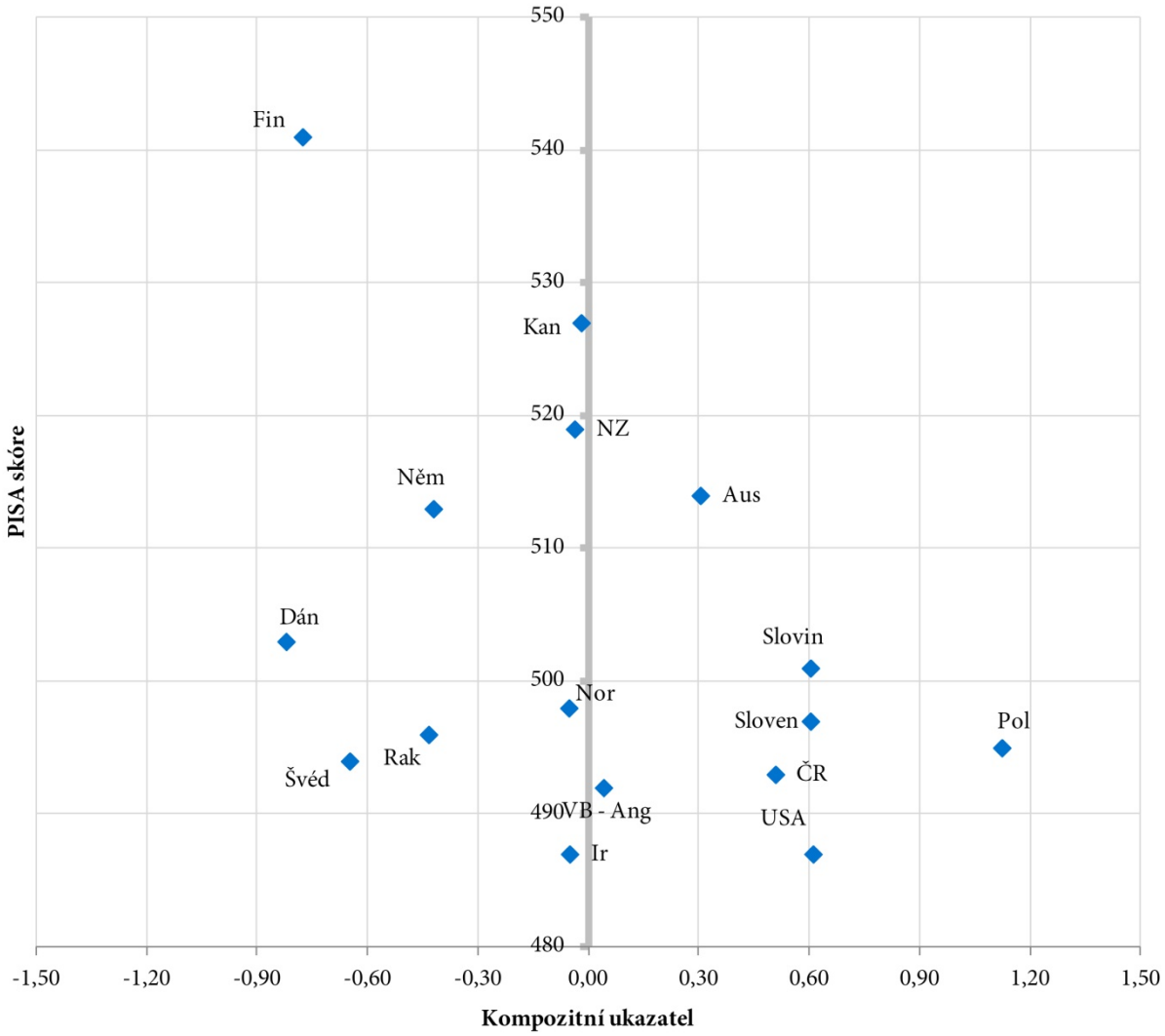
Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,252	0,346
	Spearmanovo rho	0,271	0,310
PIRLS 2011	Pearsonova korelace	-0,128	0,637
	Spearmanovo rho	-0,158	0,560

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita předpokladů matematické gramotnosti**

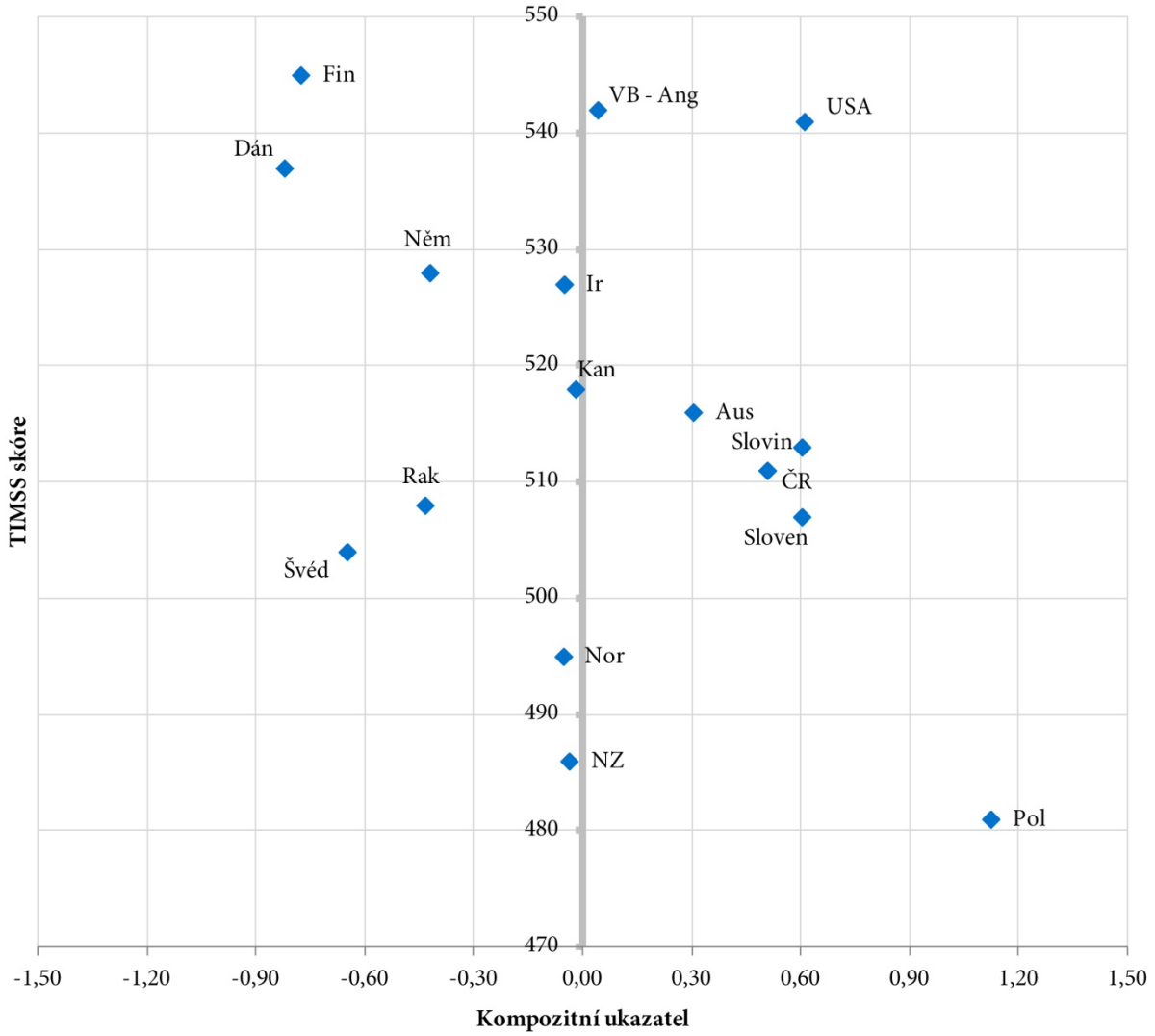
V případě deváté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita předpokladů matematické gramotnosti přináší vyšší dosaženou úroveň matematické gramotnosti.

Obrázek 2-66: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti" a dosažené úrovně matematické gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-67: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ a dosažené úrovně matematické gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení TIMSS 2011



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-66 a 2-67 nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na poměrně různorodé postavení sledovaných zemí ve vazbě na hodnoty jejich kvality předpokladů matematické gramotnosti a dosažené úrovně matematické gramotnosti. Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-61, které ukazují na relativně slabý inverzní vztah mezi oběma proměnnými. V tomto kontextu se opětovně projevuje poměrně subjektivní charakter dílčích ukazatelů kompozitního ukazatele kvality předpokladů čtenářské gramotnosti.

Tabulka 2-61: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ a dosažené úrovně matematické gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a TIMSS 2011

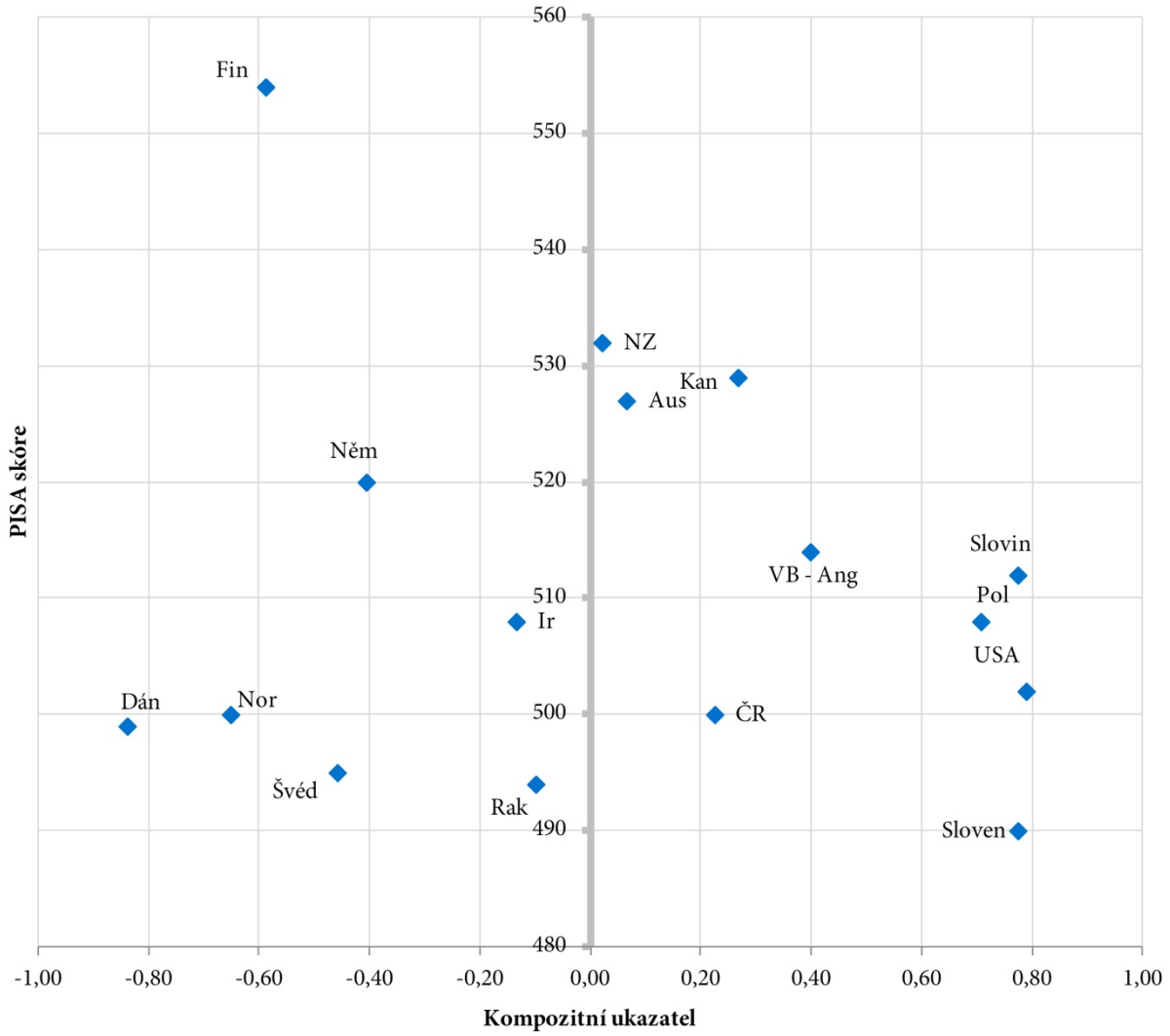
Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,397	0,128
	Spearmanovo rho	-0,331	0,211
TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,392	0,133
	Spearmanovo rho	-0,246	0,359

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti**

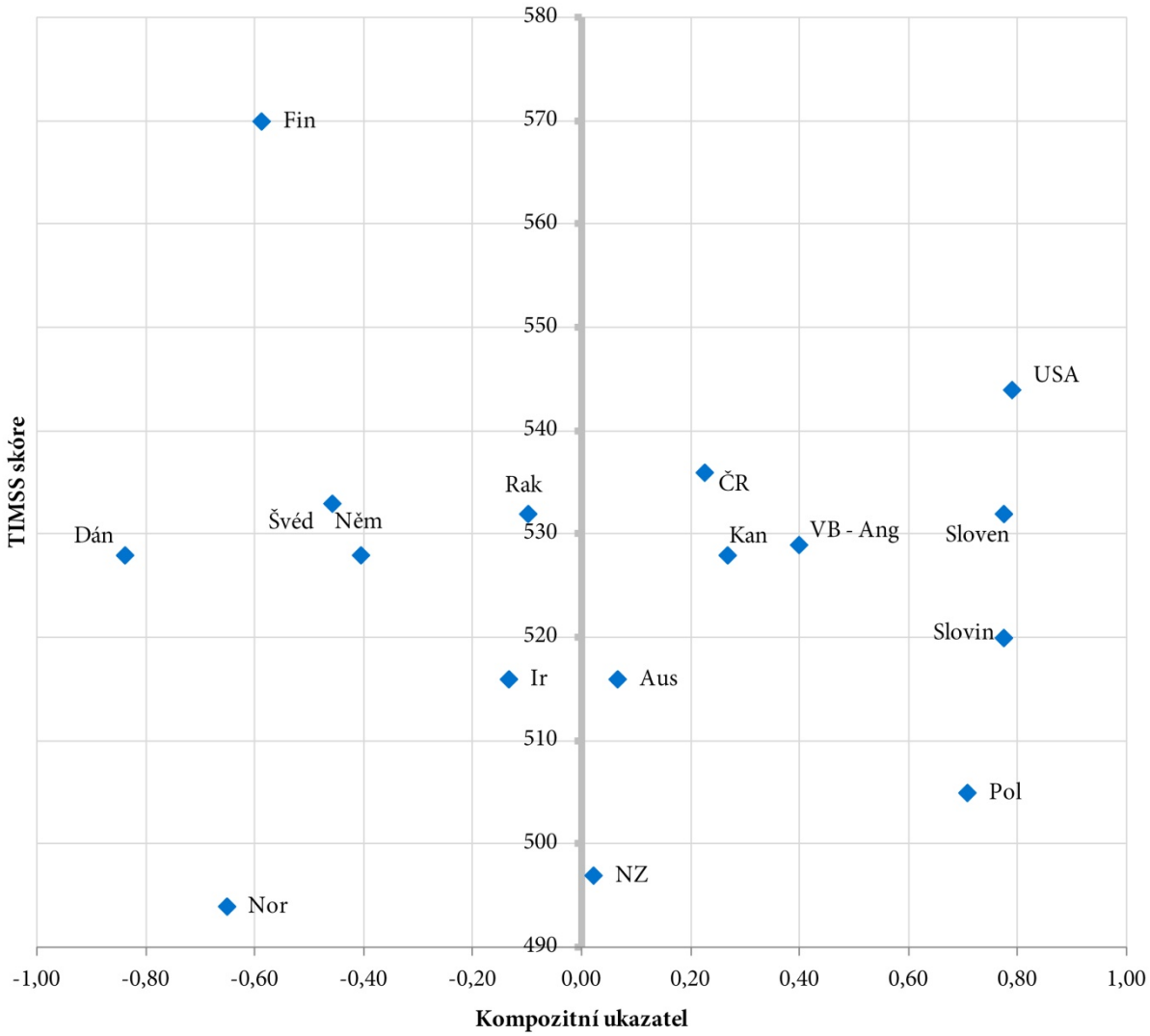
V případě desáté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti přináší vyšší dosaženou úroveň přírodovědné gramotnosti.

Obrázek 2-68: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti" a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-69: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“ a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení TIMSS 2011



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-68 a 2-69 nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na poměrně různorodé postavení sledovaných zemí ve vazbě na hodnoty jejich kvality předpokladů přírodovědné gramotnosti a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti. Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-62, které ukazují na velmi slabý vztah mezi oběma proměnnými. V tomto kontextu se opětovně projevuje poměrně subjektivní charakter dílčích ukazatelů kompozitního ukazatele kvality předpokladů čtenářské gramotnosti.

Tabulka 2-62: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti" a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,160	0,554
	Spearmanovo rho	0,012	0,965
TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,051	0,850
	Spearmanovo rho	0,115	0,673

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.4.2 Význam rámcových podmínek škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností – rozdíly v dosažené úrovni žáků

Dosavadní poznatky hodnocení ukazují na komplexní působení charakteristik vzdělávacích systémů sledovaných zemí. Takto hodnocení korelací a vztahů ukazuje na výrazně ambivalentní závěry, kdy například prakticky zcela odlišné vzdělávací systémy Finska a Nového Zélandu dosahují excelentních výsledků v mezinárodním testování PISA. Logickým závěrem těchto poznatků je ta skutečnost, že neexistuje one-size-fits-all řešení, jak zvýšit úroveň základních gramotností jednotlivých zemí. Tato skutečnost je v souladu s poznatkem, že na úrovni zemí je vysvětleno pouze 11 % variance výsledků mezinárodního hodnocení PISA (viz Eurydice 2011a).

Podívejme se však na význam dílčích ukazatelů rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ještě jiným prizmatem výsledků mezinárodních testování PISA 2009, PIRLS/TIMSS 2011, a to na bázi srovnání dosažené úrovně základních gramotností žáků ve vazbě na charakteristiky rámcových podmínek jejich výuky. Přirozenou motivací k tomuto kroku je ta skutečnost, že 34 % variance výsledků mezinárodního hodnocení PISA je vysvětleno na úrovni škol a plných 55 % na úrovni žáka, tj. uvnitř školy (viz OECD 2010b, OECD 2010d, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c). Jinými slovy, tato podkapitola hledá odpovědi na otázky, zda lepších vzdělávacích výsledků dosahují chlapci či dívky, žáci ze škol lokalizovaných v malých obcích či velkoměstech, žáci často či zřídka čtoucí pro radost a podobně. Sledované charakteristiky na úrovni žáků do značné míry vychází z tabulek 2-24 a 2-25 s tím, že některé charakteristiky, které nejsou pro úroveň žáků relevantní nebo pro něž nejsou údaje k dispozici, vynechává (např. výše financování školy), zatímco jiné charakteristiky doplňuje (např. pohlaví). Tabulka 2-63 uvádí přehled hodnocených charakteristik žáků.

Tabulka 2-63: Přehled hodnocených charakteristik rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na rozdíly v dosažené úrovni žáků

Charakteristika	Hodnoty pro hodnocení	
	PISA	PIRLS/TIMSS
1. Typ školy	- veřejná škola - soukromá škola	
2. Lokalizace školy v rámci sídelní hierarchie	- sídlo s méně než 15 tis. obyvateli - sídlo s více než 100 tis. obyvateli	- sídlo s méně než 15 tis. obyvateli - sídlo s více než 100 tis. obyvateli
3. Pohlaví žáka	- chlapec - dívka	- chlapec - dívka
4. Účast žáka na rané fázi vzdělávání	- méně než 1 rok - více než 1 rok	- 1 až 3 roky - více než 3 roky
5. Délka praxe učitele		- méně než 5 let - více než 20 let
6. Konkurenční prostředí škol	- 2 a více konkurenčních škol v okolí - žádná konkurenční škola v okolí	
7. Tlak a zájem ze strany rodičů	- ano - ne	
8. Seskupování žáků do tříd podle schopností	- školy seskupující žáky do tříd pro více předmětů - školy neseskupující žáky do tříd v žádném předmětu	
9. Podíl žáků jiného jazykového původu	- méně než 10 % žáků školy - více než 10 % žáků školy	
10. Zainteresovanost žáka na výuce	- pozornost žáků ve většině hodin - pozornost žáků jen v některých hodinách	- vysoká - nízká
11. Problémy s disciplínou žáků	- vůbec nebo v některých hodinách - vždy nebo ve většině hodin	- ano - ne
12. Socioekonomický statut navštěvované školy		- vysoký socioekonomický statut - nízký socioekonomický statut
13. Kvalita domácích předpokladů vzdělávání žáka*		- vysoká - nízká
14. Problémy faktorů výuky		- bez problémů - existence problémů

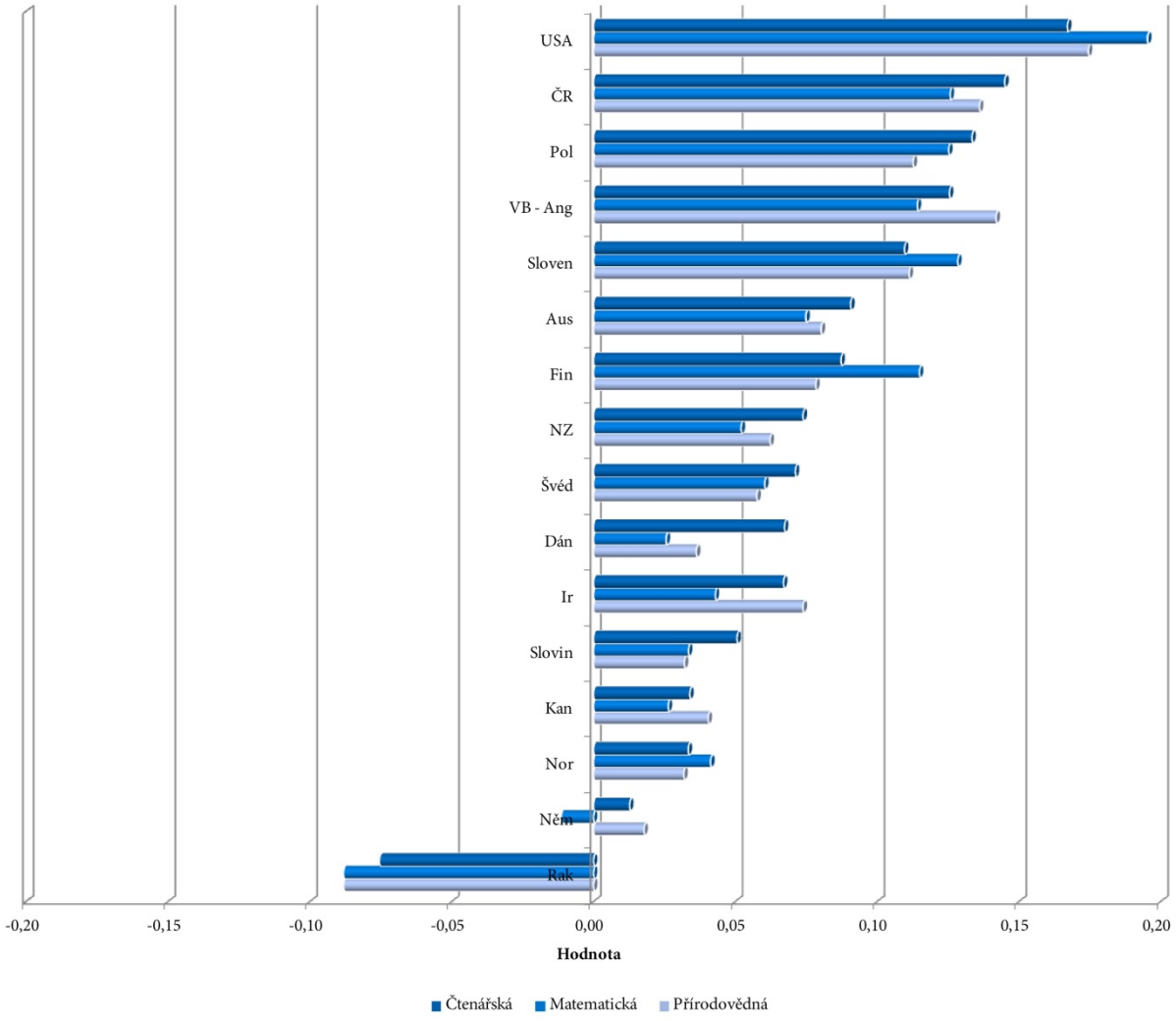
* Vzdělání a zaměstnání rodičů, vybavenost domácnosti vzdělávacími pomůckami

Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Typ školy**

První hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci veřejných či soukromých škol. Obrázek 2-70 ukazuje poznatky tohoto srovnání, které naznačují lepší výsledky žáků soukromých škol u všech sledovaných zemí s výjimkou Rakouska a matematické gramotnosti u Německa. Zjištěné poznatky je ovšem potřeba dát do kontextu relativně malého podílu žáků soukromých škol, na které v hodnocení PISA v rámci 16 sledovaných zemí připadá třináctiprocentní podíl. Zároveň poznamenejme, že nejvyšší podíl žáků soukromých škol vykazuje Irsko (62 %), kde však lze hovořit spíše o kvazisoukromých školách. Konečně zdůrazněme, že soukromé školy mají logickou tendenci častěji navštěvovat žáci s lepšími socioekonomickými předpoklady domácího prostředí. Při kontrole tohoto faktoru nejsou rozdíly mezi soukromými a veřejnými školami relevantní (viz OECD 2010d).

Obrázek 2-70: Podíl výsledků žáků soukromých škol k výsledkům žáků veřejných škol v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

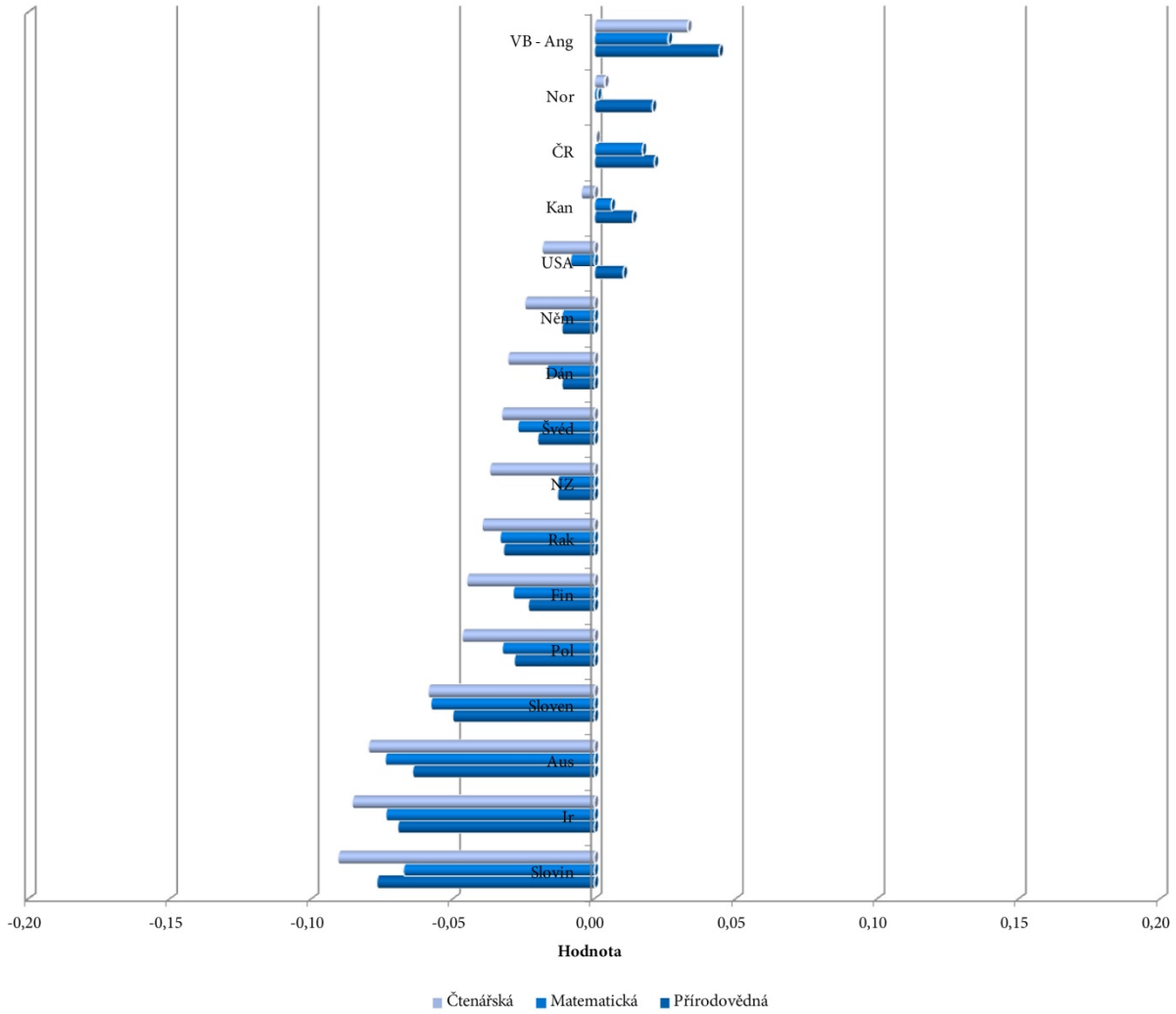


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Lokalizace školy v rámci sídelní hierarchie**

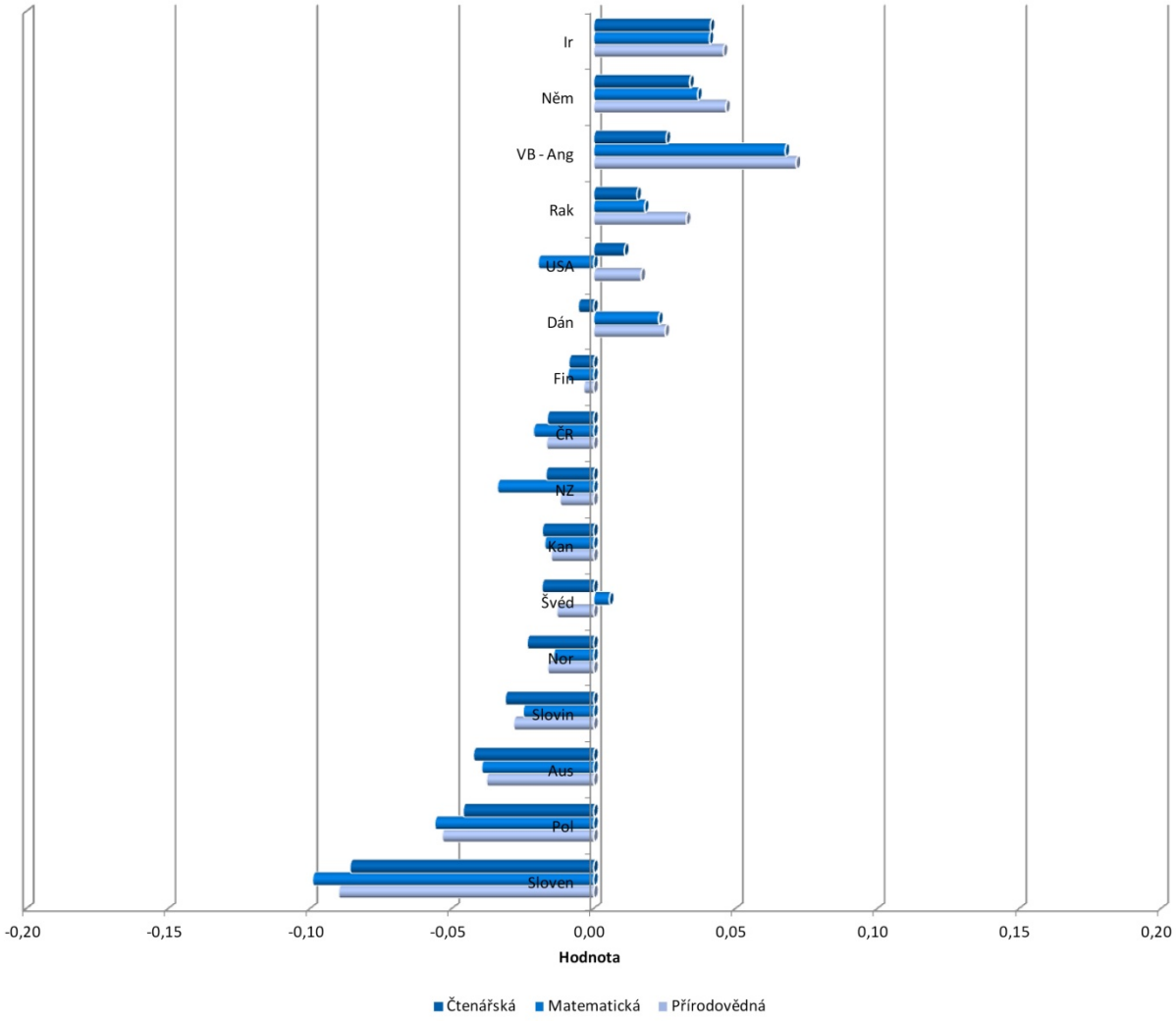
Druhá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují žáci škol lokalizovaných v sídlech s méně než 15 tis. respektive více než 100 tis. obyvateli. Obrázky 2-71 a 2-72 ukazují poměrně ambivalentní poznatky tohoto srovnání, kdy v některých zemích dosahují lepší výsledky školy v menších sídlech, zatímco v jiných zemích školy ve větších sídlech. Svůj vliv v tomto ohledu se zdá mít proces suburbanizace (např. Anglie, stupeň vývoje v postsocialistických zemích) respektive prostorové odlehlosti (např. Austrálie).

Obrázek 2-71: Podíl výsledků žáků škol lokalizovaných v sídlech s méně než 15 tis. obyvateli k výsledkům žáků škol lokalizovaných v sídlech s více než 100 tis. obyvateli v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-72: Podíl výsledků žáků škol lokalizovaných v sídlech s méně než 15 tis. obyvateli k výsledkům žáků škol lokalizovaných v sídlech s více než 100 tis. obyvateli v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

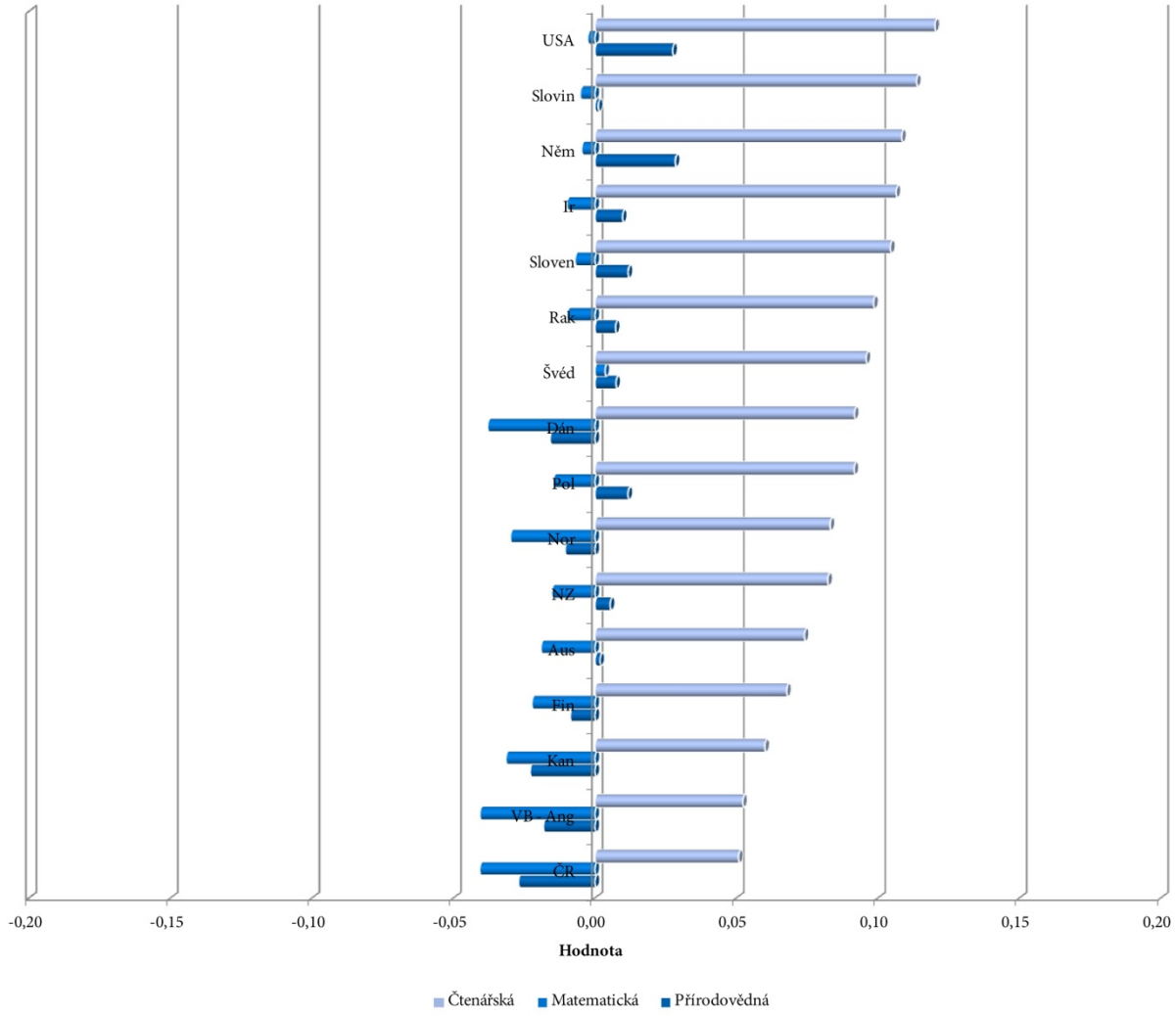


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Pohlaví žáka**

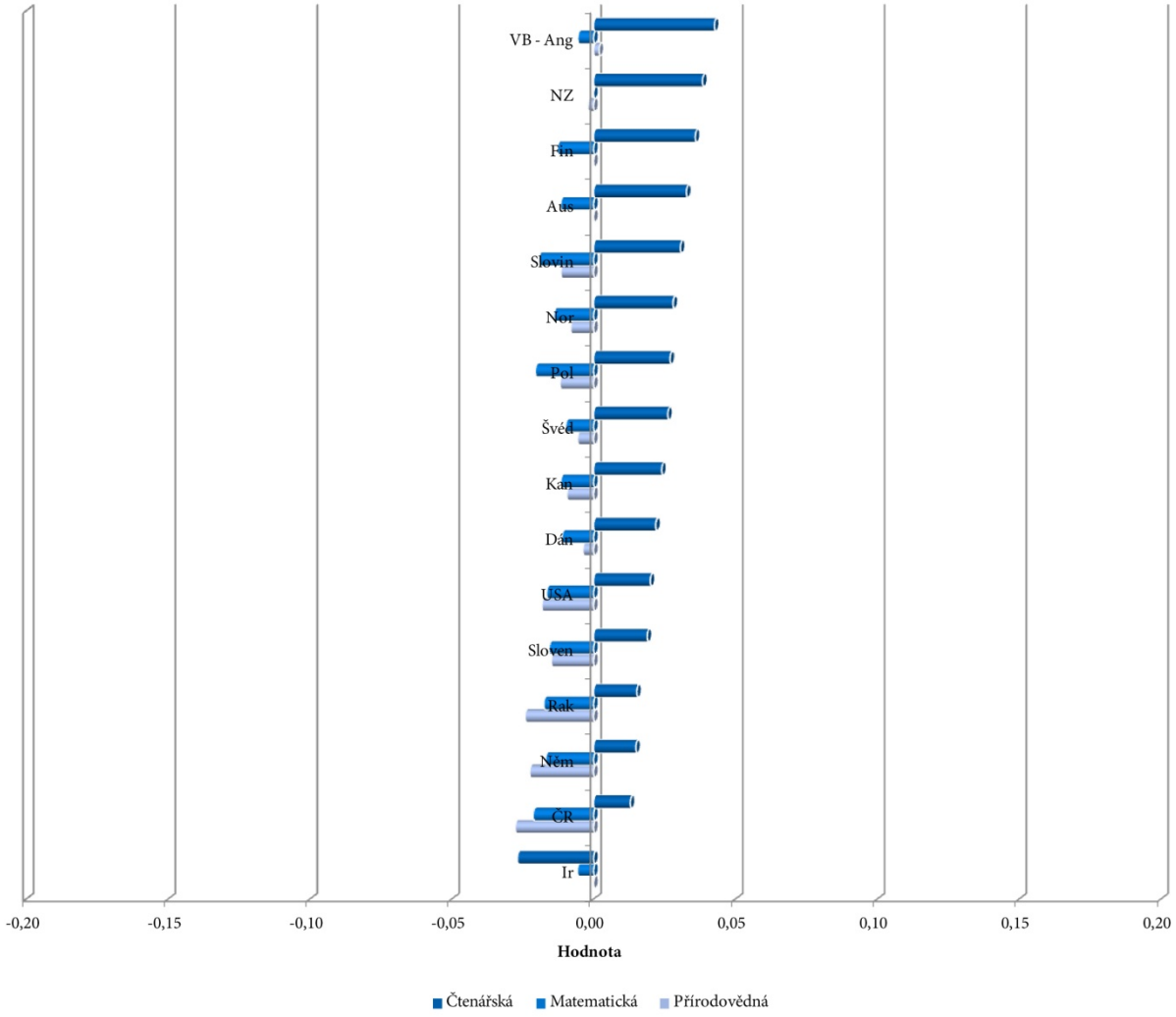
Třetí hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují chlapci nebo dívky. Obrázky 2-73 a 2-74 ukazují na výrazně lepší výsledky dívek v hodnocení čtenářské gramotnosti, a to ve všech hodnocených zemích s výjimkou Irska v případě hodnocení PIRLS 2011. V případě zbývajících dvou testovaných gramotností – matematické a přírodovědné – jsou výsledky chlapců a dívek mnohem více vyrovnané, přičemž ve větším počtu zemí dosahují chlapci lepší výsledky.

Obrázek 2-73: Podíl výsledků dívek k výsledkům chlapců v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-74: Podíl výsledků dívek k výsledkům chlapců v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

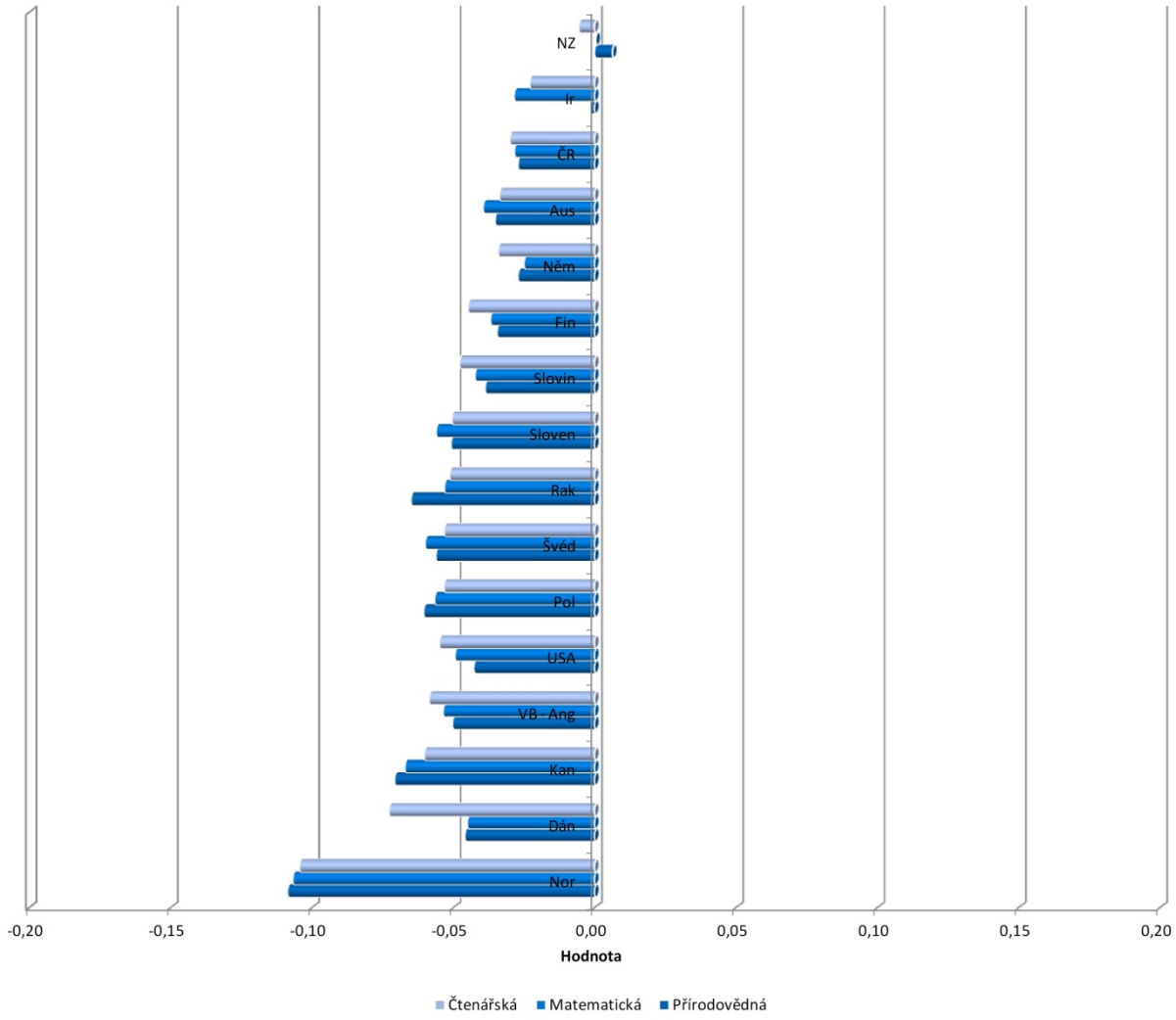


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Účast žáka na rané fázi vzdělávání**

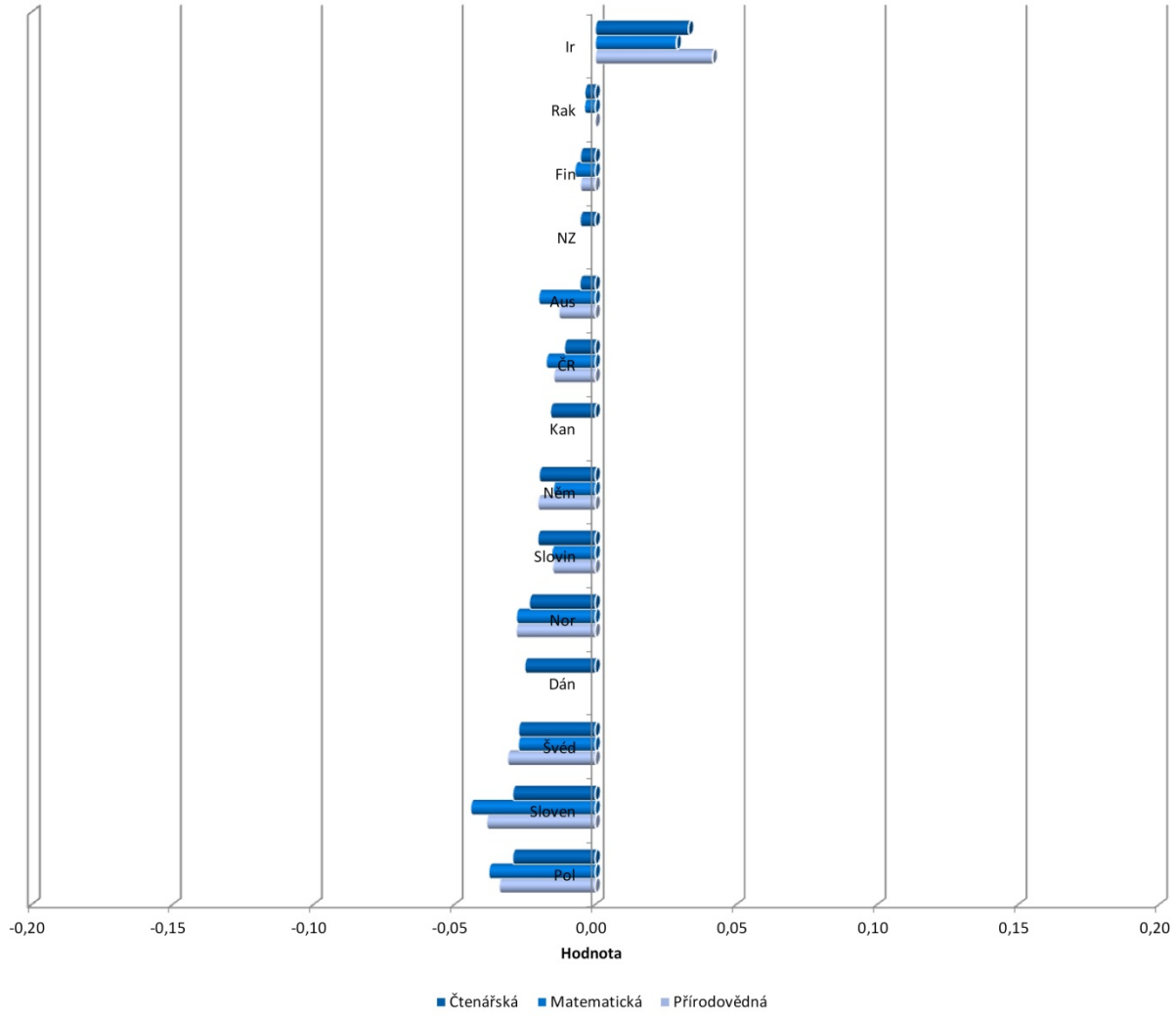
Čtvrtá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují chlapci nebo dívky. Obrázky 2-75 a 2-76 ukazují na lepší výsledky žáků, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání delší dobu, ve srovnání s žáky, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání dobu kratší. Zároveň je potřeba vnímat specifika některých zemí (např. Irsko), kde základní vzdělávání začíná již ve velmi raném věku, což může zkreslovat vlastní výsledky.

Obrázek 2-75: Podíl výsledků žáků navštěvujících předškolní vzdělávání méně než rok k výsledkům žáků navštěvujících předškolní vzdělávání více než rok v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-76: Podíl výsledků žáků navštěvujících předškolní vzdělávání 1 až 3 roky k výsledkům žáků navštěvujících předškolní vzdělávání více než 3 roky v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



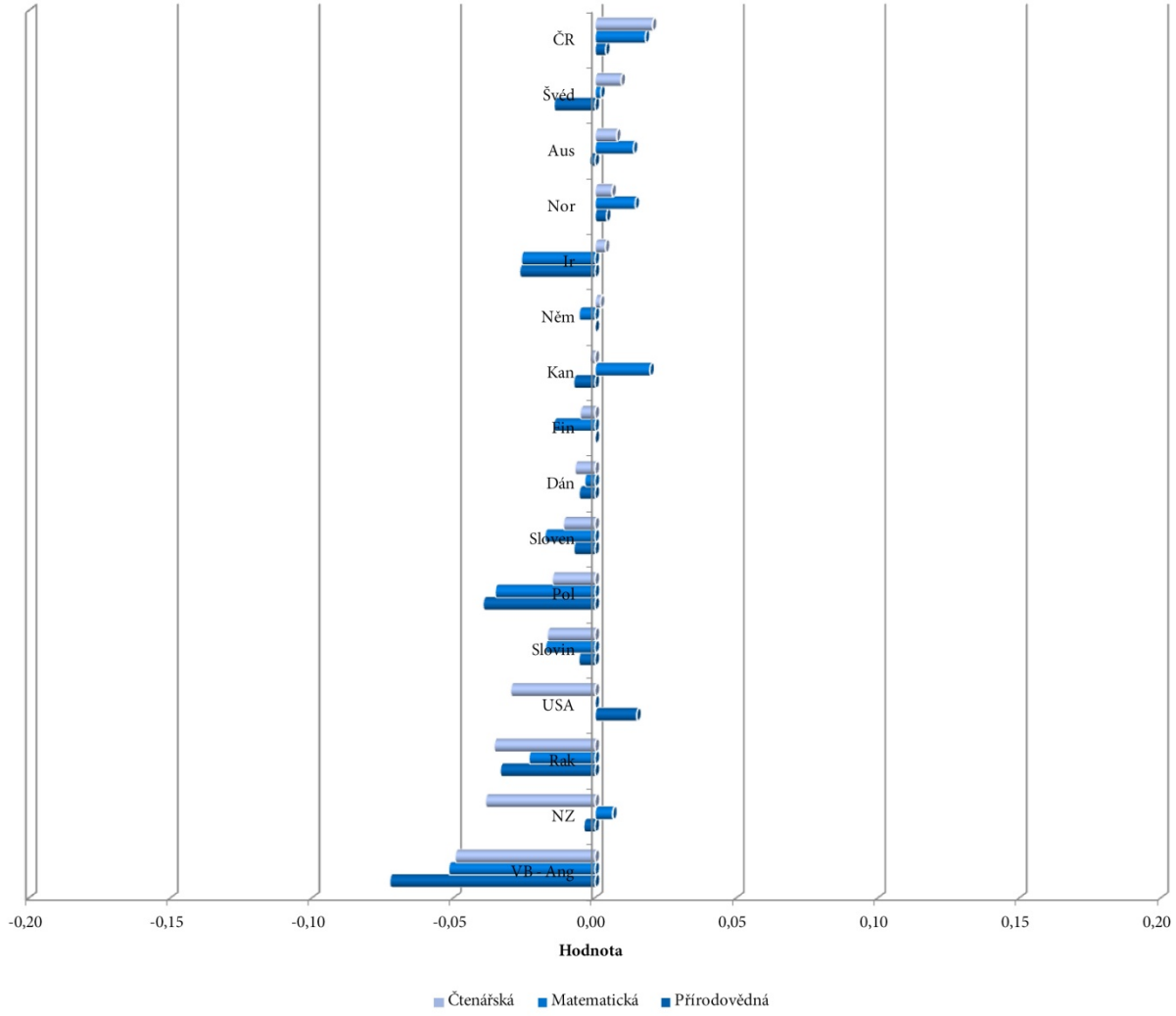
Pozn.: bez USA a Velké Británie-Anglie pro všechny tři gramotnosti; Dánska, Kanady a Nového Zélandu pro matematickou a přírodovědnou gramotnost

Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Délka praxe učitele**

Pátá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňuje délka praxe jejich učitelů. Obrázek 2-77 ukazuje poměrně ambivalentní poznatky v tomto směru, kdy v některých zemích dosahují lepší výsledky žáci vyučovaní učiteli s delší praxí, zatímco v jiných zemích dosahují lepší výsledky žáci vyučovaní učiteli s praxí kratší. Takto se délka praxe učitelů nejeví jako klíčový prvek ovlivňující vzdělávací výsledky žáků.

Obrázek 2-77: Podíl výsledků žáků vyučovaných učiteli s praxí kratší než 5 let k výsledkům žáků vyučovaných učiteli s praxí delší než 20 let v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

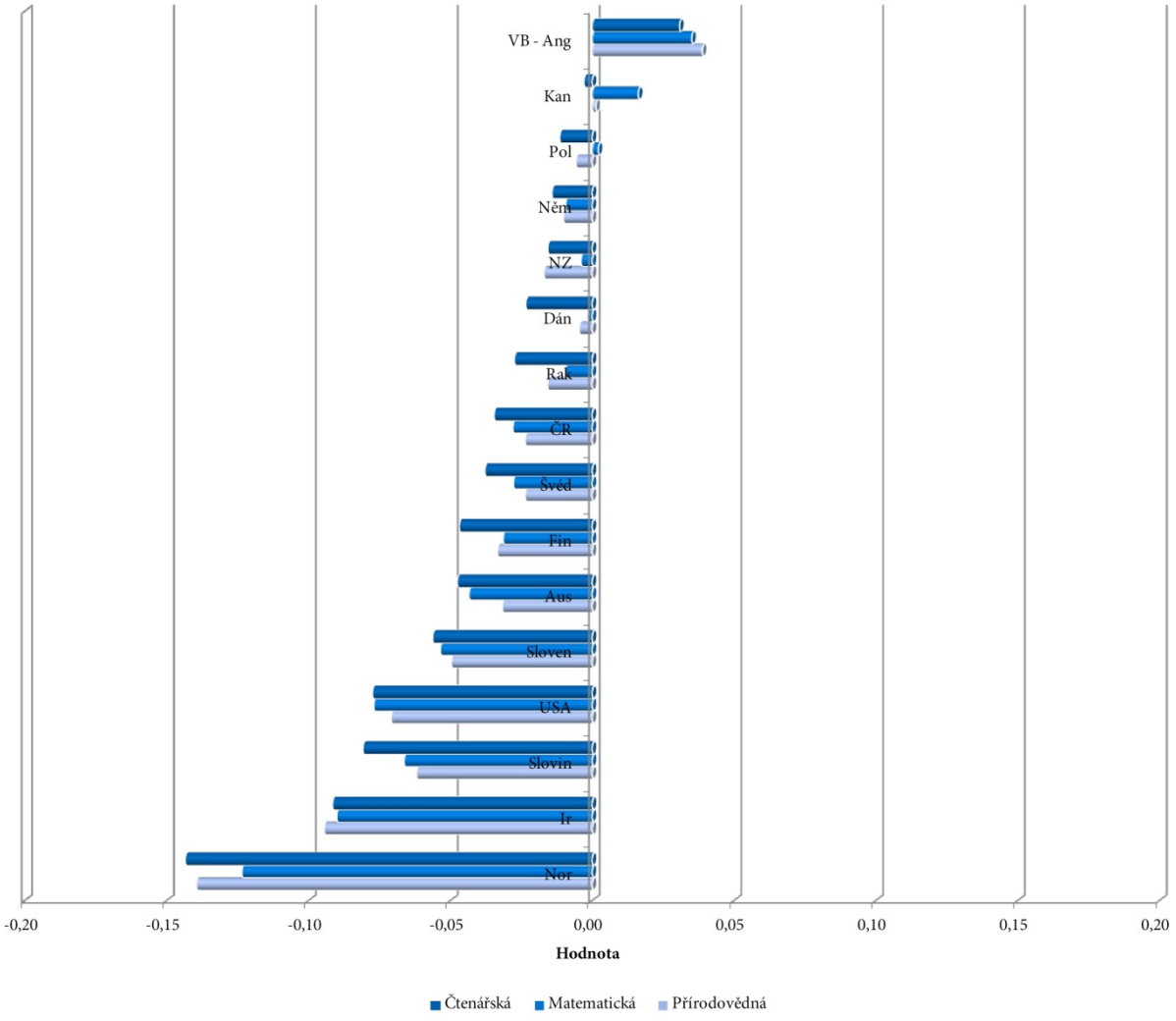


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Konkurenční prostředí škol**

Šestá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci navštěvující školy vystavené konkurenčnímu prostředí jiných škol. Obrázek 2-78 ukazuje poznatky tohoto srovnání, které naznačují lepší výsledky žáků škol, které pracují v konkurenčním prostředí, prakticky ve všech hodnocených zemích. Svůj význam v tomto ohledu má i vliv periferních regionů, které jsou charakteristické absencí konkurenčních škol a současně spíše horšími vzdělávacími výsledky žáků. Takto rovněž OECD (2010d) poukazuje na skutečnost, že při kontrole socioekonomických charakteristik žáků, se lepší vzdělávací výsledky škol působících v konkurenčním prostředí nedostavují.

Obrázek 2-78: Podíl výsledků žáků škol nevystavených konkurenčnímu prostředí jiných škol k výsledkům žáků škol vystavených konkurenčnímu prostředí jiných škol v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

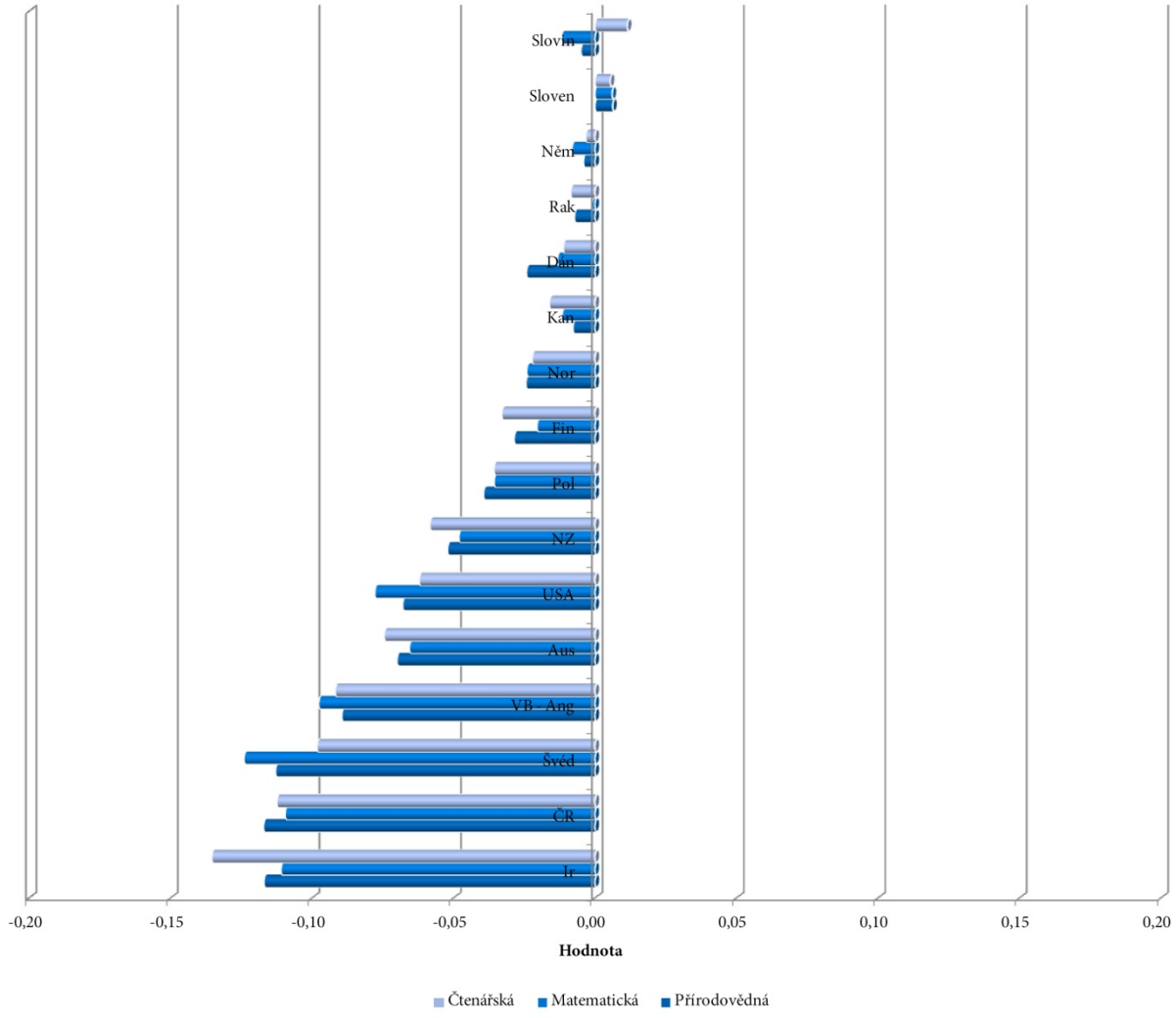


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Tlak a zájem ze strany rodičů**

Sedmá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci, o jejichž výsledky mají vyšší zájem jejich rodiče. Obrázek 2-79 ukazuje poznatky tohoto srovnání, které prakticky u všech zemí naznačují lepší výsledky žáků škol, jejichž rodiče mají zájem o vzdělávací výsledky svých dětí.

Obrázek 2-79: Podíl výsledků žáků škol s nízkým tlakem rodičů na a zájmem rodičů o kvalitu vzdělávání k výsledkům žáků škol s vysokým tlakem rodičů na a zájmem rodičů o kvalitu vzdělávání v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

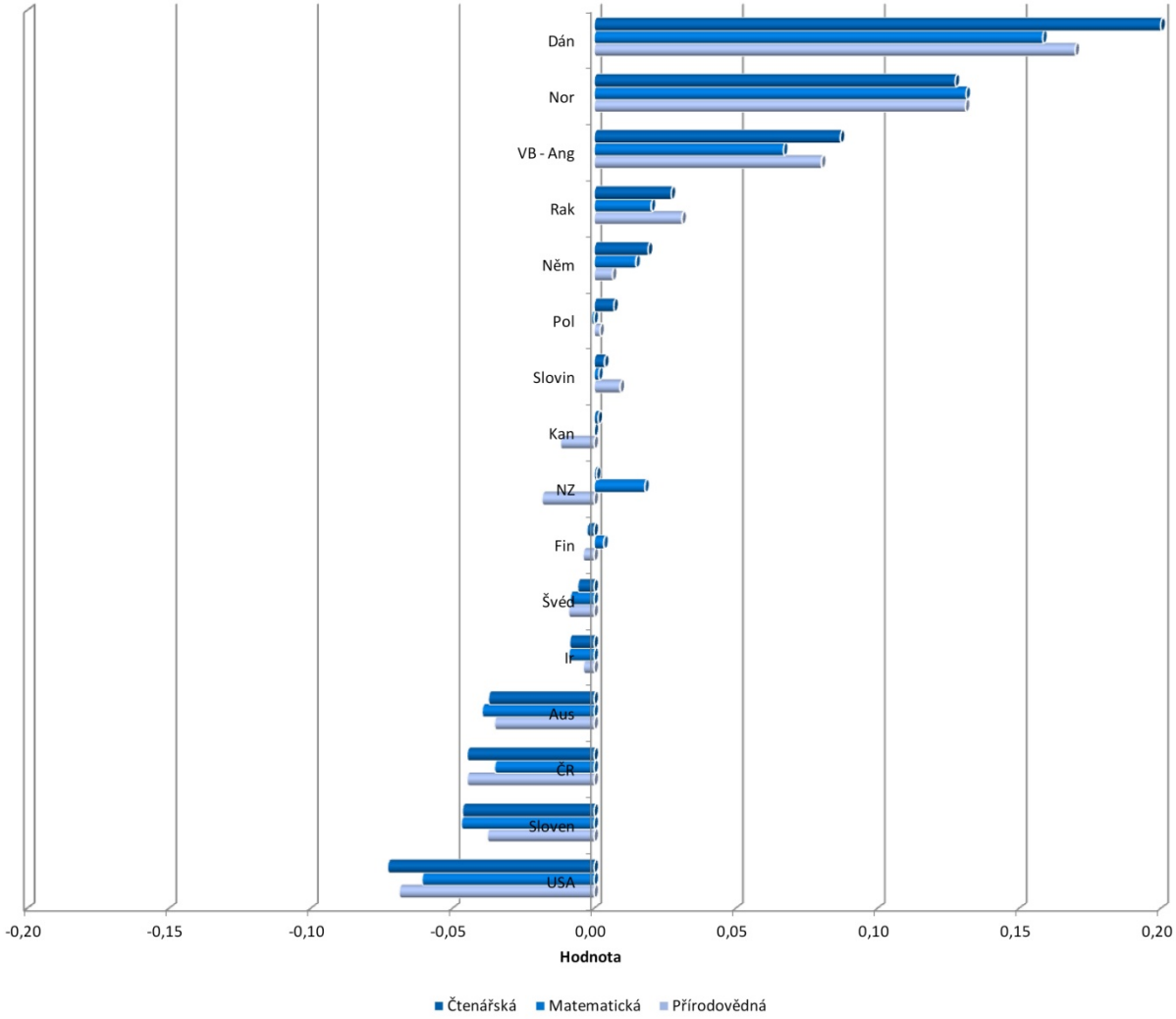


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Seskupování žáků do tříd podle schopnosti**

Osmá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci, kteří jsou ve škole seskupování do tříd podle svých schopností. Obrázek 2-80 ukazuje ambivalentní závěry tohoto srovnání, kdy zejména v případě Dánska, Norska a Velké Británie – Anglie lze pozorovat výrazně lepší výsledky žáků, kteří nenavštěvují třídy utvářené podle schopností žáků, zatímco v případě USA, Slovenska či České republiky je tomu naopak.

Obrázek 2-80: Podíl výsledků žáků, kteří nejsou seskupování do tříd podle svých schopností k výsledkům žáků, kteří jsou seskupování do tříd podle svých schopností v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

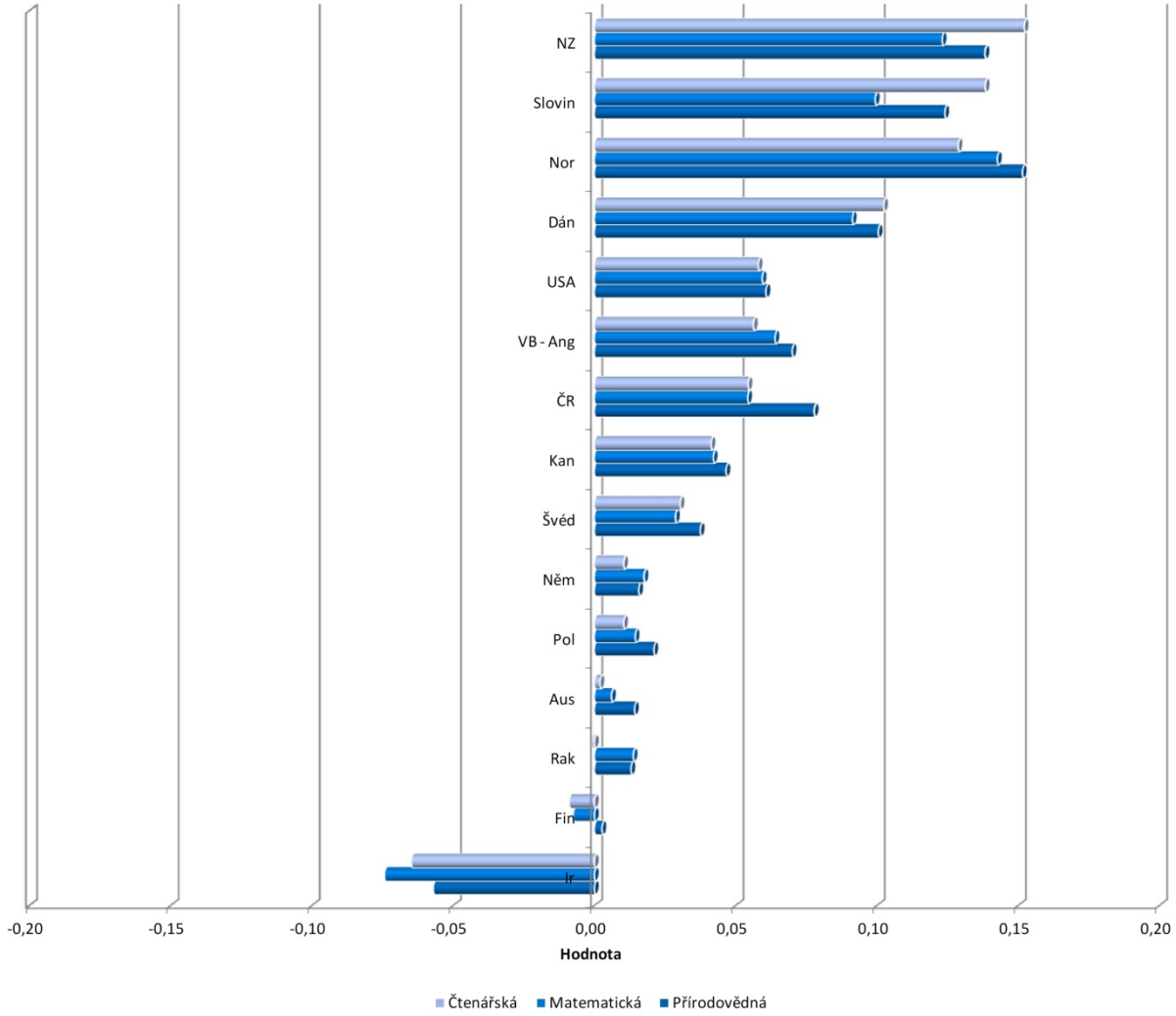


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Podíl žáků jiného jazykového původu**

Devátá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, jakých výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci tříd s vysokým zastoupením žáků jiného jazykového původu. Obrázek 2-81 ukazuje, že prakticky u všech hodnocených zemí, s výjimkou Irska, dosahují žáci tříd s vyšším podílem žáků jiného jazykového původu horších výsledků ve srovnání s třídami s nižším podílem žáků jiného jazykového původu.

Obrázek 2-81: Podíl výsledků žáků navštěvujících třídy s méně než 10 % žáků jiného jazykového původu k výsledkům žáků navštěvujících třídy s více než 10 % žáků jiného jazykového původu v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

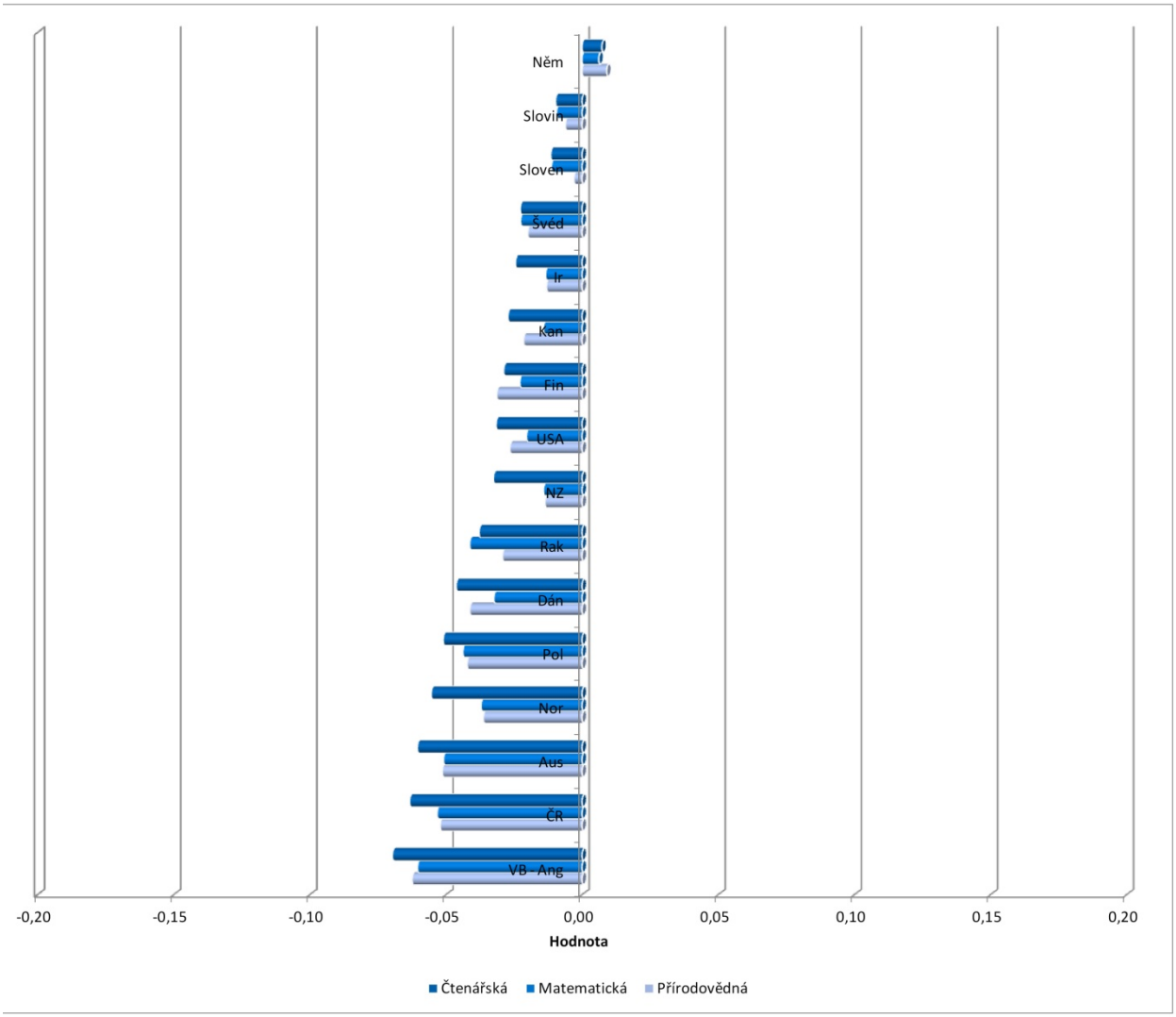


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Zainteresovanost žáka na výuce**

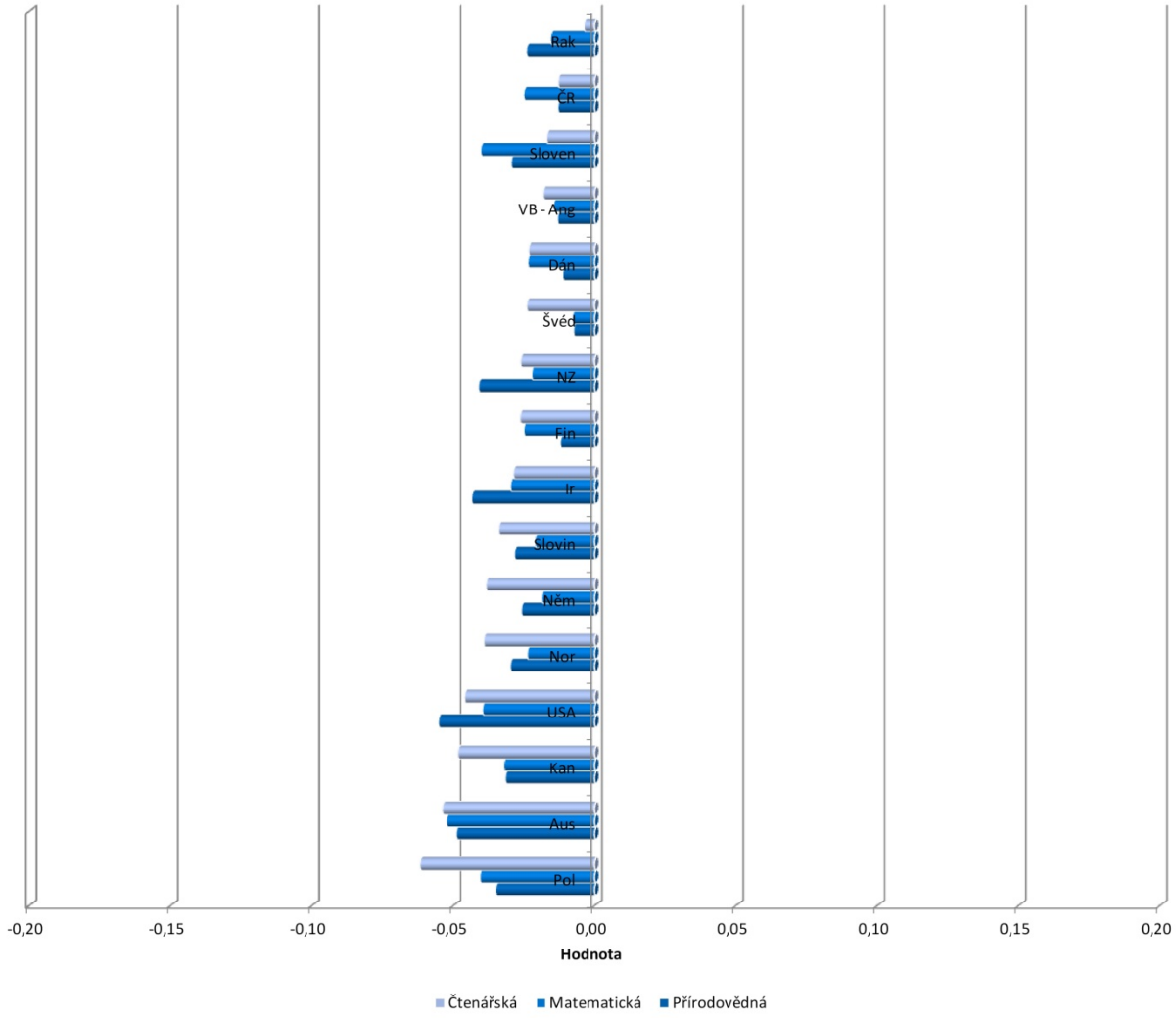
Desátá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují žáci více či méně zainteresovaní na výuce. Obrázky 2-82 a 2-83 ukazují na obecně lepší výsledky žáků s vyšší zainteresovaností na výuce v případě obou zájmových šetření.

Obrázek 2-82: Podíl výsledků žáků se zainteresovaností na výuce v některých hodinách k výsledkům žáků se zainteresovaností na výuce ve většině hodin v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-83: Podíl výsledků žáků s nízkou zainteresovaností na výuce k výsledkům žáků s vysokou zainteresovaností na výuce v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

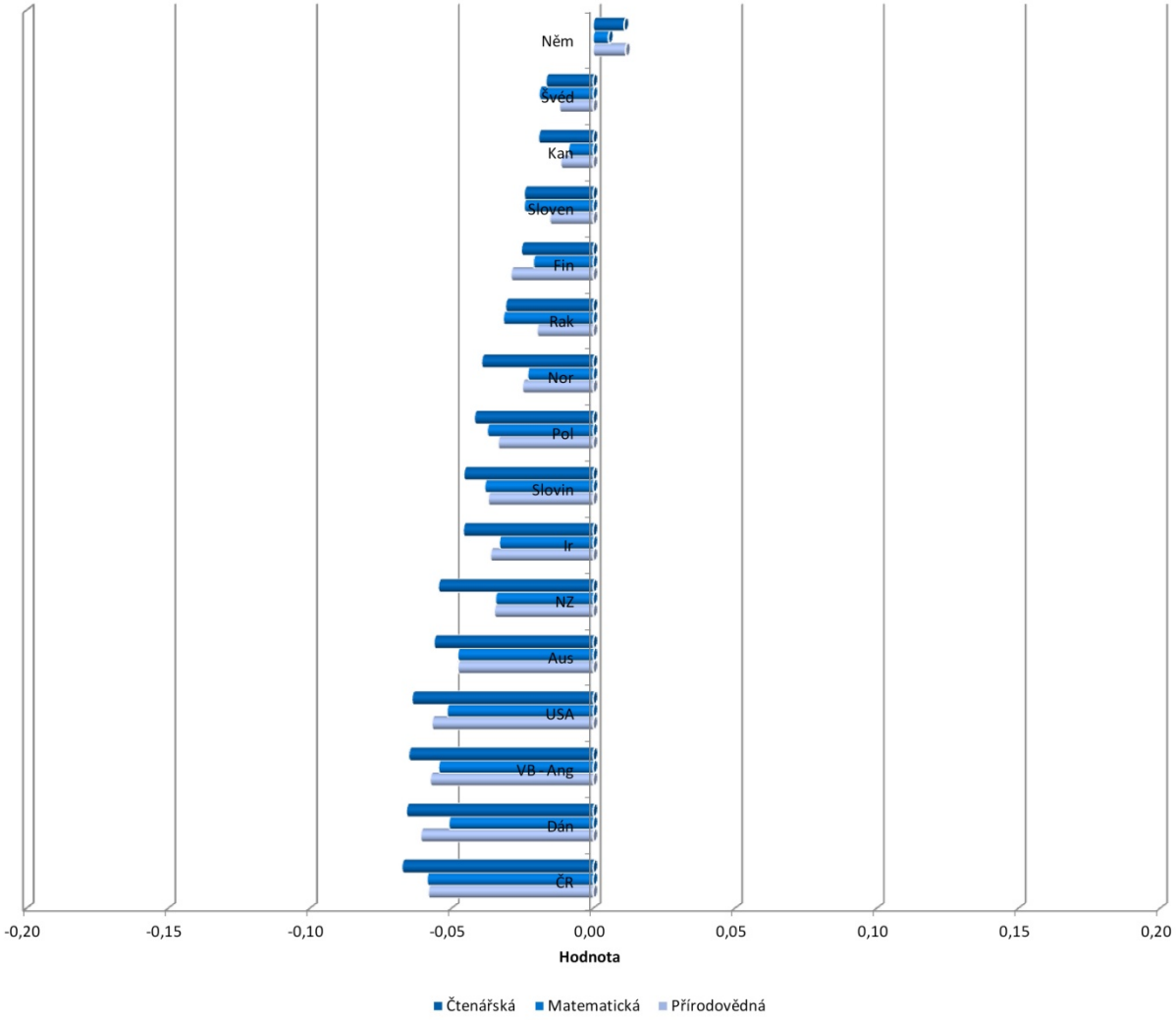


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Problémy s disciplínou žáků**

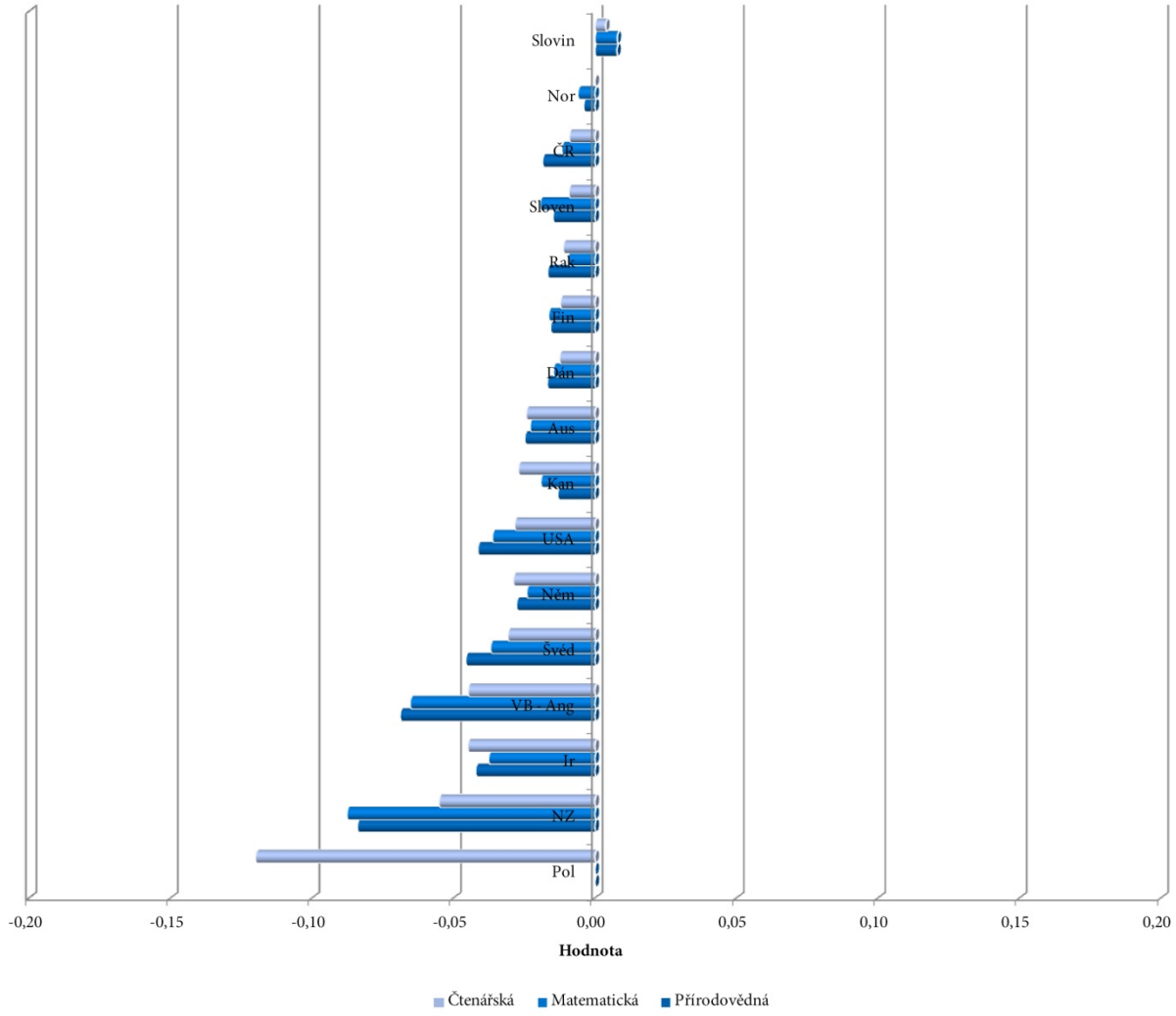
Jedenáctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují žáci tříd, které se potýkají s problémy s disciplínou. Obrázky 2-84 a 2-85 ukazují na obecně lepší výsledky žáků tříd, v nichž jsou zaznamenány nižší problémy s disciplínou.

Obrázek 2-84: Podíl výsledků žáků tříd s problémy s disciplínou ve většině hodin k výsledkům žáků tříd s problémy s disciplínou v některých hodinách v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-85: Podíl výsledků žáků tříd s existujícími problémy s disciplínou k výsledkům žáků tříd bez problémů s disciplínou v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

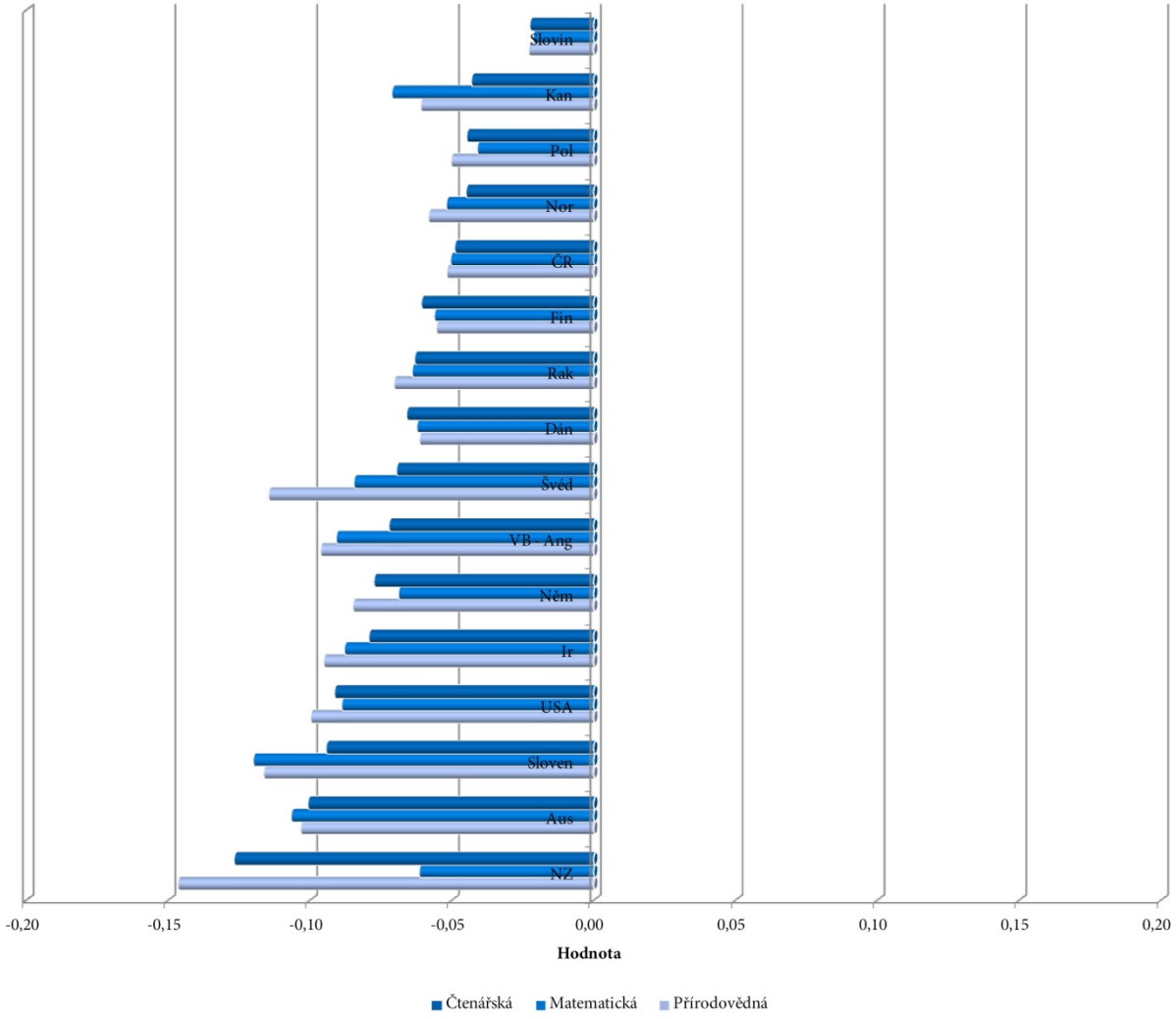


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Socioekonomický statut navštěvované školy**

Dvanáctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňuje socioekonomický statut jimi navštěvované školy. Obrázek 2-86 ukazuje zásadní význam socioekonomického statutu navštěvované školy pro dosahované výsledky žáků. Jinými slovy žák, navštěvující školu s vysokým socioekonomickým statutem, má rovněž lepší předpoklady dosahovat lepší vzdělávací výsledky.

Obrázek 2-86: Podíl výsledků žáků navštěvujících školu s nižším socioekonomickým statutem k výsledkům žáků navštěvujících školu s vyšším socioekonomickým statutem v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

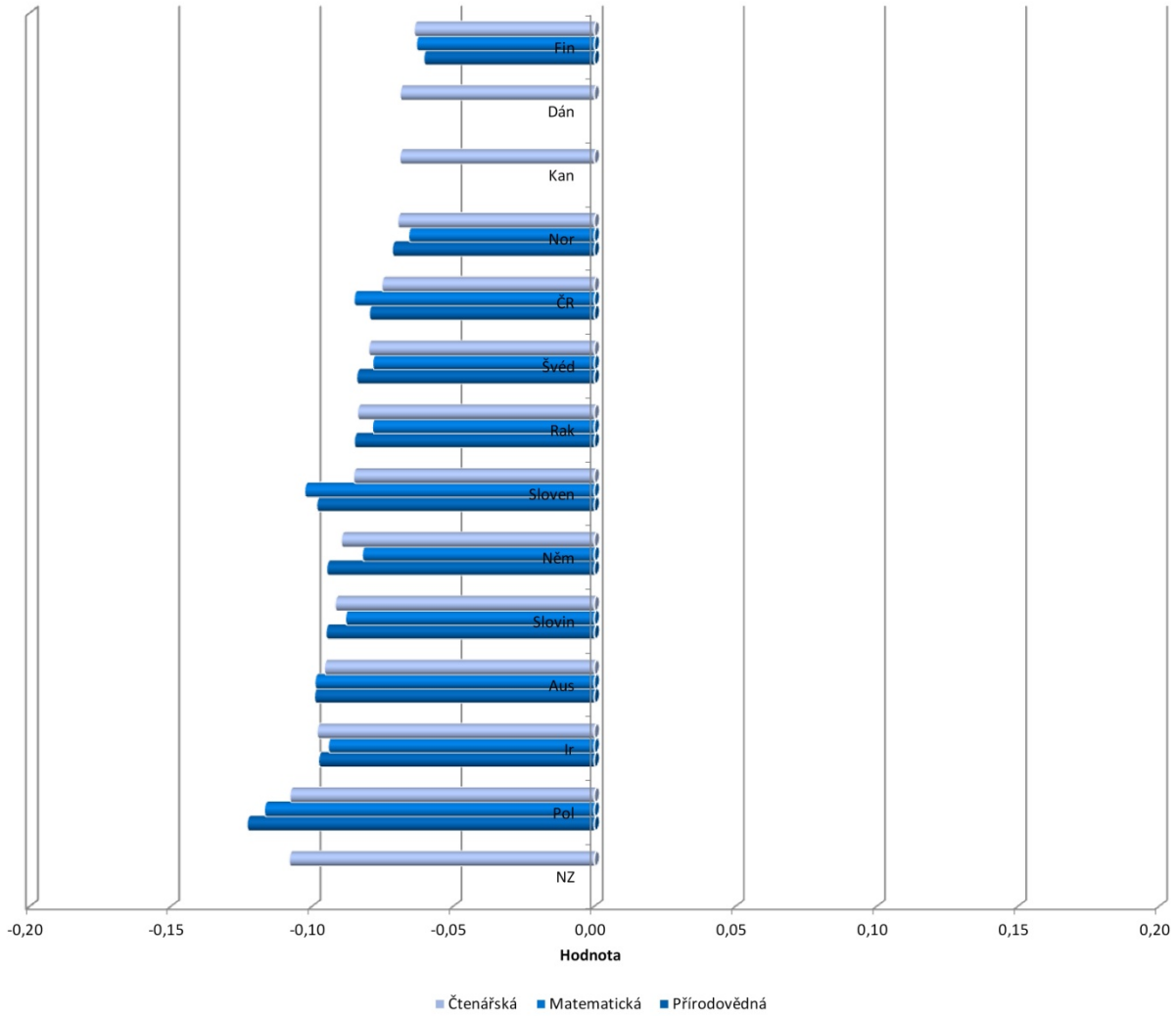


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita domácích předpokladů vzdělávání žáka**

Třináctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňuje kvalita jejich domácích předpokladů reprezentovaná vzděláním a zaměstnáním rodičů respektive kvalitou vybavenosti domácností vzdělávacími pomůckami. Obrázek 2-87 ukazuje zásadní význam kvality domácích předpokladů vzdělávání pro dosahované výsledky žáků. Jinými slovy žák s vysokou kvalitou domácích předpokladů pro vzdělávání má rovněž lepší předpoklady dosahovat lepší vzdělávací výsledky.

Obrázek 2-87: Podíl výsledků žáků s vysokou kvalitou domácích předpokladů pro vzdělávání k výsledkům žáků s nízkou kvalitou domácích předpokladů pro vzdělávání v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



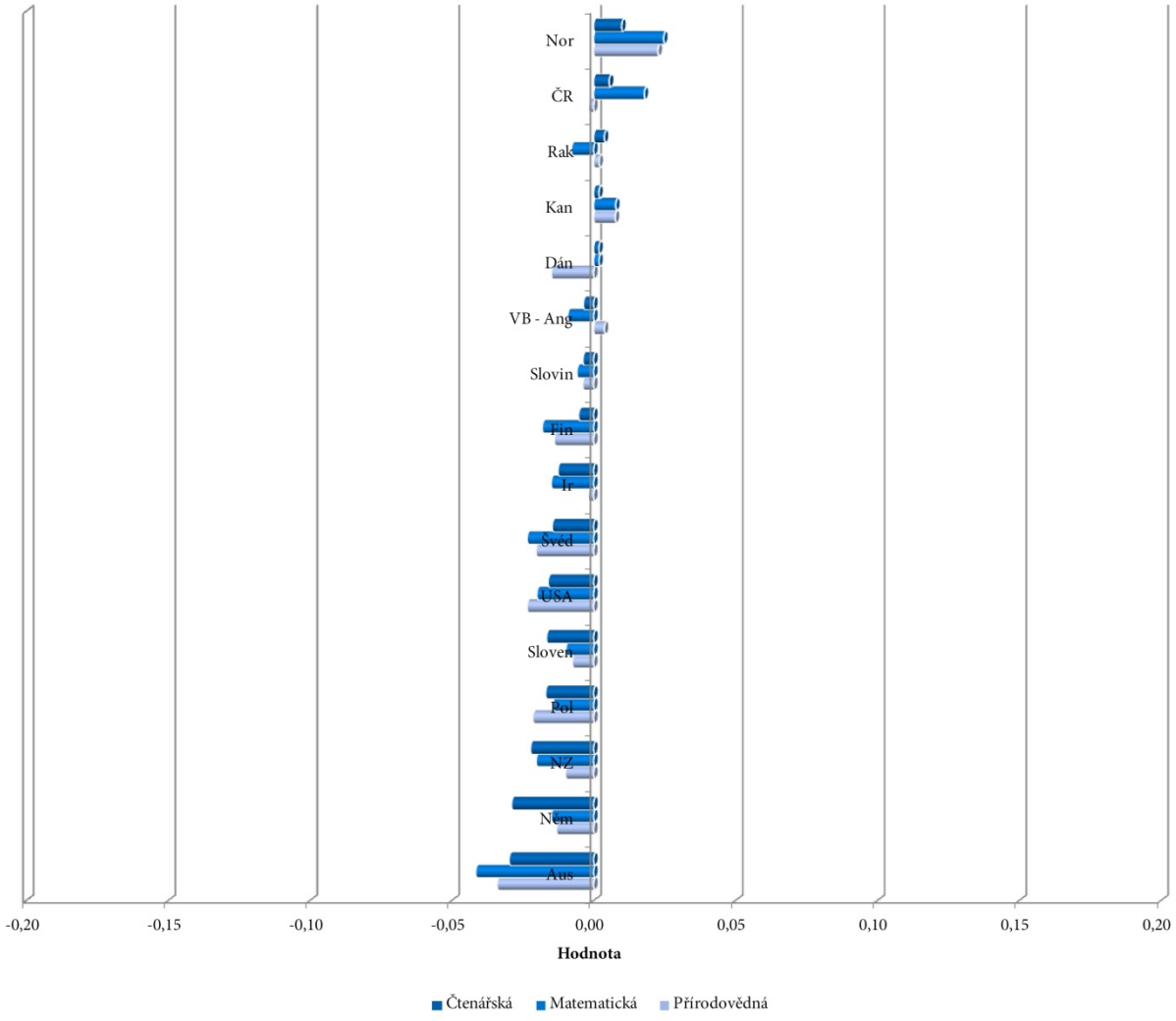
Pozn.: nezahrnuje USA a Velkou Británii - Anglii pro všechny tři gramotnosti; Dánsko, Kanadu a Nový Zéland pro matematickou a přírodovědnou gramotnost

Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Problémy faktorů výuky**

Čtrnáctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňují problémy faktorů výuky. Obrázek 2-88 ukazuje spíše lepší výsledky žáků, kteří navštěvují třídy bez problémů s dílčími faktory výuky, ačkoliv rozdíly jsou v tomto ohledu spíše nižší a v některých zemích neexistující.

Obrázek 2-88: Podíl výsledků žáků navštěvujících třídy s existencí problémů s výukou k výsledkům žáků navštěvujících třídy bez existence problémů s výukou v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Shrnutí**

Tabulka 2-64 uvádí syntetizující shrnutí významu jednotlivých hodnocených charakteristik pro diferenciaci výsledků žáků, a to včetně pozitivního směru působení těchto charakteristik. Jako diferencující faktory se v tomto ohledu ukazují:

- socioekonomické charakteristiky školy a domácího prostředí, které se promítají rovněž do zvýhodnění soukromých škol,
- působnost školy v konkurenčním prostředí spojená rovněž se zájmem rodičů o kvalitu vzdělávání,
- účast žáka na rané fázi vzdělávání,
- zainteresovanost žáka na výuce, promítající se rovněž v nižší míře problémů s disciplínou žáků,
- jazykový původ žáka.

Tabulka 2-64: Diferencující význam a pozitivní směr působení hodnocených charakteristik rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na rozdíly v dosažené úrovni žáků

Charakteristika	Diferencující význam	Pozitivní směr působení
1. Typ školy	Diferencující, vliv socioekonomického statutu školy	Soukromá škola
2. Lokalizace školy v rámci sídelní hierarchie	Ambivalentní	
3. Pohlaví žáka	Ambivalentní	
4. Účast žáka na rané fázi vzdělávání	Diferencující	Delší účast žáka
5. Délka praxe učitele	Ambivalentní	
6. Konkurenční prostředí škol	Diferencující, vliv socioekonomického statutu školy	Vyšší konkurence
7. Tlak a zájem ze strany rodičů	Diferencující	Vyšší tlak a zájem
8. Seskupování žáků do tříd podle schopností	Ambivalentní	
9. Podíl žáků jiného jazykového původu	Diferencující	Nižší podíl
10. Zainteresovanost žáka na výuce	Diferencující	Vyšší zainteresovanost
11. Problémy s disciplínou žáků	Diferencující	Nižší problémy
12. Socioekonomický statut navštěvované školy	Diferencující	Vyšší socioekonomický statut
13. Kvalita domácích předpokladů vzdělávání žáka	Diferencující	Vyšší kvalita předpokladů
14. Problémy faktorů výuky	Ambivalentní	

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Uvedené poznatky jsou do značné míry v souladu s poznatky dalších studií, které se zabývají dílčími faktory ovlivňujícími vzdělávací výsledky žáků. Otazníky lze spatřovat zejména ve vazbě na charakteristiky typ školy a konkurenční prostředí škol, které jsou do značné míry ovlivněny socioekonomickou diferenciací žáků takových škol (např. OECD 2010d). Celkově pak lze syntetizovat následující poznatky týkající se působení faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků:

- Horší vzdělávací výsledky lze pozorovat u žáků, jejichž rodiče dosáhli jednak nižšího vzdělání a jednak nižšího socioekonomického statutu v povolání (viz např. Eurydice 2011a, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c, Shiel a Eivers 2009, Sutherland, Price a Gonand 2009, Mullis et al. 2012d, Mullis et al. 2012f, Benavides et al. 2012, OECD 2010b) s tím, že tyto aspekty mají své logické dopady rovněž do kvality domácího vybavení (viz rovněž Giambona, Vassallo a Vassialidis 2011, Benavides et al. 2012,

OECD 2010b pro význam etnického/jazykového/migračního[137] původu žáka pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích). Podobně působí rovněž socioekonomický statut školy respektive tlak školy na dosažení úspěchu (viz Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012). OECD (2010a) pak poukazuje na velmi dobrou schopnost predikce výsledků zemí v hodnocení PISA prostřednictvím proměnných podíl osob ve věku 35-44 let s vysokoškolským vzděláním respektive podíl socioekonomicky znevýhodněných žáků.

- Dívky dosahují lepších výsledků v testování čtenářské gramotnosti než chlapci (viz např. Eurydice 2011a, Shiel a Eivers 2009, Mullis et al. 2012a, OECD 2010a). V případě matematické a přírodovědné gramotnosti nelze tyto vazby pozorovat, a to mimo jiné v kontextu více pozitivního vnímáními matematiky a přírodovědné vzdělávací oblasti ze strany chlapců (viz např. Eurydice 2011b, Eurydice 2011c OECD 2010a, Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012).

- Vzdělávací systémy kladoucí vyšší důraz na předškolní vzdělávání dosahují lepší výsledky, než vzdělávací systémy kladoucí nižší důraz (viz např. OECD 2010d, Eurydice 2011a, Mullis et al. 2012a, tabulka 2-65 pro zakotvení čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v národním kurikulu). Seskupování žáků vzhledem k jejich výkonnosti do tříd má spíše malé dopady na úroveň vzdělávacích výsledků, nicméně negativně působí na cíl rovnosti a zvyšuje rovněž neefektivitu vzdělávacího systému (viz Sutherland, Price a Gonand 2009, OECD 2010d).

- Žáci s pozitivními postoji ke studované gramotnosti dosahují lepších vzdělávacích výsledků než žáci s méně pozitivními postoji (viz rovněž OECD 2010c, Martin et al. 2012, Shiel a Eivers 2009, Eurydice 2011a, Eurydice 2011b). Podobný závěr platí rovněž pro žáky, kteří dlouhodobě provádí aktivity se zaměřením na danou gramotnost (viz Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012) a se zvýhodněním těch žáků, kteří realizují své aktivity v komplexní podobě a s využitím širokého spektra strategií učení (viz např. OECD 2010c pro dobré výsledky čtenářské gramotnosti žáků čtoucích komplexní a náročné texty). V tomto kontextu je pozitivní vliv na vzdělávací výsledky připisován aktivitě rodičů (viz např. Eurydice 2011a) respektive kvalifikaci učitelů se schopností využití aktivizačních metod výuky (např. ČŠI 2013a).

- Pozitivní vliv na vzdělávací výsledky žáků má kvalita učitele, ve vazbě na schopnost hodnocení žáků či podněcování jejich zájmu a vzdělávacích strategií. Z tohoto důvodu lze za zásadní nástroj pro zvyšování dosažené úrovně základních gramotností žáků považovat počáteční a další vzdělávání učitelů. Poznamenejme, že za přínosnější jsou považovány průběžné, dlouhodobější kurzy dalšího vzdělávání (viz Eurydice 2011a). Za pozornost stojí rovněž ta skutečnost, že zaostávající školy mají tendenci disponovat vyšším počtem učitelů, nicméně s horšími ukazateli jejich kvalifikovanosti. Takto je utvářena otázka, jak přilákat nejlepší učitele do nejvíce problémových škol (viz např. OECD 2010b). OECD (2010d) pak doplňuje mozaiku poznatků tvrzením o pozitivním vlivu vyššího finančního ohodnocení učitele na dosažené vzdělávací výsledky, přičemž význam tohoto faktoru je vyšší než průměrná velikost třídy. Současně materiální podmínky škol mají jen malý vliv na dosahované výsledky ve vzdělávání (OECD 2010d, ČŠI 2013a).

Konečně tabulka 2-66 dokládá relevantnost výše uvedených tvrzení rovněž ve vazbě na výsledky národních testování vybraných zemí ve vazbě na působení dílčích faktorů vlivu.

[137] Poznamenejme, že OECD (2010b) ukazuje na vyšší stupeň znevýhodnění migrantů první generace, ve srovnání s migranty generací dalších.

Tabulka 2-65: Vybrané strukturální charakteristiky národního kurikula pro předškolní vzdělávání hodnocených zemí

Země	Součást kurikula pro předškolní vzdělávání		
	Čtení	Matematika	Přírodověda
Austrálie	Různě	Různě	Různě
Česká republika	Ne	Ne	Ne
Dánsko	Ano	Ano	Ano
Finsko	Ano	Ano	Ano
Irsko	Ano	Ano	Ano
Kanada	Ano	Ano	Ano
Německo	Bez informací	Bez informací	Bez informací
Norsko	Ne	Ano	Ano
Nový Zéland	Ano	Ano	Ano
Polsko	Ne	Ne	Ne
Rakousko	Bez informací	Bez informací	Bez informací
Slovensko	Ano	Ano	Ano
Slovinsko	Ano	Ano	Ano
Spojené státy	Různě	Různě	Různě
Švédsko	Ano	Ano	Ano
VB – Anglie	Ano	Ano	Ano

Pozn.: Možnost různě znamená odlišné politiky nižších politicko-správních územních celků dané země.

Zdroj: Mullis et al. (2012c), Mullis et al. (2012e)

Tabulka 2-66: Dílčí kontextové charakteristiky hodnocené ve vybraných zprávách k výsledkům národního testování jednotlivých zemí; červeně pozitivní vliv na výsledek, modře negativní vliv na výsledek, šedou jiný význam či bez vlivu; ČT – čtenářská gramotnost, M – matematická gramotnost

Kontextová charakteristika	Austrálie	ČR	Kanada	Německo	Nový Zéland	Rakousko
	ČT, M	ČT, M	M	ČT, M	ČT, M	M
Etnický původ	Původní obyvatelstvo		Původní obyvatelstvo		Původní obyvatelstvo	
Jazykový původ	Ambivalentní		Jiný jazykový původ	Jiný jazykový původ	Jiný jazykový původ	Jiný jazykový původ
Pohlaví	Dívky lepší ve čtení, chlapci v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Chlapci	Dívky lepší ve čtení, chlapci v matematice	Chlapci lepší v matematice, podobné výsledky ve čtení	Podobné výsledky
Speciální potřeby žáků		Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami				
Typ školy		Gymnázia	Soukromé školy			Gymnázia
Územní jednotky	Velmi vzdálené regiony	Výsledky regionů	Výsledky regionů	Výsledky regionů	Výsledky regionů	
Vzdělání rodičů	Žáci rodičů s vyšším vzděláním				Školy v lokalitách vyššího sociálního statusu	Žáci rodičů s vyšším vzděláním
Zaměstnání rodičů/sociální status	Žáci rodičů vyššího statusu zaměstnání					Žáci rodičů vyššího statusu sociálního

Kontextová charakteristika	Slovensko	Slovinsko	Švédsko	USA	VB-Anglie
	ČT, M	ČT, M	ČT, M	ČT, M	GCSE
Etnický původ				Afroameričané a Hispánci	Ambivalentní, Číňané nejlepší výsledky
Jazykový původ					Jiný jazykový původ
Pohlaví	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky
Speciální potřeby žáků	Žáci se zdravotním znevýhodněním	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami			Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami
Typ školy	Venkovské školy				
Územní jednotky	Výsledky regionů	Výsledky regionů		Suburbánní školy	
Vzdělání rodičů				Žáci rodičů s vyšším vzděláním	Žáci z lokalit ohrožených chudobou
Zaměstnání rodičů/sociální status					

Zdroj: Austrálie - ACARA (2012c), Česká republika - ČŠI (2012b), Kanada - CMEC (2011a), Německo - Emmrich et al. (2012), Nový Zéland - Gilmore et al. (2011), Rakousko - Schreiner a Breit (2013), Slovensko - NÚCEM (2012b), Slovinsko - DIC (2013), Švédsko - Skolverket (2013a), USA - US DOE (2010b), VB-Anglie - DOE (2013)

Na závěr této podkapitoly byl vztah dílčích kontextových charakteristik a dosažených vzdělávacích výsledků hodnocen ve vazbě vybraných charakteristik středních škol České republiky a jimi dosaženého průměru percentilového umístění ve vybraných předmětech společné části maturitní zkoušky v roce 2013. Tabulka 2-67 ukazuje výsledky aplikace Kruskal-Wallisova testu[138] vzhledem k dosaženým hodnotám průměru percentilového umístění jednotlivých výběrů škol pro sledované charakteristiky. V tomto ohledu se ukazuje statisticky významná odlišnost dosažených výsledků ve společné části maturitní zkoušky téměř u všech sledovaných charakteristik. Platí přitom, že lepších vzdělávacích výsledků dosahují:

- školy pouze s maturitními obory výuky,
- veřejně zřizované školy,
- velké školy s vyšším počtem žáků,
- školy lokalizované na území hlavního města Prahy, s nejhoršími výsledky škol v Ústeckém případně Karlovarském kraji (viz rovněž obrázky 2-89, 2-90 a 2-91 pro úroveň okresů),
- školy lokalizované v sídlech a regionech výše v hierarchii,
- školy lokalizované mimo území regionů se soustředěnou podporou státu.

Tabulka 2-67: Statistická významnost Kruskal-Wallisova testu pro hodnoty průměru percentilového umístění škol ve vybraných předmětech společné části maturitní zkoušky v roce 2013 a ve vazbě na jejich vybrané charakteristiky; didaktický test z českého a anglického jazyka

Charakteristika školy	Český jazyk	Anglický jazyk	Matematika
Typ školy	0,000**	0,000**	0,000**
Typ zřizovatele	0,000**	0,009**	0,000**
Velikost školy	0,001**	0,056	0,000**
Kraj sídla školy	0,001**	0,000**	0,031*
Regionální/sídelní hierarchie sídla školy	0,000**	0,000**	0,000**
Sídlo školy v regionu se soustředěnou podporou státu	0,005**	0,223	0,076

Pozn.: Typ školy – jen s maturitními obory, i s nematuritními obory; Typ zřizovatele – veřejný, neveřejný; Velikost školy – malá škola, velká škola; Regionální/sídelní hierarchie – hlavní město Praha, další krajská města, obce nad 20 tis. obyvatel, obce mezi 5 a 20 tis. obyvateli, obce s méně než 5 tis. obyvateli; Sídlo školy v regionu se soustředěnou podporou státu – ano, ne

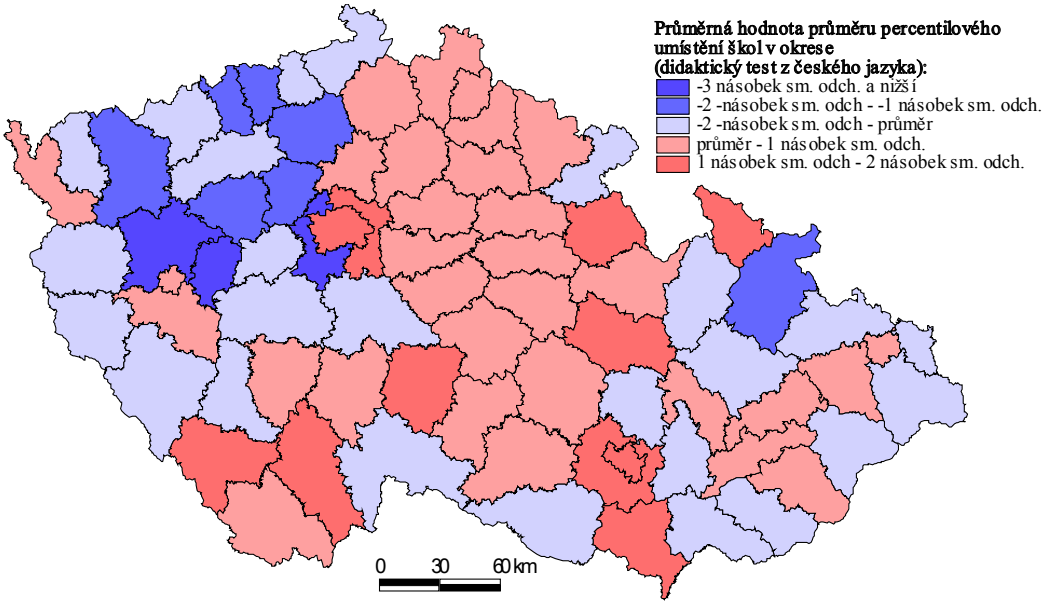
* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti

** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti

Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na internetovém portále <www.novamaturita.cz>

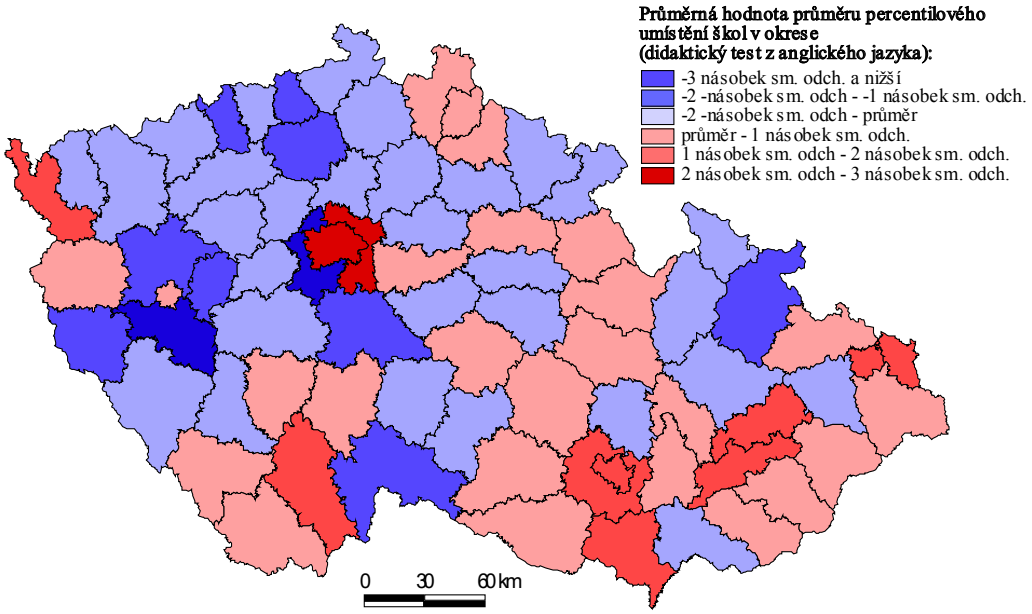
[138] Aplikace testu ANOVA nebyla zvolena vzhledem k nesplnění podmínky podobného rozptylu dat testovaných výběrů s ověřením prostřednictvím Levenova testu.

Obrázek 2-89: Průměrná hodnota průměru percentilového umístění škol okresů České republiky v didaktickém testu z českého jazyka ve společné části maturitní zkoušky v roce 2013



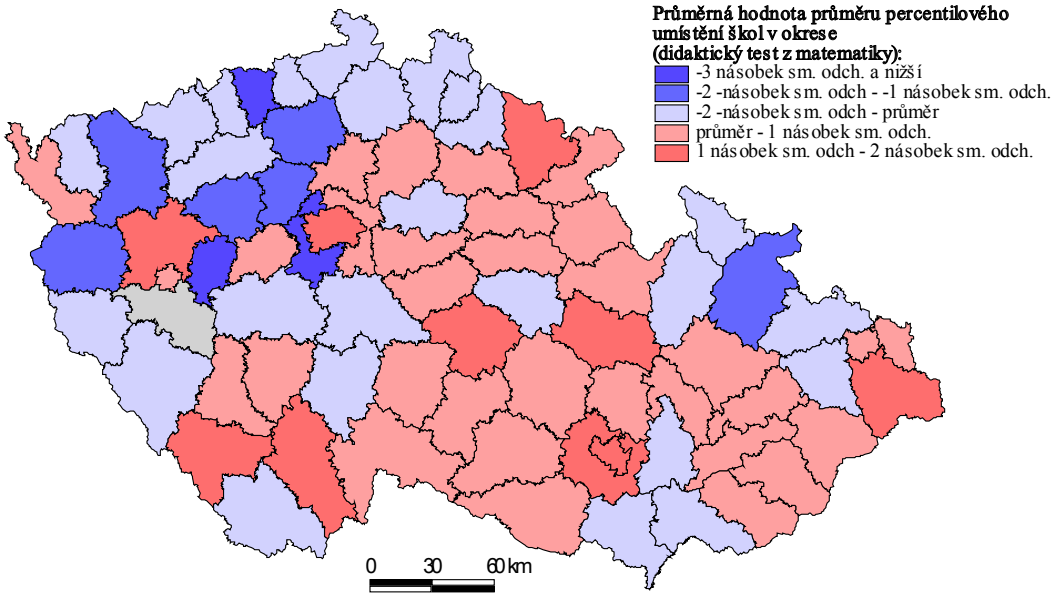
Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na jí věnovaném internetovém portále

Obrázek 2-90: Průměrná hodnota průměru percentilového umístění škol okresů České republiky v didaktickém testu z anglického jazyka ve společné části maturitní zkoušky v roce 2013



Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na jí věnovaném internetovém portále

Obrázek 2-91: Průměrná hodnota průměru percentilového umístění škol okresů České republiky v matematice ve společné části maturitní zkoušky v roce 2013



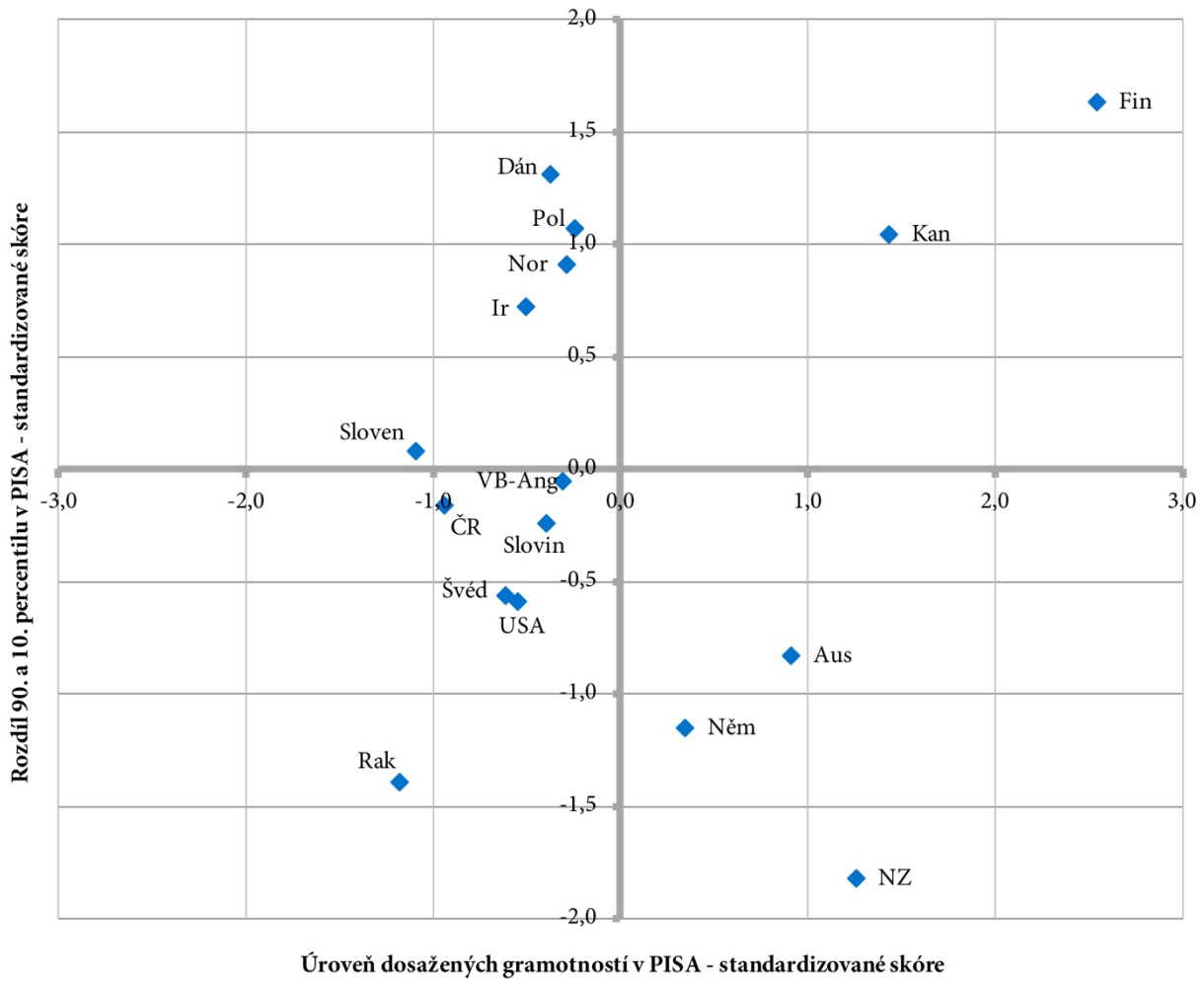
Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na jí věnovaném internetovém portále

- **Rovnost jako kvalita ve vzdělávání**

Vzdělávání představuje faktor, který má zásadní vliv na životní šance každého dítěte. V tomto ohledu jde aspekt dosažené úrovně vzdělávání ruku v ruce s cílem snižovat rozdíly v dosažených výsledcích (viz např. Benavides et al. 2012). Na tomto místě proto alespoň stručně shrňme hlavní poznatky relevantních studií, které se týkají kvality ve vzdělávání ve vazbě na cíle rovnosti a excelence. Obrázky 2-92 a 2-93 přitom představují vstup do celé problematiky, když znázorňují vztah mezi dosaženou úrovní základních gramotností v hodnoceních PISA respektive PIRLS/TIMSS na jedné straně a rozdílu 90. a 10. percentilu jako vybraného ukazatele rovnosti vzdělávání na straně druhé. Tabulka 2-68 doplňuje tyto poznatky o zdůraznění extrémních hodnot zemí ve vazbě na jejich dosahovanou úroveň základních gramotností a na rozdíly mezi žáky. Z tabulky 2-68 lze identifikovat některé významné poznatky vztahující se k výsledkům vzdělávacích systémů sledovaných zemí:

- Finsko představuje příklad země, která dosahuje excelentních výsledků hodnocení žáků 4. tříd i žáků na konci povinného vzdělání, a to při zachování vysokého stupně rovnosti mezi žáky. Podobný závěr platí pro Kanadu v rámci hodnocení PISA. V kontextu těchto skutečností jsou Finsko a Kanada tradičně považovány za příklady dobré praxe vzdělávacích systémů (viz rovněž Benavides et al. 2012, OECD 2010b). OECD (2010b) v tomto ohledu uvádí rovněž Austrálii.

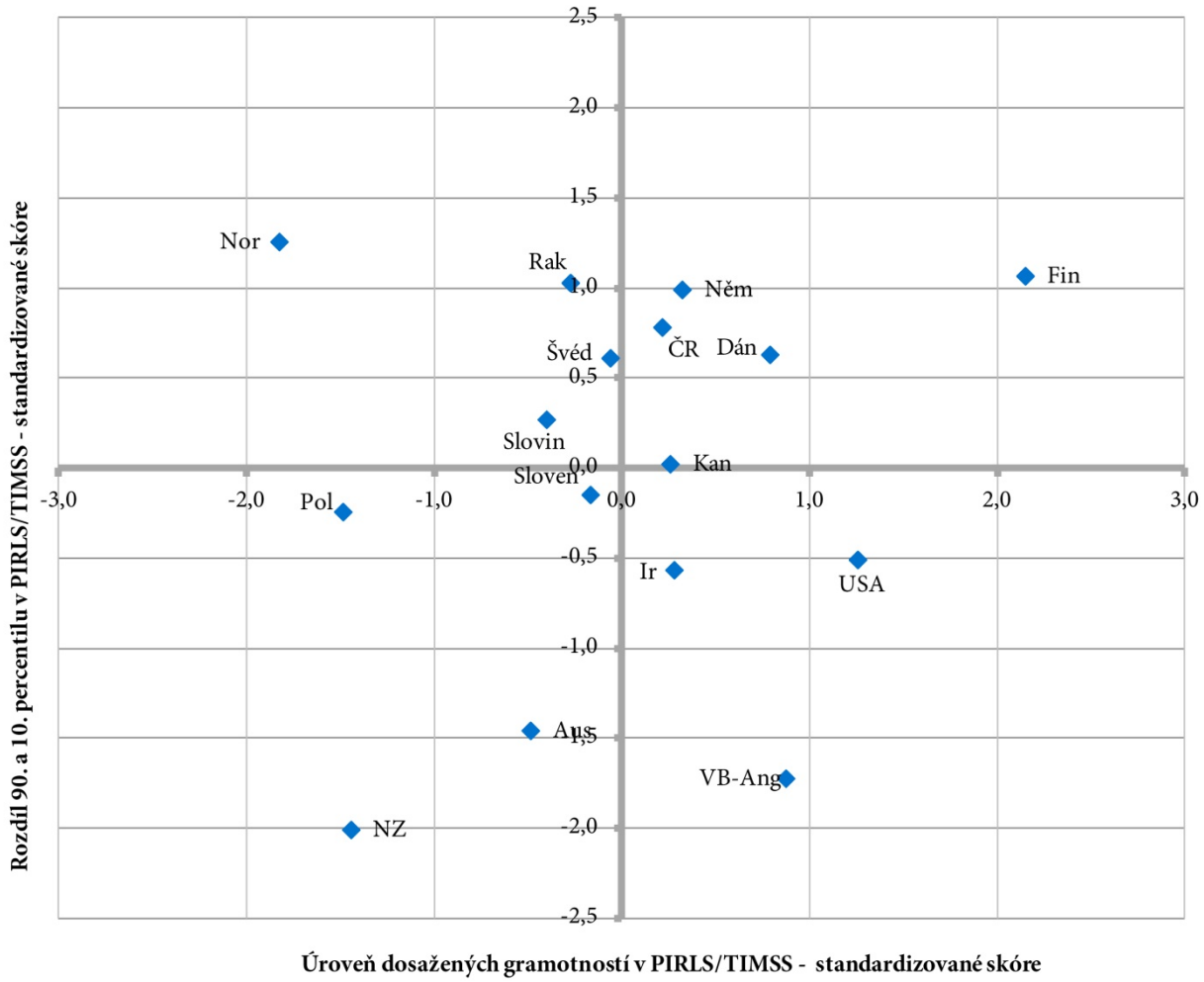
Obrázek 2-92: Postavení sledovaných zemí v rámci dosažené úrovně základních gramotností a v rámci rozdílu mezi 90. a 10. percentilem testování PISA 2009; standardizované skóre průměrné hodnoty tří testovaných gramotností



Pozn.: Standardizované skóre bylo vypočítáno jako rozdíl průměrné hodnoty tří testovaných gramotností dané země od průměru všech sledovaných zemí s následným vydělením směrodatnou odchylkou. Hodnoty rozdílů 90. a 10. percentilu byly navíc vynásobeny hodnotou -1 pro znázornění nejlepších zemí v pravém horním kvadrantu.
Zdroj: databáze PISA 2009

- Opačnou situaci, tj. relativně nízkou dosahovanou úroveň při vysokých rozdílech mezi žáky, lze identifikovat pro Nový Zéland v případě žáků 4. tříd a pro Rakousko v případě žáků na konci povinného vzdělání. Za pozornost přitom stojí zlepšení dosahované úrovně základních gramotností při zachování vysoké nerovnosti mezi žáky na konci povinného vzdělání na Novém Zélandu a relativně nízké rozdíly ve výsledcích žáků 4. tříd rakouských škol.

Obrázek 2-93: Postavení sledovaných zemí v rámci dosažené úrovně základních gramotností a v rámci rozdílu mezi 90. a 10. percentilem testování PIRLS/TIMSS 2011; standardizované skóre průměrné hodnoty tří testovaných gramotností



Pozn.: Standardizované skóre bylo vypočítáno jako rozdíl průměrné hodnoty tří testovaných gramotností dané země od průměru všech sledovaných zemí s následným vydělením směrodatnou odchylkou. Hodnoty rozdílů 90. a 10. percentilu byly navíc vynásobeny hodnotou -1 pro znázornění nejlepších zemí v pravém horním kvadrantu.

Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Zdůrazněme, že poznatky z hodnocení dosažené úrovně základních gramotností žáků respektive rozdílů mezi nimi je významné pro směřování vzdělávací politiky. Takto země s vysokou úrovní základních gramotností žáků a s velkými rozdíly mezi nimi (např. Nový Zéland) logicky zaměřuje své intervence na zaostávající žáky. Naopak země s průměrnou úrovní základních gramotností žáků a se spíše nízkými rozdíly mezi nimi (např. Česká republika) zaměřují své intervence na všechny žáky (viz Eurydice 2011a, Eurydice 2011b).

Tabulka 2-68: Postavení zemí v rámci ukazatelů úrovně a rovnosti výsledků v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 respektive PISA 2009, návaznost na obrázky 2-86 a 2-87; červenou barvou hodnota země vyšší než součet průměru a směrodatné odchylky (pozitivní extrém), modrou barvou hodnota země nižší než rozdíl průměru a směrodatné odchylky (negativní extrém)

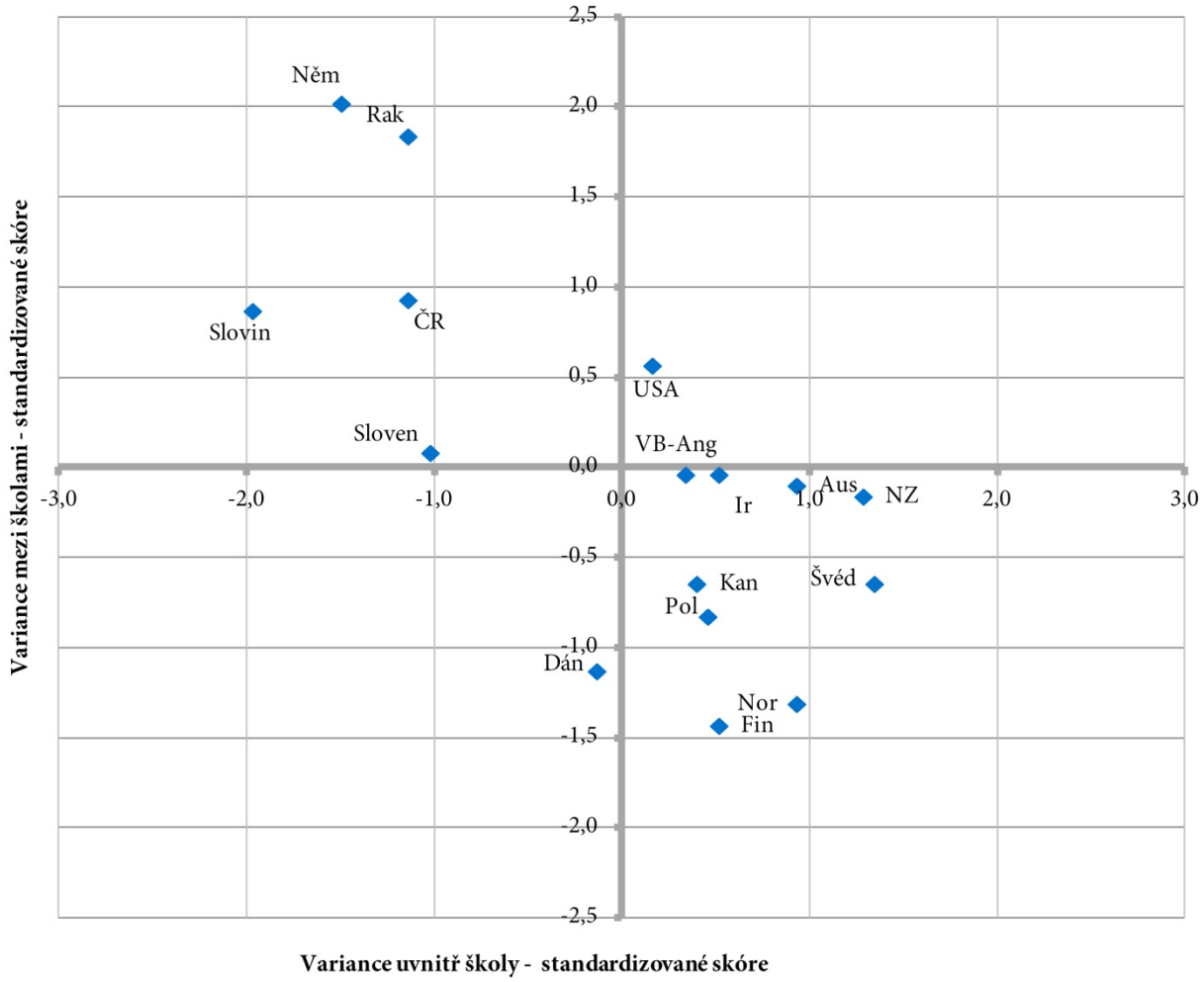
Země	PIRLS/TIMSS 2011		PISA 2009	
	Úroveň	Rovnost	Úroveň	Rovnost
Austrálie				
Česká republika				
Dánsko				
Finsko				
Irsko				
Kanada				
Německo				
Norsko				
Nový Zéland				
Polsko				
Rakousko				
Slovensko				
Slovinsko				
Spojené státy				
Švédsko				
VB – Anglie				

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Zaměřme se nyní na hodnocení otázky, které faktory přispívají ke zvyšování nerovností ve vzdělávacích výsledcích žáků. Benavides et al. (2012), OECD (2010d) uvádí v tomto ohledu následující faktory:

- První faktor je spojen s negativním vlivem opakování ročníku. Tento přístup, využívaný v řadě zemí, vede jednak k poklesu celkové úrovně dosažených gramotností, jednak k prohlubování zaostávání žáka v kontextu jeho sociálního stigmatu neúspěšného žáka, a jednak ke zvyšování finanční náročnosti s dopadem na rostoucí neefektivitu vzdělávacího systému. Úspěšné země (např. Finsko) nesledují strategii opakování ročníku, a naopak upřednostňují automatický postup těchto žáků do dalších ročníků s tím, že je jim ve výuce věnována speciální pozornost (viz Benavides et al. 2012).

Obrázek 2-94: Postavení sledovaných zemí vzhledem k významu variance mezi školami a variance uvnitř škol pro vysvětlení rozdílů ve výsledcích žáků v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Standardizované skóre bylo vypočítáno jako rozdíl průměrné hodnoty dané země od průměru všech sledovaných zemí s následným vydělením směrodatnou odchylkou.
Zdroj: OECD (2010d)

- Druhý faktor je spojen se strategií rozdělování žáků v raném věku do tříd či škol v závislosti na jejich výsledcích, tzv. horizontální a vertikální diferenciace žáků (viz OECD 2010d). Výzkumy v tomto ohledu ukazují, že tato strategie nezlepšuje výsledky celé populace žáků a současně má negativní dopad na žáky, kteří dosahují nižší úrovně výsledků ve vzdělávání. Na základě této úvahy je často vysvětlována vysoká míra nerovnosti, v raném věku selektivního, německého a rakouského vzdělávacího systému (viz např. OECD 2010a; srovnej rovněž míru nerovnosti ve vzdělávání rakouských žáků ve 4. třídě a na konci povinného vzdělání v tabulce 2-68). V kontextu víceletých gymnázií je tento aspekt předmětem diskuse také českého vzdělávacího systému (viz také obrázek 2-94 pro postavení sledovaných zemí vzhledem k významu diferenciace mezi školami). Poznamenejme, že v případě Německa a Rakouska (např. projekt *Neue Mittelschule* v Rakousku) lze pozorovat snahy o snižování selektivity vzdělávacího systému v rané fázi a že obecně doporučován je více flexibilní přístup k seskupování žáků podle výkonnosti, např. v rámci omezeného počtu vybraných předmětů. Poznamenejme, že vysoký podíl zaostávajících žáků jiného jazykového/etnického původu je hlavní

vysvětlující faktor relativně značných rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků Austrálie či Nového Zélandu.

- Třetí faktor je spojen s diskusí vztahu dvou aspektů, v podobě konkurence škol na bázi jejich výběru na jedné straně a utváření škol různého socioekonomického statutu na straně druhé. Logická otázka pak zní, který z těchto aspektů má vyšší dopad na dosažení excelence/rovnosti ve vzdělávání. OECD (2010d) favorizuje vysoký stupeň samostatnosti škol a spíše nízkou konkurenci pro prevenci vzniku elitářsky zaměřených škol. Benavides et al. (2012) pak v tomto kontextu zmiňují některé specifické nástroje usilující o hledání rovnováhy mezi dvěma uvedenými aspekty, ke kterým patří např. centrální výběr škol pro žáky, nebo finanční pobídky pro přijetí žáků se socioekonomickým znevýhodněním.

- Čtvrtý faktor je spojen s diskusí vlivu vyššího finančního ohodnocení učitelů na jedné straně a početně menších tříd na straně druhé. OECD (2010d) v tomto ohledu hovoří o vyšším pozitivním přínosu finančního ohodnocení učitelů než menší velikosti třídy.

2.5 Sledování podpory rozvoje základních gramotností v kontextu situace v České republice

Poslední podkapitola této části se zajímá o vybrané aspekty spojené s přístupy ke sledování podpory rozvoje základních gramotností, a to v kontextu poznatků předchozích částí. Zájem o podporu rozvoje základních gramotností je logicky dán v současnosti prominentním postavením konceptu klíčových kompetencí v cílech evropského vzdělávání (viz např. Eurydice 2012, tabulka 2-69 pro existenci národních strategií a národních programových iniciativ podpory rozvoje základních gramotností), přičemž Eurydice (2012), Eurydice (2011a) vyzvedává potřebu strategického přístupu k celé problematice.

Tabulka 2-69: Existence národních strategií a velkých národních iniciativ na podporu rozvoje základních gramotností v evropských zemích; tmavě modrá – národní strategie, světle modrá – velká národní programová iniciativa

Země	Gramotnost					
	Čtenářská	Matematická	Přírodovědná	Jazyková	ICT	Sociální
Česká republika						
Dánsko						
Finsko						
Irsko						
Německo						
Norsko						
Polsko						
Rakousko						
Slovensko						
Slovinsko						
Švédsko						
VB – Anglie						

Zdroj: Eurydice (2012)

Rešerše relevantních studií, které se zabývají otázkou podpory rozvoje základních gramotností, lze identifikovat řadu nástrojů jejich podpory. Další text blíže představuje přístupy k velkým národním programovým iniciativám, které jsou nejvíce komplexními programy/projekty podporujícími rozvoj základních gramotností.

Velké národní programové iniciativy představují významný nástroj k podpoře rozvoje základních gramotností, a to s ohledem na jejich objem finančních prostředků a zahrnutí široké škály relevantních aktérů. Logicky je pro takové iniciativy potřebné nastavení adekvátního systému jejich sledování a hodnocení. Nejčastěji využívaným metodickým přístupem v tomto směru je aplikace procesu strategického plánování (např. Eurydice 2010). Rámečky 2-4, 2-5, 2-6 a 2-7 představují vybrané národní programové iniciativy na podporu rozvoje základních gramotností.

Rámeček 2-4: Australská iniciativa na podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti

V případě Austrálie lze za hlavní federální iniciativu na podporu rozvoje základních gramotností považovat národní program s názvem *National Partnership Agreement on Literacy and Numeracy* (dále jen NPALN), tj. program se zaměřením na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti. NPALN je program federální vlády, který byl vytvořen v partnerství s jednotlivými státy a teritorii, a to včetně přípravy jeho implementačního plánu. V rámci nastavení programu NPALN je důraz kladen na čtyři klíčové cíle (např. COAG 2008c, ANAO 2012):

- dosažení jednak minimálních národních standardů hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti a jednak excelence v mezinárodních hodnoceních (PISA, TIMSS),
- zlepšení výsledků v rámci testování čtenářské a matematické gramotnosti (NAPLAN) s důrazem zejména na žáky se znevýhodněním,
- utváření strategií států a teritorií pro podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti,
- vytváření veřejně dostupných příkladů dobré praxe umisťovaných na internetovém portálu (portál The Teach, Learn, Share Website).

Program dále definuje požadavek na stanovení cílových hodnot sledovaných indikátorů pro každý stát a teritorium, přičemž finanční podpora je poskytována v návaznosti na dosažení těchto hodnot a v souladu s principem kofinancování. Obecně tak národní testování tvoří základní rámec pro sledování podpory rozvoje, jehož podstata klade důraz na hodnocení výstupů, nikoliv sledování vstupů. V rámci vstupů jsou sbírány zejména informace o alokované částce, počtu podpořených škol a žáků (ANAO 2012). Program podporuje tři prioritní oblasti intervencí (COAG 2008c):

- efektivní a na poznatcích založená výuka matematické a čtenářské gramotnosti (např. mentoring, standardy vzdělávání, podpůrné materiály a další),
- silné vůdcovství ve výuce matematické a čtenářské gramotnosti (např. školení ředitelů, spolupráce s rodiči a dalšími školami apod.),
- monitoring a hodnocení výkonnosti žáků a škol jako diagnostický nástroj pro další opatření.

Sledování a hodnocení podpory rozvoje následně probíhá prostřednictvím monitorovací a hodnotící fáze procesu strategického plánování a s využitím reportingu na úrovni států a teritorií respektive celého programu. Takto ANAO (2012) sleduje v rámci auditu programu NPALN následující aspekty:

- hodnocení implementace zásad programu do strategií jednotlivých států a teritorií (např. rozsah aktivit, zajištění kofinancování, nastavení cílových hodnot, jednotnost metodik mezi státy a teritorií apod.),
- hodnocení procesu administrace spojené zejména s finančním řízením celého programu,
- hodnocení dosažených cílů, a to včetně identifikace statistické významnosti dosažených výsledků škol podpořených v rámci programu ve srovnání s referenčním vzorkem škol nepodpořených v rámci programu.

Hodnotící fáze je tak primárně spojena s výstupy definovanými ve vztahu k národnímu testování NAPLAN, kvalitativní informace relevantní pro dílčí oblasti výuky nejsou sledovány. Více méně podobně jsou utvářeny zprávy na úrovni států a teritorií, které jsou však v některých případech doplněny o hodnocení měkkých dat na bázi dotazníkového šetření mezi zainteresovanými skupinami (viz Dione-Rogers et al. 2012). Rozšíření tímto směrem je doporučováno i v rámci auditu celého programu (viz ANAO 2012).

Zdroj: ANAO (2012), COAG (2008c), Dione-Rogers et al. (2012)

Rámeček 2-5: Irská strategie rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti

V reakci na obavy irské vlády o výsledky irských žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti byla v roce 2011 formulována speciální strategie Irska zaměřená na hledání cest k řešení uvedeného problému. V rámci této strategie byla definována řada integrovaných intervencí, zahrnující mimo jiné (viz DES 2011c):

- zhodnocení obsahu kurikula s identifikací možností změn s důrazem na definici očekávaných vzdělávacích výstupů žáků na jednotlivých stupních vzdělávání,
- zvyšování časové dotace výuky čtenářské a matematické gramotnosti,
- realizaci speciálních programů rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti zaměřených na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí,

- zvyšování požadavků na žáky vstupující do terciárního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku a zlepšování obsahu výuky pedagogiky na vysokých školách ve směru čtenářské a matematické gramotnosti,
- další vzdělávání učitelů a ředitelů v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti (např. sebehodnocení školy, formativní hodnocení, průvodce a příklady pro učitele) se zajištěním kvality nabízených kurzů prostřednictvím certifikace,
- národní informační kampaň týkající se čtenářské a matematické gramotnosti se zaměřením na cílovou skupinu rodičů s identifikací možností jejich vlastního zapojení,
- posilování stávajícího systému sběru dat v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti (např. národní testování, podoba závěrečné zkoušky na nižším stupni středních škol) a jeho využití v rámci různých forem hodnocení (např. sebehodnocení školy, činnost školní inspekce).

Navazující systém hodnocení a monitoringu pak v sobě obsahuje jednak relativně vágní a více méně neměřitelné cíle zaměřené na zlepšování postojů ke čtenářské a matematické gramotnosti (např. radost dítěte, veřejné povědomí) a jednak explicitní, měřitelné ukazatele založené zejména na mezinárodním a národním testování (viz DES 2011c):

- zahrnutí cílů zvyšování čtenářské a matematické gramotnosti a způsobu jejich monitoringu ve školních vzdělávacích plánech,
- utváření vzdělávacích programů pro výuku digitální gramotnosti,
- rozšíření národního testování do 2. roku studia nižšího stupně středních škol,
- procento žáků dosahujících jednak excelentních a jednak nedostatečných výsledků v mezinárodním (PISA) a národním testování čtenářské a matematické gramotnosti,
- podíl žáků vybírající si těžší verzi závěrečné zkoušky z matematiky na vyšším stupni střední školy.

Zdůrazněme, že stejný systém hodnocení byl zanesen rovněž do obecné strategie rozvoje irského vzdělávání (viz DES 2011a).

Zdroj: DES (2011c), DES (2011a)

Rámeček 2-6: Norská národní strategie *Science for the Future*

Norská národní strategie *Science for the Future* pro období 2010-2014 je orientována na rozvoj matematické, přírodovědné a technické gramotnosti, přičemž lze identifikovat tři okruhy motivací k její formulaci (viz NMER 2010):

- Matematická, přírodovědná a technická gramotnost jsou vnímány jako klíčové kompetence současného světa ve vazbě na potřeby trhu práce – význam inovací, ICT technologií apod.

- Norsko dosahuje relativně horších výsledků v mezinárodních testováních PISA, TIMSS, když se řadí na poslední místo pomyslného žebříčku severských zemí. Současně Norsko identifikuje nedostatek žáků a studentů v matematických, přírodovědných a technických oborech, a to včetně pracovníků vědy a výzkumu. Zdůvodnění této situace je tradičně založeno na komplexním působení řady dílčích faktorů, přičemž doprovodným prvkem jsou rovněž horší statistiky žen.

- Strategie svým časováním navazuje na řadu reformních kroků v oblasti matematického, přírodovědného a technického vzdělávání spojených s úpravou kurikula a systému hodnocení, se zvýšením časové dotace výuky, se zvýšením finanční alokace, s utvářením národních center pro excelenci a spolupráci široké skupiny aktérů či s realizací předchozích strategií pro období 2002-2007 respektive 2006-2009. V tomto ohledu lze za zásadní považovat kritizovanou skutečnost, že strategie sledované v období 2002-2009 nebyly spojeny s vyhodnocením jejich dopadů a neposkytují tak žádný obraz o naplnění jejich cílů.

V návaznosti na výše uvedené skutečnosti byly formulovány následující hlavní měřitelné cíle norské národní strategie *Science for the Future* (viz NMER 2010):

- zvýšit zájem o matematické, přírodovědné a technické vzdělávání a tím i počet studujících žáků a studentů na všech úrovních,
- posílit kompetence žáků v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání,
- zvýšit účast dívek v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání.

Doplňující měřitelné cíle se pak týkají zvyšování kvalifikace učitelů škol, a to včetně škol mateřských.

Zdroj: NMER (2010)

Rámeček 2-7: Finský program LUMA

Finský program LUMA představuje příklad národní iniciativy, která byla zahájena v roce 1996 s hlavním cílem zvýšit úroveň matematické a přírodovědné gramotnosti Finska na mezinárodní úroveň. Motivem k iniciaci programu se stal rostoucí význam matematického, přírodovědného a technického vzdělávání v současném světě. Podstata programu LUMA byla založena na formulaci následujících dílčích cílů kvantitativní i kvalitativní povahy (viz Allen, Black a Wallin 2002):

- zvýšit podíl přijatých žáků na univerzity matematického a přírodovědného zaměření,
- zvýšit počet žáků absolvujících závěrečné středoškolské zkoušení v matematických a přírodovědných předmětech,
- zvýšit počet učitelů matematiky a přírodovědy,
- zajistit komplexní znalosti žáků i občanů v matematice a přírodovědě.

Takto definované cíle se následně rozpadaly do dílčích projektů se zaměřením mimo jiné (viz Allen, Black a Wallin 2002):

- na projekty posilování široké spolupráce aktérů v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání, utváření sítí aktérů (školy, obce, podniky, vědecko-výzkumné organizace a další),
- na projekty týkající se zaostávajících a nadaných žáků v matematickém a přírodovědném vzdělávání,
- na projekty celoživotního učení v matematickém a přírodovědném vzdělávání,
- na projekty týkající se reformy vzdělávání učitelů v matematice a přírodovědě,
- na projekty propagace matematického a přírodovědného vzdělávání,
- na projekty hodnocení vzdělávacích výsledků v matematickém a přírodovědném vzdělávání.

Implementační rámec byl přenesen na municipální úroveň, kde byly tvořeny dílčí integrované projekty.

Rámeček 2-7: Finský program LUMA (pokračování)

Specifikem finského programu LUMA se stal systém hodnocení, který nebyl spojen s kvantifikací výsledků, ale s externím hodnocením mezinárodním týmem v čele s uznávaným expertem pro oblast hodnocení kvality vzdělávání - Paulem Blackem. Tento tým svou inspekční činností identifikoval řadu nedostatků celého programu a formuloval mimo jiné doporučení pro standardizaci možností hodnocení finského vzdělávacího systému. Zároveň vyzvedl význam kvality lidských zdrojů pro úspěšnost takto koncipovaných projektů. Tam, kde existoval zájem, bylo možné najít úspěšné projekty a příklady dobré praxe. V opačném případě zaznívaly hlasy o práci navíc a únavě (viz Allen, Black a Wallin 2002).

Zdroj: Allen, Black a Wallin (2002)

Na bázi hodnocení výše uvedených případových studií velkých národních programových iniciativ lze syntetizovat následující poznatky. Velké národní programové iniciativy vychází z identifikace základních motivů k jejich formulaci, které jsou spojeny jednak s aktuálními výzvami společnosti a jednak s identifikací rozvojových problémů s územní i tematickou dimenzí. Takto například Eurydice (2011b) a Eurydice (2011c) uvádí klesající zájem žáků o matematické a přírodovědné obory v rozporu s rostoucí poptávkou po kvalifikovaných zaměstnancích přírodovědného a technického směru, obavy o pokles konkurenceschopnosti země, a špatné výsledky v hodnoceních PISA či TIMSS jako motivy typické pro iniciaci velkých národních iniciativ na podporu rozvoje matematické a přírodovědné gramotnosti (viz rovněž Eurydice 2012, srovnej s rámečkem 2-6). Z metodického hlediska je tímto způsobem utvářena analytická fáze procesu strategického plánování.

Na základě široké dohody o významu základních motivů jsou následně formulovány cíle strategie, navazující opatření, implementační systém a hodnotící a monitorovací systém. Z metodického hlediska je tímto způsobem utvářena návrhová (strategická) fáze, implementační fáze a hodnotící a monitorovací fáze procesu strategického plánování. Poznamenejme, že v návrhové (strategické) fázi je tradičně aplikován poměrně stálý okruh opatření zaměřený zejména na následující oblasti (viz např. Eurydice 2011a, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c, Mullis et al. 2012c):

- utváření širokých sítí spolupracujících aktérů, včetně rodičů,
- opatření ke stimulaci zájmu a motivace žáků (např. aktivizující metody), se zohledněním specifických potřeb vybraných cílových skupin (viz rámeček 2-8),
- metody formativního a sumativního hodnocení,
- počáteční a další vzdělávání učitelů,
- propagace a utváření pozitivní image,
- posilování vazeb na další předměty a gramotnosti.

S ohledem na poměrně univerzální obsah je základní otázkou kvality hodnocení velkých národních programových iniciativ podoba vazeb mezi jednotlivými částmi procesu strategického plánování. Absence intervenční logiky a nízká provázanost jednotlivých částí je poměrně častým nedostatkem celého procesu strategického plánování. Dalším problémem potom bývá neschopnost rozlišit mezi cíli a ukazateli různých úrovní, tj. ve vazbě na ukazatele výstupu/výsledku/účinku. Příkladem dobré praxe může v tomto ohledu být kanadský systém organizace indikátorů vzdělávací statistiky (viz rámeček 2-9).

Rámeček 2-8: Příklady intervencí zaměřených na speciální cílové skupiny

Poznatky kapitoly 2.4.2 ukázaly na význam některých dílčích charakteristik žáků, rodičů či širší komunity při vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích (viz také tabulka 2-44; Eurydice 2011a). V kontextu této skutečnosti byly v řadě zemí vyvinuty nástroje zaměřené na speciální cílové skupiny.

Žáci s potížemi se čtením

Řada zemí klade důraz na intervence zaměřené na specifickou skupinu žáků, kteří vykazují problémy se čtením ve svém raném věku. Takto například Dánsko sleduje strategii povinného jazykového screeningu všech dětí ve věku 3 a 6 let a podobně v Anglii podstupují všichni žáci povinný screening výslovnosti ve věku 6 let, přičemž nedosažení adekvátního standardu vede k speciální podpoře učení takového žáka. Poznamenejme, že screeningový nástroj se zdá být méně využíván v postsocialistických zemích (např. Polsko, Slovensko, Slovinsko), kde je klíčová role pro identifikaci problémů připisována učiteli (viz Mullis 2012c, Mullis 2012d). Eurydice (2011a) přitom akcentuje význam standardizovaných testů v kontextu úvahy, že učitel má tendenci hodnotit žáky na základě srovnání ve třídě, a chybí mu tak širší přehled o skutečném postavení žáka v celé populaci. Paleta nástrojů zaměřených na cílovou skupinu žáků s potížemi se čtením je však širší a zahrnuje rovněž (viz Mullis et al. 2012c, Mullis et al. 2012d):

- výuku zaostávajících žáků v malých skupinách (např. Austrálie, Irsko, Norsko, Rakousko, USA),
- využití speciálního terapeuta v oblasti čtení (např. Austrálie, Norsko, Slovensko, Švédsko),
- využití nástrojů dalšího vzdělávání učitelů se zaměřením na metody pro včasnou identifikaci problémů žáka se čtením,
- využití nástrojů na podporu čtení v rodině (např. Německo, Rakousko).

Žáci ve vazbě na pohlaví

Rozdílné výsledky chlapců a dívek v testování dílčích gramotností je spojeno se strategiemi intervencí specificky zaměřených na chlapce v případě čtenářské gramotnosti respektive dívky v případě matematické a přírodovědné gramotnosti (viz např. OECD 2010a). Takto například norská národní strategie *Science for the Future* řadí mezi své hlavní cíle zvýšení účasti dívek v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání (viz NMER 2010).

Žáci jiného jazykového či etnického původu

Pro překonání znevýhodnění žáků jiného jazykového či etnického původu byla vytvořena paleta nástrojů pro snižování vlivu tohoto znevýhodnění, a to zejména ve vazbě na čtenářskou gramotnost. Takto jsou žákům jiného jazykového či etnického původu tradičně nabízeny dodatečné výukové hodiny mateřského jazyka dané země (např. Dánsko, Německo, Norsko) nebo speciální učitelé (např. Anglie, Irsko), přičemž zvláštní pozornost je věnována předškolnímu vzdělávání (např. Německo) a účasti dětí na něm (viz Mullis et al 2012c, Mullis et al. 2012d).

Zdroj: Eurydice (2011a), Mullis et al. (2012c), Mullis et al. (2012d), NMER (2010), OECD (2010a)

Rámeček 2-9: Kanadský metodický rámec pro organizaci statistických dat pro základní a střední školství

Kanadský metodický rámec pro organizaci statistických dat pro základní a střední školství je založen na rozlišení dvou základních elementů v podobě (viz CMEC 2010a):

- typu indikátoru s rozlišením vstupů a procesů, výstupů a výsledků,
- úrovně informace s rozlišením úrovně žáka, školy/poskytovatele, jurisdikce/území.

Příklad organizace statistických dat poskytuje tabulka níže.

	Žák	**Škola/poskytovatel**	**Jurisdikce/území**
Vstupy a procesy	Demografické a socioekonomické charakteristiky; vzdělávací aktivity; postoje žáků	Charakteristiky školy/poskytovatele (typ, výdaje, lidské zdroje, velikost třídy, vybavení); vzdělávací aktivity	Charakteristiky populace území; vzdělávací legislativa; kurikulum; financování; hodnocení
Výstup	Hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti, známky, podíl absolventů středních škol, spokojenost žáků a rodičů	Úroveň dosažených gramotností, podíl absolventů středních škol	Úroveň dosažených gramotností, podíl absolventů středních škol
Výsledek	Úspěšnost vstupu do terciárního vzdělávání či na trh práce	Úspěšnost vstupu do terciárního vzdělávání či na trh práce	Sociální dopady (např. kriminalita, komunitní život), nezaměstnanost, růst HDP

Zdroj: CMEC (2010a)

Konečně poznamenejme, že v případě hodnocení velkých národních programových iniciativ na podporu rozvoje základních gramotností hraje tradičně významnou roli národní testování. Tabulka 2-70 v tomto směru představuje vazby mezi tematickým zaměřením a hodnotícími ukazateli vybraných strategií rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti Anglie. Anglický systém národního testování hraje prominentní roli v systému hodnocení a monitoringu implementační fáze strategie.

Jakým způsobem lze hodnotit situaci podpory rozvoje základních gramotností v České republice? ČŠI (2011a) hovoří o široké paletě nástrojů využívaných na podporu rozvoje matematické gramotnosti. Současně však ČŠI (2011a) označuje takovou podporu za vysoce nekoordinovanou, kdy systematický přístup k rozvoji matematické gramotnosti je pozorován v malém počtu škol, a to včetně chybějící práce se zaostávajícími žáky respektive s absencí aplikace hodnotících metod. Opětovně se tak projevuje slabá stránka českého vzdělávacího systému spojená s nejasnou implementací principů strategického plánování. ČŠI (2011b) hovoří v podobném duchu ve vazbě na čtenářskou gramotnost, kdy mimo jiné poukazuje na chybějící strategie rozvoje čtenářské gramotnosti, a to jak na národní úrovni, tak na úrovni škol. Velký počet škol zároveň neformuluje cíle ve vazbě na čtenářskou gramotnost, chybí rovněž systém hodnocení a monitoringu na školní úrovni. Hodnocení výročních zpráv 28 náhodně vybraných základních škol respektive gymnázií potvrzuje poměrně nízký stupeň proniknutí celého konceptu základních gramotností do těchto dokumentů (viz tabulka 2-71). MŠMT (2012) pak zmiňuje následující problémy spojené s rozvojem a podporou základních gramotností v českém vzdělávacím systému:

- nejasnost ve významu celého konceptu základních gramotností,
- vágní formulace cílů ve vazbě na základní gramotnosti,
- omezená nabídka dat týkajících se úrovně základních gramotností,
- nesystematický přístup k podpoře rozvoje základních gramotností, chybějící finanční a metodická podpora,
- nedostatečná pozornost věnovaná zaostávajícím i nadaným žákům.

Tabulka 2-70: Vazba některých anglických strategií rozvoje vybraných základních gramotností k hodnotícím ukazatelům

Zaměření strategie	Ukazatel
Čtenářská a matematická gramotnost na základních školách	- Procento žáků na úrovni 4+ a 5 v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 2) - Procento žáků s nárokem na školní jídlo zdarma, kteří dosáhli úrovně 4+ v anglickém jazyce a matematice k ostatním žákům, kteří dosáhli úrovně 4+ (testování Key Stage 2)
Čtenářská a matematická gramotnost na středních školách	- Procento žáků na úrovni 5+ a 6+ v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 3) - Procento žáků, kteří získali GSCE A+ až C v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 4) - Procento žáků, kteří se zlepšili z úrovně Key Stage 2 na GCSE v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 4)
Podpora nadaných žáků	- Výsledky žáků v testování Key Stage 2 na úrovni 5+ v anglickém jazyce a matematice a jejich vývojový trend - Výsledky žáků v GCSE testování (Key Stage 4) - Dosažení vyššího než očekávaného zlepšení v anglickém jazyce a matematice mezi úrovněmi Key Stage 2-4
Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	- Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dosáhli ukončení Key Stage 4 - Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří v testování dosáhli úrovně 4+ na konci Key Stage 2

Zdroj: DFE (2011)

Tabulka 2-71: Počet základních škol (N=28) a gymnázií (N=28) zmiňujících ve svých výročních zprávách pro rok 2011/2012 alespoň jednou daný typ základní gramotnosti

Základní gramotnost	Počet základní škol	Počet gymnázií
Čtenářská	16	3
Matematická	4	3
Přírodovědná	1	3
Jazyková	1	2
Informační	9	4
Sociální	0	0

Zdroj: vlastní zpracování na základě výročních zpráv pro rok 2011/2012 náhodně vybraných základních škol a gymnázií

Potenciálním krokem k řešení výše uvedených skutečností je formulace koncepčního přístupu k rozvoji základních gramotností, v rámci něhož je spatřováno pět hlavních oblastí intervencí (viz MŠMT 2012):

- kvalita kurikula a standardů vzdělávání,
- odměňování učitelů,
- zlepšování znalostí učitelů a ředitelů škol,
- hodnocení výsledků žáků,
- tvorba legislativních dokumentů.

Významným námětem pro implementaci koncepčního přístupu mohou být případové studie velkých národních iniciativ představených v rámečcích 2-4 až 2-7, a to včetně jejich obsahového zaměření.

3. Vnímání externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání hlavními skupinami účastníků vzdělávání v České republice

Třetí kapitola analýzy hodnotí názory a postoje hlavních skupin účastníků vzdělávání k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice. Kapitola je strukturovaná do dvou částí, kdy první část představuje metodické aspekty a druhá část vlastní výsledky.

3.1 Metodika hodnocení

Hodnocení názorů a postojů hlavních skupin účastníků vzdělávání k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice je metodicky založeno na výběrovém šetření, tj. sběru informací mezi vzorkem respondentů, a to s využitím standardizovaného dotazníku. Šetření bylo realizováno v květnu a červnu roku 2013 na výběrovém souboru respondentů následujících skupin účastníků vzdělávání:

- ředitelé škol,
- učitelé škol a další pedagogičtí pracovníci,
- školní inspektoři,
- zřizovatelé škol,
- zaměstnavatelé,
- žáci škol a jejich zákonní zástupci/rodiče.

3.1.1 Podstata obsahového zaměření výběrového šetření

Podstata obsahového zaměření výběrového šetření vychází z formulace jeho dvou cílů:

- identifikovat názory a postoje hlavních skupin účastníků vzdělávání k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání,
- specifikovat hlavní rizika/dopady externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v kontextu chování a činnosti hlavních skupin účastníků vzdělávání.

Naplnění dvou výše uvedených cílů vychází z definice potenciálních rizik/dopadů, které jsou spojeny s externím sledováním a hodnocením kvality a efektivity ve vzdělávání a které byly identifikovány na bázi excerpce relevantní literatury (viz rámeček 3-1). Jejich přehled poskytuje tabulka 3-1 s tím, že výběrové šetření klade důraz zejména na hodnocení významu státem organizovaných plošných testování. Vedle toho se šetření zaměřilo rovněž na doplňková témata v podobě:

- postoje relevantních skupin účastníků vzdělávání k mezinárodnímu testování a komerčně organizovaným testům,
- postoje relevantních skupin účastníků vzdělávání k práci České školní inspekce s důrazem na posouzení možností zlepšení její současné činnosti.

Rámeček 3-1: Rizika/dopady externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Externí sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání se setkává s poměrně širokou diskusí jejich rizik a dopadů. Mezi klíčové prvky této diskuse lze zařadit následující aspekty (viz Athanasou 2010, Dall 2011, Dulfer et al. 2012, Johnsen 2012, OECD 2012a, Santiago et al. 2011):

- Johnsen (2012), Shiel, Kellaghan a Moran (2010) hovoří o současné existenci pozitivních i negativních dopadů externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Takto je pozitivní dopad primárně spojen s vytvořením pobídky pro změnu chování a zlepšení praktik aktérů. Zároveň externí hodnocení poskytuje více objektivní a spolehlivé informace než subjektivní hodnocení interní, a takto má všechny předpoklady pro využití na bázi procesu strategického plánování (viz Shiel, Kellaghan a Moran 2010). Negativní dopady jsou spojeny mimo jiné s důvěryhodností dat a dále pak s řadou dílčích souvislostí, které jsou blíže diskutovány v následujících bodech.

- Zveřejnění výsledků externích hodnocení je tradičně spojeno s hrozbou utváření žebříčků škol podle jejich kvality. Školy s horším výsledkem pak získávají negativní image, což se může projevit v řadě oblastí (např. počet žáků u zápisu, socioekonomická separace a segregace žáků). Znevýhodněny mohou být zejména školy s vysokým podílem problémových žáků, pokud v rámci srovnání nejsou dílčí charakteristiky školy brány do úvahy (viz např. Santiago et al. 2011, Athanasou 2010).

- Široké využití externího hodnocení a zveřejnění výsledků může vést k posílení výuky orientované na přípravu žáků na externí hodnocení, ať již ve formě testování (viz např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010, OECD 2012a, OECD 2013d, Dall 2011) nebo ve formě externí inspekční činnosti (viz Van Bruggen 2010). Současně dochází k redukci času pro výuku vlastního kurikula. Zaměření výuky se tak výrazně zužuje a to i v kontextu toho, že hodnocení pokrývá jen malou část obsahu výuky a opomíjí hodnoty, které nelze měřit (viz např. Dall 2011). Externí hodnocení tak často poskytuje pouze informaci o tom, jak si žák stojí v rámci srovnání, nikoliv informaci o tom, co se naučil. Obecně je externí hodnocení charakteru sumativního, nikoliv formativního, hodnocení (viz Shiel, Kellaghan a Moran 2010).

- Realizace externích forem hodnocení vzdělávacích výsledků se potýká s hrozbami podvádění ze strany účastnících se aktérů (viz např. Dall 2011). Vedle přímého nekorektního jednání ze strany žáka či učitele se přitom může jednat i o měkčí formy podvádění, kdy například rodič omluví své sítě z účasti na testování, aby svým relativně horším výsledkem nekazilo celkové skóre školy (srovnej s Dulfer et al. 2012).

- Externí hodnocení představuje stresovou zátěž, a to jak pro žáky, tak učitele (např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010, Santiago et al. 2011, OECD 2012a). Tato zátěž může v nejhorším scénáři vést k odchodu žáků ze vzdělávání či učitelů z profese, a obecně snižuje chuť zaostávajících aktérů účastnit se celoživotního učení (viz Dall 2011). Zdůrazněme, že právě učitelské odbory jsou častou skupinou vystupující proti zveřejnění výsledků externího hodnocení (viz např. OECD 2012a, Santiago et al. 2011, Johnsen 2012).

Zdroj: Athanasou (2010), Dall (2011), Dulfer et al. (2012), Johnsen (2012), OECD (2012a), Santiago et al. (2011), Shiel, Kellaghan a Moran (2010)

Tabulka 3-1: Přehled hodnocených rizik/dopadů externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování a činnost hlavních skupin účastníků vzdělávání

Riziko/dopad
RD1: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na zlepšení výsledků ve vzdělávání
RD2: Riziko orientace výuky na obsah externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, potlačení významu dalších oblastí vzdělávání, snížení kvality standardů, omezení šíře používaných metod výuky
RD3: Riziko spojené s obtížnou měřitelností a následným hodnocením řady aspektů kvality vzdělávacího procesu (např. interakce žák – učitel apod.)
RD4: Riziko spojené s nedůvěrou zaměstnavatelů či vysokých škol ke správnosti a spolehlivosti výsledků externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání
RD5: Nedostatečná koherence externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání s obsahem kurikula, učebnic a výuky
RD6: Riziko přehlcení obsahu kurikula v důsledku snah aktérů být zahrnut v externím sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání
RD7: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na usnadnění možností přechodu mezi školami
RD8: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování učitelů při identifikaci vzdělávacích nedostatků jednotlivých žáků, využití jako zpětná vazba pro úpravu standardů/obsahu výuky
RD9: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování ředitele/učitelů školy při zdůraznění její excelence
RD10: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování žáků, rodičů, zaměstnavatelů/vysokých škol v jejich rozhodování o výběru školy a zaměstnance/studenta
RD11: Riziko externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání spojené s udržováním či zvyšováním sociální nerovnosti
RD12: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování zřizovatele při hodnocení efektivity/efektivnosti vynaložených veřejných prostředků
RD13: Riziko externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání spojené s obrannými postoji a demotivací učitelů (samočinné vytváření bariér) a žáků
RD14: Riziko organizačních problémů při zajištění externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání
RD15: Riziko podvodného jednání žáků či učitelů při realizaci externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování

Takto vytvořený základní rámec obsahového zaměření výběrového šetření byl v dalším kroku převeden do podoby otázek dotazníku s tím, že jejich výsledná podoba byla upravena na bázi expertního posouzení. Příloha 1 představuje otázky dotazníků, které byly využity pro zajištění odpovědí respondentů dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání. S ohledem na zaměření výběrového šetření na názory, postoje a z nich vyplývající chování dotazovaných skupin účastníků vzdělávání jsou převážně voleny otázky vyjadřující souhlasné či nesouhlasné stanovisko respondentů na Likertově škále. Některé otázky jsou zaměřeny na situaci školy, zatímco jiné otázky jsou formulovány obecně, a to v návaznosti na kontext situace. Vazby mezi hodnocenými riziky/dopady uvedenými v tabulce 3-1 a otázkami dotazníků jednotlivých dotazovaných skupin účastníků vzdělávání (viz příloha 1) pak zachycuje tabulka 3-2. Zdůrazněme, že relevance hodnocených rizik/dopadů a na ně navazujících otázek dotazníků je zcela přirozeně odlišná pro jednotlivé skupiny účastníků vzdělávání a že výsledná podoba dotazníků respektuje potřebu zohlednit rozdíly mezi jednotlivými druhy škol.

Tabulka 3-2: Matice vztahů definovaných rizik/dopadů (viz tabulka 3-1) a formulovaných otázek dotazníkového šetření pro jednotlivé dotazované skupiny účastníků ve vzdělávání (viz Příloha 1)

Riziko/Dopad*	Ředitel, inspektor	Učitel**	Zřizovatel	Zaměstnavatel	Žák	Zákonný zástupce
RD1	O3	O3	O1	O1		O1
RD2	O4 (O2)	O4 (O2)	O2	O2	O1	O2
RD3	O5 (O1)	O5 (O1)	O3		O2	
RD4			O7	O4-5	O_S6	O7-8
RD5	O6	O6			O3	
RD6	Posouzeno expertně jako nerelevantní					
RD7	O7-8	O7-8				
RD8	O9-10, O20	O9-10, O19	O4		O4	O3-4
RD9	O11	O11	O5			O5
RD10	O12	O12	O6	O3	O5	O6
RD11	O13	O13	O8			O9
RD12	O14-15	O14	O9-10			O10
RD13	O16	O15			$O_Z6/_S8$; O_S7	
RD14	O17-19, O22	O16-18, O21	O12	O6	$O_Z7/_S9$; $O_Z9/_S11$	O11
RD15	O21	O20			$O_Z8/_S10$	

* Vymezení rizik/dopadů podle tabulky 2-1; u skupiny žáků písmeno Z pro žáky základních škol a písmeno S pro žáky středních škol

** Čísla otázek pro dotazník pro učitele základních škol a středních škol s maturitou

Pozn.: v závorce relevantní doplňkové otázky týkající se mezinárodního testování, komerčního testování a činnosti České školní inspekce

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-3: Přehled hodnocených rizik/dopadů externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování a činnost hlavních skupin účastníků vzdělávání

Hypotézy	Vazba na rizika a dopady
H1a: Státem organizované plošné testování je vnímáno tak, že vede ke zlepšování výsledků vzdělávání v důsledku vyššího externího tlaku na vyučující i žáky. H1b: Státem organizované plošné testování je vnímáno tak, že nevede ke zlepšování výsledků vzdělávání v kontextu adaptačního chování zainteresovaných. H1c: Existuje negativní postoj relevantních aktérů vzdělávání k schopnosti státem organizovaného plošného testování měřit skutečně dosaženou úroveň vzdělání žáků.	H1a-RD1 H1b-RD2 H1c-RD3
H2a: Státem organizované plošné testování je vnímáno jako nástroj, který by měl být využíván pro zajištění zpětné vazby učitelům ke vzdělávacím potřebám jejich žáků. H2b: Zaměstnavatelé a vysoké školy nepovažují výsledky společné části maturity za objektivní ukazatel kvality žáka, který by zohlednili při přijímacím řízení do školy či do zaměstnání. H2c: Státem organizované plošné testování je zdrojem obav pro učitele. H2d: Podvodné jednání ze strany hlavních skupin účastníků vzdělávání je při státem organizovaném plošném testování zaznamenáno jen výjimečně.	H2a-RD8 H2b-RD4 H2c-RD13 H2d-RD15
H3a: Je vnímán soulad mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování. H3b: Vliv státem organizovaného plošného testování je vnímán pozitivně ve vztahu k možnosti žáků přecházet mezi školami.	H3a-RD5 H3b-RD7
H4a: Postoje ke zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování a spojení s hodnocením efektivity/efektivnosti jsou vnímány různými skupinami účastníků vzdělávání odlišně. Negativní postoj je typický pro pracovníky škol. H4b: Existuje silné vnímání hrozeb spojených s vyčleňováním dobrých či špatných škol v případě zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování. H4c: Výsledky státem organizovaného plošného testování nejsou využívány jako marketingový nástroj s ohledem na krátkou dobu jeho existence.	H4a-RD10 H4a-RD12 H4b-RD11 H4c-RD9
H5: Existuje řada negativních postojů k organizačnímu zajištění státem organizovaného plošného testování. Preferovány jsou přístupy na bázi ICT a snižování pracovní zátěže učitelů škol.	H5-RD14
H6: Neexistují statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů jednotlivých cílových skupin vzhledem k jejich charakteristikám.	Napříč RD

Zdroj: vlastní zpracování

V návaznosti na představenou podstatu obsahového zaměření výběrového šetření pak byly formulovány jeho vstupní hypotézy, které jsou přehledně uvedeny v tabulce 3-3, a to včetně vazby na rizika a dopady definované v tabulce 3-1. Poznamenejme, že vyhodnocení hypotéz je provedeno na základě běžných matematicko-statistických metod. Zvolená forma otázek umožňuje vyhodnocení na bázi dat kategorické i metrické povahy. V tomto kontextu jsou aplikovány vhodné metody deskriptivní a inferenční statistiky.

3.1.2 Tvorba výběrových souborů

Vedle vymezení obsahového zaměření výběrového šetření se druhou klíčovou otázkou jeho metodiky stala tvorba výběrových souborů respondentů cílových skupin šetření. Metodický postup vychází z následujících dvou východisek vztažených k cílovým skupinám šetření:

- První východisko je spojeno s vazbami mezi jednotlivými skupinami účastníků vzdělávání. Takto je škola jednotícím prvkem pro skupiny účastníků – ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, žáci a zákonní zástupci žáků. Svůj vztah ke škole má i skupina zřizovatelů škol, naopak školní inspektoři a zaměstnavatelé nejsou se školou přímo spojeni.

- Druhé východisko je spojeno s naším vnímáním odpovědí některých skupin účastníků vzdělávání jako klíčových, a to s ohledem na jejich postavení ve vztahu k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí. Mezi tyto skupiny řadíme primárně skupinu ředitelů a učitelů škol. V rámci formulace závěrů šetření je na klíčové skupiny kladen hlavní důraz.

Proces tvorby výběrových souborů sleduje následující metodiku.

3.1.2.1 Ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, školní inspektoři

Společným prvkem realizace šetření pro skupiny účastníků – ředitelé, učitelé škol a školní inspektoři – se stalo jejich oslovení prostřednictvím informačního systému České školní inspekce (Inspis). V tomto ohledu byla cílová skupina školních inspektorů oslovena plošně, zatímco pro cílové skupiny ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků byly vytvořeny výběrové soubory respondentů a to na bázi dvou kroků:

- vytvoření výběrového souboru škol, který přímo definuje výběrový soubor ředitelů škol,
- vytvoření výběrového souboru učitelů, a to na bázi náhodného stratifikovaného výběru mezi učiteli jednotlivých vybraných škol.

- **Výběrový soubor ředitelů**

Vytvoření výběrového souboru ředitelů škol vycházelo ze základního souboru všech základních a středních škol v České republice, kterým byly zároveň přiřazeny hodnoty charakteristik uvedených v tabulce 3-4. Zdrojem dat byly v tomto ohledu zejména interní informace České školní inspekce. Pro potřeby tvorby výběrového souboru byly sledované charakteristiky škol rozděleny (viz tabulka 3-4):

- na charakteristiky pro explicitní stratifikaci, tj. tvorbu explicitních strat,
- na charakteristiky pro implicitní stratifikaci, tj. seřazení škol uvnitř strat,
- doplňující charakteristiky.

Zohledněna byla také specifika víceletých gymnázií v kontextu jejich relevantnosti jak pro základní, tak pro střední vzdělávání.

Tabulka 3-4: Přehled sledovaných charakteristik škol a jejich možné hodnoty, dílčí typy charakteristik

Charakteristiky školy pro explicitní stratifikaci	Možné hodnoty
Druh školy	- Základní škola - Střední škola - Víceletá gymnázia
Příslušnost sídla školy k území kraje	- Název kraje – 14 krajů České republiky
Charakteristiky školy pro implicitní stratifikaci	**Možné hodnoty**
Velikost školy	- Velká škola se 150 a více žáky - Malá škola do 150 žáků
Typ zřizovatele	- Veřejný subjekt - Neveřejný subjekt
Typ základní a střední školy	- Pro střední školy – školy jen s maturitními obory, škol i s nematuritními obory - Pro základní školy – speciální základní školy, běžné základní školy
Doplňující charakteristiky školy	**Možné hodnoty**
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	- Hlavní město Praha - Další krajská města - Obce nad 20 tis. obyvatel - Obce mezi 5 a 20 tis. obyvateli - Obce s méně než 5 tis. obyvateli
Poloha sídla školy v rámci vymezení regionů se soustředěnou podporou státu (podle usnesení vlády České republiky č. 141 z roku 2010)	- Poloha v regionu se soustředěnou podporou státu - Poloha mimo region se soustředěnou podporou státu
Účast školy v mezinárodním šetření PISA 2009, PISA 2012, TIMSS/PIRLS 2011 nebo ICILS 2013	- Ano - Ne

Zdroj: vlastní zpracování

Vlastní proces tvorby výběrového souboru škol probíhal následujícím způsobem. Primárně bylo s využitím definovaných charakteristik vytvořeno 42 strat škol podle druhu školy a kraje sídla školy. Následně byly školy uvnitř strat seřazeny s využitím charakteristik pro implicitní stratifikaci, přičemž pro druhou či třetí proměnnou bylo respektováno střídání pořadí hodnot jednotlivých charakteristik při změně hodnoty implicitní proměnné předchozí. V další fázi byl aplikován systematický výběr škol založený na dvou dílčích krocích:

- V prvním kroku byl stanoven počet škol jednotlivých strat, které budou zařazeny do výběrového souboru, a to poměrně vzhledem k počtu škol jednotlivých strat. Respektováno přitom bylo pravidlo, že z každé straty budou vybrány alespoň dvě školy.

- Ve druhém kroku byl náhodným výběrem vybrán odpovídající počet škol jednotlivých strat utvářejících výsledný výběrový soubor, přičemž aplikován byl stejný algoritmus výběru jako v případě mezinárodního šetření PISA[139].

Poznamenejme, že výsledná podoba výběrového souboru škol byla mírně upravena s ohledem na souběžně probíhající šetření České školní inspekce tak, aby nedocházelo k oslovení jedné školy nadměrným počtem dotazníků.

Rozsah výběrového souboru škol usiloval o zohlednění otázek jeho reprezentativnosti. V tomto ohledu byla respektována výběrová chyba vzhledem k velikosti a designu výběrového souboru na 99 procentním intervalu spolehlivosti se stanovením rozsahu výběrového souboru na cca 666 škol. Osloveno tak bylo rovněž cca 666 ředitelů těchto škol.

- **Výběrový soubor učitelů a dalších pedagogických pracovníků**

Vytvoření výběrového souboru učitelů a dalších pedagogických pracovníků vycházelo z výběrového souboru škol utvořeného v souladu s postupem popsaným v předchozím bodě. Do výběrového souboru učitelů a dalších pedagogických pracovníků byly následně za každou vybranou školu zařazeni učitelé a další pedagogičtí pracovníci podle následujících podmínek:

1. V případě úplných základních škol byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé 1. stupně a tři učitelé 2. stupně, kteří učí český jazyk, cizí jazyk a matematiku, a to tak, aby učitelé stejného stupně neučili stejný předmět.

2. V případě neúplných základních škol byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé 1. stupně, kteří učí český jazyk, cizí jazyk a matematiku, a to tak, aby současně neučili stejný předmět.

3. V případě víceletých gymnázií byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé nižšího stupně a tři učitelé vyššího stupně, kteří učí český jazyk, cizí jazyk a matematiku, a to tak, aby učitelé stejného stupně neučili stejný předmět.

4. V případě středních škol byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé, kteří učí český jazyk, cizí jazyk nebo matematiku, a to tak, aby neučili stejný předmět.

5. V rámci každé školy byl do výběrového souboru zařazen jeden další pedagogický pracovník.

3.1.2.2 Zřizovatelé škol a zaměstnavatelé

Realizace šetření v rámci cílové skupiny zřizovatelů škol a zaměstnavatelů probíhala na bázi přímé interakce s respondenty šetření. Základním východiskem v tomto ohledu bylo zajištění odpovědí minimálně 100 respondentů každé z cílových skupin. Výběrový soubor zřizovatelů škol k oslovení byl stanoven v podobě zřizovatelů výběrového souboru škol vytvořeného v souladu s metodikou tvorby

[139] Primárně byl stanoven poměr mezi počtem škol straty a počtem vybíraných škol do výběrového souboru straty, který určil horní mez intervalu výběru s dolní mezí rovnou hodnotě 1. V rámci takto vytvořeného intervalu výběru bylo generováno náhodné číslo. Současně bylo školám uvnitř straty přiřazeno pořadí, přičemž do výběrového souboru byly vybrány ty školy, jejichž pořadí bylo rovno náhodnému číslu respektive součtu náhodného čísla a násobků intervalu výběru. Tento algoritmus byl aplikován tak dlouho, dokud nebyl vybrán stanovený počet škol straty.

výběrového souboru ředitelů. S ohledem na skutečnost, že více škol výběrového souboru spadalo pod stejného zřizovatele, byl výsledný počet oslovených zřizovatelů nižší ve srovnání s celkovým počtem škol výběrového souboru. Takto bylo celkem osloveno cca 500 zřizovatelů škol.

Výběrový soubor zaměstnavatelů byl vybrán ze základního souboru zaměstnavatelů s více než 10 zaměstnanci, který byl kompilován z údajů komerční databáze ekonomických subjektů Albertina pro rok 2012. Výběrový soubor zaměstnavatelů byl utvářen na bázi stratifikovaného náhodného výběru, kde explicitní stratifikace byla provedena vzhledem ke kraji sídla zaměstnavatele respektive počtu zaměstnanců s rozlišením malých, středně velkých a velkých subjektů. Takto bylo vytvořeno celkem 42 strat, v rámci kterých bylo náhodně vybráno 15 souborů po 100 zaměstnavatelích, kdy každý soubor obsahoval 2 nebo 3 zaměstnavatele v každé stratě, přičemž vyšší počet zaměstnavatelů byl volen pro strata obsahující vyšší celkový počet subjektů. Poznamenejme, že celkový počet 1 500 zaměstnavatelů k oslovení byl volen v kontextu jednak minimální očekávané desetiprocentní návratnosti a jednak snahy zajistit vyšší počet odpovědí, než minimálních 100 respondentů. Speciálně pak byly do výběrového souboru zaměstnavatelů k oslovení doplněny vysoké a vyšší odborné školy.

Z technického hlediska probíhal sběr dat následujícím způsobem:

- V prvním kroku byla vytipována nejvhodnější osoba subjektu k oslovení – reprezentant zřizovatele a reprezentant zaměstnavatele. V případě zřizovatele byl volen primárně vedoucí příslušných odborů obcí a krajů, u malých obcí pak starosta. V případě zaměstnavatelů byla primárně oslovena osoba odpovědná za oblast personalistiky. Pokud taková osoba nebyla identifikována, byl osloven vedoucí pracovník subjektu.

- Ve druhém kroku byla vybraná osoba oslovena s představením podstaty šetření a identifikací její ochoty k účasti na něm. V případě souhlasu byla dohodnuta nejvhodnější podoba vyplnění dotazníku s nabídkou jak tištěné, tak elektronické verze. Sledování širšího rámce možných způsobů realizace dotazníkového šetření bylo motivováno snahou zajistit co nejvyšší participaci oslovených subjektů na šetření.

3.1.2.3 Žáci a zákonní zástupci

Realizace šetření pro skupiny účastníků – žáci a zákonní zástupci – byla postavena na záměru posbírat odpovědi celkem 1 000 respondentů obou cílových skupin. Za tímto účelem byl využit metodický postup založený na výběru 10 žáků a jejich zákonných zástupců ve výběrovém souboru 100 škol. Postup je přitom do značné míry obdobný postupu při tvorbě výběrového souboru ředitelů škol s tím, že byly udělány tři odlišnosti:

- Ze základního souboru základních a středních škol byly vyčleněny neúplné základní školy, speciální školy a střední školy bez maturitních ročníků. Motivem k vyřazení neúplných základních škol je primární zájem o cílovou skupinu žáků 9. tříd a motivem pro vyřazení škol bez maturitních ročníků orientace otázek na společnou část maturity.

- Počet vybíraných škol jednotlivých strat byl stanoven rovnoměrně, kdy každé ze 42 strat byly přiřazeny 2 školy s tím, že zbývajících 16 škol bylo po jedné přiřazeno do 16 strat s nejvyšším absolutním počtem škol.

- Výběr škol uvnitř strat vycházel z celkového počtu žáků jednotlivých škol, tj. pravděpodobnostního výběru podle velikosti školy[140]. Takto byla zvýšena pravděpodobnost výběru větších škol, jichž lze s ohledem na sídelní strukturu České republiky očekávat v celé populaci nižší počet.

Po kompilaci výběrového souboru škol k oslovení byl kontaktován ředitel školy se žádostí o účast školy v šetření. V rámci komunikace s řediteli škol ochotných k účasti byl ze základního souboru žáků školy vybrán vzorek 10 žáků a jejich zákonných zástupců, a to při splnění následujících podmínek:

- V případě úplných základních škol bylo do výběrového souboru zařazeno náhodným výběrem 10 žáků deváté třídy, kteří absolvovali celoplošnou generální zkoušku ověřování výsledků žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, a to s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek.

- V případě víceletých gymnázií bylo do výběrového souboru zařazeno 6 žáků posledního ročníku nižšího stupně, kteří absolvovali celoplošnou generální zkoušku ověřování výsledků žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 4 žáci posledního ročníku vyššího stupně, kteří absolvovali společnou část maturitní zkoušky, a to s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek.

- V případě středních škol bylo do výběrového souboru zařazeno náhodným výběrem 10 žáků posledního ročníku, kteří absolvovali společnou část maturitní zkoušky, a to s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek.

Tímto způsobem byl pro soubor 100 škol zajištěn požadavek smlouvy mezi zadavatelem a zpracovatelem na 1 000 respondentů obou cílových skupin. V případě neochoty ředitele školy účastnit se šetření byly postupně vybírány náhradní školy s podobnými charakteristikami, dokud nebyla zajištěna škola ochotná k participaci.

[140] Výběr škol sledoval následující postup. Primárně byl stanoven tzv. interval výběru jako poměr celkového počtu žáků a počtu škol pro výběr v rámci jedné straty. Dále bylo náhodně generováno jedno číslo v intervalu 0 až 1, které bylo vynásobeno hodnotou intervalu výběru. Současně byl školám uvnitř straty přiřazen interval kumulativních součtů žáků jednotlivých škol, přičemž do výběrového souboru byla vybrána ta škola, do jejíhož intervalu spadla hodnota násobku náhodného čísla a intervalu výběru. Analogicky se postupovalo pro výběr druhé případně třetí školy straty, kdy byl jako číslo identifikace brán součet násobku náhodného čísla a intervalu výběru s jedno- či vícenásobkem intervalu výběru.

3.2 Výsledky hodnocení

Prvním krokem vyhodnocení výběrového šetření je představení základní statistiky týkající se počtu odpovědí, na nichž je hodnocení založeno. Tabulka 3-5 představuje primární poznatky jednak počtu odpovědí, na nichž je založeno vyhodnocení výběrového šetření pro jednotlivé cílové skupiny, a jednak návratnosti odpovědí dotazníkového šetření. V tomto kontextu je nutné vnímat některá omezení reprezentativnosti odpovědí respondentů cílových skupin šetření.

Tabulka 3-5: Počet odpovědí pro vyhodnocení výběrového šetření a návratnost odpovědí dotazníkového šetření

Skupina účastníků vzdělávání	Počet odpovědí	Návratnost
Ředitel	338	51 %
Učitel a další pedagogický pracovník	1 432	38 %
Školní inspektor	159	90 %
Zřizovatel	252	50 %
Zaměstnavatel	317	21 %
Žák	1 000	-
Zákonný zástupce	1 000	-

Zdroj: vlastní zpracování

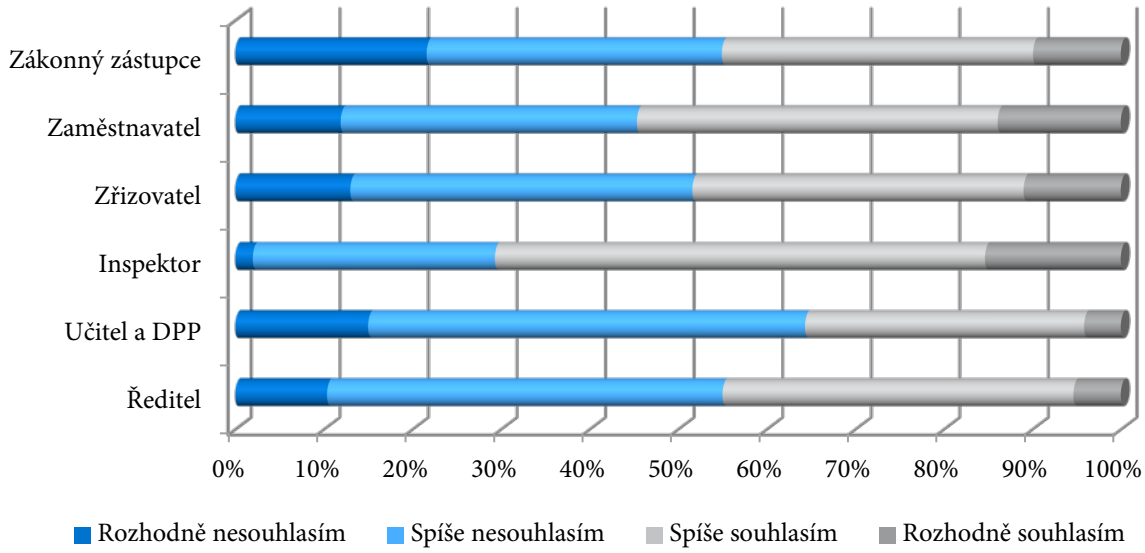
Vlastní vyhodnocení dotazníkového šetření je založeno na diskusi poznatků vzhledem k definovaným okruhům hypotéz a k dílčím hypotézám.

3.2.1 Externí testování a dosahované vzdělávací výsledky

První okruh hypotéz se zaměřuje na názor cílových skupin šetření na vztah externího testování, jako jednoho z hlavních nástrojů externího hodnocení ve vzdělávání, a dosahovaných výsledků ve vzdělávání. Za tímto účelem byly formulovány dvě hypotézy, týkající se:

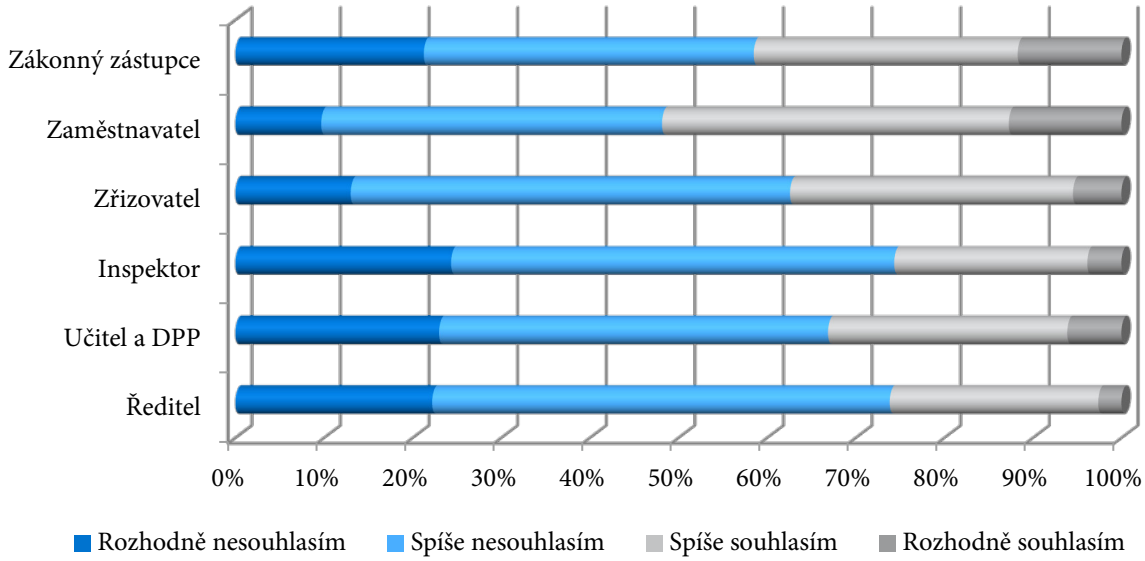
- pozitivního vlivu státem organizovaného plošného testování na dosahované vzdělávací výsledky žáků v kontextu stimulace jejich zájmu o učení (viz H1a),
- negativního vlivu státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky ve vazbě jednak na zaměření výuky na testy a jednak na redukci obsahu výuky (viz H1b).
- Ve výpovědích respondentů cílových skupin lze pozorovat do značné míry ambivalentní postoj k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky, a to zejména v případě cílových skupin zaměstnavatelů a zákonných zástupců. Naopak respondenti šetření spíše nesouhlasí s tvrzením o negativním vlivu státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky v důsledku posilování významu výuky orientované na testy.

Obrázek 3-1: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je bude podněcovat k učení.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-2: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.“



Zdroj: vlastní zpracování

Jaký je postoj cílových skupin šetření k těmto dvěma hypotézám? Obrázky 3-1 a 3-2 znázorňují strukturu souhlasných a nesouhlasných odpovědí na dvě výše uvedené tvrzení. Hlavní poznatky lze v tomto ohledu formulovat následujícím způsobem:

- Nejvíce příznivý vztah k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky žáky uvádí respondenti cílové skupiny školních inspektorů. Tato skupina rovněž nejvíce často nesouhlasí s negativním vlivem státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky v kontextu výuky orientované na testy. Podobný názor zastávají rovněž skupiny ředitelů a zřizovatelů škol, ačkoliv jejich postoj k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky žáků je více rezervovaný, což v ještě vyšší intenzitě platí pro cílovou skupinu učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

Celkově získané poznatky vztahující se ke státem organizovanému testování poskytují indicie pro spíše odmítavý postoj k hypotéze H1b a nejasný závěr týkající se hypotézy H1a. První poznatek se zdá být zdůvodnitelný ve vazbě na *low-stake* charakter státem organizovaného plošného testování na základní škole, méně však ve vztahu ke společné části státní maturity. Liší se v tomto ohledu odpovědi ředitelů respektive učitelů a dalších pedagogických pracovníků základních a středních škol? Tabulky 3-6 a 3-7 poskytují kladné odpovědi na uvedenou otázku. Ředitelé i učitelé středních škol statisticky významně častěji hovoří o negativních aspektech státem organizovaného plošného testování ve vazbě na tzv. výuku pro testy. V případě pozitivního vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky je taková vazba zaznamenána pouze u učitelů, nikoliv ředitelů škol.

Tabulka 3-6: Statistiky aplikace chí-kvadrát testu ve vazbě na četnostní tabulku (ne)souhlasných odpovědí respondentů vybraných cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je bude podněcovat k učení.“; podle druhu školy

Cílová skupina	Pearsonův chí-kvadrát	Asymptotická významnost
Ředitel	2,954	0,566
Učitel a další pedagogická pracovník	20,678	0,000*

* Statisticky významný rozdíl na 1 i 5 procentní hladině statistické významnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-7: Statistiky aplikace chí-kvadrát testu ve vazbě na četnostní tabulku (ne)souhlasných odpovědí respondentů vybraných cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.“; podle druhu školy

Cílová skupina	Pearsonův chí-kvadrát	Asymptotická významnost
Ředitel	10,387	0,034**
Učitel a další pedagogická pracovník	32,988	0,000*

* Statisticky významný rozdíl na 1 i 5 procentní hladině statistické významnosti

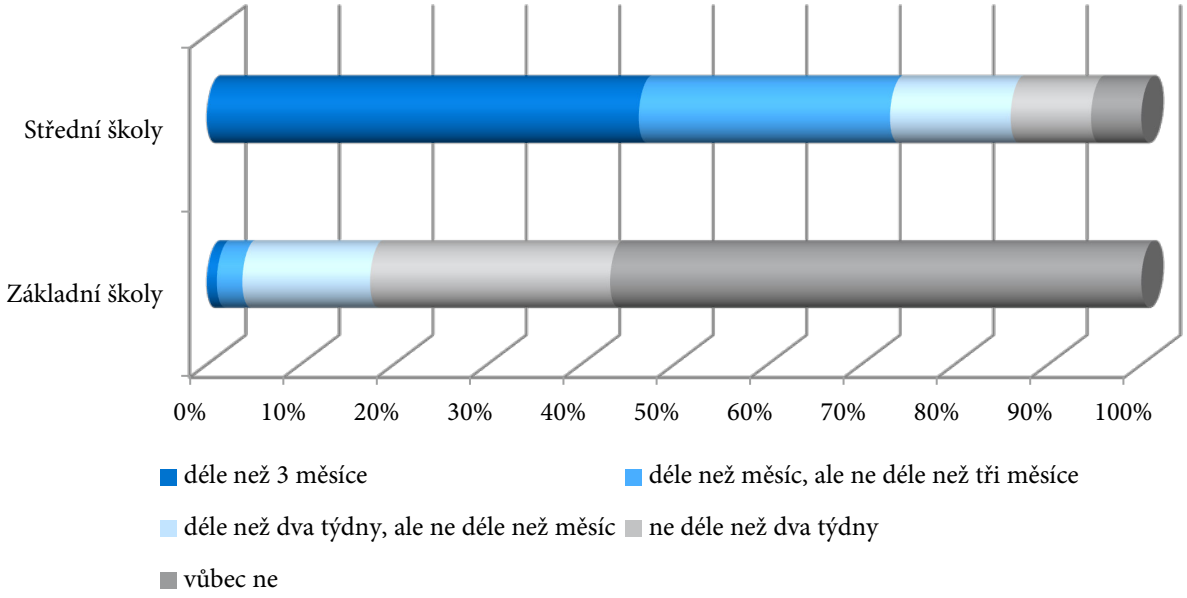
** Statisticky významný rozdíl na 5 procentní hladině statistické významnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Konečně výše uvedené závěry potvrzuje i hodnocení odpovědí žáků týkajících se jejich přípravy na státem organizované plošné testování, které ukazuje jednak na celkově různorodé tendence a jednak na výrazně vyšší objem přípravy žáků středních škol (viz obrázek 3-3). Poznamenejme, že jisté tendence ovlivnění

obsahu výuky celoplošným testováním lze zaznamenat i v případě mezinárodních testování, kdy 20 % ředitelů a 35 % učitelů uvádí zohlednění netypických forem příkladů těchto testování ve výuce.

Obrázek 3-3: Podíl odpovědí žáků týkající se délky jejich přípravy na státem organizované plošné testování žáků



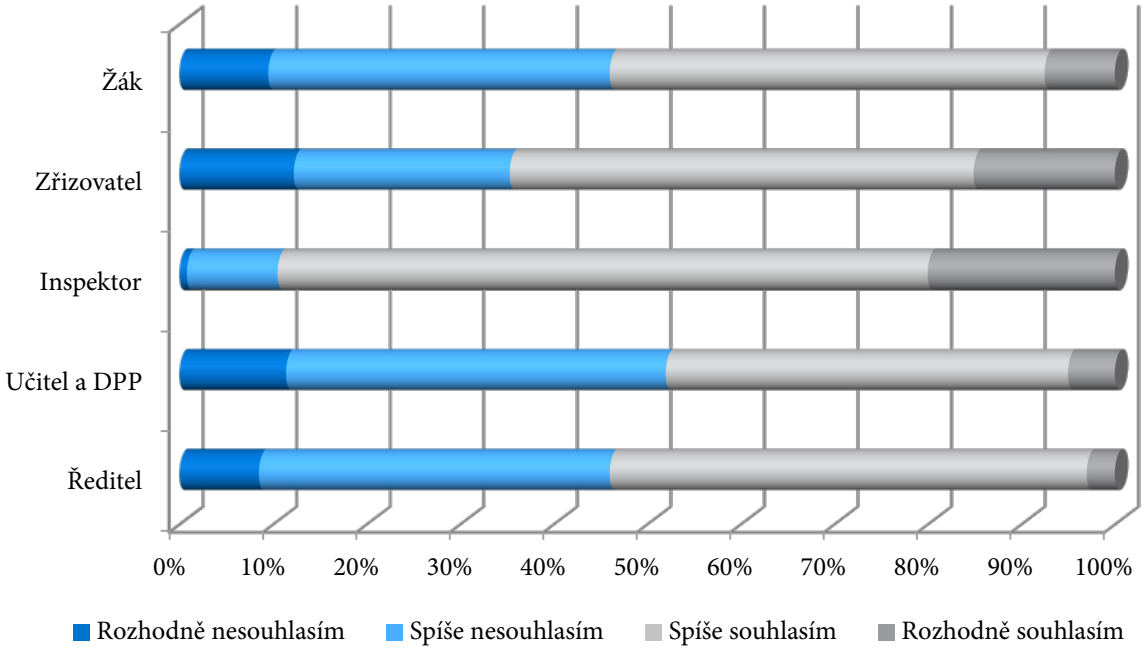
Zdroj: vlastní zpracování

Hodnocení postojů ke vztahu mezi státem organizovaným plošným testováním na jedné straně a vzdělávacími výsledky a kvalitou výuky na straně druhé je logicky doplněno o otázku postojů respondentů k objektivitě takto koncipovaných šetření. Formulovaná hypotéza předpokládá spíše negativní postoj relevantních aktérů vzdělávání ke schopnosti státem organizovaného plošného testování měřit skutečně dosaženou úroveň vzdělání žáků (viz H1c). Obrázek 3-4 rozvádí zjištění k hypotézám H1a a H1b o poznatek ambivalentních postojů ke schopnosti státem organizovaného plošného testování objektivně ukazovat vzdělávací výsledky žáků, přičemž:

- nejvyšší míru souhlasných odpovědí uvádí cílová skupina školních inspektorů a méně často skupina zřizovatelů,
- nejvyšší míru nesouhlasných odpovědí uvádí cílová skupina učitelů a dalších pedagogických pracovníků respektive ředitelů škol.

Za pozornost dále stojí, že podobný přístup ke státem organizovanému plošnému testování žáků lze zaznamenat u ředitelů základních i středních škol, v případě učitelů o něco častěji hovoří o objektivitě společné části maturity učitelé středních škol, nicméně rozdíl vzhledem k učitelům základních škol není statisticky významný.

Obrázek 3-4: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků objektivně ukazuje výsledky žáků ve vzdělávání, i když měří jen část vzdělávacího procesu.“

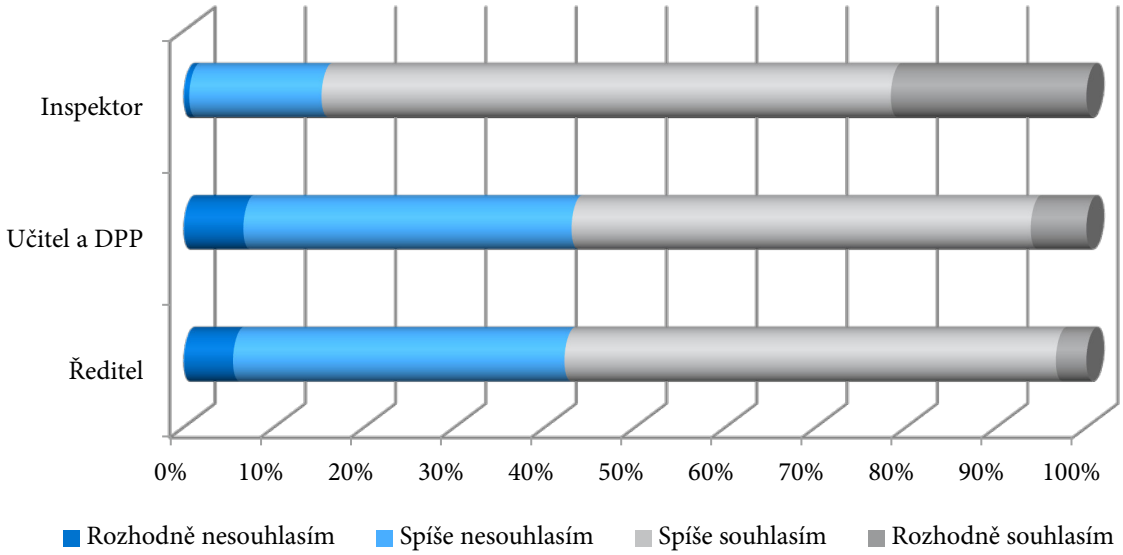


Zdroj: vlastní zpracování

Je postoj cílových skupin ředitelů a učitelů škol respektive školních inspektorů stejný vzhledem k mezinárodnímu testování? Obrázek 3-5 ukazuje na souhlas ředitelů škol, učitelů a dalších pedagogických pracovníků i školních inspektorů s tvrzením o vyšší schopnosti mezinárodních testování vypovídat o vzdělávacích výsledcích žáků, než tomu bylo v případě státem organizovaného plošného testování (srovnej s obrázkem 3-4). Poznamenejme, že i v tomto ohledu se ukazuje vyšší tendence učitelů

středních škol k souhlasnému stanovisku s objektivitou mezinárodních testování ve srovnání s učiteli základních škol.

Obrázek 3-5: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Mezinárodní testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.“

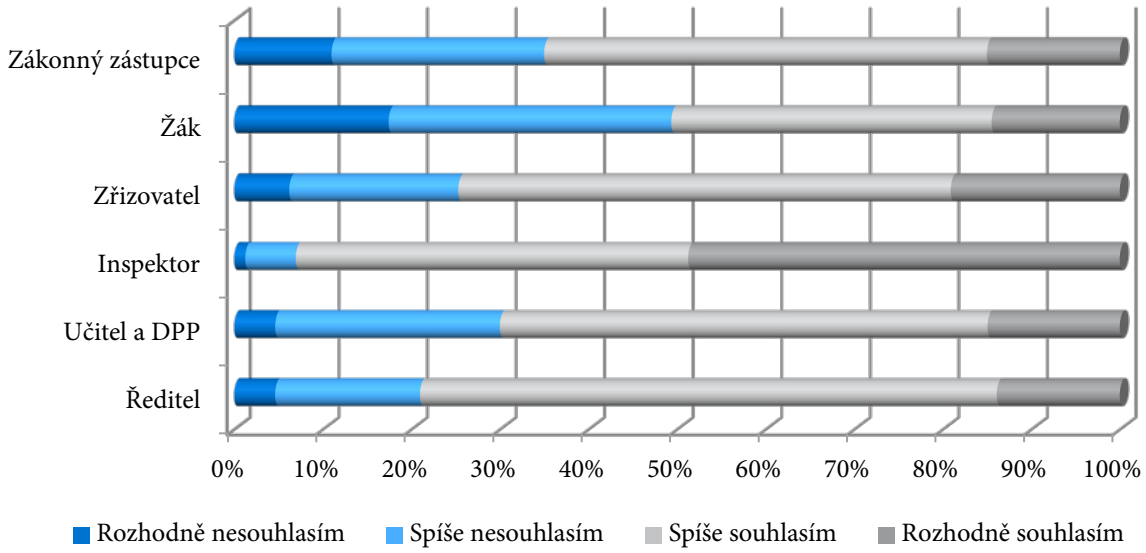


Zdroj: vlastní zpracování

3.2.2 Externí testování a chování a rozhodování skupin účastníků ve vzdělávání

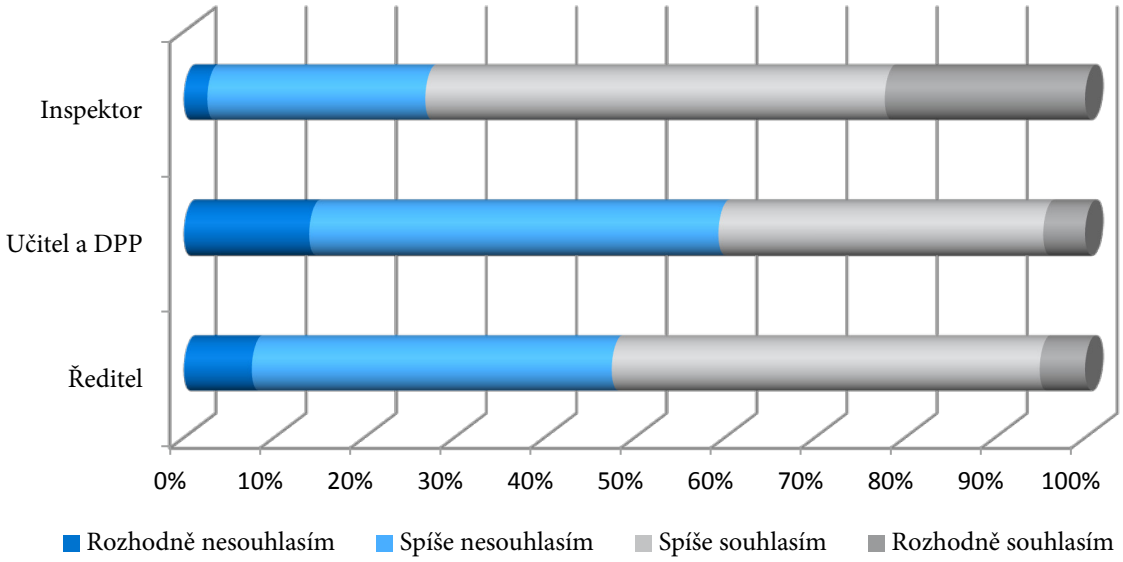
Druhý okruh hypotéz se zaměřuje na vybrané aspekty rozhodovacího procesu hodnocených skupin účastníků ve vzdělávání ve vazbě na externí testování. První hypotéza se týká vnímání státem organizovaného plošného testování jako nástroje, který je využíván pro zajištění zpětné vazby učitelům o vzdělávacích potřebách jejich žáků (viz H2a). Obrázek 3-6 ukazuje relativně vyšší míru souhlasu s tímto tvrzením u všech hodnocených skupin účastníků, s výjimkou skupiny žáků. Nejvyšší stupeň souhlasu lze pozorovat u skupiny školních inspektorů s tím, že relativně vyšší míru souhlasu uvádí rovněž skupiny ředitelů respektive zřizovatelů škol.

Obrázek 3-6: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků poskytuje učitelům zpětnou vazbu o znalostních přednostech a nedostatcích jejich žáků.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-7: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků pomohou učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků.“



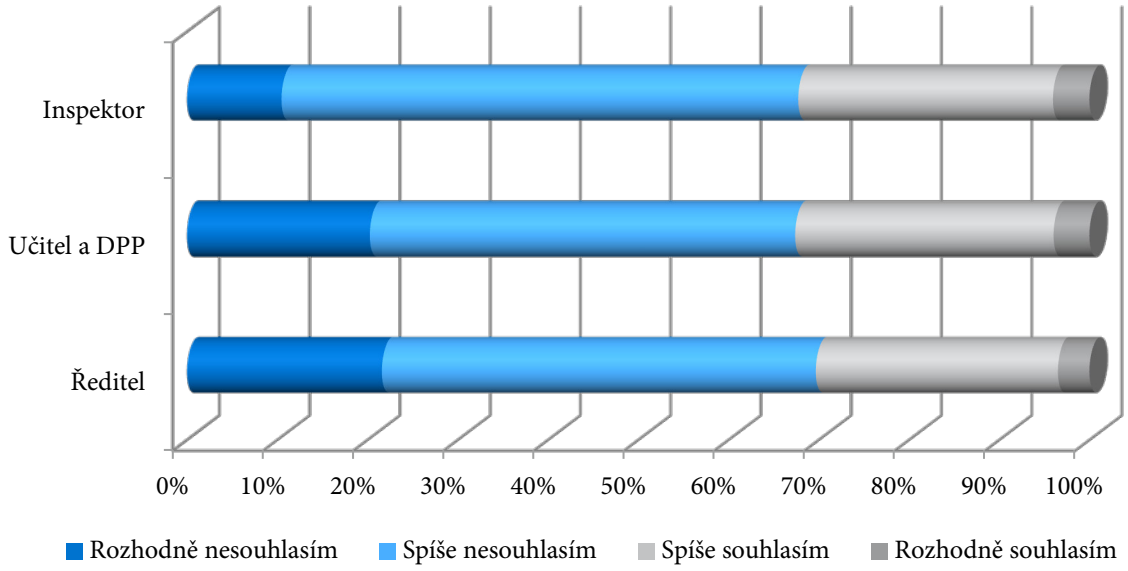
Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-6 tak naznačuje spíše pozitivní přístup účastníků ve vzdělávání k využití státem organizovaného plošného testování žáků pro formativní hodnocení. Zároveň se však ukazuje, že důvěru ředitelů a učitelů škol, tj. skupin nejvíce relevantních pro praktickou aplikaci formativního hodnocení ve výuce, v možnosti využití státem organizovaného plošného testování pro řízení výuky podle

individuálních vzdělávacích potřeb žáků nelze přeceňovat (viz obrázek 3-7). V tomto ohledu se ukazuje potřeba konkrétního vymezení očekávaných přínosů státem organizovaného plošného hodnocení žáků.

Reagují školy na možnosti související s využitím státem organizovaného plošného testování pro formativní hodnocení tím, že by přijímaly speciální strategie zaměřené na žáky s nejhoršími výsledky? Obrázek 3-8 naznačuje, že utváření takových strategií je spíše méně běžnou praxí českých škol, a to pohledem všech tří uvedených skupin účastníků ve vzdělávání. Za pozornost stojí rovněž ta skutečnost, že častěji deklarují utváření speciálních strategií zaměřených na zaostávající žáky učitelé středních škol, přičemž rozdíl v odpovědích oproti učitelům základních škol je statisticky významný. Tento rozdíl však nelze pozorovat v případě skupiny ředitelů škol.

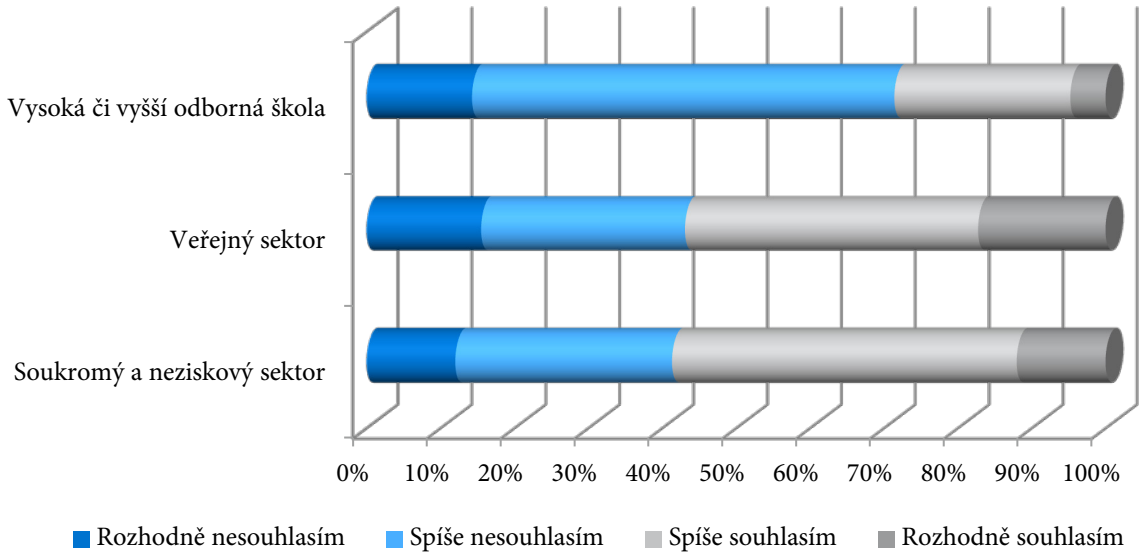
Obrázek 3-8: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Snaha dosáhnout lepších výsledků ve státem organizovaném plošném testování žáků vede na naší škole k vytváření speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhoršími výsledky."



Zdroj: vlastní zpracování

Druhá hypotéza okruhu předpokládá, že zaměstnavatelé a vysoké školy nepovažují výsledky společné části maturity za objektivní ukazatel kvality žáka, který by zohlednili při přijímacím řízení do školy či do zaměstnání (viz H2b). Obrázek 3-9 nepotvrzuje tento předpoklad v případě cílových skupin zaměstnavatelů soukromého a neziskového sektoru i veřejného sektoru a naopak potvrzuje tento předpoklad v případě cílové skupiny vysokých a vyšších odborných škol.

Obrázek 3-9: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky společné části státní maturity považuji za objektivní ukazatel kvality žáka, který zohledňuji při přijímacím řízení do zaměstnání nebo na vysokou školu.“

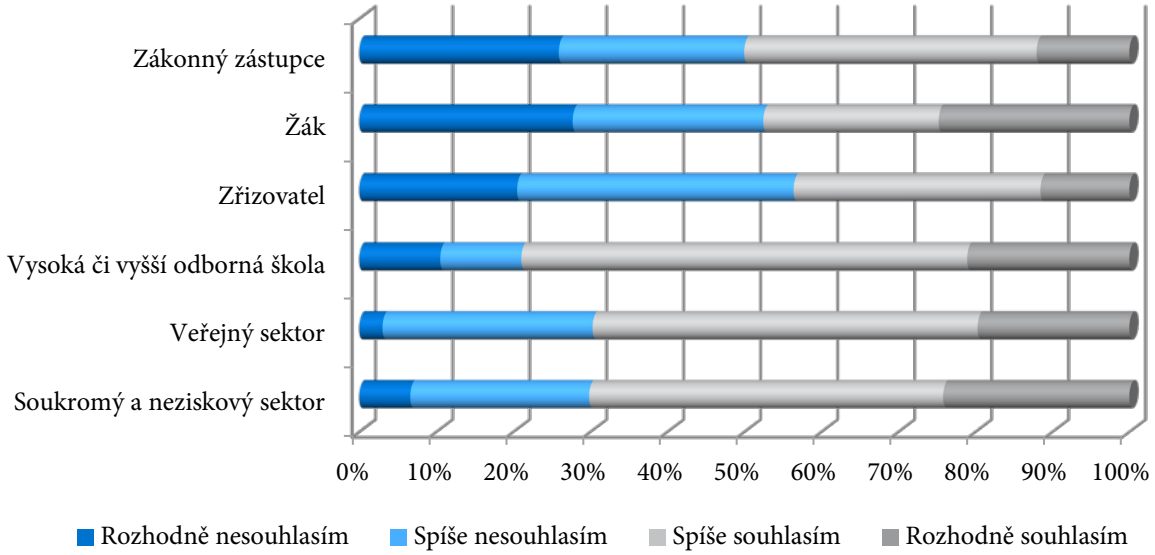


Pozn.: N = 208 pro soukromý a neziskový sektor; N = 58 pro veřejný sektor; N = 21 pro vysoké a vyšší odborné školy
Zdroj: vlastní zpracování

V kontextu výše uvedených skutečností se rovněž nabízí otázka, jak se cílové skupiny šetření staví obecně k možnostem využití výsledků společné části maturitní zkoušky jako nástroje v rozhodování o přijetí žáků středních škol na vysokou či vyšší odbornou školu. Obrázek 3-10 poskytuje základní odpověď na tuto otázku, když poukazuje:

- na neexistenci preferovaného názoru ze strany skupin účastníků zákonný zástupce, zřizovatel a žák,
- na spíše souhlasný postoj všech dílčích kategorií zaměstnavatelů.

Obrázek 3-10: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky společné části státní maturity by měly být využívány při přijímacím řízení na vysoké školy.“



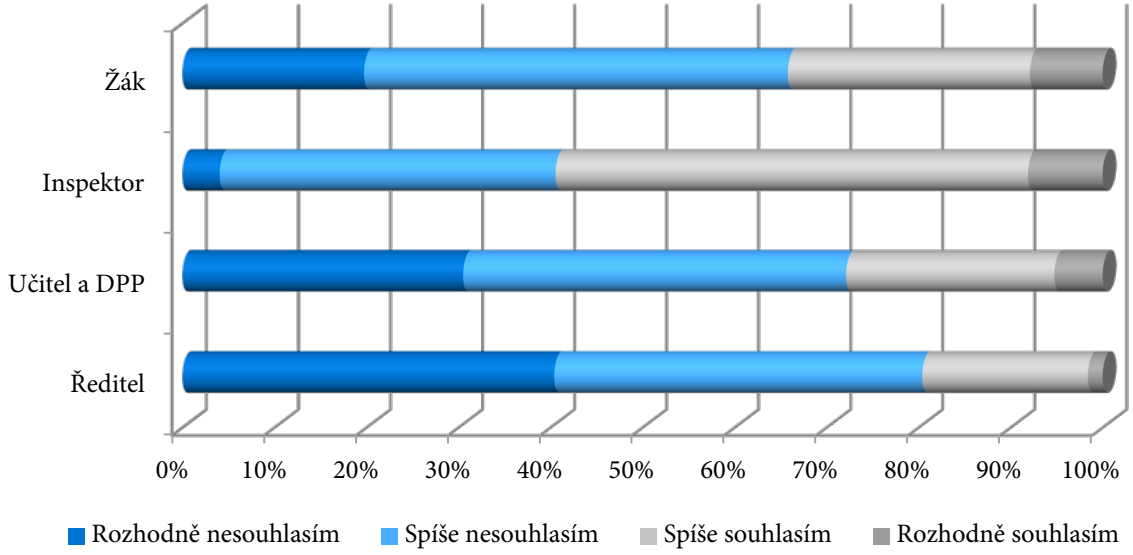
Pozn.: N = 208 pro soukromý a neziskový sektor; N = 58 pro veřejný sektor; N = 21 pro vysoké a vyšší odborné školy
Zdroj: vlastní zpracování

Třetí a čtvrtá hypotéza okruhu se týká dopadů státem organizovaného plošného testování na pocity a chování vybraných skupin účastníků vzdělávání. Takto třetí hypotéza okruhu hovoří o tom, že státem organizované plošné testování je zdrojem obav pro učitele (viz H2c) a čtvrtá hypotéza okruhu o tom, že podvodné jednání ze strany hlavních skupin účastníků vzdělávání je při státem organizovaném plošném testování zaznamenáno jen výjimečně (H2d). Obrázky 3-11 a 3-12 poskytují odpovědi na obě z uvedených hypotéz, když poukazují na dvě základní skutečnosti:

- Skupiny účastníků ve vzdělávání ředitel, učitel a další pedagogický pracovník a žák vesměs nesouhlasí s vnímáním státem organizovaného plošného testování jako zdroje obav učitelů. Jedinou skupinou, která častěji uvádí souhlas s tímto tvrzením, je skupina školních inspektorů.

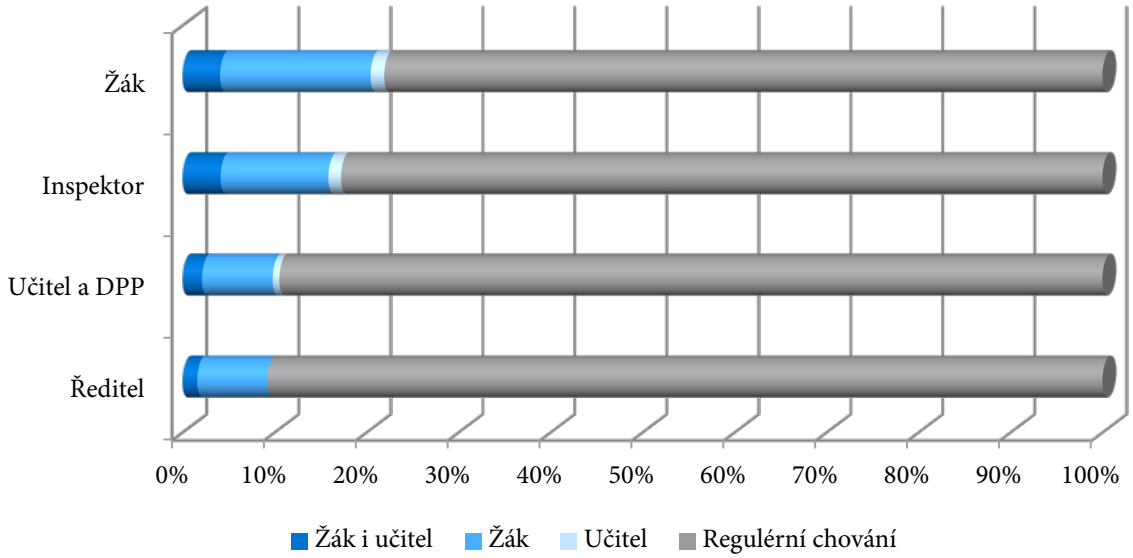
- V případě podvodného jednání uvádí svůj souhlas s jeho existencí všechny čtyři dotazované skupiny. Za pozornost stojí, že četnost výskytu takového chování se snižuje v posloupnosti žák – školní inspektor – učitel – ředitel.

Obrázek 3-11: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků je zdrojem obav učitelů, že budou negativně ohodnoceni ředitelem školy kvůli špatným výsledkům svých žáků.“



Zdroj: vlastní zpracování

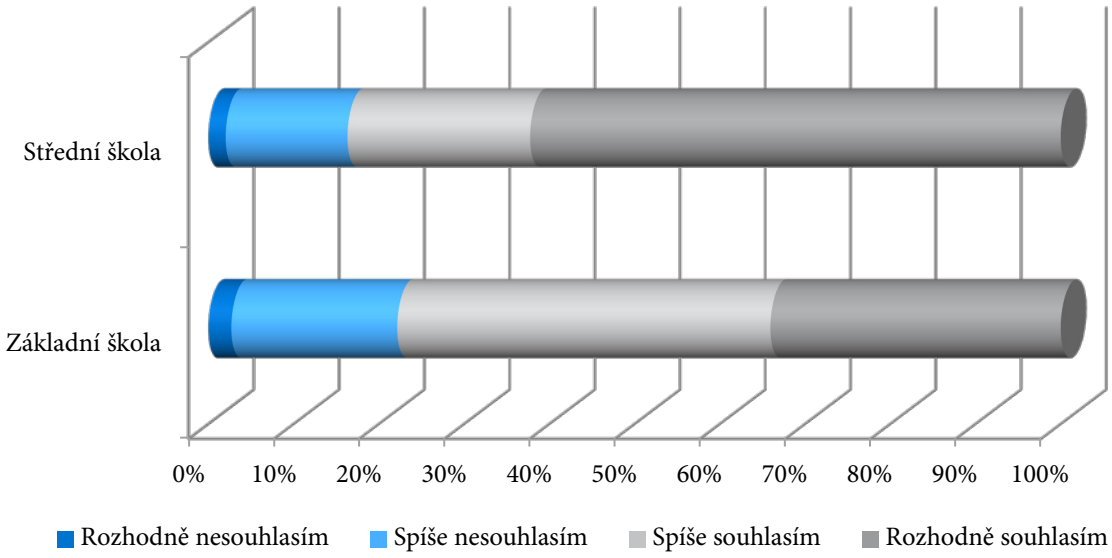
Obrázek 3-12: Podíl odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření týkající se setkání se s podvodným jednáním některé ze skupiny žák – učitel při průběhu státem organizovaného plošného testování



Zdroj: vlastní zpracování

Doplňující otázka se pak zaměřila na stresující dopad státem organizovaného plošného testování na žáky. Obrázek 3-13 naznačuje relativně vysoký podíl žáků zmiňujících stresující povahu státem organizovaného plošného testování. Za pozornost stojí, že vyšší podíl takto hovořících žáků připadá na střední školy než na základní školy, což lze vnímat v kontextu vyššího významu společné části maturitní zkoušky pro další osobní život maturanta.

Obrázek 3-13: Podíl (ne)souhlasných odpovědí žáků základních a středních škol k tezi „Celoplošné testy z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka ve mě vyvolávaly obavy a stres.“

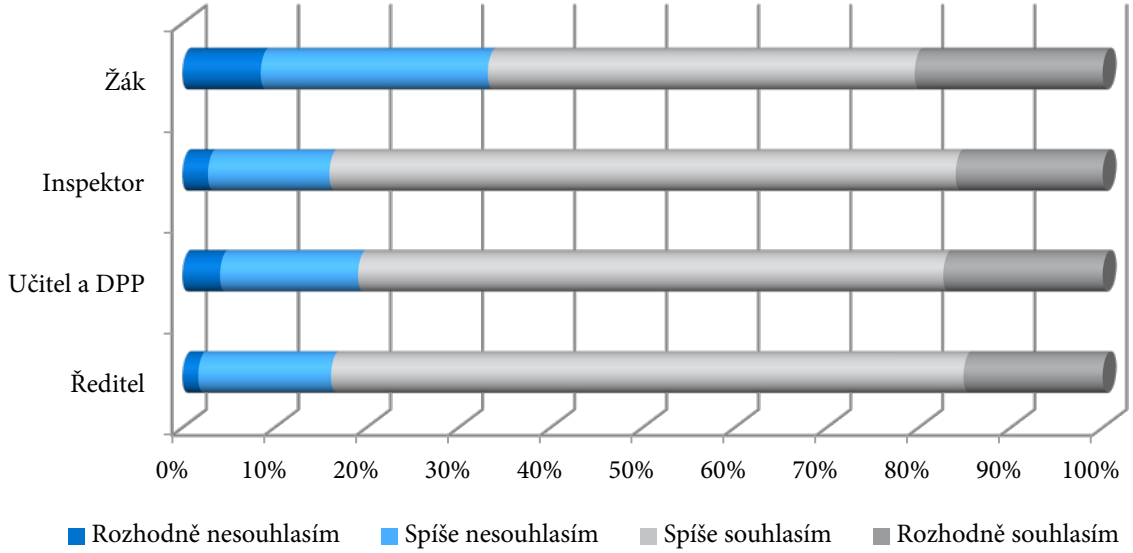


Zdroj: vlastní zpracování

3.2.3 Externí testování a obsah výuky

Třetí okruh hypotéz se zaměřuje na vztah mezi externím testováním a obsahem výuky. Pro tento vztah relevantní hypotéza tvrdí, že je vnímán soulad mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování (viz H3a). Obrázek 3-14 zachycuje výsledky pro čtyři dotazované skupiny účastníků ve vzdělávání. V tomto ohledu se ukazuje relativně vysoký souhlas respondentů těchto skupin s tvrzením o souladu mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování. Mírně vyšší podíl nesouhlasných odpovědí je spojen se skupinou žáků, kteří častěji deklarovali nesoulad toho, co bylo zkoušeno, s tím, co bylo vyučováno. Poznamenejme, že častěji vyjadřovali souhlas s dostatečným propojením školních vzdělávacích programů, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování učitelé a žáci středních škol, než učitelé a žáci škol základních.

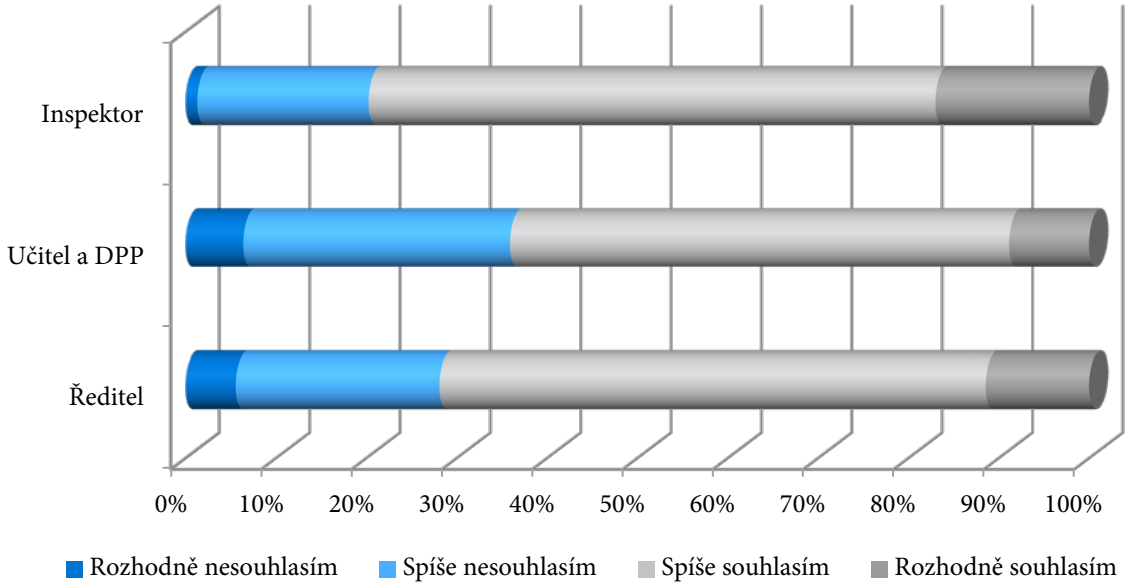
Obrázek 3-14: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Propojení obsahu školního vzdělávacího programu na naší škole s obsahem státem organizovaného plošného testování žáků je dostatečné.“



Zdroj: vlastní zpracování

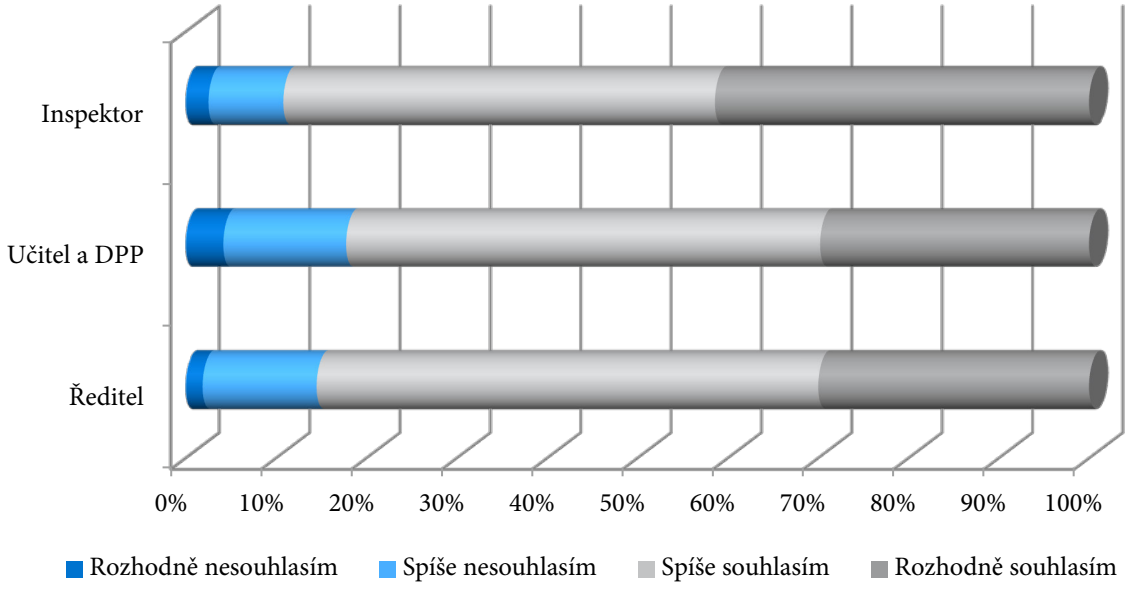
Doplňující hypotéza se pak zaměřila na poněkud širší vztah státem organizovaného plošného testování a možnosti žáků přecházet mezi školami, a to vzhledem k vyššímu stupni standardizace výuky. Hypotéza v tomto ohledu předpokládala pozitivní vnímání vlivu státem organizovaného plošného testování na možnost žáků přecházet mezi školami (viz H3b). Obrázky 3-15 a 3-16 nabízí odpověď k formulované hypotéze prostřednictvím myšlenky tranzitivity. Primárně obrázek 3-15 ukazuje na vysoce souhlasný postoj všech dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání na otázku, zda státem organizované plošné testování vede ke zvýšení stupně standardizace výuky. Obrázek 3-16 pak tento závěr doplňuje o poznatek, že standardizace výuky je všemi dotazovanými skupinami účastníků ve vzdělávání vnímána jako pozitivní jev, neboť usnadňuje přechod žáků mezi školami. Spojením obou závěrů lze důvodně předpokládat, že rovněž státem organizované plošné testování žáků, vedoucí k vyšší standardizaci výuky, přispívá ke zlepšení možností přechodu žáků mezi školami, tj. prostupnosti vzdělávacího systému.

Obrázek 3-15: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků povede ke standardizaci výuky na školách."



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-16: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Standardizace výuky na školách je pozitivní jev, protože usnadní přechod žáků mezi školami."



Zdroj: vlastní zpracování

3.2.4 Externí testování, zveřejnění výsledků a jejich využití

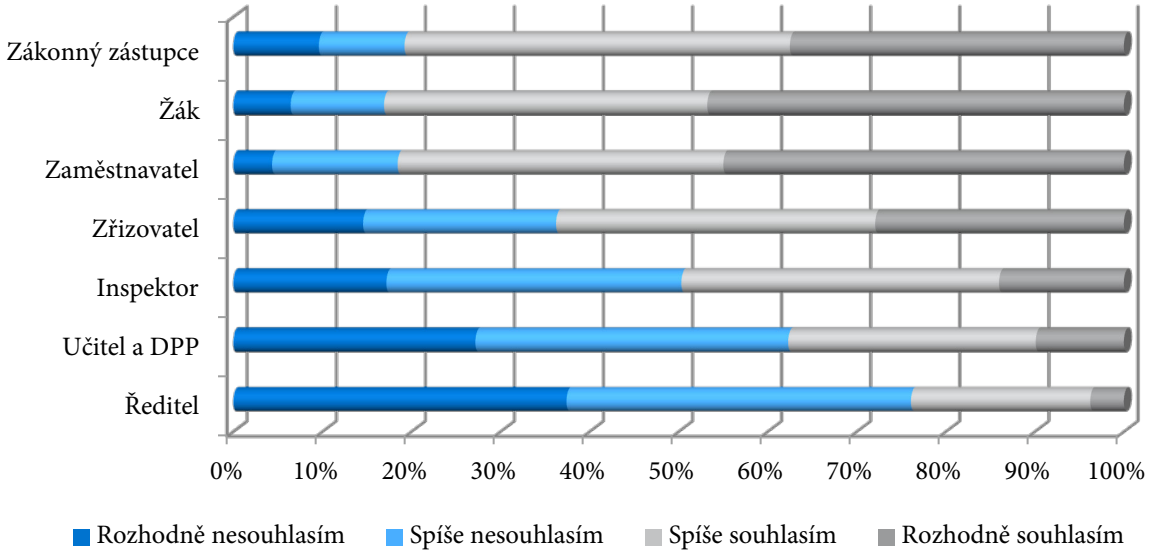
Čtvrtý okruh hypotéz se dotýká otázek vztahů mezi externím testováním, zveřejňováním výsledků a jejich využitím. První hypotéza se zaměřuje na jedno z nejvíce kontroverzních témat v tomto směru – zveřejňování výsledků externího testování a jejich využití pro hodnocení efektivity. Hypotéza v tomto

ohledu předpokládá, že postoje ke zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování a spojení s hodnocením efektivity jsou vnímány různými skupinami účastníků vzdělávání odlišně. Negativní postoj je předpokládán zejména pro pracovníky škol (viz H4a). Obrázek 3-17 představuje základní poznatky hodnocení, které lze shrnout následujícím způsobem:

- Existují významné rozdíly ve struktuře odpovědí jednotlivých skupin účastníků ve vzdělávání. Nejčastější nesouhlasný postoj ke zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování vyjadřuje skupina ředitelů škol, nejčastější souhlasný postoj pak skupiny žáků, zákonných zástupců a zaměstnavatelů.

- Obecně lze pozorovat rozdíl v odpovědích skupin potenciálně spojených s výsledky žáků ve státem organizovaném plošném testování a skupin potenciálně využívajících tyto výsledky. Zatímco první skupina upřednostňuje nezveřejňování výsledků, druhá skupina preferuje naopak zveřejnění.

Obrázek 3-17: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být přístupné veřejnosti, aby sloužily jako zdroj informací o kvalitě školy pro žáky, jejich zákonné zástupce, zřizovatele a zaměstnavatele.“



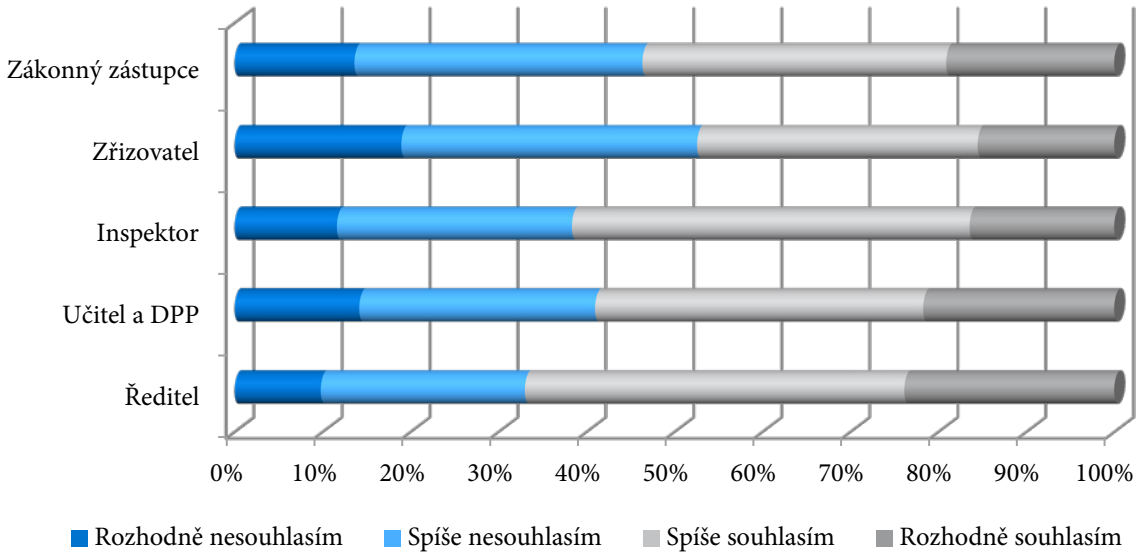
Zdroj: vlastní zpracování

Jsou odpovědi jednotlivých skupin účastníků ve vzdělávání spojeny s rozdílným vnímáním hrozeb utváření množiny dobrých škol na jedné straně a množiny špatných škol na straně druhé? Druhá hypotéza našeho zájmu předpokládá tento vztah, když tvrdí, že existuje silné vnímání hrozeb spojených s vyčleňováním dobrých či špatných škol v případě zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování (viz H4b). Obrázek 3-18 ukazuje strukturu rozložení souhlasných a nesouhlasných odpovědí týkajících se otázky relevantní pro formulovanou hypotézu. V tomto ohledu se ukazuje:

- Hrozba vytvoření klubů dobrých a špatných škol je nejsilněji vnímána skupinou ředitelů škol, relativně vysoká je však u všech dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání.

- Hrozba zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování jako motivu pro utváření klubu dobrých a špatných škol je nejsilněji vnímána ze strany ředitelů škol.

Obrázek 3-18: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování žáků by vedlo k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky."



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-19 se vrací k první hypotéze tohoto okruhu, když se blíže zabývá otázkou, zda by výsledky státem organizovaného plošného testování měly být využity k hodnocení efektivity vynaložených finančních prostředků. V tomto ohledu je postoj dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání převážně negativní a ukazuje na relativně nízkou ochotu spojovat otázky kvality vzdělávání a efektivity financování. Toto se projevuje rovněž v častém nesouhlasném postoji skupin účastníků ve vzdělávání k utváření speciálních finančních nástrojů na podporu nejvíce zaostávajících škol (viz obrázek 3-20).

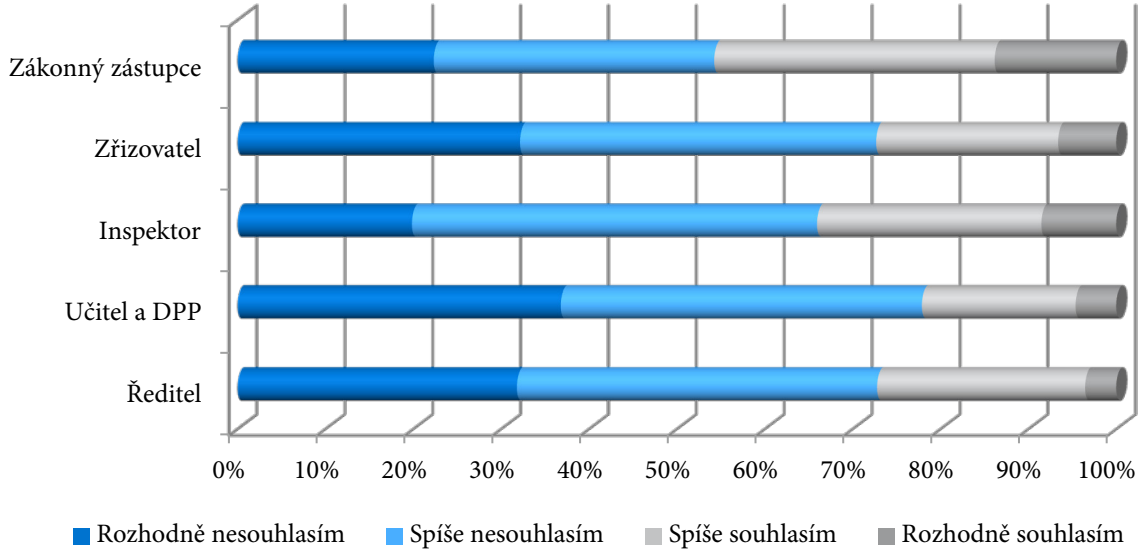
Obrázek 3-19: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků jsou využívány zřizovatelem naší školy k hodnocení efektivity vynaložených finančních prostředků."

Zdroj: vlastní zpracování

Konečně třetí hypotéza tohoto okruhu se věnuje otázkám využití státem organizovaného plošného testování pro zdůraznění kvality školy. V tomto ohledu hypotéza tvrdí, že výsledky státem organizovaného plošného testování nejsou využívány jako marketingový nástroj s ohledem na krátkou dobu jeho existence (viz H4c). Obrázek 3-21 nabízí závěry hodnocení relevantní otázky, přičemž pokazuje na zajímavý nesoulad, kdy:

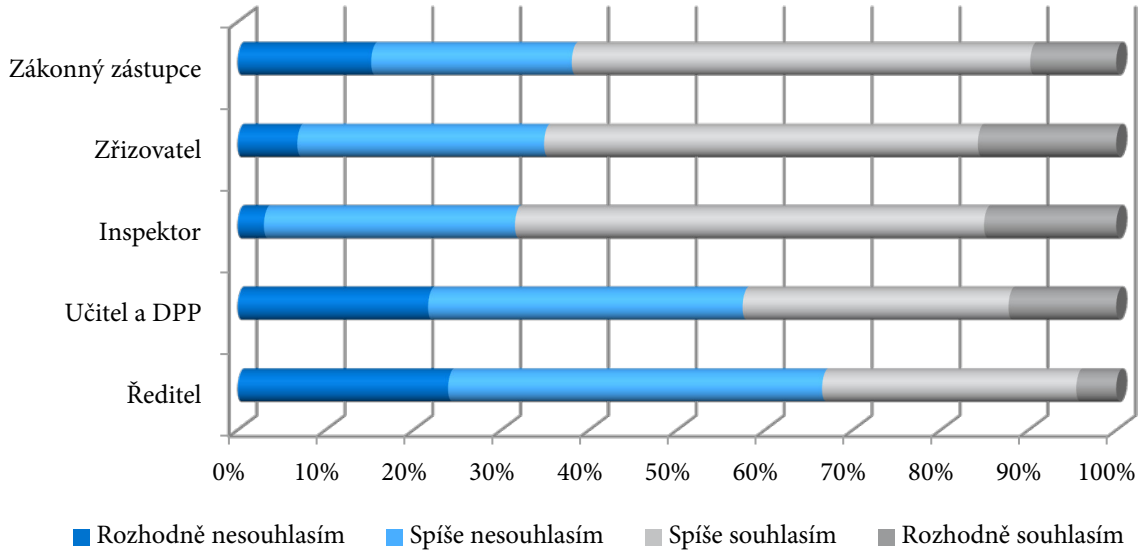
- skupiny ředitelů a učitelů škol častěji uvádí nesouhlas s tvrzením o využití výsledků státem organizovaného plošného testování jako marketingového nástroje školy,
- skupiny školních inspektorů, zřizovatelů a zákonných zástupců uvádí častěji souhlas s tvrzením o využití státem organizovaného plošného testování jako marketingového nástroje školy.

Obrázek 3-20: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-21: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků využívá naše škola jako marketingový nástroj pro informaci o kvalitě školy.“



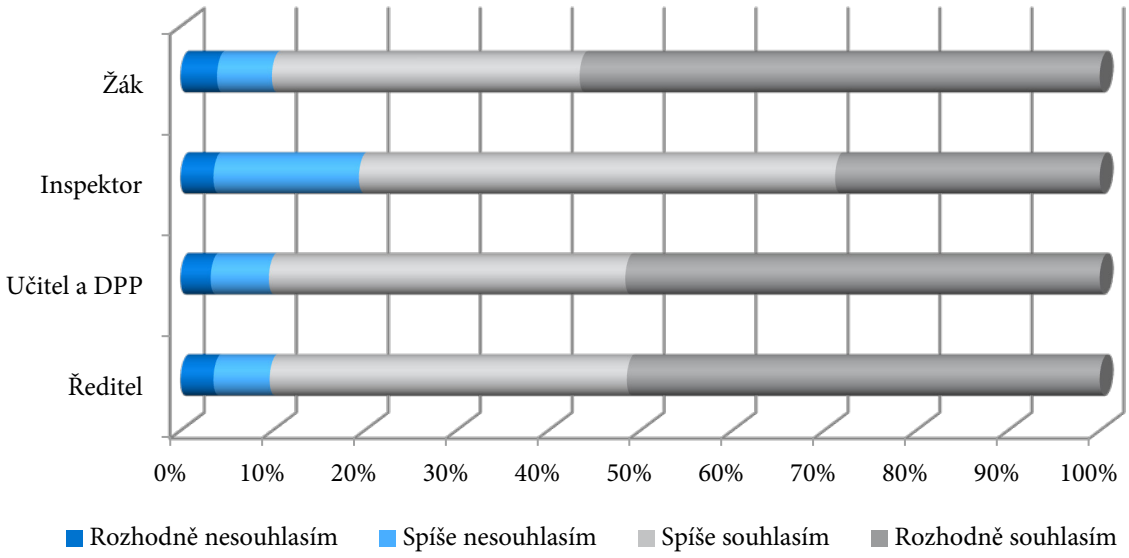
Zdroj: vlastní zpracování

3.2.5 Externí testování a jeho organizace

Pátý okruh hypotéz se zaměřil na vztahy mezi externím testováním na jedné straně a jeho organizací na straně druhé. Předmětem zájmu se tak staly vybrané problémové aspekty realizace státem organizovaného plošného testování, kdy hypotéza tvrdí, že existuje řada negativních postojů k organizačnímu zajištění státem organizovaného plošného testování a že preferovány jsou přístupy na bázi ICT a snižování pracovní zátěže učitelů škol (viz H5).

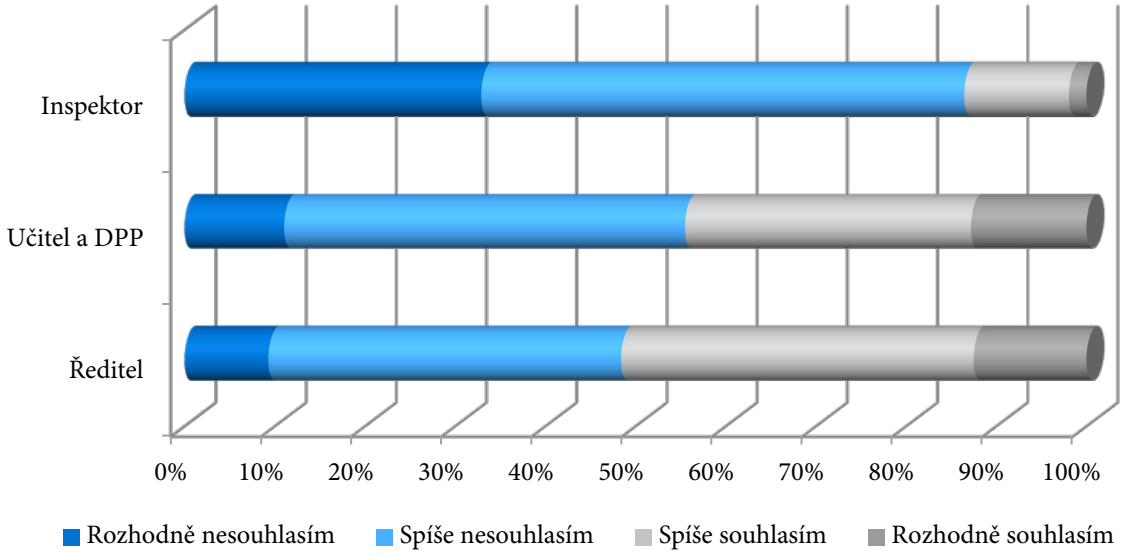
První otázka hodnocení se zaměřila na posouzení výskytu problémů při realizaci státem organizovaného plošného testování v roce 2013. Obrázek 3-22 naznačuje relativně málo častý výskyt problémů v tomto směru, přičemž nejvíce kritický je pohled cílové skupiny školních inspektorů. Druhá, doplňující, otázka se pak dotkla jednoho z tradičních problémů externích testování v podobě zvýšené pracovní zátěže učitelů. Obrázek 3-23 poukazuje na odlišný pohled různých cílových skupin, kdy skupina školních inspektorů vnímá vyšší pracovní zátěž učitelů danou realizací státem organizovaného plošného testování méně často, než skupiny ředitelů respektive učitelů a dalších pedagogických pracovníků škol. Z pohledu těchto dvou skupin účastníků ve vzdělávání představuje zvýšená pracovní zátěž učitelů jeden z problémů realizace státem organizovaných plošných testování.

Obrázek 3-22: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků proběhlo na naší škole v roce 2013 bez problémů.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-23: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Realizace státem organizovaného plošného testování žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitelů.“



Zdroj: vlastní zpracování

Třetí a čtvrtá otázka hodnocení se zajímá o preference dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání ve vztahu k:

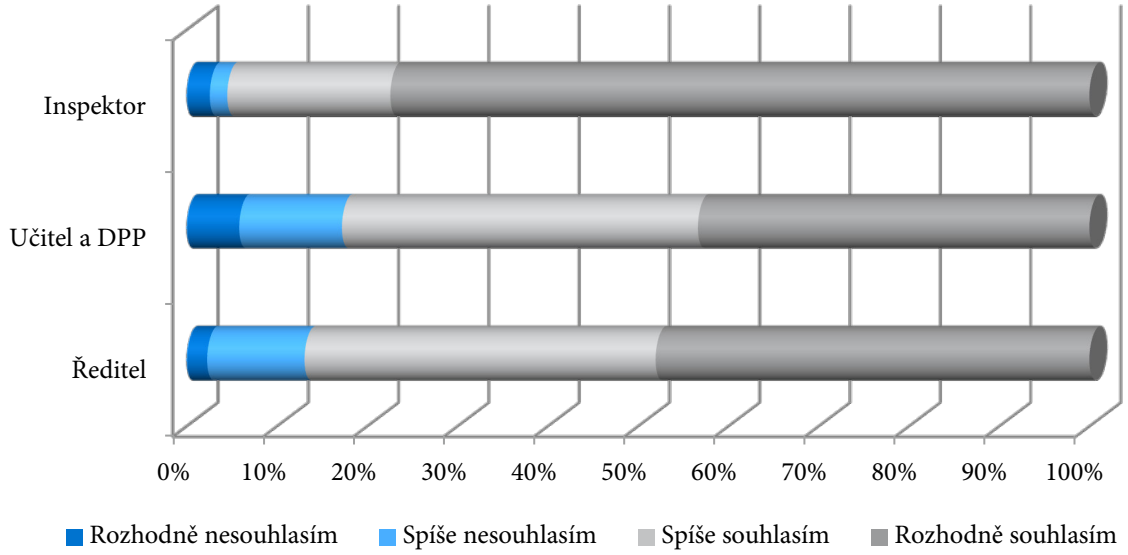
- realizaci státem organizovaného plošného testování s využitím počítačové či tištěné podoby,
- realizaci státem organizovaného plošného testování v celoplošné či výběrové podobě.

Obrázky 3-24 a 3-25 poskytují odpovědi na dvě výše uvedené oblasti preferencí. V tomto ohledu se ukazuje, že cílové skupiny ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků i školních inspektorů dávají přednost:

- počítačově založené formě státem organizovaného plošného testování,
- celoplošné formě státem organizovaného plošného testování.

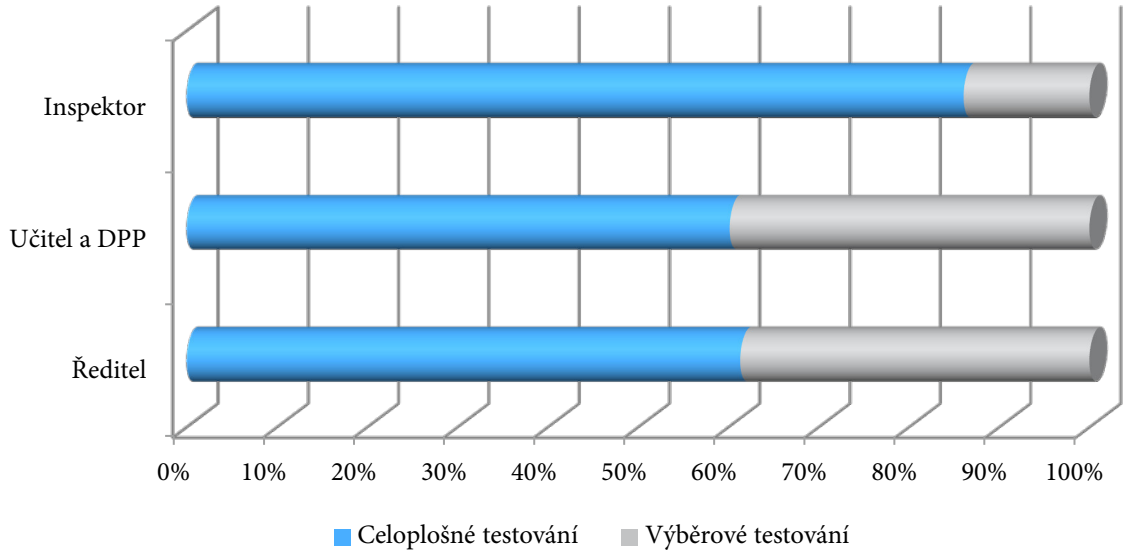
Nejsilněji jsou výše uvedené preference pozorovatelné v případě cílové skupiny školních inspektorů. Za pozornost přitom stojí ta skutečnost, že cílová skupina žáků uvádí pouze mírnou preferenci počítačově založené formy státem organizovaného plošného testování.

Obrázek 3-24: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření týkající se souhlasu s preferencí počítačově podoby státem organizovaného plošného testování



Zdroj: vlastní zpracování

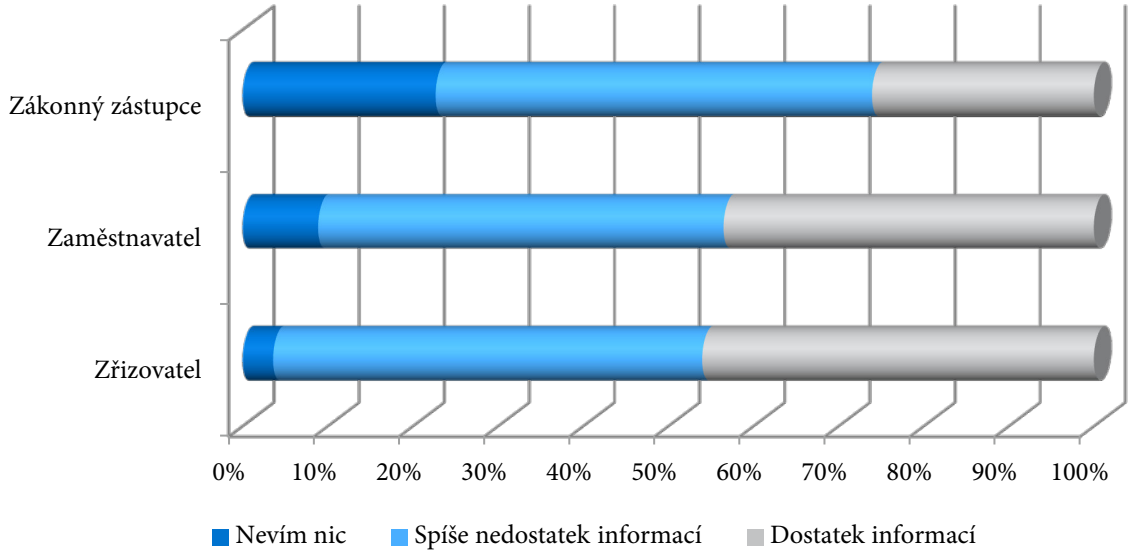
Obrázek 3-25: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření týkající se preference celoplošné či výběrové podoby státem organizovaného plošného testování



Zdroj: vlastní zpracování

Konečně pátá otázka hodnocení se zaměřila na informovanost cílových skupin zřizovatelů, zaměstnavatelů a zákonných zástupců o současné podobě státem organizovaného plošného testování. Obrázek 3-26 ukazuje na existující potenciál pro zlepšení informovanosti všech tří dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání.

Obrázek 3-26: Podíl odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření týkající se jejich informovanosti o státem organizovaném plošném testování



Zdroj: vlastní zpracování

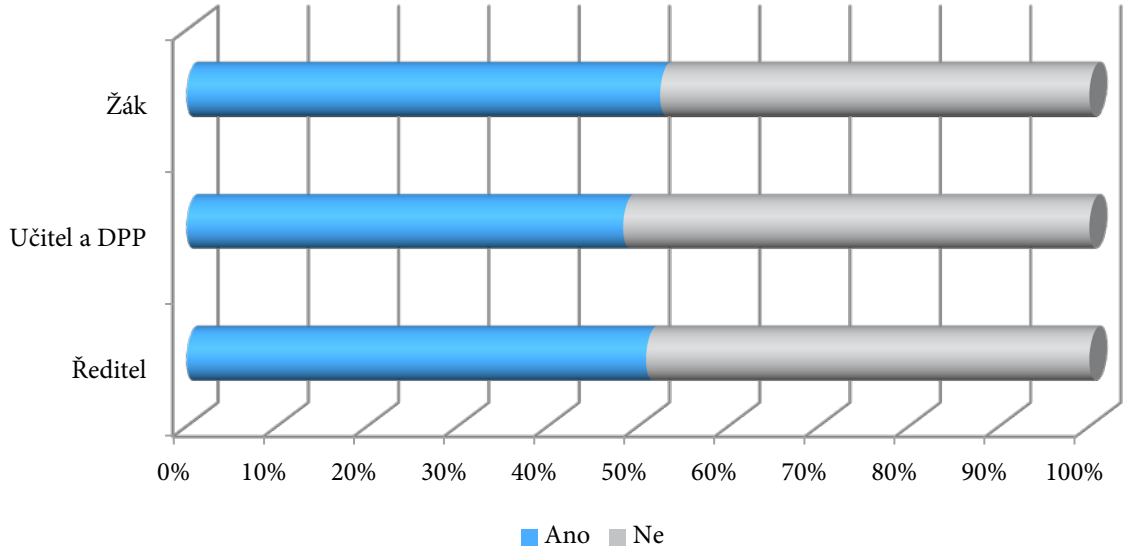
3.2.6 Komerční testování a práce České školní inspekce

Šestá část hodnocení realizovaného dotazníkového šetření se zaměřuje na další dvě formy externího hodnocení kvality ve vzdělávání v České republice – na komerční testování a práci České školní inspekce.

- **Komerční testování**

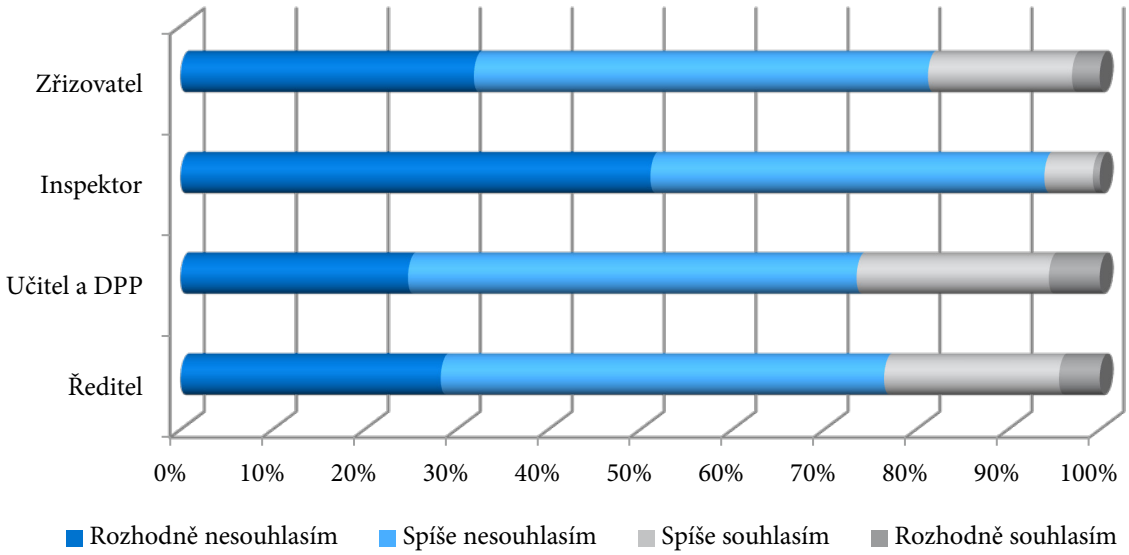
V případě komerčního testování se naše první otázka ptá cílových skupin ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků a žáků, zda využívají či využili komerční testování. Obrázek 3-27 ukazuje, že zhruba polovina ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků, a žáků uvádí svou účast na komerčním testování. Současně cílové skupiny ředitelů škol respektive učitelů a dalších pedagogických pracovníků, stejně jako cílové skupiny školních inspektorů a zřizovatelů škol, nepovažují komerční testování za lepší než státem organizované plošné testování (viz obrázek 3-28).

Obrázek 3-27: ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření týkající se participace respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na komerčním testování



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-28: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Komerčně dostupné testování je podle mého názoru přínosnější než státem organizované testování."



Zdroj: vlastní zpracování

Poznamenejme, že rovněž cílová skupina žáků ve svých odpovědích častěji zmiňuje státem organizované plošné testování jako lepší ve srovnání s komerčními testy a že v kontextu těchto skutečností očekávají školní inspektoři postupné nahrazení komerčního testování státem organizovaným plošným testováním.

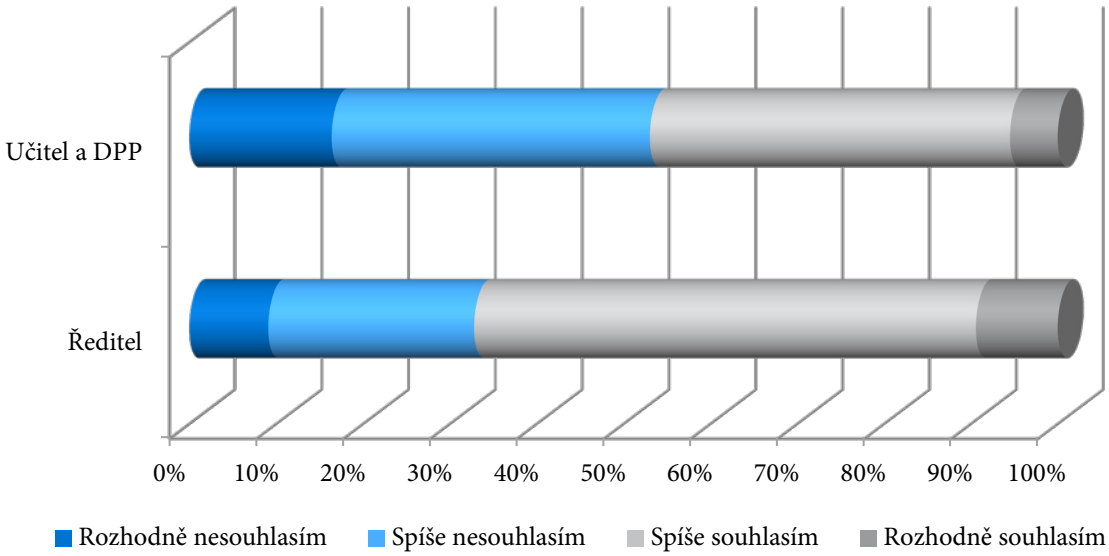
- **Práce České školní inspekce**

V případě práce České školní inspekce se naše hodnocení zaměřilo na tři otázky:

- hodnocení přínosnosti práce České školní inspekce k dosahované kvalitě školy ve vzdělávání pohledem ředitelů škol respektive učitelů a dalších pedagogických pracovníků,
- hodnocení postojů ke změnám v práci České školní inspekce ve směru posilování její poradenské a vzdělávací činnosti, respektive realizace činností se zohledněním dosahovaných výsledků ve státem organizovaném testování.

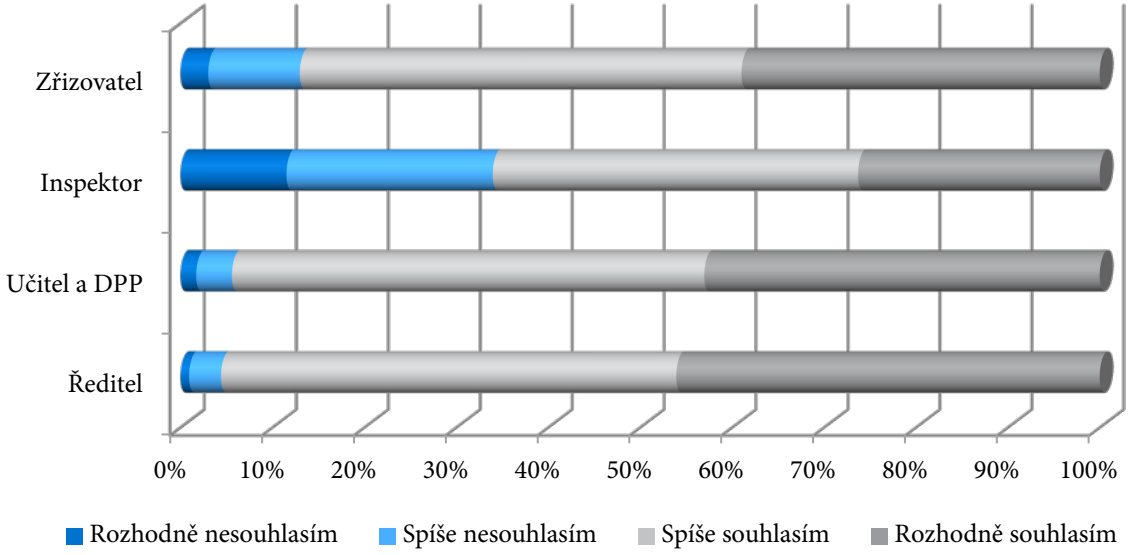
V odpovědích na tři výše uvedené otázky se ukazuje, že ředitelé škol i učitelé a další pedagogičtí pracovníci vnímají existenci příležitostí ke zlepšování práce České školní inspekce (viz obrázek 3-29), a to zejména ve vazbě na posilování její poradenské a vzdělávací funkce (viz obrázek 3-30). Naopak rizikově/výsledkově orientovaný přístup k realizaci inspekcí se nezdá být v českém prostředí preferován (viz obrázek 3-31).

Obrázek 3-29: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Česká školní inspekce svojí inspekční činností přispívá ke zvyšování kvality výuky v naší škole.“



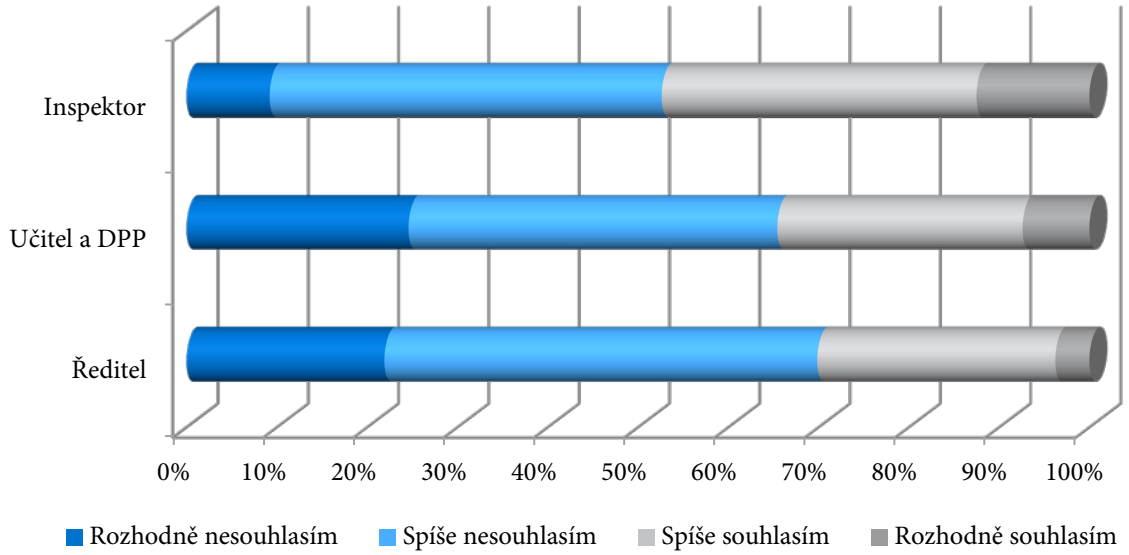
Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-30: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Činnost České školní inspekce by se měla rozšířit o podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-31: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Česká školní inspekce by měla přizpůsobit četnost inspekcí dosahovaným výsledkům škol ve státem organizovaném testování.“



Zdroj: vlastní zpracování

3.2.7 Diferenciace odpovědí vzhledem k charakteristikám školy

Poslední část hodnocení realizovaného dotazníkového šetření se vztahuje k diferenciaci odpovědí ředitelů a učitelů ve vztahu k charakteristikám školy (viz H6). Přehled sledovaných charakteristik školy a jejich možných hodnot uvádí tabulka 3-4. Diskutovány jsou poznatky napříč definovanými riziky a dopady

(viz tabulka 3-2 pro relevantní rizika a dopady) s tím, že diferenciace není logicky prováděna u více méně jednoznačných odpovědí respondentů. Hodnocení je založeno na následujících dvou krocích:

- V prvním kroku je aplikován Kruskal-Wallisův test pro poznání statisticky významných rozdílů mezi dílčími kategoriemi jednotlivých sledovaných charakteristik škol. Volba tohoto testu je dána povahou hodnocených dat Likertovy škály.

- Ve druhém kroku je v případě statisticky významných rozdílů mezi dílčími kategoriemi sledovaných charakteristik doplněno vysvětlení.

- **Externí testování a dosahované vzdělávací výsledy**

První okruh hodnocení se zaměřuje na tři dílčí otázky postojů ředitelů a učitelů dotazovaných škol:

- pozitivní vliv státem organizovaného plošného testování na dosahované vzdělávací výsledky žáků (viz otázka 3 dotazníků ředitelů i učitelů),
- negativní vliv státem organizovaného plošného testování na dosahované vzdělávací výsledky žáků (viz otázka 4 dotazníků ředitelů i učitelů),
- objektivnost státem organizovaného plošného testování vzhledem k dosahovaným vzdělávacím výsledkům žáků (viz otázka 5 dotazníků ředitelů i učitelů).

Poukažme na více méně rovnoměrné rozložení souhlasných a nesouhlasných postojů v celkovém hodnocení odpovědí ředitelů a učitelů škol na dva uvedené okruhy otázek (viz obrázky 3-1, 3-2 a 3-4).

Tabulky 3-8 a 3-9 poskytují výsledky hodnocení založeného na aplikaci Kruskal-Wallisova testu, když naznačují, v rámci kterých charakteristik škol lze sledovat statisticky významné rozdíly v odpovědích ředitelů a učitelů škol na jedno nebo pětiprocentní hladině významnosti. Hlavní závěry lze v tomto ohledu shrnout takto:

- Pozitivní vliv státem organizovaného plošného testování na dosahované vzdělávací výsledky žáků lze sledovat spíše v postojích ředitelů škol s vyšším počtem žáků respektive ředitelů i učitelů škol, které by obecně měly koncentrovat žáky s lepšími předpoklady učení (např. víceletá gymnázia, střední školy s maturitními obory). Statisticky významným diferencujícím faktorem v odpovědích učitelů je rovněž příslušnost školy k regionu se soustředěnou podporou státu, kdy více pozitivní vliv je pociťován ze strany učitelů škol lokalizovaných mimo tento typ regionů.

- Odpovědi týkající se negativního vlivu státem organizovaného plošného testování na dosahované vzdělávací výsledky žáků přináší obdobné výsledky s jistými rozdíly vzhledem k jejich statistické významnosti. V případě učitelů se statisticky významným diferencujícím faktorem stává rovněž regionální/sídelní hierarchie lokalizace školy, kdy hrozby negativního dopadu jsou silněji pociťovány ze strany učitelů menších škol.

- Statisticky významné rozdíly v dílčích charakteristikách škol ve vazbě na objektivnost státem organizovaného plošného testování je možné zaznamenat v případě skupiny učitelů, kdy opětovně platí tendence vyššího vnímání objektivity testování ze strany učitelů těch škol, které by obecně měly koncentrovat žáky s lepšími předpoklady učení. Zároveň se zde objevuje vliv faktorů typ zřizovatele a účast školy v mezinárodním šetření, kdy platí, že vyšší objektivita státem organizovaného plošného testování je pociťována ze strany učitelů neveřejných škol respektive ze strany učitelů škol, které se v nedávné minulosti účastnily některého z mezinárodních šetření.

Celkově lze za dílčí faktory diferenciace odpovědí ředitelů a učitelů škol ve vztahu k pozitivnímu vnímání státem organizovaného plošného testování považovat zejména:

- faktor předpokládaných výsledků žáků ve státem organizovaném plošném testování,
- faktor socioekonomických předpokladů regionů ve vztahu k očekávaným přínosům,
- faktor zkušenosti školy s mezinárodním testováním ve vztahu k objektivitě výsledků.

Tabulka 3-8: Asymptotická významnost Kruskal-Wallisova testu pro odpovědi ředitelů škol vzhledem k vybraným otázkám (O3, O4, O5) a vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Charakteristika školy	Otázky		
	O3	O4	O5
Druh školy	0,432	0,158	0,333
Příslušnost sídla školy k území kraje	0,758	0,659	0,208
Velikost školy	0,010*	0,165	0,125
Typ zřizovatele	0,582	0,564	0,747
Typ základní a střední školy	0,008*	0,128	0,153
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	0,756	0,883	0,447
Poloha sídla školy k regionům se soustředěnou podporou státu	0,168	0,168	0,967
Účast školy v mezinárodním šetření	0,122	0,233	0,265

* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti
** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-9: Asymptotická významnost Kruskal-Wallisova testu pro odpovědi učitelů škol vzhledem k vybraným otázkám (O3, O4, O5) a vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Charakteristika školy	Otázky		
	O3	O4	O5
Druh školy	0,000**	0,000**	0,009**
Příslušnost sídla školy k území kraje	0,278	0,735	0,210
Velikost školy	0,474	0,808	0,299
Typ zřizovatele	0,167	0,772	0,049*
Typ základní a střední školy	0,000**	0,000**	0,002**
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	0,549	0,006*	0,385
Poloha sídla školy k regionům se soustředěnou podporou státu	0,010*	0,040*	0,077
Účast školy v mezinárodním šetření	0,022	0,077	0,004**

* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti
** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti
Zdroj: vlastní zpracování

- **Externí testování a chování a rozhodování skupin účastníků ve vzdělávání**

Druhý okruh hodnocení se zaměřuje na tři dílčí otázky postojů ředitelů a učitelů dotazovaných škol týkajících se:

- pozitivního vlivu státem organizovaného plošného testování na řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků (viz otázka 10 dotazníků ředitelů i učitelů),
- významu státem organizovaného plošného testování jako zdroje obav učitelů z negativního hodnocení (viz otázka 16 dotazníku pro ředitele a 15 dotazníku pro učitele),
- vazby výsledků státem organizovaného plošného testování a tvorby speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhoršími výsledky (viz otázka 20 dotazníku pro ředitele a 19 dotazníku pro učitele).

Tabulky 3-10 a 3-11 poskytují výsledky hodnocení založeného na aplikaci Kruskal-Wallisova testu, když naznačují, v rámci kterých charakteristik škol lze sledovat statisticky významné rozdíly v odpovědích ředitelů a učitelů škol na jedno nebo pětiprocentní hladině významnosti. Hlavní závěry lze v tomto ohledu shrnout takto:

- V rámci hodnocení pozitivního vlivu státem organizovaného plošného testování na řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků se v odpovědích ředitelů jako statisticky významná diferencující charakteristika školy ukazuje pouze velikost školy a účast školy v mezinárodním šetření. Takto mají vyšší tendenci připouštět pozitivní vliv státem organizovaného plošného testování na řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků ředitelé velkých škol a ředitelé škol, které se v nedávné minulosti účastnily mezinárodního šetření.

- V rámci hodnocení významu státem organizovaného plošného testování jako zdroje obav učitelů z negativního hodnocení se jako statisticky významná diferencující charakteristika ukazuje lokalizace školy v kraji respektive v sídelní/regionální hierarchii. Zásadní význam v tomto směru hrají nižší obavy uváděné řediteli a učiteli pražských škol. V případě charakteristiky druh školy lze pozorovat rovněž nižší obavy učitelů víceletých gymnázií.

- V rámci hodnocení vazby výsledků státem organizovaného plošného testování a tvorby speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhoršími výsledky jsou statisticky významné rozdíly spojené s méně častým utvářením těchto strategií ze strany víceletých gymnázií. Častěji existenci takových strategií uvádí učitelé malých škol, neveřejných škol, speciálních základních škol a středních škol s nematuritními obory. Za pozornost v tomto ohledu stojí odlišné postoje ředitelů a učitelů v případě charakteristik velikost a typ školy.

I v rámci této skupiny otázek tak lze pozorovat současné působení faktorů kvality školy ve vazbě na její typ, socioekonomického rozvoje regionů a zkušenosti školy s mezinárodním testováním.

Tabulka 3-10: Asymptotická významnost Kruskal-Wallisova testu pro odpovědi ředitelů škol vzhledem k vybraným otázkám (O10, O16, O20) a vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Charakteristika školy	Otázky		
	O10	O16	O20
Druh školy	0,225	0,263	0,007**
Příslušnost sídla školy k území kraje	0,121	0,025*	0,681
Velikost školy	0,014*	0,753	0,031*
Typ zřizovatele	0,476	0,467	0,660
Typ základní a střední školy	0,052	0,403	0,222
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	0,864	0,005**	0,522
Poloha sídla školy k regionům se soustředěnou podporou státu	0,391	0,188	0,401
Účast školy v mezinárodním šetření	0,019*	0,662	0,144

* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti
** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-11: Asymptotická významnost Kruskal-Wallisova testu pro odpovědi učitelů škol vzhledem k vybraným otázkám (O10, O16, O20) a vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Charakteristika školy	Otázky		
	O10	O16	O20
Druh školy	0,074	0,001**	0,000**
Příslušnost sídla školy k území kraje	0,160	0,003**	0,284
Velikost školy	0,243	0,071	0,000**
Typ zřizovatele	0,107	0,916	0,001**
Typ základní a střední školy	0,474	0,424	0,000**
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	0,460	0,009**	0,560
Poloha sídla školy k regionům se soustředěnou podporou státu	0,348	0,339	0,824
Účast školy v mezinárodním šetření	0,192	0,729	0,008**

* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti
** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti
Zdroj: vlastní zpracování

- **Externí testování, zveřejnění výsledků a jejich využití**

Třetí okruh hodnocení se zaměřuje na dvě dílčí otázky postojů ředitelů a učitelů dotazovaných škol týkajících se:

- využití výsledků státem organizovaného plošného testování jako marketingového nástroje (viz otázka 11 dotazníků ředitelů i učitelů),
- zpřístupnění výsledků státem organizovaného plošného testování veřejnosti (viz otázka 12 dotazníků ředitelů i učitelů).

Tabulky 3-12 a 3-13 poskytují výsledky hodnocení založeného na aplikaci Kruskal-Wallisova testu, když naznačují, v rámci kterých charakteristik škol lze sledovat statisticky významné rozdíly v odpovědích ředitelů a učitelů škol na jedno nebo pětiprocentní hladině významnosti. Hlavní závěry lze v tomto ohledu shrnout takto:

- V rámci hodnocení využití výsledků státem organizovaného plošného testování pro marketingové účely se jako statisticky významná diferencující charakteristika školy ukazuje v odpovědích ředitelů i učitelů druh a typ školy s častějším využitím ze strany středních škol ve srovnání se školami základními. Statisticky významný rozdíl je pak možné pozorovat rovněž v odpovědích ředitelů vzhledem k charakteristikám velikosti školy a lokalizace sídla školy v regionální/sídelní hierarchii, a v odpovědích učitelů vzhledem k charakteristikám zřizovatele školy a účasti v mezinárodním šetření. V tomto ohledu uvádí častější využití výsledků pro marketingové účely ředitelé velkých škol a škol lokalizovaných výše v regionální/sídelní hierarchii, respektive učitelé neveřejných škol a škol, které se v nedávné minulosti účastnily mezinárodního testování.

Tabulka 3-12: Asymptotická významnost Kruskal-Wallisova testu pro odpovědi ředitelů škol vzhledem k vybraným otázkám (O11, O12) a vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Charakteristika školy	Otázky	
	O11	O12
Druh školy	0,002**	0,063
Příslušnost sídla školy k území kraje	0,752	0,847
Velikost školy	0,008**	0,090
Typ zřizovatele	0,134	0,187
Typ základní a střední školy	0,000**	0,148
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	0,003**	0,866
Poloha sídla školy k regionům se soustředěnou podporou státu	0,185	0,507
Účast školy v mezinárodním šetření	0,765	0,724

* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti
** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-13: Asymptotická významnost Kruskal-Wallisova testu pro odpovědi učitelů škol vzhledem k vybraným otázkám (O11, O12) a vzhledem ke sledovaným charakteristikám školy

Charakteristika školy	Otázky	
	O11	O12
Druh školy	0,000**	0,000**
Příslušnost sídla školy k území kraje	0,104	0,016*
Velikost školy	0,522	0,846
Typ zřizovatele	0,003**	0,011*
Typ základní a střední školy	0,000**	0,000**
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	0,161	0,220
Poloha sídla školy k regionům se soustředěnou podporou státu	0,309	0,398
Účast školy v mezinárodním šetření	0,040*	0,703

* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti
** Statisticky významný rozdíl na jednoprocentní hladině významnosti
Zdroj: vlastní zpracování

- V rámci hodnocení názorů týkajících se zpřístupnění výsledků státem organizovaného plošného testování veřejnosti se jako statisticky významná diferencující charakteristika odpovědí učitelů ukazuje druh/typ školy, typ zřizovatele a krajská lokalizace sídla školy. V tomto ohledu jsou zveřejnění výsledků nejvíce nakloněni učitelé středních škol, neveřejných škol a škol s místem lokalizace sídla v hlavním městě Praze a Plzeňském kraji.

4. Návrh Koncepce sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice

Čtvrtá kapitola formuluje návrh Koncepce sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (dále jen návrh Koncepce), a to primárně s využitím syntézy poznatků závěrů dílčích kapitol. Obrázek 4-1 zachycuje podstatu návrhu Koncepce myšlenkově vycházející z modelu OECD, který je zachycen na obrázku 1-2. Intervenční logika Koncepce je založena na následujícím příběhu:

1. Výchozím bodem příběhu intervenční logiky jsou cíle vzdělávacího systému, které jsou formulovány v základních koncepčních dokumentech v oblasti vzdělávání České republiky (např. strategie vzdělávací politiky, dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky). Cíle vzdělávacího systému vymezují způsoby chápání jednak kvality ve vzdělávání a jednak efektivity ve vzdělávání (viz obrázek 1-1 pro hlavní aspekty obsahového vymezení cílů kvality a efektivity ve vzdělávání). V případě cílů efektivity ve vzdělávání je kladen důraz na vazby mezi vzdělávacími výsledky na jedné straně a finančními vstupy k jejich dosažení na straně druhé.

2. V rámci příběhu intervenční logiky je ve formulaci cílů vzdělávacího systému České republiky, vztahujících se k definici kvality a efektivity ve vzdělávání, zohledněn koncept základních gramotností. Takto je v cílech vzdělávacího systému České republiky blíže specifikováno, které základní gramotnosti jsou považovány za hlavní pro zaměření intervencí.

3. K cílům vzdělávacího systému České republiky, vztahujícím se k vymezení kvality a efektivity ve vzdělávání, jsou následně formulovány vzdělávací standardy, které utváří základní rámec pro hodnocení cílů vztažených ke kvalitě a efektivitě ve vzdělávání. Vzdělávací standardy jsou v tomto ohledu chápány jednak ve vazbě na specifikaci požadavků na žáka v rámcových vzdělávacích programech a jednak ve vazbě na hodnocení kvality práce učitele.

4. Vymezení cílů a vzdělávacích standardů umožňuje vhodné nastavení interních i externích nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků, a to na úrovni žáků, učitelů, škol i systému. Důraz je v tomto ohledu kladen na posilování vzájemné provázanosti těchto nástrojů. Zpětná vazba získaná z jejich využití pak umožňuje úpravu formulovaných cílů a vzdělávacích standardů. Příběh intervenční logiky přitom připouští jak změnu prostřednictvím cesty cíle – vzdělávací standardy, tak přímou změnu vzdělávacích standardů se zachováním formulace cílů.

5. Konečně příběh intervenční logiky využívá poznatků získaných využitím nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků pro hodnocení cílů vzdělávacího systému vztahujících se k jeho efektivitě, a to prostřednictvím převedení cílů efektivity do praktického vyjádření. Důraz je v tomto ohledu kladen na vazby dosažených vzdělávacích výsledků na jedné straně a finančních vstupů na straně druhé. Informace o finančních vstupech poskytuje ve vlastním návrhu Koncepce nezávislá část intervencí vzdělávací politiky. Jinými slovy návrh Koncepce není spojen s návrhem opatření intervencí vzdělávací politiky, ale zaměřuje se na návrh intervencí spojených se sledováním a hodnocením kvality a efektivity ve vzdělávání.

V návaznosti na výše formulovaný příběh intervenční logiky jsou rozlišeny tři prioritní oblasti Koncepce, které jsou na obrázku 4-1 odlišeny barevně:

1. První prioritní oblast vymezuje základní rámcové podmínky vzdělávacího systému pro nastavení a fungování nástrojů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. První prioritní oblast je obsahově spojena s formulací cílů vzdělávacího systému v základních koncepčních dokumentech České republiky v oblasti vzdělávání, a na ně navazujících vzdělávacích standardů. Současně se první

prioritní oblast dotýká zasazení konceptu základních gramotností v rámci cílů vzdělávacího systému České republiky. Takto se koncept základních gramotností prostřednictvím svého zasazení v cílech vzdělávacího systému následně promítá v dalších elementech návrhu Koncepce.

2. Druhá prioritní oblast je utvářena nástroji sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků. V souladu s modelem OECD a v návaznosti na strukturaci tohoto textu jsou rozlišeny nástroje sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků na úrovni žáků, škol, učitelů a systému České republiky.

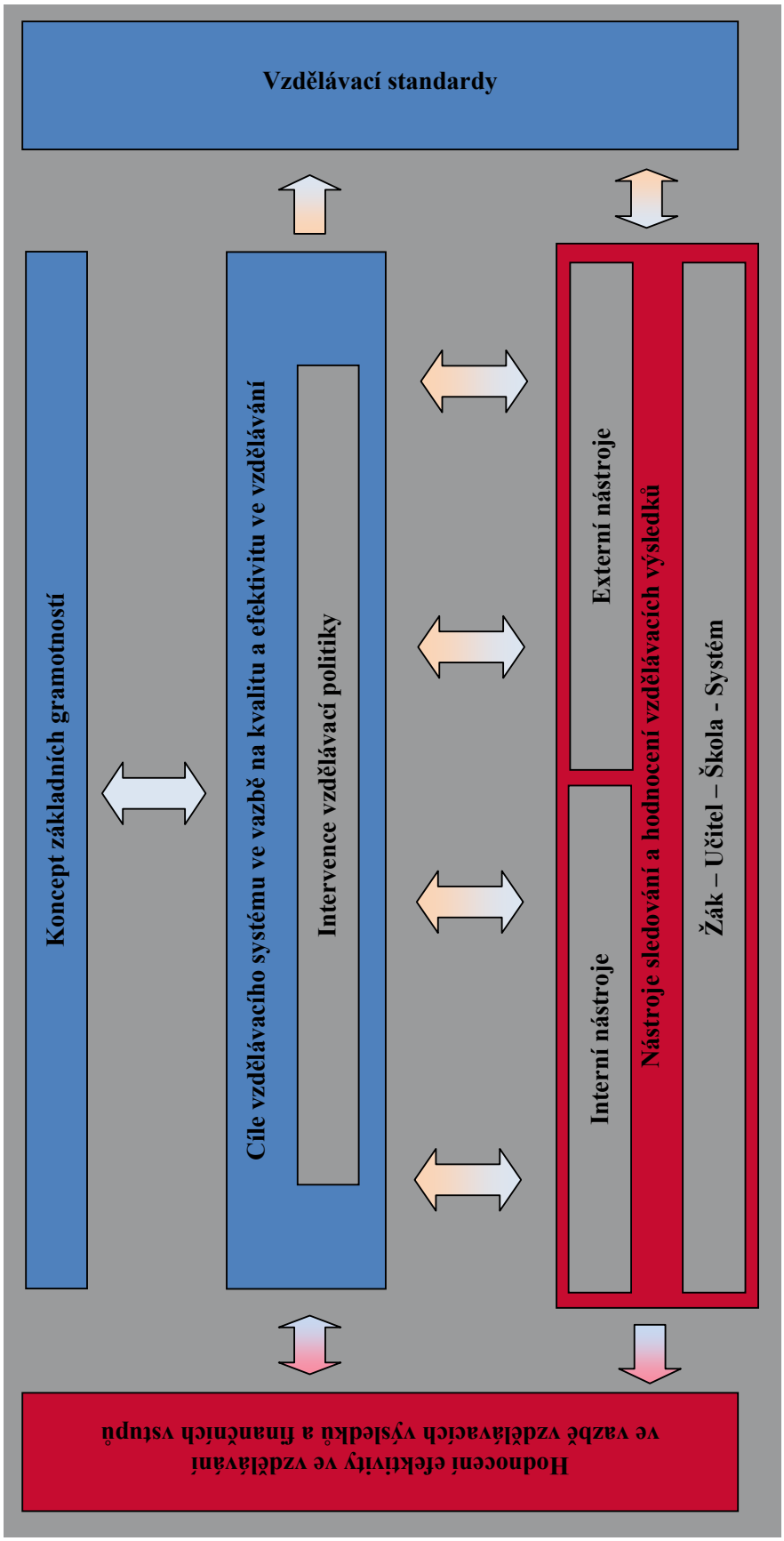
3. Třetí prioritní oblast se dotýká otázky sledování a hodnocení efektivity ve vzdělávání v České republice, a to s důrazem na vazby dosažených vzdělávacích výsledků na jedné straně a finančních vstupů na straně druhé.

Pro každou ze tří definovaných prioritních oblastí je formulován globální cíl, který je v případě druhé prioritní oblasti ještě rozveden prostřednictvím specifických cílů. Návrh Koncepce v tomto směru respektuje tradiční hierarchický přístup k tvorbě koncepčních dokumentů, který je utvářen rovněž ve vazbě na vymezení opatření přispívajících k dosažení globálních, respektive specifických cílů. Konečně pro každé opatření je doplněna specifikace o vybrané dílčí charakteristiky v podobě:

- zdůvodnění opatření,
- představení přínosů opatření,
- formulace rizik opatření,
- hodnocení proveditelnosti opatření včetně předpokládaných dopadů do legislativy,
- identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady na jejich dosažení.

S ohledem na potřebu návrhu Koncepce reagovat na řadu vnějších podmínek, jsou opatření vesměs formulována variantně.

Obrázek 4-1: Podstata návrhu Koncepce sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v České republice



4.1 PO 1 – Rámcové podmínky vzdělávacího systému

V rámci podstaty návrhu Koncepce je Prioritní oblast 1 – Rámcové podmínky vzdělávacího systému – vnímána jako výchozí prvek pro nastavení nástrojů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Na obrázku 4-1 jsou uvedeny základní prvky rámcových podmínek vzdělávacího systému, které zahrnují:

- cíle vzdělávacího systému ve vazbě na kvalitu a efektivitu ve vzdělávání,
- intervence vzdělávací politiky,
- koncept základních gramotností,
- vzdělávací standardy navazující na rámcové vzdělávací programy a práci učitele.

Návrh Koncepce v rámci Prioritní oblasti 1 vychází z úvahy, že sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání nedefinuje obsah rámcových podmínek vzdělávacího systému. Tato role je přisuzována koncepčním dokumentům v oblasti vzdělávání. Prioritní oblast 1 se ve svých opatřeních zaměřuje na ty intervence, které považuje za významné z hlediska nastavení nástrojů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Na tomto základě byl rovněž formulován globální cíl Prioritní oblasti 1, a to následujícím způsobem:

Globální cíl 1: Utvářet vysokou kvalitu rámcových podmínek vzdělávacího systému pro sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Pro naplnění globálního cíle byla ve vazbě na poznatky kapitol 1 až 3 formulována dílčí opatření, která se týkají:

- provázanosti cílů vzdělávacího systému vztahujících se k jeho kvalitě a efektivitě,
- dokončení procesu tvorby vzdělávacích standardů ve vazbě na rámcové vzdělávací programy,
- zakotvení konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech vzdělávacího systému,
- definice standardů učitele jako výchozího rámce pro hodnocení práce učitele.

Současně byla jednotlivá opatření blíže specifikována, a to vzhledem k definovaným charakteristikám.

Opatření 1.1: Zvyšovat provázanost cílů koncepčních dokumentů ve vzdělávání	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Klíčové přístupy k chápání kvality vzdělávání zakotveny v koncepčních dokumentech České republiky pro oblast vzdělávání - Nedostatky související s problematickou synergií mezi formulovanými cíli poměrně komplikovaného systému velkého počtu koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání a na ně navazujících rámcových a školních programů v České republice - Negativní vliv absence Národního programu vzdělávání, tj. zastřešující platformy vazeb mezi koncepčními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy

Podoba opatření 1.1 je formulována ve třech variantách:

- Zachování současného stavu cílů koncepčních dokumentů ve vzdělávání (varianta 1)
- Zvyšování provázanosti cílů koncepčních dokumentů bez zpracování Národního programu vzdělávání (varianta 2)
- Zvyšování provázanosti cílů koncepčních dokumentů se zpracováním Národního programu vzdělávání jako zastřešujícím dokumentem (varianta 3)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zachování současného stavu bez hrozeb negativních dopadů a postojů plynoucích ze zavádění změn ve vzdělávacím systému **Varianta 2** - Zvýšení synergie cílů koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání, včetně rámcových a školních vzdělávacích programů - Možnost utváření skladebného systému intervencí ve vazbě na jasně definované a provázané cíle koncepčních dokumentů - Možnost utváření skladebného systému hodnotících indikátorů ve vazbě na jasně definované cíle koncepčních dokumentů, a to na všech úrovních hodnocení - Posílení možností implementace principů strategického plánování a řízení napříč různými úrovněmi vzdělávacího systému **Varianta 3** - Přínosy odpovídající přínosům varianty 2 - Koncepční zakotvení cílů vzdělávacího systému v souladu s legislativními požadavky pro předcházení častých změn podoby rámcových vzdělávacích programů
Rizika opatření	**Varianta 1** - Nevyužití příležitostí plynoucích z posilování provázanosti cílů koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání **Varianta 2** - Dopad změn v nastavení cílů a navazujících intervencí do nedávno vytvořené podoby koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání - Nepříznivý postoj aktérů vzdělávání k zavádění stále nových změn do vzdělávacího systému – obtížné hledání široké shody aktérů **Varianta 3** - Rizika odpovídající rizikům varianty 2 - Nejasné postavení Národního programu vzdělávání k již existujícímu systému koncepčních dokumentů – riziko vzniku koncepčního dokumentu s vágně formulovaným obsahem, který pouze zastřeší současný stav

Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 2** - Činnosti spojené s procesem strategického plánování – tvorba a aktualizace strategických dokumentů s důrazem na kvalitu jednotlivých fází procesu strategického plánování - Primární důraz na kvalitu procesu strategického plánování v rámci koncepčních dokumentů nejvyšší hierarchické úrovně – Strategie rozvoje vzdělávání, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy - Náklady realizace spojené s procesem aktualizace strategických dokumentů **Varianta 3** - Činnosti spojené s procesem strategického plánování – tvorba a aktualizace strategických dokumentů s důrazem na kvalitu jednotlivých fází procesu strategického plánování - Legislativní postup v souladu se specifikací v zákoně č. 561/2004 Sb. – školský zákon - Náklady realizace spojené s procesem aktualizace strategických dokumentů - Oproti variantě 2 navíc náklady spojené s vytvořením Národního programu vzdělávání
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 2 a 3** - Varianty 2 a 3 umožňují posilovat vazby mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení prostřednictvím formulace návrhové, implementační a monitorovací a hodnotící části procesu strategického plánování. Zvyšování provázanosti cílů umožňuje zároveň formulaci skladebných hodnotících indikátorů, a to ve vazbě na financování vzdělávání. Vazba „návrh cílů a opatření“ – „krytí realizace opatření rozpočtem“ – „hodnocení dosažení cílů a opatření prostřednictvím SMART indikátorů“ ukazuje na efektivitu cílů a opatření na různých úrovních hodnocení – např. systém, škola.
Poznámka	- V rámci cílů koncepčních dokumentů možnost deklarace světové excelence ve vzdělávání jako integrující vize prestiže vzdělávacího systému s napojením na výsledky v mezinárodních srovnávacích šetřeních

Opatření 1.2: Dokončit vytvoření základního obsahového a výkonnostního rámce pro hodnocení vzdělávacích výsledků v podobě vzdělávacích standardů vázaných na rámcové vzdělávací programy	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Kurikulární reforma v první dekádě 21. století v České republice v souladu s procesy posilování autonomie škol - Nedostatky související s málo precizní formulací cílů/standardů v českých rámcových vzdělávacích programech – chybějící referenční body hodnocení - Iniciace procesu tvorby vzdělávacích standardů ve vazbě na úpravy českých rámcových vzdělávacích programů - Potenciál vytvoření obsahového a výkonnostního rámce pro hodnocení kvality vzdělávání na bázi českých vzdělávacích standardů a nastavení systému využití podpůrných nástrojů - Vzdělávací standardy jako běžná součást kurikul hodnocených zemí - Zájem o formulaci náročných standardů vzhledem k více úrovním dosažených výsledků ve vzdělávání v některých úspěšných vzdělávacích systémech (např. Kanada – Ontario, Nový Zéland, Velká Británie - Anglie) - Definice žáků se specifickými vzdělávacími potřebami prostřednictvím nedosažení základní úrovně základních gramotností - Finsko

Podoba opatření 1.2 je formulována ve třech variantách:

- Nedokončení procesu vytváření vzdělávacích standardů (varianta 1)

- Vytvoření vzdělávacích standardů jako minimálních očekávaných výstupů vzdělávacího procesu s formulací možností naplnil či nenaplnil (varianta 2)
- Vytvoření vzdělávacích standardů jako minimálních očekávaných výstupů vzdělávacího procesu s formulací různých úrovní jejich naplnění (varianta 3)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zachování současného stavu bez hrozeb negativních dopadů a postojů plynoucích ze zavádění změn ve vzdělávacím systému **Varianta 2** - Definice minimálních očekávaných výstupů vzdělávacího procesu, tj. toho, co má žák umět - Formulace základního obsahového a výkonnostního rámce pro nastavení nástrojů hodnocení kvality ve vzdělávání tak, aby byla zajištěna jejich vyšší srovnatelnost - Možnost zavádění nových parametrů plošného či výběrového testování pro poznání stavu dosažení vzdělávacích standardů a s identifikací zaostávajících žáků s potřebou podpory **Varianta 3** - Přínosy odpovídající přínosům varianty 2 - Možnost vyššího rozlišení rozdílů vzdělávacích výsledků mezi jednotlivými žáky, a to včetně žáků nadaných, tj. zohlednění cílů rovnosti a excelence ve vzdělávání
Rizika opatření	**Varianta 1** - Nevyužití příležitostí plynoucích z vyšší provázanosti hodnotících nástrojů ve vazbě na vzdělávací standardy **Varianta 2** - Neschopnost správně nastavit minimální vzdělávací standard - Formulace nízkého, málo ambiciózního vzdělávacího standardu - Nedostatečné přijetí vzdělávacích standardů ze strany aktérů vzdělávání (např. vyšší administrativa, nepochopení smyslu vzdělávacích standardů) vedoucí k formálnosti jejich výsledné podoby **Varianta 3** - Rizika odpovídající rizikům varianty 2 - Neschopnost definovat různé úrovně dosažení minimálního vzdělávacího standardu
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 2 a 3** - Široká shoda aktérů ve vzdělávání jako nezbytný předpoklad utváření vzdělávacích standardů – práce expertních skupin pro formulaci vzdělávacích standardů v návaznosti na rámcové vzdělávací programy - Doporučená formulace vzdělávacích standardů ve vazbě na benchmarking vzdělávacích standardů nejúspěšnějších vzdělávacích systémů světa - Nutnost řešení otázek vztahujících se k nastavení dílčích parametrů vzdělávacích standardů: a) Výběr učebních oblastí pro formulaci vzdělávacích standardů – např. výběr pouze učebních oblastí, u nichž bude realizováno externí hodnocení naplnění standardů žáky b) Výběr roku studia pro formulaci vzdělávacích standardů s předpokladem preference uzlových bodů přechodu mezi jednotlivými úrovněmi c) Výběr úrovně vzdělávacích standardů ve vazbě na ambice vzdělávacího systému v globálním srovnání - Legislativní postup ve smyslu doplnění rámcových vzdělávacích programů, jejichž změny jsou prováděny prostřednictvím opatření Ministra školství, mládeže a tělovýchovy v návaznosti na znění zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona - Náklady realizace spojené s procesem utváření vzdělávacích standardů – práce zpracovatelského týmu, jednání pracovních skupin, realizace souvisejících průzkumů, pilotní

	ověřování možnosti hodnocení
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 2 a 3** - Varianty 2 a 3 umožňují jasněji formulovat představu o očekávaných minimálních výstupech vzdělávacího procesu. Tímto způsobem rovněž umožňují lépe nastavit srovnatelnost vzdělávacích výsledků plynoucích z využití různých hodnotících nástrojů. Vyšší míra srovnatelnosti vzdělávacích výsledků pak umožňuje lépe hodnotit efektivitu vynakládaných prostředků, tj. vazbu mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení (např. v čase, mezi územími apod.).

Opatření 1.3: Vyjasnit rámec pro hodnocení základních gramotností ve vazbě na cíle koncepčních dokumentů ve vzdělávání	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Formulace významu všech základních gramotností v českých koncepčních dokumentech, s nejasnou vazbou na specifikaci priorit - Praktická tendence zdůrazňovat význam čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti - Odlišnost terminologie a podstaty konceptu základních gramotností ve srovnání s vymezením klíčových kompetencí rámcových vzdělávacích programů - Existence vazeb mezi základními gramotnostmi a klíčovými kompetencemi rámcových vzdělávacích programů - Důraz na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti ve většině hodnocených zemí - Důraz na jazykovou gramotnost v neanglicky mluvících zemích

Podoba opatření 1.3 je formulována ve třech variantách:

- Zachování současného stavu (varianta 1)
- Specifikace cílů týkajících se základních gramotností v zastřešujících koncepčních dokumentech s promítnutím do rámcových a školních vzdělávacích programů prostřednictvím v současnosti existujících vazeb na klíčové kompetence a obsah vzdělávání (varianta 2)
- Specifikace cílů týkajících se základních gramotností v koncepčních dokumentech s promítnutím do rámcových a školních vzdělávacích programů prostřednictvím definice základních gramotností jako jedné z klíčových kompetencí (varianta 3)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zachování současného stavu bez hrozeb negativních dopadů a postojů plynoucích ze zavádění změn ve vzdělávacím systému **Varianta 2** - Zvýšení významu konceptu základních gramotností v cílech vzdělávací politiky - Předpoklad zvýšení míry koncepčnosti intervencí zaměřených na rozvoj základních gramotností se zachováním vysokého stupně flexibility pro implementaci na úrovni školy - Posílení možností implementace principů strategického plánování a řízení napříč různými úrovněmi vzdělávacího systému, včetně formulace skladebného systému indikátorů **Varianta 3** - Přínosy odpovídající přínosům varianty 2 - Posílení nutnosti škol zabývat se průřezově konceptem základních gramotností ve svém školním vzdělávacím programu
Rizika opatření	**Varianta 1** - Nevyužití příležitostí plynoucích z vyššího důrazu na téma základních gramotností **Varianta 2** - Významná rizika nebyla identifikována **Varianta 3** - Nutnost úprav nedávno přijaté podoby rámcových vzdělávacích programů a navazujících školních vzdělávacích programů vedoucí k nespokojenosti aktérů s nimi pracujících - Nepříznivý postoj aktérů vzdělávání k zavádění stále nových změn
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 2** - Činnosti spojené s procesem strategického plánování – tvorba a aktualizace strategických dokumentů s důrazem na kvalitu jednotlivých fází procesu strategického plánování - Primární důraz na koncepční dokumenty nejvyšší hierarchické úrovně – Strategie rozvoje vzdělávání, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy - Náklady realizace spojené s procesem aktualizace strategických dokumentů **Varianta 3** - Činnosti spojené s procesem strategického plánování – tvorba a aktualizace strategických dokumentů s důrazem na kvalitu jednotlivých fází procesu strategického plánování - Primární důraz na koncepční dokumenty nejvyšší hierarchické úrovně – Strategie rozvoje vzdělávání, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy - Zasazení základních gramotností jako jedné z klíčových kompetencí rámcových vzdělávacích programů - změny rámcových vzdělávacích programů prováděny prostřednictvím opatření Ministra školství, mládeže a tělovýchovy v návaznosti na znění zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona - Náklady realizace spojené s procesem aktualizace strategických dokumentů
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 2 a 3** - Varianty 2 a 3 umožňují posilovat vazby mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení prostřednictvím formulace návrhové, implementační a monitorovací a hodnotící části procesu strategického plánování. Zvyšování provázanosti cílů umožňuje zároveň formulaci skladebných hodnotících indikátorů, a to ve vazbě na financování vzdělávání. Vazba „návrh cílů a opatření“ – „krytí realizace opatření rozpočtem“ – „hodnocení dosažení cílů a opatření prostřednictvím SMART indikátorů“ ukazuje na efektivitu cílů a opatření na různých úrovních hodnocení – např. systém, škola.

Opatření 1.4: Vytvořit základní rámec pro hodnocení práce učitelů – standard kvality práce učitele	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Absence formálních mechanismů hodnocení učitelů v České republice, ale i v dalších hodnocených zemích - Chybějící standardy kvality práce českých učitelů přes dlouhodobou diskusi o jejich potřebnosti - Standardy práce učitelů jako základ hodnocení učitele v některých hodnocených zemích

Podoba opatření 1.4 je formulována ve dvou variantách:

- Zachování současného stavu bez formulace standardů kvality práce učitele (varianta 1)
- Vytvoření standardů kvality práce učitele (varianta 2)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zachování současného stavu bez hrozeb negativních dopadů a postojů plynoucích ze zavádění změn ve vzdělávacím systému **Varianta 2** - Zajištění kodexu práce učitele pro zvyšování prestiže profese, potvrzení kvality práce učitele - Vytvoření základního rámce pro nastavení obsahu počátečního vzdělávání učitelů a pro hodnocení kvality práce učitele
Rizika opatření	**Varianta 1** - Nevyužití příležitostí plynoucích z přínosů vytvoření standardů kvality práce učitele **Varianta 2** - Neschopnost formulace standardů vedoucí k formálnosti jejich existence - Nesouhlas učitelů a školní komunity s konceptem standardů - Zkreslení výsledků o dosažených standardech učitelů ze strany ředitele školy pro posilování její image
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 2** - Činnost odborného týmu zpracovatelů standardů učitele s potřebou široké diskuse se zainteresovanými aktéry pro přijetí výsledné podoby standardů kvality práce učitele - V ideální podobě propojení standardů kvality práce učitele a systému kariérního růstu učitelů pro zvýšení prestiže standardů - Potřeba rozhodnutí o formálnosti standardů kvality práce učitele s možnosti výběru mezi neformálním dokumentem na jedné straně a legislativně ukotveným dokumentem na straně druhé - V případě legislativně zakotvené podoby standardů práce učitele jejich nastavení jako samostatného zákona, nebo jako součásti zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících - Náklady realizace spojené s prací odborného týmu zpracovatelů standardů učitele
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 2** - Standardy kvality práce učitele představují základní rámec pro nastavení obsahu počátečního vzdělávání učitelů a pro hodnocení kvality práce učitele. Takto je primárně utvořena vazba k výsledkům vzdělávání na úrovni učitelů. Zároveň jsou standardy kvality práce učitelů vnímány ve vazbě na kariérní růst učitelů, který propojuje vzdělávací výsledky s finančním ohodnocením učitelů.

4.2 PO 2 – Nástroje sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků

V rámci podstaty návrhu Koncepce je Prioritní oblast 2 – Nástroje sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků – vnímána jako základní modul pro hodnocení kvality ve vzdělávání ve smyslu dosahovaných vzdělávacích výsledků. Ve svých opatřeních Prioritní oblast 2 obsahuje návrh podoby využití hlavních nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků na úrovni žáka, učitele, školy i systému.

Syntetizující poznatky kapitoly 1.2 hovoří o přínosnosti využití širokého vějíře kvalitně nastavených hodnotících nástrojů, jejichž vzájemná provázanost zároveň umožňuje vytvářet pozitivní vazby mezi nimi. V případě České republiky jsou konstatovány nedostatky u obou těchto možností. Na základě této skutečnosti byl globální cíl Prioritní oblasti 2 formulován následujícím způsobem:

Globální cíl 2: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků

Pro dosažení globálního cíle 2 je žádoucí využití interních i externích nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků. Za tímto účelem byly v návaznosti na globální cíl formulovány dva specifické cíle:

Specifický cíl 2.1: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití interních nástrojů škol pro sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků

Specifický cíl 2.2: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití externích nástrojů škol pro sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků

Třetí specifický cíl pak má vztah k hodnocení vzdělávacího systému jako celku:

Specifický cíl 2.3: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků na úrovni systému

Pro naplnění globálního cíle a specifických cílů pak byla ve vazbě na poznatky kapitol 1 až 3 formulována dílčí opatření, včetně jejich bližší specifikace k definovaným charakteristikám.

Specifický cíl 2.1: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití interních nástrojů škol pro sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků

Opatření 2.1.1: Zlepšovat využití formativních a sumativních metod hodnocení žáků včetně provázanosti s dalšími nástroji jejich hodnocení	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Aplikace formativních i sumativních přístupů k hodnocení žáků v České republice, v souladu se situací v dalších hodnocených zemích - Nižší ochota učitelů využívat formativní metody hodnocení v České republice, v souladu se situací v dalších hodnocených zemích - Nižší orientace učitelů i žáků ve výhodách (např. význam formativního hodnocení pro podněcování žáka k učení) a přístupech k formativnímu hodnocení žáků, v souladu se situací v dalších hodnocených zemích - Nejednotnost známkování učitelů škol v České republice, v souladu se situací řady dalších hodnocených zemí - Různé přístupy k formalizaci využití formativních a sumativních metod hodnocení žáků (např. individuální studijní plány žáka v Dánsku, Finsku a Švédsku) - Existence řady nástrojů formativního i sumativního hodnocení v České republice i dalších hodnocených zemích, včetně externího standardizovaného hodnocení vzdělávacích výsledků žáků - Existence výhod plynoucích z provázanosti formativních a sumativních metod hodnocení

Podoba opatření 2.1.1 je formulována v jedné variantě vzhledem k vnímání jeho přínosnosti pro hodnocení dosahovaných výsledků. Zároveň další zvyšování formalizace využití formativních a sumativních metod hodnocení žáků vnímáme jako nežádoucí s ohledem na sporné dopady vyšší administrace na vzdělávací výsledky.

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	- Posílení možnosti poznání vzdělávacích potřeb žáků prostřednictvím lepšího využití systému hodnocení s následnou volbou vhodných intervencí k jejich naplnění - Využití výhod vznikajících z provázanosti formativních a sumativních přístupů k hodnocení – širší záběr formativního hodnocení a vyšší spolehlivost sumativního hodnocení prostřednictvím standardizace a srovnání
Rizika opatření	- Chybějící kompetence a nechuť učitelů při zavádění nových forem hodnocení žáků - Nezájem žáků o formativní hodnocení ve vazbě na podněcování jejich zájmu o učení
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	Proveditelnost opatření je spojena s posilováním faktorů ovlivňujících jeho úspěšné naplnění. V tomto ohledu se zejména jedná o: - Posilování kompetencí studentů pedagogických fakult ve využití formativních a sumativních přístupů k hodnocení žáků - Posilování kompetencí učitelů škol ve využití formativních a sumativních přístupů k hodnocení žáků - Posilování vazeb mezi dílčími nástroji hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáka (viz poslední bod specifikace opatření) Takto je proveditelnost opatření spojena s potřebnými změnami nastavení již existujících intervencí vzdělávací politiky České republiky bez očekávání změn v legislativě.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	- V rámci opatření lze identifikovat přímé vazby mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení, neboť navržený způsob provedení opatření má za cíl posilovat schopnosti učitelů v praktickém využití formativních a sumativních přístupů k hodnocení. Efektivita vynaložených finančních prostředků, tj. vazba mezi výsledky vzdělávání a náklady na jejich dosažení, pak je posuzována v souladu s Opatřením 3.3.

Provázanost s dalšími nástroji hodnocení vzdělávacích výsledků	- Opatření 2.2.1 - využití diagnostické funkce externího standardizovaného hodnocení žáků pro poznání vzdělávacích potřeb žáků - Opatření 2.2.1 - využití sumativního charakteru externího standardizovaného hodnocení žáků pro posouzení souladu známky žáka za průběžnou práci ve třídě a výsledků žáka v externím standardizovaném hodnocení žáků

Opatření 2.1.2: Zvyšovat kvalitu sebehodnocení školy prostřednictvím strategického plánování	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Existence sebehodnocení českých škol prostřednictvím procesu strategického plánování - Nízká úroveň kvality sebehodnocení českých škol ve vazbě na principy strategického plánování - nízká propojenost fází strategického plánování ve školních vzdělávacích programech, výroční zprávy českých škol spíše jen jako přehled statistických dat - Sebehodnocení škol založené na procesu strategického plánování jako základní rámec hodnocení ve všech zájmových zemích, a to včetně vazby na hodnocení učitelů - Různé přístupy zemí k formalizaci postupů k sebehodnocení školy, hledání souladu mezi zohledněním místních specifik ve strategickém plánování a potřebou standardizace údajů pro hodnocení systému (srovnatelnost poznatků) - Přístupy definující charakteristiky dobré školy a na ně navazující systém indikátorů, včetně informací o vzdělávacích výsledcích žáků při nastavení sebehodnocení školy - Zásadní význam principu partnerství v rámci strategického plánování na úrovni škol

Podoba opatření 2.1.2 je formulována ve dvou variantách:

- Zvyšování kvality sebehodnocení školy prostřednictvím strategického plánování bez posílení standardizace údajů (varianta 1)
- Zvyšování kvality sebehodnocení školy prostřednictvím strategického plánování s posílením standardizace údajů (varianta 2)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zkvalitnění strategického řízení škol podle cílů a s respektováním principu partnerství - Využití pozitivních dopadů vyplývajících z koordinované realizace vzájemně souvisejících intervencí pro dosažení definovaného cíle - Předpoklad posilování provázanosti cílů a skladebnosti využívaných indikátorů koncepčních dokumentů na různých úrovních hodnocení **Varianta 2** - Zkvalitnění strategického řízení škol podle cílů a s respektováním principu partnerství - Využití pozitivních dopadů vyplývajících z koordinované realizace vzájemně souvisejících intervencí pro dosažení definovaného cíle - Formálně zajištěný předpoklad posilování provázanosti cílů a skladebnosti využívaných indikátorů koncepčních dokumentů na různých úrovních hodnocení
Rizika opatření	**Varianta 1** - Neochota škol zavádět principy strategického řízení podle cílů - Hrozba zvyšování rozdílů uvnitř školy s dopady na negativní atmosféru mezi pracovníky - Nedostatečné kompetence ředitelů k zavádění nejlepších principů strategického plánování - Chybějící nástroje motivace (např. finanční prostředky na odměny) pro zavádění nejlepších principů strategického plánování do praxe

	Varianta 2 - Rizika odpovídající rizikům varianty 1 - Nespokojenost škol s dalším nárůstem administrativních požadavků ve vazbě na jejich formální ukotvení, neochota měnit zažité praktiky (např. roky stejná podoba výročních zpráv apod.)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 1 a 2** Proveditelnost opatření je v rozhodující míře závislá na vnitřním prostředí školy. Principy strategického plánování není možné zavádět zvenčí, vždy jde o kompetence a kapacity vnitřního prostředí k realizaci změny, která byla naplánována v cílech strategického plánu. Za zásadní lze zároveň považovat nastavený systém hodnocení dosažených cílů, a to včetně vazby na hodnocení učitelů. V rámci vnějšího prostřední lze za klíčová podpůrná opatření vztahující se k proveditelnosti opatření zejména považovat: - Posilování kompetencí ředitelů škol v zavádění principů strategického plánování - Posilování možností ředitelů škol zohlednit dosažení cíle prostřednictvím finanční odměny - Posilování vazeb mezi dílčími nástroji hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni školy (viz poslední bod specifikace opatření) Takto je proveditelnost opatření spojena jednak s realizací potřebných změn v nastavení již existujících intervencí vzdělávací politiky České republiky a jednak s navýšením finančních zdrojů určených pro motivační složku ohodnocení pracovníků školy. **Varianta 2** Podstata varianty 2 je spojena s posílením standardizace údajů prostřednictvím vyšší míry specifikace klíčových nástrojů strategického plánování. Tato role může být přisouzena různým dokumentům, za logické však lze považovat využití školních vzdělávacích programů a výročních zpráv, které svým obsahem naplňují principy strategického plánování. Posílení standardizace údajů je pak spojeno s doplněním vyhlášky upravující sebehodnocení školy o definované informace - Vyhláška 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 1 a 2** - Podstata opatření je sama o sobě spojena s posilováním efektivity vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady k jejich dosažení. Právě na tomto principu je založen celý proces strategického plánování. V rámci provedení opatření se tato vazba objevuje rovněž v posílení možnosti odměňovat učitele/pracovníky dosahujících vysokých vzdělávacích výsledků žáků.
Provázanost s dalšími nástroji hodnocení vzdělávacích výsledků	- Opatření 2.1.2 - využití sumativního hodnocení žáků známkami jako jednoho z indikátorů vzdělávacích výsledků žáků školy – identifikace příčin stavu s využitím formativního hodnocení - Opatření 2.2.1 - využití výsledků žáků školy v externím standardizovaném hodnocení žáků jako jednoho z indikátorů vzdělávacích výsledků žáků školy, včetně srovnání s referenční hodnotou České republiky - identifikace příčin stavu ve vazbě na diagnostickou funkci hodnocení - Opatření 2.2.2 - využití závěrů inspekční činnosti České školní inspekce pro poznání problémů školy a doporučení k jejich řešení - Opatření 2.3.1 - využití hodnot SMART systémových indikátorů školy na bázi jejich srovnání s referenční hodnotou České republiky - identifikace možných příčin daného stavu

Specifický cíl 2.2: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití externích nástrojů škol pro sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků

Opatření 2.2.1: Definovat cíle, využití a podobu nastavení externího standardizovaného hodnocení žáků 5. a 9. tříd s posilováním významu a kvality ICT založených řešení

Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Zavádění externího standardizovaného hodnocení žáků do českého regionálního školství na úrovni základní i střední školy - externí standardizované hodnocení žáků 5. a 9. tříd a společná část maturitní zkoušky - Potřeba vyjasnění postavení externího standardizovaného hodnocení žáků 5. a 9. tříd do budoucna - Raná fáze externího standardizovaného hodnocení žáků 5. a 9. tříd ve vazbě na konstrukci testů či aplikované metody hodnocení, využití ICT řešení pro externí standardizované hodnocení žáků 5. a 9. tříd - Zaměření externího standardizovaného hodnocení žáků 5. a 9. tříd na český jazyk, matematiku a cizí jazyk - Preference nezveřejňování výsledků externího standardizovaného hodnocení žáků 5. a 9. tříd - Existence různých cílů externího standardizovaného hodnocení žáků - hodnocení vzdělávacích výsledků systému vzhledem ke standardům, hodnocení efektivity systému, diagnostický nástroj pro formativní hodnocení žáků, využití pro přijímací řízení - s dopady na nastavení podoby externího standardizovaného hodnocení žáků - Odmítnutí plošného testování některými úspěšnými vzdělávacími systémy (např. Finsko, Nový Zéland), zdůraznění role školy a učitelů - předpoklad vysoké prestiže a kvality učitelů a absolventů pedagogických fakult vysokých škol, důraz na další vzdělávání učitelů včetně didaktických témat a hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - Zásadní diskuse o otázce zveřejňování výsledků ve vzdělávání na úrovni škol s různými názory v tomto směru, hrozby nesouhlasu ze strany řady skupin účastníků ve vzdělávání - Budoucnost spatřována ve využití ICT nové generace nabízející pestrost testových položek pro diagnostické testování kompetencí reálného světa s okamžitou zpětnou vazbou z vyhodnocení **Závěry kapitoly 3:** - Různorodý postoj skupin účastníků vzdělávání k přínosnosti externího standardizovaného hodnocení žáků s vysokým potenciálem utváření konfliktů - Převažující nesouhlas učitelů a ředitelů škol se zveřejňováním výsledků externího celoplošného testování v kontextu hrozby utváření image dobrých a špatných škol - Preference počítačově založeného celoplošného testování žáků ze strany ředitelů i učitelů škol

Podoba opatření 2.2.1 je formulována ve třech variantách:

- Externí standardizované hodnocení žáků 5. a 9. tříd jako výběrové, ICT založené, šetření s možností využití ICT platformy pro dobrovolné zapojení do hodnocení škol dalších (varianta 1)
- Externí standardizované hodnocení žáků 5. a 9. tříd jako kombinace plošného a výběrového, ICT založeného, šetření s možností využití ICT platformy pro dobrovolné zapojení do hodnocení škol dalších (varianta 2)
- Externí standardizované hodnocení žáků 5. a 9. tříd jako plošné, ICT založené, šetření (varianta 3)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Přínosy ve vazbě na zaměření hodnocení na cíle: a) identifikace vzdělávacích potřeb žáků - výběrové šetření působí jako referenční hodnota, která je využita do šetření nezahrnutými školami pro srovnání na bázi dobrovolného využití testu b) ověření dosažení standardu na úrovni systému a se zohledněním kontextových ukazatelů (např. socioekonomické a demografické charakteristiky žáka, druh školy, prostorové statistiky) - Nižší testovací zátěž žáků - prostor hodnotit širší spektrum předmětů/gramotností vzhledem k různým výběrovým souborům škol - Nižší hrozba vzniku problému „učení na testy“ a podvádění s ohledem na velmi nízké praktické dopady hodnocení - Neexistence hrozby utváření žebříčků škol s ohledem na výběrový charakter hodnocení **Varianta 2** - Přínosy ve vazbě na zaměření hodnocení na cíle: a) identifikace vzdělávacích potřeb žáků - výběrové šetření působí jako referenční hodnota, která je využita do šetření nezahrnutými školami pro srovnání na bázi dobrovolného využití testu b) ověření dosažení standardu na úrovni systému a se zohledněním kontextových ukazatelů (např. socioekonomické a demografické charakteristiky žáka, druh školy, prostorové statistiky) c) hodnocení efektivity vzdělávání na úrovni škol ve vazbě na plošné vzdělávací výsledky - Možnost snížení testovací zátěže žáků prostřednictvím víceletého cyklu plošného hodnocení a zaměření na hlavní oblasti hodnocení – prostor hodnotit širší spektrum předmětů/gramotností prostřednictvím výběrových šetření **Varianta 3** - Přínosy ve vazbě na zaměření hodnocení na cíle: a) identifikace vzdělávacích potřeb žáků - výběrové šetření působí jako referenční hodnota, která je využita do šetření nezahrnutými školami pro srovnání na bázi dobrovolného využití testu b) ověření dosažení standardu na úrovni systému a se zohledněním kontextových ukazatelů (např. socioekonomické a demografické charakteristiky žáka, druh školy, prostorové statistiky) c) hodnocení efektivity vzdělávání na úrovni škol ve vazbě na plošné vzdělávací výsledky - Závazný charakter hodnocení jako prevence vyhýbání se využití nástroje ze strany škol **Varianta 1, 2 a 3** - Potenciál přínosů spojený s provázaností různých nástrojů hodnocení žáků (viz poslední bod specifikace) - Možnost širšího využití výsledků ve vazbě na hodnocení učitelů, škol i systému - Přínosy plynoucí z dalšího rozvoje ICT platformy hodnocení, a to zejména ve vazbě na utváření testových položek simulujících reálné situace - hodnocení kompetencí žáků - Přínosy plynoucí z dalšího rozvoje hodnotících nástrojů - posun ke kriteriálně založenému testování a hodnocení vývoje dosažení standardů v čase (aplikace psychometrických metod, využití propojovacích hodnotících položek mezi roky)
Rizika opatření	**Varianta 1** - U řady škol hrozba nevyužití příležitostí z provázanosti informací interního a externího hodnocení žáků vzhledem k dobrovolnému charakteru a negativnímu postoji řady učitelů - Chybějící plošné informace o vzdělávacích výsledcích na úrovni škol, spíše omezené

	možnosti využití pro hodnocení efektivity na úrovni systému - Hrozba vzniku problému učení se žáků na testy v případě zvýšení praktického významu hodnocení (např. hodnocení učitelů v rámci sebehodnocení škol) **Varianta 2** - V případě víceletého cyklu plošného hodnocení hrozba nevyužití příležitostí z provázanosti informací interního a externího hodnocení žáků vzhledem k dobrovolnému charakteru a negativnímu postoji řady učitelů - V případě víceletého cyklu plošného hodnocení chybějící aktuální informace o vzdělávacích výsledcích na úrovni škol, omezení možnosti využití hodnocení ve vazbě na cíl efektivity ve vzdělávání - Hrozba vzniku problému učení se žáků na testy v případě zvýšení praktického významu hodnocení, a to zejména v případě plošného hodnocení (např. hodnocení efektivity škol, hodnocení učitelů v rámci sebehodnocení škol) - Hrozba spojená s utvářením žebříčků škol a únikem informací do médií u plošného hodnocení, a to bez zohlednění dílčích kontextových informací (např. počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) **Varianta 3** - Hrozba zaměření varianty jen na hlavní vzdělávací oblasti, chybějící informace o řadě dalších vzdělávacích oblastí - Nejvyšší hrozba vzniku problému učení se žáků na testy s ohledem na nejširší možnosti praktického využití hodnocení - Nejvyšší hrozba spojená s utvářením žebříčků škol a únikem informací do médií, a to bez zohlednění dílčích kontextových informací (např. počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) **Varianta 1, 2 a 3** - Nedostatečná politická a odborná dohoda a chybějící finanční zdroje pro zajištění realizace opatření, všeobecné nálady proti testování žáků s identifikací negativních informací - Nenaplnění obsahu opatření 1.2 – formulace vzdělávacích standardů jako základního rámce pro tvorbu hodnotících nástrojů - Nedostatečná ICT vybavenost škol pro rozvoj ICT založeného nástroje hodnocení - Nedostatečné kompetence tvůrců testu případně chybějící informace pro další zdokonalování podoby testovacího nástroje - Chybějící kontextové informace z indikátorového systému regionálního školství
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 1, 2 a 3** - Proveditelnost opatření vychází ze zkušeností České školní inspekce s realizací celoplošného testování žáků 5. a 9. tříd na ICT bázi. Počítačově založená platforma je přitom využitelná rovněž pro model dobrovolného zapojení škol do hodnocení, s následným srovnáním dosažených výsledků vzhledem k referenčním hodnotám výsledků škol výběrového souboru. Z těchto důvodů lze předpokládat technicky proveditelné řešení s relativně nízkými provozními náklady.

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	- Další náklady jsou spojeny s utvářením hodnotících materiálů, které představují zásadní aspekt kvality hodnocení. Z tohoto důvodu je doporučeno vytvoření odborného týmu pro externí standardizované hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, včetně odborníků ze zahraničí, pro specifikaci postupů dalšího zkvalitňování procesu tvorby hodnotících materiálů (např. různorodost testových položek, psychometrické metody, ICT platforma). - V rámci řešení proveditelnosti opatření je rozhodováno o dílčích parametrech hodnocení, zejména pak o: a) Testovaných vzdělávacích oblastech/základních gramotnostech b) Výběrovém či plošném charakteru c) Časové periodicitě realizace d) Procesní odpovědnosti jednotlivých aktérů realizace - Legislativní zakotvení celoplošného testování žáků 5. a 9. tříd je předpokládáno formou zákona, například ve vazbě na zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon s bližší specifikací ve formě navazujícího prováděcího právního předpisu. S ohledem na současné preference a zkušenosti se společnou částí maturitní zkoušky je doporučeno legislativní zakotvení zákazu zveřejňovat výsledky celoplošného testování žáků.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 1, 2 a 3** - Realizací opatření vzniká významný nástroj pro hodnocení vzdělávacích výsledků na úrovni žáků, učitelů, škol i systému. Indikátor, který je poskytován z externího standardizovaného hodnocení žáků, je ve většině zemí používán jako způsob ověření dosažení cílů ve vzdělávání. V tomto ohledu plní rovněž významnou roli pro hodnocení efektivity vzdělávání na úrovni učitelů, škol i systému, pokud jsou informace z externího standardizovaného hodnocení žáků spojeny s informacemi o finančních nákladech (viz např. vazba na prioritní oblast 3).
Provázanost s dalšími nástroji hodnocení vzdělávacích výsledků	- Opatření 2.1.1 - využití standardizovaných informací o vzdělávacích výsledcích žáků pro ověření hodnocení a známkování učitelů ve třídě, využití informací o vzdělávacích nedostatcích žáků pro formativní hodnocení - Opatření 2.1.2 - využití informací o vzdělávacích výsledcích žáků ve formulaci cílů a zejména hodnotícího systému strategického plánování škol, možnost využití informací o vzdělávacích výsledcích žáků pro sebehodnocen učitelů - Opatření 2.2.2 - poskytnutí informací o vzdělávacích výsledcích žáků školy pro inspekční činnost České školní inspekce - Opatření 2.3.1 - poskytnutí informací o vzdělávacích výsledcích do indikátorového systému, získání informací o kontextových charakteristikách škol

Opatření 2.2.2: Zvyšovat význam vzdělávacích výsledků v nastavení činnosti České školní inspekce	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Důraz práce České školní inspekce na soulad s právními předpisy, spíše omezená poradní role inspekce - Čtyřletý cyklus úplných inspekcí všech škol Českou školní inspekcí bez ohledu na vzdělávací výsledky - Opouštění teze, že poskytování zdrojů má automaticky pozitivní dopad na vzdělávací výsledky, a proto je dostačující zaměření kontroly na dodržování pravidel na straně vstupů - Zvyšování významu poradenské role školních inspekcí se zaměřením na řešení problémů škol se špatnými vzdělávacími výsledky a na příklady dobré praxe (např. Anglie, Austrálie, Irsko, Německo, Nový Zéland), nerealizované úvahy o postavení inspektora jako manažera kvality vzdělávání v území v Rakousku - Existence přístupů zohledňujících různou míru podrobnosti obsahu inspekcí vzhledem ke vzdělávacím výsledkům školy (např. Austrálie, Irsko, Velká Británie – Anglie) – úplná inspekce všech škol a hloubková inspekce problémových škol - Existence přístupů opouštění stejné periody cyklu inspekcí všech škol ve prospěch častějšího výběru škol pro inspekci podle kritérií (např. Irsko, Nový Zéland, Švédsko, Velká Británie – Anglie) - Vyšší důraz na následnou inspekci a systém sankcí ve Švédsku spojený s hrozbou přizpůsobení školy obsahu inspekční činnosti **Závěry kapitoly 3:** - Souhlas ředitelů, učitelů i inspektorů škol s posilováním poradenské funkce České školní inspekce - Spíše nesouhlas ředitelů, učitelů i inspektorů škol s realizací inspekcí na bázi dosahovaných výsledků ve vzdělávání

V práci školních inspekcí hodnocených zemí lze sledovat trend posilování významu kvality ve vzdělávání jednak v oblasti jejich obsahové práce a jednak v oblasti výběru škol pro inspekční činnost. Zatímco o přínosnosti posilování významu kvality ve vzdělávání v obsahu práce školní inspekce, tj. o poradenské roli inspekcí hodnocených zemí, panuje shoda, jsou úvahy o výběru škol pro inspekční činnosti na základě dosahovaných výsledků méně jasné. Z tohoto důvodu byla podoba opatření 2.2.2 formulována ve dvou variantách:

- Posilování poradenské činnosti České školní inspekce se zachováním úplného cyklu inspekcí (varianta 1)
- Posilování poradenské činnosti České školní inspekce s častější a více hloubkovou inspekcí škol s horšími vzdělávacími výsledky (varianta 2)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1 a 2** - Předpoklad zlepšování vzdělávacích výsledků škol prostřednictvím poradenské role České školní inspekce - Využití zkušeností školních inspektorů z inspekční činnosti pro formulaci zpětné vazby školám o jejich silných a slabých stránkách s následnou formulací doporučení - Znalost příkladů dobré praxe ze strany školních inspektorů s možností nalezení vhodného řešení typové situace - Zvyšování provázanosti interních a externích způsobů hodnocení škol s jejich pozitivním spolupůsobením - Opouštění překonané teze, že poskytování zdrojů má automaticky pozitivní dopad

	na vzdělávací výsledky **Varianta 1** - Zachování zpětné vazby všem školám s možností identifikace příkladů dobré praxe - Prevence vzniku škol s negativní image v důsledku častějších inspekcí, prevence zvyšování rozdílů mezi školami **Varianta 2** - Možnost vyššího časového zaměření poradenské činnosti České školní inspekce na školy s nízkou úrovní dosažených vzdělávacích výsledků nebo s jinými problémy - Rozšíření časových možností České školní inspekce pro následnou inspekční činnost a kontrolu naplnění doporučených opatření
Rizika opatření	**Varianta 1 a 2** - Nedostatečné kompetence inspektorů vzhledem k poradenské funkci, dlouhá doba mimo vlastní školy - Neschopnost škol přijímat podněty poradenské činnosti České školní inspekce **Varianta 1** - Nejasná schopnost inspekční činnosti přinést nové informace o školách s kvalitními vzdělávacími výsledky - Časová náročnost realizace úplných inspekcí všech škol s negativními dopady na četnost inspekcí a kontrolu nápravy doporučení - Chybějící časové možnosti pro intervence týkající se skutečně problémových škol **Varianta 2** - Utváření negativní image škol podrobených častější inspekční činnosti - Vytvoření negativních postojů k takto nastavené inspekční činnosti ze strany zaostávajících škol - Chybějící informace o potenciálních problémech škol méně často podrobených inspekční činnosti
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 1 a 2** Proveditelnost opatření je spojena s posílením poradenské role České školní inspekce zejména ve vazbě: - Na identifikaci silných a slabých stránek školy s formulací doporučení - Na identifikaci příkladů dobré praxe jako případových studií řešení typových problémů Za tímto účelem bude Česká školní inspekce využívat co nejširší nabídku vzájemně provázaných nástrojů hodnocení (viz poslední bod specifikace opatření), přičemž se přepokládá vysoká schopnost interpretace poznatků těchto nástrojů ze strany školního inspektora. Pro naplnění obou variant opatření je předpokladem úprava legislativního zakotvení práce České školní inspekce v paragrafech 174 a 175 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon. Dodatečné náklady nejsou očekávány s ohledem na využití rozpočtu České školní inspekce.
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 1** Naplnění Varianty 1 navazuje na stávající čtyřletý cyklus úplných inspekcí. Změny mohou být realizovány vzhledem k délce inspekčního cyklu. **Varianta 2** Naplnění Varianty 2 předpokládá změnu stávajícího cyklu úplných inspekcí se zohledněním vzdělávacích výsledků v nastavení inspekční činnosti. V tomto ohledu se nabízí tři přístupy: a) První přístup je spojen s vymezením dvou fází inspekce. První fáze se zaměřuje na základní hodnocení školy pro identifikaci škol se špatnými vzdělávacími výsledky. Taková škola je následně podrobena hloubkové inspekci příčin tohoto stavu. Uvedený přístup je rovněž využit pro identifikaci příkladů dobré praxe.

	b) Druhý přístup je spojen se zkrácením cyklu inspekcí pro školy s dlouhodobě horšími vzdělávacími výsledky, a naopak prodloužením cyklu inspekcí pro školy s dlouhodobě dobrými vzdělávacími výsledky. c) Třetí přístup je kombinací dvou předchozích přístupů. Nastavení podoby cyklu úplných inspekcí vychází z koncepčních záměrů inspekční činnosti České školní inspekce a metodikou stanovených kritérií hodnocení schvalovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Není očekáván dopad do legislativy.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 1 a 2** - V rámci opatření lze identifikovat přímé vazby mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení, neboť navržený způsob provedení opatření má za cíl posilovat schopnosti České školní inspekce zvyšovat vzdělávací výsledky škol prostřednictvím poradenské činnosti.
Provázanost s dalšími nástroji hodnocení vzdělávacích výsledků	- Opatření 2.1.1 - využití závěrů formativního a sumativního hodnocení žáků v rámci inspekční činnosti, poradenská role ve vazbě na využívání formativního a sumativního hodnocení žáků učitelem - Opatření 2.1.2 - využití závěrů sebehodnocení školy, poradenská role ve vazbě na kvalitu procesu strategického plánování - Opatření 2.2.1 – využití externího standardizovaného hodnocení žáků pro poznání vzdělávacích výsledků školy prostřednictvím srovnání s referenční hodnotou České republiky - Opatření 2.3.1 - využití SMART systémových indikátorů pro poznání vzdělávacích výsledků a kontextových charakteristik školy prostřednictvím srovnání s referenční hodnotou České republiky

Specifický cíl 2.3: Zlepšovat nastavení, provázanost a využití nástrojů sledování a hodnocení vzdělávacích výsledků na úrovni systému

Opatření 2.3.1: Vytvořit systém SMART indikátorů hodnotících dosažení cílů koncepčních dokumentů ve vzdělávání na základě širokého spektra nástrojů hodnocení

Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Mezinárodní testování, mezinárodně srovnatelné indikátory, národní testování, národní statistiky, tematické zprávy jako klíčové nástroje hodnocení vzdělávacích výsledků v hodnocených zemích i v České republice - Omezená implementace SMART cílů a indikátorů do českých koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání - Omezenost českého indikátorového systému, mimo jiné ve vazbě na data socioekonomických charakteristik žáků - Neaktuálnost a nejednotný formát oficiálních databází škol - Existence národních programů hodnocení s kvantifikovanými cíli a systémem navazujících indikátorů v řadě hodnocených zemí (např. Austrálie, Kanada) - Zaměření národních programů hodnocení na cíle spojené s výsledky žáků (dosažení standardu, střední hodnota, excelence, zaostávání), se spokojeností účastníků ve vzdělávání, s průchodností žáků systémem - Přínosnost logiky uspořádání indikátorového systému s rozlišením indikátorů vstupů, kontextu, výstupů a výsledků

Podoba opatření 2.3.1 je formulována v jedné variantě vzhledem k vnímání jeho přínosnosti pro hodnocení dosahovaných výsledků.

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	- Získání komplexního pohledu na dosažení cílů vzdělávacího systému prostřednictvím dat SMART indikátorů širokého spektra nástrojů hodnocení - Předpoklad zkvalitnění strategického procesu řízení vzdělávacího systému podle cílů s využitím specifikovaných, měřitelných, adresných, realistických a aktuálních dat - Širší poznání významu dílčích kontextových indikátorů pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích na všech úrovních - podmiňující faktory výsledků žáků - Vytvoření indikátorového rámce uplatnitelného na různých úrovních vzdělávacího systému (žák, učitel, škola, systém)
Rizika opatření	- Politická a společenská citlivost některých typů indikátorů (např. socioekonomický původ žáka) - Chybějící možnost zajistit data o vzdělávacích výsledcích žáků, například v kontextu nenaplnění opatření 2.2.1 - chybějící externí standardizované hodnocení žáků - Nespolehlivost poskytovaných dat v kontextu osobních zájmů jejich poskytovatelů - Neschopnost přijmout logicky uspořádanou strukturu organizace statistických dat s preferencí jednoduchých řešení (např. rozvoj kompetencí žáků měřený počtem účastníků semináře, nikoliv dosaženými výsledky) - Vnímání zájmu o vyšší stupeň organizace dat jako další administrativní zátěže
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	Proveditelnost opatření je primárně spojena se zachováním stávajícího přístupu České republiky, který využívá široké spektrum zdrojů informací o vzdělávání, ve spolupráci se školami. Hlavní podstata provedení opatření pak spočívá v systematizaci uspořádání indikátorové soustavy ve vazbě na cíle vzdělávání. Doporučený návrh v tomto ohledu rozlišuje: - Indikátory vstupů – intervenčně ovlivnitelné indikátory (např. finanční zdroje poskytované na specifikované účely) - Indikátory kontextu – intervenčně neovlivnitelné indikátory (např. socioekonomický původ žáka, lokalizace školy) - Indikátory výstupů – indikátory přímo dosažených výstupů (např. počet proškolených žáků, počet žáků vyjíždějících do zahraničí) - Indikátory výsledků/účinků – indikátory naplnění cílů (např. vzdělávací výsledky žáků, rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků, nezaměstnanost absolventů škol, žáci předčasně opouštějící vzdělávání, dosažená úroveň vzdělávání) Zohledněna je doporučená strukturace dat vzhledem k dílčím úrovním vzdělávacího systému (žák, škola, systém) a doplnění chybějících indikátorů (např. socioekonomický původ žáků). Legislativní dopady jsou předpokládány jednak ve vazbě na znění zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona a jednak ve vazbě na vyhlášku č. 364/2005 Sb. o dokumentaci škol a školských zařízení. Náklady opatření využívají stávající zdroje.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	- Realizace opatření je nastavena tak, aby poskytovala přímou informaci o vazbách mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení. V tomto ohledu jsou dány do protikladu indikátory vstupů, tj. nákladů intervence, a výstupů/výsledků/účinků pro měření efektivity/efektivnosti. Kontextové indikátory umožňují srovnávat podobné subjekty, např. školy.
Provázanost s dalšími nástroji hodnocení vzdělávacích výsledků	- Opatření 2.1.1 - spíše omezené využití informací ze systému SMART indikátorů k zajištění referenčních hodnot pro poznání vzdělávacích potřeb žáků - Opatření 2.1.2 - využití informací ze systému SMART indikátorů pro formulaci návrhové části a hodnotícího systému strategického plánování škol, poskytnutí informací škol do systému SMART indikátorů - Opatření 2.2.1 - výsledky externího standardizovaného hodnocení žáků jako zdroj informací o indikátorech na úrovni výsledků/účinků

	- Opatření 2.2.2 - využití informací ze systému SMART indikátorů v práci České školní inspekce pro identifikaci kvantitativně podložených problémů hodnocených škol (srovnání s hodnotou České republiky)

4.3 PO 3 – Systém hodnocení efektivity ve vzdělávání

V rámci podstaty návrhu Koncepce je Prioritní oblast 3 – Systém hodnocení efektivity ve vzdělávání – zasazen do vazeb dosažených vzdělávacích výsledků na jedné straně a finančních vstupů na straně druhé. Prioritní oblast 3 tímto způsobem spojuje informace získané z hodnocení vzdělávacích výsledků Prioritní oblasti 2 a informace o finančních vstupech do vzdělávacího systému v návaznosti na intervence vzdělávací politiky na různých úrovních (žák, učitel, škola, systém). Zdůrazněme, že zájem o posilování vazeb mezi vzdělávacími výsledky a finančními vstupy je uváděn prakticky ve všech sledovaných zemích OECD jako klíčový prvek hodnocení efektivity ve vzdělávání. Výsledky mezinárodních srovnávacích hodnocení ve vazbě na poskytované prostředky do vzdělávání jsou využívány pro zdůvodnění potřebnosti reforem vzdělávacího systému (např. Dánsko, Německo, Norsko, Rakousko, USA a další). Konečně přirozenou motivací ke zvyšování efektivity ve vzdělávání je také obecně uváděný trend krátících se veřejných prostředků ve vztahu ke zvyšujícím se potřebám financování.

Návrh Koncepce vnímá intervence vzdělávací politiky jednak jako klíčový prvek hodnocení efektivity a jednak jako vnější prvek definovaný v klíčových koncepčních dokumentech ve vzdělávání. Prioritní oblast 3 se ve svých opatřeních zaměřuje na ty intervence, které považuje za významné z hlediska hodnocení efektivity ve vzdělávání, a to se zohledněním vazeb mezi vzdělávacími výsledky a finančními vstupy. Na tomto základě byl rovněž formulován globální cíl Prioritní oblasti 3, a to následujícím způsobem:

Globální cíl 3: Posilovat význam vazeb vzdělávacích výsledků a finančních vstupů v hodnocení efektivity ve vzdělávání

Pro naplnění globálního cíle byla ve vazbě na poznatky kapitol 1 až 3 formulována dílčí opatření, která se týkají:

- zohlednění vzdělávacích výsledků v nastavení systému financování regionálního školství,
- zohlednění vzdělávacích výsledků v nastavení systému kariérního růstu učitelů,
- zohlednění vzdělávacích výsledků v hodnocení efektivity specifických nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání.

Současně byla jednotlivá opatření blíže specifikována, a to vzhledem k definovaným charakteristikám.

Opatření 3.1: Posilovat význam vzdělávacích výsledků v nastavení systému financování regionálního školství	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Nejasná specifikace konceptu efektivity v koncepčních dokumentech České republiky v oblasti vzdělávání, normativní financování školy na žáka - Důraz na aspekt naplněnosti škol a optimalizace sítě škol v plánu reformy financování českého regionálního školství, úvahy rovněž o zohlednění faktoru kvality vzdělávání - Nejasná specifikace konceptu efektivity v koncepčních dokumentech vysokého počtu hodnocených zemí - Existence přístupů spojujících finanční zdroje školy s naplněním stanovených cílů (např. Dánsko, Irsko, Německo, Slovensko, USA) - Existence přístupů zdůrazňujících finanční podporu zaostávajících škol pro zvyšování efektivity ve vzdělávání, zohlednění faktorů socioekonomického statutu komunity nebo počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v modelu financování (např. Austrálie, Finsko, Kanada – Ontario, Nový Zéland, USA) - Časté vnímání efektivity vzdělávacího systému ve vazbě na územní konsolidaci školské správy (např. Anglie, Finsko, Nový Zéland) - Možnost využití ukazatele přidané hodnoty ve vazbě na hodnocení efektivity ve vzdělávání (např. Anglie, Polsko, Slovensko, Švédsko) - Zásadní diskuse o otázce zveřejňování výsledků ve vzdělávání na úrovni škol s různými názory v tomto směru, vnímání vazby zveřejnění výsledků a efektivity/odpovědnosti v zemích s pozitivním přístupem. **Závěry kapitoly 3:** - Odmítavý postoj k posilování vazeb mezi vzdělávacími výsledky a finančními zdroji v českém prostředí

Podoba opatření 3.1 je formulována ve třech variantách:

- Zachování současného stavu normativního financování školy k počtu žáků (varianta 1)
- Doplnění normativního financování školy k počtu žáků o kritéria vztažená k vzdělávacím výsledkům žáků se zaměřením na faktory znevýhodnění (varianta 2)
- Doplnění normativního financování školy k počtu žáků o kritéria vztažená ke vzdělávacím výsledkům žáků se zaměřením na faktory znevýhodnění i bonus pro nejlepší školy (varianta 3)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zachování současného stavu bez hrozeb negativních dopadů a postojů plynoucích ze zavádění změn ve vzdělávacím systému **Varianta 2** - Vyšší přizpůsobení financování škol specifickým faktorům znevýhodnění žáků - Posilování skutečného významu konceptu efektivity a efektivnosti v regionálním školství **Varianta 3** - Přínosy odpovídající přínosům Varianty 2 - Motivační faktor pro zvyšování vzdělávacích výsledků škol na základě konkurence
Rizika opatření	**Varianta 1** - Nevyužití příležitostí plynoucích z posilování významu zohlednění vzdělávacích výsledků ve financování regionálního školství

	Varianta 2 - Politická kontroverznost tématu, utváření image dobrých a špatných škol - Neschopnost najít shodu nad způsobem měření vzdělávacích výsledků, nedostatečná indikátorová základna pro identifikaci znevýhodněných žáků, chybějící indikátor pro měření excelence školy - Obecný nesouhlas se zaváděním nových přístupů k financování regionálního školství ze strany škol ohrožených poklesem určených finančních prostředků - Nedostatek finančních prostředků pro zohlednění vzdělávacích výsledků ve financování regionálního školství - Zažitý pocit české společnosti nepřející úspěch jiným, hrozba nežádoucího chování ze strany dotčených subjektů (např. podvádění při externím standardizovaném hodnocení žáků) **Varianta 3** - Rizika odpovídající rizikům Varianty 2 - Další zlepšování postavení excelentních škol motivované k dobrým vzdělávacím výsledkům jinými faktory (např. socioekonomický původ žáků)
Proveditelnost opatření a dopady do legislativy	**Varianta 2 a 3** Proveditelnost opatření je možná ve dvojí podobě. První podoba předpokládá zachování stávajícího objemu finančních prostředků pro regionální školství a nutnost jeho přerozdělení. Druhá podoba předpokládá navýšení celkového objemu finančních prostředků pro regionální školství ve vazbě na vzdělávací výsledky žáků. Předpokladem naplnění opatření je práce odborné skupiny pro financování regionálního školství, která bude sledovat následující kroky k realizaci opatření: - Identifikace faktorů vzdělávacích výsledků pro zohlednění ve financování regionálního školství (např. dosažení standardu, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přidaná hodnota ve vzdělávání apod.) - Výběr indikátorů charakterizujících jednotlivé faktory vzdělávacích výsledků (např. definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzhledem k dosaženému standardu podle finského modelu, dosažené vzdělávací výsledky a nezaměstnanost pro definici nejlepších škol) - Zajištění dat pro jednotlivé školy - Přiřazení významu faktorů v procesu rozdělování finančních prostředků a změny v celkovém nastavení normativů financování regionálního školství - možnost inspirace v australském modelu výpočtu Legislativní dopad je předpokládán v úpravě paragrafů 160 a 161 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon (financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu) s následnými dopady do výpočtu normativů.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 2 a 3** - Celé opatření je ve své podstatě nastaveno jako vazba mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení. Varianta 2 tuto skutečnost spojuje s finančním ohodnocením faktoru znevýhodnění škol. Předpokladem je, že vyšší finanční prostředky využité například na asistenta pedagoga, pomohou zlepšit vzdělávací výsledky těchto žáků a tím i spravedlivost ve vzdělávání. Varianta 3 navíc přidává přímou vazbu mezi dobrými vzdělávacími výsledky a financováním.

Opatření 3.2: Posilovat význam vzdělávacích výsledků v hodnocení práce učitelů prostřednictvím vytvoření systému kariérního růstu učitelů	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Absence systému kariérního růstu učitelů přes dlouhodobou diskusi o jeho potřebnosti - Možnost kariérního postupu nebo platového ohodnocení českých učitelů ve vazbě na hodnocení ředitele - Omezené možnosti motivace českých učitelů ve vazbě na kvalitu jejich práce v kontextu omezených finančních zdrojů a finančního ohodnocení na bázi délky praxe - Existence systému kariérního růstu učitelů v řadě hodnocených zemí (např. Austrálie, Polsko, Slovensko, Slovinsko) - Definice úrovní kariérního růstu vzhledem k délce působení (např. začínající učitel, zkušený učitel) a výsledkům ve vzdělávání (např. učitel s excelentními výsledky) - Kvalifikace učitele včetně dalšího vzdělávání a standardizovaného zkoušení jako další kritéria a metody rozhodování o kariérním růstu učitele - Existence kariérních cest ve směru vedoucího pracovníka (např. ředitel školy) nebo v podobě odborného pracovníka (např. uvádějící učitel, mentor, učitel-metodik) - Vysoká prestiž učitelské profese v nejúspěšnějších vzdělávacích systémech světa (např. Finsko, Kanada, Německo) v kontrastu se situací v České republice - Obecně nižší ochota učitelů k sebehodnocení ve vazbě na finanční ohodnocení

Podoba opatření 3.2 je formulována ve dvou variantách:

- Zachování současného stavu bez vytvoření systému kariérního růstu učitelů (varianta 1)
- Vytvoření systému kariérního růstu učitelů (varianta 2)

SPECIFIKACE OPATŘENÍ	
Přínosy opatření	**Varianta 1** - Zachování současného stavu bez hrozeb negativních dopadů a postojů plynoucích ze zavádění změn ve vzdělávacím systému **Varianta 2** - Zvyšování prestiže a atraktivity učitelského povolání ve vazbě na příležitosti vyššího finančního ohodnocení práce - Podněcování zájmu učitelů o osobní rozvoj ve vazbě na příležitosti vyššího finančního ohodnocení práce s pozitivními dopady na vzdělávací výsledky žáků - Podpora osobního rozvoje začínajících učitelů ve vazbě na metodickou a jinou podporu učitelů kategorie mentor, učitel-metodik
Rizika opatření	**Varianta 1** - Nevyužití příležitostí plynoucích z přínosů vytvoření systému kariérního růstu učitelů **Varianta 2** - Nedostatek finančních prostředků pro praktické fungování systému kariérního růstu učitelů - Zvyšující se rozdíly uvnitř škol vyvolávající negativní reakci ze strany učitelů s horšími vzdělávacími výsledky - Předpoklad nespokojenosti ze strany služebně starších učitelů ve vazbě na narušení dlouholeté vazby výše finančního ohodnocení k délce praxe - Hrozba subjektivnosti hodnocení ve vazbě na osobní zájmy hodnotitelů
Proveditelnost opatření a dopady	Proveditelnost opatření je možná ve dvojí podobě. První podoba předpokládá zachování stávajícího objemu finančních prostředků pro ohodnocení učitelů a nutnost jeho přerozdělení. Druhá podoba předpokládá navýšení celkového objemu finančních prostředků pro tuto oblast.

do legislativy	Předpokladem naplnění opatření je práce odborné skupiny pro kariérní růst učitelů, která bude sledovat následující kroky k realizaci opatření: - Definice pozic v kariérním růstu učitelů s doporučeným zohledněním délky praxe učitele, výsledků ve vzdělávání a schopnosti vůdcovství školy - Definice požadavků pro dosažení pozic v kariérním růstu s doporučeným zohledněním faktorů kvalifikace, dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (např. využití nástrojů kapitoly 2), standardizovaného hodnocení učitelů komisí – předpoklad návaznosti na definované standardy kvality práce učitele (viz opatření 1.4) - Vytvoření finančního mechanismu pro ohodnocení pozic v kariérním růstu učitelů Legislativní dopad je předpokládán v zakotvení kariérního růstu učitelů v podobě samostatného zákona, nebo jako součást zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.
Identifikace vazeb mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení	**Varianta 2** - Celé opatření je ve své podstatě nastaveno jako vazba mezi výsledky vzdělávání a náklady jejich dosažení. Takto opatření zajišťuje lepší ohodnocení učitelům, kteří jsou výše na žebříčku kariérního růstu, přičemž tohoto postavení dosáhli ve vazbě na indikátory kvality své práce.

Opatření 3.3: Posilovat význam vzdělávacích výsledků v hodnocení efektivity specifických nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání	
Zdůvodnění opatření	**Závěry kapitol 1 a 2:** - Nejasná specifikace konceptu efektivity v koncepčních dokumentech České republiky v oblasti vzdělávání - Nejasná podoba vyhodnocování efektivity finančních schémat (např. projekty předkládané do finančních programů) - Existence běžně používaných přístupů k hodnocení efektivity finančních schémat prostřednictvím metod benchmarkingu

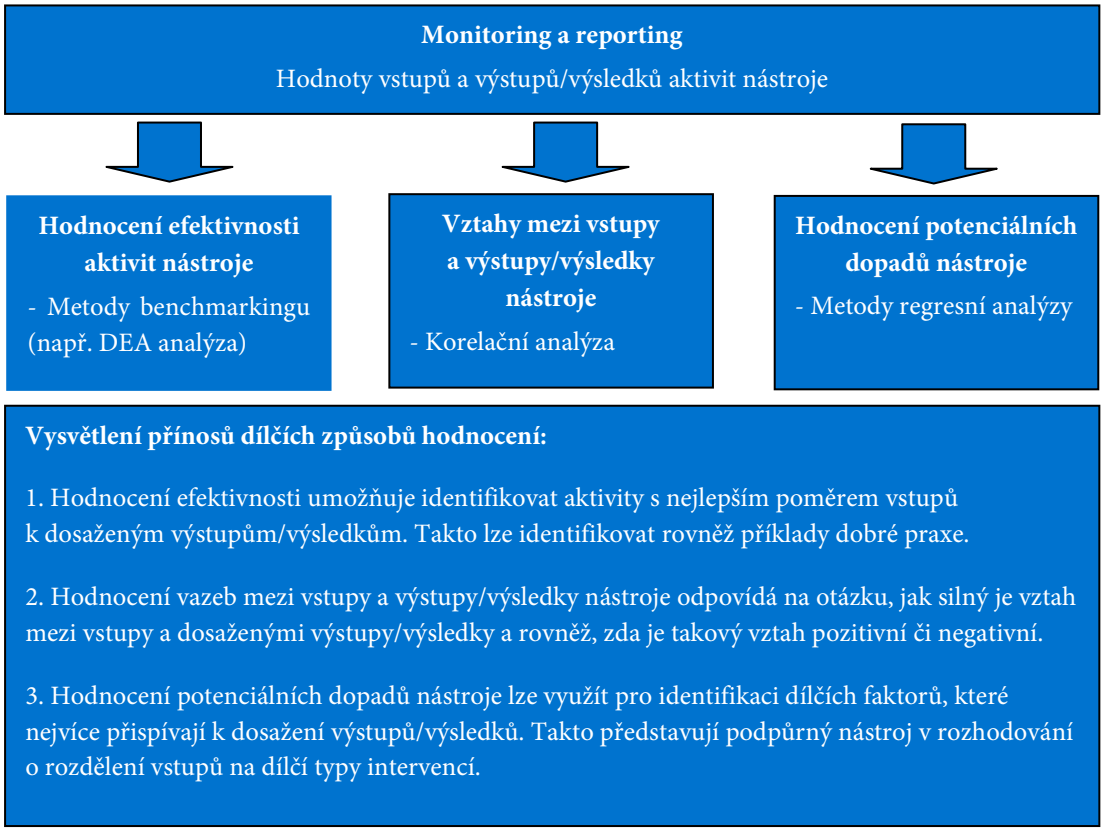
Systém hodnocení efektivity nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání (např. speciální program na podporu zvyšování základních gramotností žáků) využívá tradiční přístupy k hodnocení na základě vztahů mezi vstupy na jedné straně a dosaženými výstupy/výsledky na straně druhé (viz vazba na opatření 2.3.1). Zdrojem dat pro hodnocení je jednak indikátorový systém ve vazbě na opatření 2.3.1 a na hodnotící systém nástroje podpory zvyšování kvality ve vzdělávání a jednak reporting příjemců podpory hodnoceného nástroje, tj. informační systém aktivit realizovaných s využitím nástroje podpory.

Na fázi sběru dat logicky navazuje vlastní hodnocení efektivity nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání, a to s možným využitím metod:

- benchmarkingu, které umožňují také kvantifikaci míry vnitřní neefektivnosti nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání ve vztahu k ukazatelům výstupů/ výsledků, a to prostřednictvím agregované hodnoty dílčí neefektivnosti jednotlivých podporovaných aktivit,
- evaluace vztahů mezi ukazateli vstupů k realizaci aktivit na jedné straně a ukazateli výstupů/výsledků z realizovaných aktivit na straně druhé, a to prostřednictvím metod korelační analýzy,
- hodnocení potenciálních výstupů a zejména výsledků nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání na bázi metod regresní analýzy, kdy učící příklady realizovaných aktivit umožňují nastavit regresní model.

Obrázek 4-2 zachycuje podstatu navrženého systému hodnocení efektivity nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání. Agregace vstupních dat všech nástrojů pak umožňuje na stejném základě hodnotit vzdělávací politiku.

Obrázek 4-2: Podstata systému hodnocení efektivity nástrojů podpory zvyšování kvality ve vzdělávání



DOPORUČENÉ VARIANTY OPATŘENÍ			
Opatření 1.1	Varianta 3	**Opatření 2.2.1**	Varianta 2
Opatření 1.2	Varianta 2, výhledově s posunem k variantě 3	**Opatření 2.2.2**	Varianta 2
Opatření 1.3	Varianta 2, Varianta 3 ve vazbě na aktualizaci rámcových vzdělávacích programů	**Opatření 2.3.1**	Bez formulace variant
Opatření 1.4	Varianta 2 podmíněná realizací Opatření 3.2	**Opatření 3.1**	Varianta 2
Opatření 2.1.1	Bez formulace variant	**Opatření 3.2**	Varianta 2
Opatření 2.1.2	Varianta 1	**Opatření 3.3**	Bez formulace variant

Použitá literatura a zdroje informací

ACARA (2010). *National Assessment Program – Science Literacy Year 6 Technical Report 2009*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACARA (2011). *National Assessment Program – Civics and Citizenship Technical Report 2010*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACARA (2012a). *The Shape of the Australian Curriculum*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACARA (2012b). *Curriculum Design Paper*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACARA (2012c). *NAPLAN Achievement in Reading, Persuasive Writing, Language Conventions and Numeracy: National Report for 2012*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACARA (2012d). *National Assessment Program – ICT Literacy Technical Report 2011*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACARA (2013). *NAPLAN – National Protocols for Test Administration. 2013*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

ACER (2012a). *Better Schools: a National Plan for School Improvement*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

ACER (2012b). *National School Improvement Tool*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

AQFC (2013). *Australian Qualifications Framework*. Canberra: Australian Qualifications Framework Council.

AEI (2012). *Country Education Profile – Australia*. Canberra: Australian Government – Australian Education International.

AHNBORG, M. H. (2009). *The Inspectorate of Educational Inspection of Sweden*. Stockholm: Skolinspektionen.

AITSL (2012). *Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers*. Carlton South: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

ALLAN, R. (2012). National Monitoring Study of Student Achievement. *Assessment News*, 3, 78-80.

ALLEN, A., BLACK, P., WALLIN, H. (2002). *An Evaluation Report on the Luma Programme Prepared for the Ministry of Education.* Helsinki: Ministry of Education.

ALTMANOVÁ, J. et al. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

ALTMANOVÁ, J. et al. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

ALTRICHTER, H. (2011). *The Styrian Model of School Inspection – Reconstruction of the Program Theory of an Experimental Inspection Model.* Linz: Johannes Kepler University.

ANAO (2012). *National Partnership Agreement on Literacy and Numeracy. Audit Report No. 41 2011-12. Performance Audit*. Canberra: Australian National Audit Office.

ANCZEWSKA, M., CHARZYNSKA, K. (2012). Educational assessment of pupils in Poland. *SA-eDUC Journal*, 9(1), 1-9.

ANDERSEN, A. (2009). *The Inspectorate of Education of Denmark*. Copenhagen: Skolestyrelsen.

ANDERSEN, F. Ø. (2010). Danish and Finnish PISA results in a comparative, qualitative perspective: How can the stable and distinct differences between the Danish and Finnish PISA results be explained? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 159-175.

ATHANASOU, J. A. (2010). *NAPLAN and MySchool Survey*. Brisbane: Independent Education Union of Australia.

BAIRD, J. A. et al. (2011). *Policy Effects of PISA*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.

BARTON, P. (2009). *National Education Standards. Getting Beneath the Surface*. Princeton: Policy Information Center.

BAVNER, P. et al. (2011). *OECD – Overcoming School Failure. Country Background Report Sweden*. Stockholm: Ministry of Education and Research.

BBF (2013). *Berufsbildungsbericht 2013*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BEAGLEY, M., TILLER, T. (2010). *Smarter Schools National Partnerships. National Collaboration Project. School Performance Improvement Frameworks. Final Report 2010.* Adelaide: South Australian Department of Education and Children's Services.

BENAVIDES, F. et al. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing..

BEW, L. (2011). *Independent Review of Key Stage 2 Testing, Assessment and Accountability*. London: Department of Education.

BIEBER, T., MARTENS, K. (2011). The OECD PISA study ad a soft power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.

BILOSLAVO, R., SKUBIC-ERMENC, K., PAVLIN, S. (2011). *Slovenian Qualifications Framework*. Ljubljana: Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training.

BMBF (2009). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2012a). *Bildung in Deutschland 2012*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2012b). *Integration durch Bildung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2013a). *Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2013b). *Nationaler Aktionsplan Integration.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMUKK (1999). *Aufgaben Profil der Schulaufsicht*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BMUKK (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lerner in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BMUKK (2013a). *Die Bildungsreform für Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BMUKK (2013b). *Die Standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung – oder Alles, Was Du Schon Immer über die Neue Matura Wissen Wolltest.* Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BÖHME, K. et al. (2012). Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland. In *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Münster: Waxmann Verlag, 11-18.

BÖHME, K., VOS, A. B. (2012). Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Münster: Waxmann Verlag, 34-43.

BOLTON, C. (2008). *The Inspectorate of England*. London: Ofsted.

BOUDREALT, F. A. et al. (2013). *Future Tense: Adapting Canadian Education Systems for the 21st Century.* Vancouver: Action Canada.

BREIT, S. et al. (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Salzburg: Bundesinstitut BIFIE.

BREJC, M. et al. (2011). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

BRUGGEN, van. J. C. (2010). The role of school inspection in ensuring quality in education: past, present and future. In *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe*. Slough: NFER, 85-118.

BRUNEFORTH, M., LASSNIGG, L. (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

BUNDESREGIERUNG (2008). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland.* Berlin: Bundesregierung.

CERMAT (2008). *Maturitní zpravodaj 1/2008.* Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

CERMAT (2011). *Maturitní zpravodaj 9/2011.* Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

CERMAT (2012). *Maturitní zpravodaj 13/2012.* Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

CKE (2012). *Procedury organizowania i przeprowadania egzaminu w klasie trzeciej gimnazjum*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

CKE (2013). *Osiagniecia uczniów konczacych gimnazjum w roku 2012*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

CMEC (2008a). *Education in Canada*. Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2008b). *Learn Canada 2020. Joint Declaration Provincial and Territorial Ministers of Education.* Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2008c). *The Development of Education. Report for Canada*. Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2009). *Pan-Canadian Assessment Program. PCAP - 13 2007. Contextual Report on Student Achievement in Reading.* Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2010a). *A Framework for Statistics on Learning and Education in Canada.* Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2010b). *PCAP 2010 Mathematics, Science and Reading Assessment. Handbook for Schools.* Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2011a). *Pan-Canadian Assessment Program. PCAP - 13 2007. Factors Contributing to Performance in Mathematics and Science.* Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2011b). *Pan-Canadian Assessment Program. PCAP 2010. Report on the Pan-Canadian Assessment of Mathematics, Science and Reading.* Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2012). *Pan-Canadian Assessment Program. PCAP - 13 2007. Report on Reading Strategies and Reading Achievement*. Toronto: Council of Ministers of Education.

CMEC (2013). *Pan-Canadian Assessment Program (PCAP). Science Assessment Framework*. Toronto: Council of Ministers of Education.

COAG (2008a). *National Education Agreement.* Sydney: COAG Reform Council.

COAG (2008b). *National Partnership Agreement on Low Socio-Economic Status School Communities.* Sydney: COAG Reform Council.

COAG (2008c). *National Partnership Agreement on Literacy and Numeracy*. Sydney: COAG Reform Council.

COAG (2008d). *National Partnership Agreement on Improving Teacher Quality*. Sydney: COAG Reform Council.

COAG (2009a). *National Agreement for Skills and Workforce Development*. Sydney: COAG Reform Council.

COAG (2009b). *National Partnership Agreement on Youth Attainment.* Sydney: COAG Reform Council.

COAG (2009b). *National Partnership on the Digital Education Revolution*. Sydney: COAG Reform Council.

COOLAHAN, J. (2003). *Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Ireland*. Paris: OECD Publishing.

CORSI-BUNKER, A. (2011). *Guide to the Education System in the United States*. Minnesota: University of Minnesota.

ČŠI (2011a). *Podpora rozvoje matematické gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2011b). *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2012a). *Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007-2011. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2012b). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích první celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2011/2012 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2013a). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2013b). *Předběžná zpráva o průběhu druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2013c). *Pokyny pro zadávajícího učitele. Druhá celoplošná generální zkouška ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol 13. 5. – 7. 6. 2013.* Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2013d). *Testování žáků?! Informační dokument České školní inspekce o problematice ověřování výsledků žáků.* Praha: Česká školní inspekce.

DABROWSKI, M., WISNIEWSKI, J. (2011). Translating key competences into the school curriculum: lessons from the Polish experience. *European Journal of Education*, 46(3), 323-334.

DALL, A. (2011). Is PISA counter-productive to building successful educational systems? *Social Alternatives*, 30(4), 10-14.

DES (2004). *A Brief Description of the Irish Education System*. Dublin: Department of Education and Science.

DES (2005). *Delivering Equality of Opportunity in Schools*. Dublin: Department of Education and Science.

DES (2011a). *Department of Education and Skills Statement of Strategy 2011-2014*. Dublin: Department of Education and Skills.

DES (2011b). *ICT Action Plan*. Dublin: Department of Education and Skills.

DES (2011c). *Literacy and Numeracy for Learning and Life. The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020*. Dublin: Department of Education and Skills.

DES (2012a). *An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills.

DES (2012b). *Supporting Assessment: Standardised Testing in Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills.

DET (2006). *Summary of Approaches to Government School Accountability in Australian States and Territories*. Perth: Department of Education and Training.

DET (2008). *School Improvement and Accountability Framework*. Perth: Department of Education and Training.

DFE (2010). *The Importance of Teaching: Schools White Paper*. London: Department for Education.

DFE (2011). *The National Strategies 1997-2011. A Brief Summary of the Impact and Effectiveness of the National Strategies*. London: Department for Education.

DFE (2012a). *School Teachers' Pay and Conditions Document 2012 and Guidance on School Teachers' Pay and Conditions*. London: Department for Education.

DFE (2012b). *Support and Aspiration: A New Approach to Special Education Needs and Disability. Progress and Next Steps.* London: Department for Education.

DFE (2012c). *Business Plan 2012-2015. Department for Education.* London: Department for Education.

DFE (2013a). *Teachers' Standards.* London: Department for Education.

DFE (2013b). *Review of Efficiency in the Schools System.* London: Department for Education.

DFE (2013c). *Reforming Key Stage 4 Qualifications Consultation.* London: Department for Education.

DG (2010). *Denmark 2020. Knowledge, Growth, Prosperity, Welfare*. Copenhagen: The Danish Government.

DIC (2005). *Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.

DIC (2012a). *Nacionalno preveranje znanja. Informacje za učence in starše. Osnovna šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.

DIC (2012b). *Nacionalno preveranje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskom letu 2011/2012.* Ljubljana: Državni izpitni center.

DIC (2013). *Nacionalno preveranje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskom letu 2012/2013.* Ljubljana: Državni izpitni center.

DIONE-ROGERS, M. et al. (2012). *Report of the Program Evaluation of Quick Smart Numeracy*. Darlinghurst: NSW Department of Education and Communities.

DMCE (2012). *How to Make a Good School Even Better – an Improvement of the Standards in the Danish Public School*. Copenhagen: The Danish Ministry of Children and Education.

DMCE (2013). *Four Upper Secondary Education Programmes in Denmark*. Copenhagen: The Ministry of Children and Education.

DME (2008a). *Review of National Policies for Education. Follow-up Report Prepared by the Danish Ministry of Education.* Copenhagen: The Danish Ministry of Education.

DME (2008b). *The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training*. Copenhagen: The Danish Ministry of Education.

DME (2008c). *The Folkeskole.* Copenhagen: The Danish Ministry of Education.

DOE (2013). *GCSE and Equivalent Attainment by Pupil Characteristics in England*, *2011/2012*. London: Department of Education.

DOMAJNKO, D. et al. (2012). *Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanje znanja v osnovni šoli 2012/2013*. Ljubljana: Državni izpitni center.

DULFER, N. et al. (2012). *The Experience of Education: the Impacts of High Stakes Testing on School Students and Their Families. An Educator's Perspective*. Sydney: The Whitlam Institute.

DZIEWULAK, D. (2013). *Nadzór pedagogiczny w systemach edukacyjnych w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskej*. Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych.

EC (2012). *Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance*. Brussels: European Commission.

EDER, F., ALTRICHTER, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2.* Graz: Leykam, 305-322.

EGFSN (2007). *Tomorrow's Skills: Towards a National Skills Strategy*. Dublin: Expert Group on Future Skills Needs.

EIVERS, E. et al. (2010a). *The 2009 National Assessments Technical Report*. Dublin: Educational Research Center.

EIVERS, E. et al. (2010b). *The 2009 National Assessments of Mathematics and English Reading*. Dublin: Department of Education and Skills.

EMMRICH, R. et al. (2012). *VERA 8: Vergleichsarbeiten in der Jahrgangstufe 8 im Schuljahr 2011/2012. Länderbericht Berlin*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.

EQAO (2012). *The Power of Ontario's Provincial Testing Program*. Toronto: Education Quality and Accountability Office.

ERO (2011a). *Framework for School Reviews 2011*. Wellington: Education Review Office.

ERO (2011b). *Evaluation Indicators for School Reviews 2011*. Wellington: Education Review Office.

ERO (2011c). *Evaluation at a Glance*: *What ERO Knows about Effective Schools.* Wellington: Education Review Office.

EURYDICE (2009a). *National Testing of Pupils in England, Wales and Northern Ireland*. Brussels: Eurydice.

EURYDICE (2009b). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results.* Brussels: Eurydice.

EURYDICE (2010). *The System of Education in Poland*. Warsaw: Eurydice Unit.

EURYDICE (2011a). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Eurydice.

EURYDICE (2011b). *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies.* Brussels: Eurydice.

EURYDICE (2011c). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Brussels: Eurydice.

EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Brussels: Eurydice.

EVA (2011). *Referencing the Danish Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework*. Copenhagen: The Danish Evaluation Institute.

FNBE (2003). *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

FNBE (2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

FNBE (2011a). *The School of Opportunities – Towards Every Learner's Full Potential*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

FNBE (2011b). *Learning and Competence 2020. Strategy of the Finnish National Board of Education.* Helsinki: Finnish National Board of Education.

FRAILLON, J., AINLEY, J. (2009a). *An International Study of Computer and Information Literacy (ICILS)*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

FRAILLON, J., AINLEY, J. (2009b). *The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS)*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

FULLAN. M. (2013). *Great to Excellent: Launching the Next Stage of Ontario's Education Agenda*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

GESSLBAUER, E. et al. (2011). *Manual for Including Formal Qualifications in the National Qualifications Framework (NQF) - Criteria.* Wien: Nationalagentur Lebenslanges Lerner.

GIAMBONA, F., VASSALLO, E., VASSIALIDIS, E. (2011). Educational systems efficiency in European Union countries. *Studies in International Evaluation*, 37(2-3), 108-122.

GILLECE, L. et al. (2012). *The 2010 National Assessments of English Reading and Mathematics in Irish-Medium Schools. Main Report*. Dublin: Educational Research Centre.

GILMORE, A. et al. (2011). *NEMP. Writing, Reading and Mathematics Report 2010*. Wellington: Ministry of Education.

GONAND, F., JOUMARD, I., PRICE, R. (2007). *Public Spending Efficiency: Institutional Indicators in Primary and Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.

GONSKI, D. et al. (2011). *Review of Funding for Schooling – Final Report*. Canberra: Australian Government.

GREEN, M. et al. (2012). *United States Education Guidebook.* Canberra: Australian Government.

GRMEK, M. I. (2010). Teachers' view of grammar school curricular reform – the case of the Republic of Slovenia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(1), 874-878.

GUS (2012). *Oswiata i wychovanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Glówny Urzad Statystyczny.

GUSTAFSSON, J. E., ERICKSON, G. (2013). To trust or not to trust? Teacher marking versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 69-87.

HAJDÚKOVÁ, V. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Country Background Report for the Slovak Republic. Bratislava:* National Institute for Certified Educational Measurements.

HALL, K., OZERK, K. (2008). *Primary Curriculum and Assessment: England and Other Countries: Primary Review Research Survey 3/1*. Cambridge: University of Cambridge.

HARRINGTON, M. (2011). *Australian Government Funding for Schools Explained*. Canberra: Parliament of Australia.

HAUSKNECHT, H. et al. (2010). *Ländergemeinsame Vergleichsarbeiten in Bayern VERA-8*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

HAVLICEK, K. (2009). *Zu Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der regionalen Schulaufsicht in Österreich von 1993 bis 2008*. Wien: Universität Wien.

HIRVONEN, K. (2012). *Onko laskutaito laskussa? Matermatiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011*. Helsinki: Finnish National Boards of Education.

HISLOP, H. (2009). *The Inspectorate of Education of Ireland*. Dublin: Department of Education and Science.

HISLOP, H. (2012). *The Quality Assurance of Irish Schools and the Role of Evaluation: Current and Future Trends.* Maynooth: National University of Ireland.

HISLOP, H. (2013). Applying an Evaluation and Assessment Framework: an Irish Perspective. In *Presidency Conference: Better Assessment and Evaluation to Improve Teaching and Learning*. Dublin: Irish Presidency of the Council of the European Union, 1-22.

HODGSON, D. P. (2012). *School Teachers' Review Body. Twenty-First Report*. London: Her Majesty's Stationery Office.

HOFMANOVÁ, O., DRÁBEK, P. (2009). *The Czech School Inspectorate (Czech Republic).* Prague: The Czech School Inspectorate.

HUČÍN, J. (2012). *Srovnávací testy pro ZŠ (Stonožka) 2005/06 – 2011/12. Analýza výsledků*. Praha: SCIO.

CHEUNG. H. Y., CHAN, A. W. H. (2008). Understanding the relationship among PISA scores, economic growth and employment in different sectors. A cross-country study. *Research in Education*, 80(1), 93-106.

IBE (2012). *European-Style Qualifications.* Warsaw: Educational Research Institute.

IQAS (2012). *International Education Guide for the Assessment of Education from the Republic of Poland.* Edmonton: International Qualification Assessment Service.

IQB (2011). *Vergleichsarbeiten 2011 3. Jahrgangstufe (VERA-3) Deutsch*. Berlin: Institut zur Qulitätsentwicklung im Bildungswesen.

IQB (2013). *VERA – Ein Überblick*. Berlin: Institut zur Qulitätsentwicklung im Bildungswesen.

ISAACS, T. (2010). Educational assessment in England. *Assessment in Education*: *Principles, Policy & Practice*, 17(3), 315-334.

JERALD, C. D. (2012). *On Her Majesty's School Inspection Service*. Washington D.C.: Education Sector.

JERRIM, J. (2011). *England's "Plummeting" PISA Test Scores Between 2000 and 2009: Is the Performance of Our Secondary School Pupils Really in Relative Decline*? London: University of London.

JOHNSEN, A. (2012). Why does poor performance get so much attention in public policy? *Financial Accountability & Management*, 28(2), 121-142.

JORGENSEN, J. R. et al. (2007). *Denmark's Strategy for Lifelong Learning. Education and Lifelong Skills Upgrading for All*. Copenhagen: Danish Ministry of Education.

JORGENSEN, M. A., HOFFMANN, J. (2003). *History of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)*. San Antonio: Pearson Education.

KOLKMANN, J. (2012). *Die Qualität einer Schule weiterentwickelt – wie die Schulinspektion dafür genutzt werden kann.* Kiel: Universität Kiel.

KORDULIAKOVÁ, A., LUKAČKOVÁ, Z. (2009). *The Inspectorate of Education of the Slovak Republic*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

KREK, J., METLJAK, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

KUPIAINEN, S., HAUTAMÄKI, J., KARJALAINEN, T. (2009). *The Finnish Education System and PISA*. Helsinki: Ministry of Education Publications.

KUMPULAINEN, K., LANKINEN, T. (2012). Striving for educational equity and excellence: evaluation and assessment in Finnish basic education. In *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers, 69-82.

LANKINEN, T. (2010). Case Finland: Finnish basic education 2020. In *Building Blocks for Education: Whole System Reform*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

LASSNIGG, L., BOCK-SCHAPPELWEIN, J., PITLIK, H. (2009). Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens in österreichischen Bildungswesen. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2.* Graz: Leykam, 361-380.

LOHMAR, B., ECKHARDT, T. (2011). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

LOONEY, J. W. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress toward a Seamless System? OECD Education Working Papers No. 58*. Paris: OECD Publishing.

MANDT, G. (2008). The quality framework in Norway. *Intercultural Education*, 19(2), 177-182.

MANSELL, W., JAMES, M. (2009). *Assessment in Schools. Fit for Purpose?* London: Assessment Reform Group.

MARTIN. M. O., MULLIS, I. V. S., KENNEDY, A. M. (2007). *PIRLS 2006 Technical Report*. Boston : TIMSS & PIRLS International Study Center.

MARTIN. M. O. et al. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MASTERS, G. et al. (2008). *Reporting and Comparing School Performances*. Melbourne: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

MCEETYA (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Melbourne: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

MCEETYA (2009). *MCEETYA Four-Year Plan 2009-2012. A Companion Document for the Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Melbourne: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

McKENZIE, P. et al. (2011). *Staff in Australia's Schools 2010: Main Report of the Survey*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

McKINSEY & COMPANY (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.

MENS (2005). *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji narodowej i sportu.

MOE (2003). *Ministry of Education Strategy 2015*. Helsinki: Ministry of Education.

MOE (2007a). *The New Zealand Curriculum*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2007b). *The New Zealand Curriculum. Achievement Objectives by Learning Area. Set of 8 Charts*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2008). *Ka Hikitia – Managing for Success 2008-2012*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2009). *The New Zealand Curriculum. Mathematics Standards for Years 1-8*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2010a). *Fact Sheet. Success for all. Every School, Every Child*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2010b). *Designing the Mathematics Standards for Years 1-8*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2010c). *Key Competences for Lifelong Learning in Finland*. Helsinki: Ministry of Education.

MOE (2011a). *Briefing to the Incoming Minister*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2011b). *Ministry of Education Position Paper: Assessment [Schooling Sector]*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2012). *Ministry of Education Statement of Intent 2012-2017*. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2013). *Pasifika Education Plan 2013-2017*. Wellington: Ministry of Education.

MOEC (2012a). *Education and Research 2011-2016. A Development Plan*. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

MOEC (2012b). *Finnish Education in a Nutshell*. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

MS DOE (2012a). *Preparing World-Class Students. Maryland's Plan for Education Reform*. Baltimore: The Maryland State Department of Education.

MS DOE (2012b). Focus on transition. The new curriculum, assessments and educator evaluations. *Maryland Classroom*, 17(3), 1-8.

MS DOE (2012c). Teacher and principal evaluations. *Maryland Classroom*, 17(2), 1-4.

MŠŠRS (2007). *Strategija vseživljenskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

MŠŠRS (2008). *The Development of Education. National Report of Slovenia 2008*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2010a). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 23-69-L/01*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2010b). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 23-45-L/02*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2010c). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/03*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2011a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2011b). *Koncepční záměr reformy systému financování regionální školství*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2012). *Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2013a). *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2013b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠVVŠ SR (2011). *Stratégia celoživotného vzdelávania 2011*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

MŠVVŠ SR (2012). *Národný kvalifikačný rámec Slovenskej republiky a prepojenie na úrovne Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

MŠVVŠ SR (2013). *Správa o stave školstva na Slovenska na verejnú diskusiu.*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

MULLIS, I. V. S. et al. (2009a). *PIRLS 2011. Assessment Framework*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2009b). *TIMSS 2011. Assessment Framework*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2012c). *PIRLS 2011 Encyclopedia. Education Policy and Curriculum in Reading. Volume 1: A-K.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2012d). *PIRLS 2011 Encyclopedia. Education Policy and Curriculum in Reading. Volume 2: L-Z and Benchmarking Participants.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2012e). *TIMSS 2011 Encyclopedia. Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Volume 1: A-K.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

MULLIS, I. V. S. et al. (2012f). *TIMSS 2011 Encyclopedia. Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Volume 2: L-Z and Benchmarking Participants.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

NAUMANN, J. (2005). TIMSS, PISA, PIRLS and low educational achievement in world society. *Prospects*, 35(2), 229-248.

NCCA (2007). *Assessment in the Primary School Curriculum. Guidelines for Schools.* Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

NCCA (2011). *Better Literacy and Numeracy for Children and Young People.* Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

NCES (2013). *NAEP: Looking Ahead. The NAEP-State Partnership*. Washington: National Center for Education Statistics.

NDET (2010). *Rammenverk for nasjonale prover*. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.

NDET (2011). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.* Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.

NDET (2012). *The Education Mirror. Analysis of Primary and Secondary Education and Training in Norway.* Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.

NDET (2013). *Rettleiing og retningslinjer*. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.

NGA (2008). *Benchmarking for Success: Ensuring U.S. Students Receive a World-Class Education.* Washington D.C.: National Governors Association.

NMER (2006). *A Joint Promotion of Mathematics, Science and Technology (MST). Strategy 2006-2009*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

NMER (2007). *Education from Kindergarten to Adult Education*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

NMER (2009). *Education Strategy. Report No. 44 (2008-2009) to the Storing*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

NMER (2010). *Science for the Future. Strategy for the Strengthening Mathematics, Science and Technology (MST) 2010-2014*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

NMER (2011). *Learning Together. Report No. 18 (2010-2011) to the Storing (White Paper)*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

NQA (2007). *Towards the Establishment of a Relationship between the Common European Framework of Reference for Languages and the National Framework of Qualifications*. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland.

NÚCEM (2010). *Testovanie matematickej a čitateľskej gramotnosti v školskom roku 2009/2010.* Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

NÚCEM (2012a). *Výročná správa Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania za rok 2012*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

NÚCEM (2012b). *Testovanie 9-2012 priebeh, výsledky a analýzy*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

NÚCEM (2012c). *T9-2011 Matematika.* Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

NÚCEM (2013a). *Špecifikácia testu z matematiky pre celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2013/2014*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

NÚCEM (2013b). *Pokyny pre školských koordinátorov. Testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2013.* Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

NUSCHE, D. et al. (2011a). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – New Zealand*. Paris: OECD Publishing.

NUSCHE, D. et al. (2011b). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Norway*. Paris: OECD Publishing.

NUSCHE, D. et al. (2011c). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Sweden*. Paris: OECD Publishing.

NZQA (2011). *Understanding NCEA*. Wellington: New Zealand Qualifications Authority.

OATES, T. et al. (2011). *The Framework for the National Curriculum. A Report by the Expert Panel for the National Curriculum Review*. London: Department for Education.

OEAD (2012). *Nationaler Qualifikationsrahmen: Qualifikationen vergleichbar machen.* Wien: Nationalagentur Lebenslanges Lerner.

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Students Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume 1.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Volume II.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2010c). *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices. Volume III.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2010d). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2011a). *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2011b). *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2012a). *Delivering School Transparency in Australia. National Reporting through My School.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2012b). *PISA 2009. Technical Report.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2013a). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2013b). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2013c). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2013d). *Synergies for Better Learning: an International Perspective on Evaluation and Assessment.* Paris: OECD Publishing.

OFSTED (2012). *Preparing a School Self-Evaluation Summary*. Manchester: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

OFSTED (2013). *The Framework for School Inspection*. Manchester: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

OLSON, J. F., MARTIN, M. O., MULLIS, I. V. S. (2009). *TIMSS 2007. Technical Report*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

ONTARIO MOE (2008). *Reach Every Student. Energizing Ontario Education.*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

ONTARIO MOE (2009). *Realizing the Promise of Diversity. Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

ONTARIO MOE (2010a). *Growing Success. Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools.* Toronto: Ontario Ministry of Education.

ONTARIO MOE (2010b). *School Effectiveness Framework. A Support for School Improvement and Student Success*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

ONTARIO MOE (2010c). *Teacher Performance Appraisal. Technical Requirements Manual.* Toronto: Ontario Ministry of Education.

PEPPER, D. (2012). *KeyCoNet 2012 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: KeyCoNet.

PERVIL, B., CAMPBELL, C. (2011). Systems for teacher and leader effectiveness and quality: Ontario, Canada. In *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education, 23-32.

PONGRATZ, L. A. (2006). Voluntary self-control: education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471-482.

RAPPE, A. (2011). *Nowa miara edukacyjna EWD*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.

RAUTALIN, M., ALASUUTARI, P. (2009). The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, 24(5), 539-556.

REGERINGSKANSLIET (2007). *The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations*. Stockholm: Regeringskansliet.

RMERCA (2005). *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*. Oslo: The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs.

RUDALEVIGE, A. (2003). Politics of No Child Left Behind. *Education Next*, 3(4), 62-69.

SAHLBERG, P. (2009). *A Short History of Educational Reform in Finland*. Torino: European Training Foundation.

SAHLBERG, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford: Stanford University.

SAHLBERG, P. (2012). Quality and Equity in Finnish Schools. *School Administrator*, 69(8), 27-30.

SAHLGREN, G. H. (2010). *Schooling for Money: Swedish Education Reform and the Role of the Profit Motive*. London: Institute of Economic Affairs.

SACHSE, M. et al. (2009). *Ländergemeinsame Vergleichsarbeiten in Deutschland (VERA-3 und VERA-8). Kritikanalyse*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

SANTIAGO, P. et al. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Australia*. Paris: OECD Publishing.

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

SAWICKI, M. (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Poland*. Warsaw: Eurydice Unit.

SHEWBRIDGE, C. et al. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Denmark*. Paris: OECD Publishing.

SHIEL, G., EIVERS, E. (2009). International comparisons of reading literacy: what can they tell us? *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 345-360.

SHIEL, G., KELLAGHAN, T., MORAN, G. (2010). *Standardised Testing In Lower Secondary Education*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

SHUAYB, M., O'DONNELL, S. (2008). *Aims and Values in Primary Education: England and Other Countries*. Cambridge: University of Cambridge.

SCHREINER, C., BREIT, S. (2013). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik. 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut BIFIE.

SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J. (2011). *ICCS 2009. Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

SIMOLA, H. et al. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling – a national model or just unintended effects of radical decentralization? *Journal of Education Policy*, 24(2), 163-178.

SKOLVERKET (2005). *National Assessment and Grading in the Swedish School System*. Stockholm: Skolverket.

SKOLVERKET (2006). *Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-Time Centre Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

SKOLVERKET (2011). *Facts and Figures 2011*. Stockholm: Skolverket.

SKOLVERKET (2013a). *Ämnesproven 2012 i grundskolans arskurs 9 och specialskolans arskurs 10*. Stockholm: Skolverket.

SKOLVERKET (2013b). *Nationella prov & bedönigsstöd*. Stockholm: Skolverket. Dostupné z: <www.skolverket.se/bedomningnationella-prov-bedomningsstod>.

SKOLVERKET (2013c). *Curriculum for the Upper Secondary School*. Stockholm: Skolverket.

SMOCZYNSKA, A. et al. (2012). *The System of Education in Poland*. Warsaw: Polish Eurydice Unit.

SPECHT, W., SOBANSKI, F. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Framework for Improving School Outcomes*. Vienna: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

STA (2012a). *National Curriculum Assessment. 2013 Key Stage 1. Assessment and Reporting Arrangements*. London: Standards & Testing Agency.

STA (2012b). *National Curriculum Assessment. 2013 Key Stage 2. Assessment and Reporting Arrangements*. London: Standards & Testing Agency.

STA (2012c). *National Curriculum Assessment. 2013 Key Stage 3. Assessment and Reporting Arrangements*. London: Standards & Testing Agency.

STA (2013). *English Grammar, Punctuation and Spelling. 2013 Technical Report*. London: Standards & Testing Agency.

STACK, M. (2006). Testing, testing, read all about it: Canadian press coverage of the PISA results. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 49-69.

STRAKOVÁ, J. et al. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

STRAND, A. W., TJELDVOLL, A. (2002). The Norwegian unified school – a paradise lost? *Journal of Education Policy*, 17(6), 673-686.

SUTHERLAND, D., PRICE, R., GONAND, F. (2009). *Improving Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education.* Paris: OECD Publishing.

ŠPÚ (2011a). *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

ŠPÚ (2011b). *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike..* Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

ŠŠI (2012). *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2011/2012.* Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

ŠŠI (2013). *Výročná správa za rok 2012.* Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

TELFORD, M. (2012). *PISA 2009 Reading Workbook*. Wellington: Ministry of Education.

THOMSON, S. et al. (2011). *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

THOMSON, S. et al. (2012). *Monitoring Australian Year 4 Student Achievement Internationally: TIMSS and PIRLS 2011*. Canberra: Australian Council for Educational Research.

TVINNEREIM, H. (2010). *The Inspectorate of Education of Norway*. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.

UNESCO (2011). *World Data on Education. Slovenia*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012a). *World Data on Education. Finland*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012b). *World Data on Education. Norway*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012c). *World Data on Education. Poland*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012d). *World Data on Education. Ireland*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012e). *World Data on Education. Sweden*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012f). *World Data on Education. Slovak Republic*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012g). *World Data on Education. United Kingdom (England)*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2012h). *World Data on Education. Czech Republic*. Geneva: UNESCO.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE (2009). *Introducing the Cambridge Primary Review: Children, their World, their Education*. Cambridge: University of Cambridge.

US DOE (2003). *Education in the United States. A brief Overview*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2009a). *An Overview of Procedures for the NAEP Assessment*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2009b). *Race to the Top Program. Executive Summary*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2010a). *A Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2010b). *Grade 12. Reading and Mathematics 2009. National and Pilot State Results*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2011). *U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2011-2014*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2013a). *Race to the Top Assessment Program. Technical Review Process*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

US DOE (2013b). *The Condition of Education 2013*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

VCAA (2011). *National Assessment Program Literacy and Numeracy 2011. Reporting Guide.* Victoria: Victorian Curriculum and Assessment Authority.

VERGARI, S. (2010). Safeguarding federalism in education policy in Canada and the United States. *Publius*, 40(3), 534-557.

VITIKKA, E., KROKFORS, L., HURMERINTA, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: structure and development. In *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers, 83-96.

VLÁDA SR (2012). *Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2012-2016*. Bratislava: Vláda Slovenskej republiky.

VOLANTE, L., JAAFAR, S. B. (2008). Educational assessment in Canada. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 201-210.

VÚP (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

VÚP (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

WANDALL, J. (2011). *National tests in Denmark – CAT as a Pedagogic Tool*. Copenhagen: Danish National School Agency.

WHETTON, C. (2009). A brief history of a testing time: national curriculum assessment in England 1989-2008. *Educational Research*, 51(2), 137-159.

WITTEK, L., KVERNBEKK, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 55(6), 671-684.

WOLTER, S. C. (2010). Efficiency in Education: 20 years of talk and no progress?. In *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe*. Slough: NFER, 197-208.

Seznam zkratek

ACARA - Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority

ACER - Australian Council for Educational Research

AEI - Australian Education International

AITSL - Australian Institute for Teaching and School Leadership

ANAO - Australian National Audit Office

AQFC - Australian Qualifications Framework Council

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

CAF - Common Assessment Framework

CERMAT - Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

CKE - Centralna Komisja Egzaminacyjna

CMEC - Council of Ministers of Education

COAG - Council of Australian Governments

CQAF - Common Quality Assurance Framework

ČŠI - Česká školní inspekce

CTŽ - Celoslovenské testovanie žiakov

DEA - Data Envelope Analysis

DES - Department of Education and Skills

DET - Department of Education and Training

DFE - Department for Education

DG - Danish Government

DMCE - Danish Ministry of Children and Education

DME - Danish Ministry of Education

EC - European Commission

EGFSN - Expert Group on Future Skills Needs

ERO - Educational Review Office

EVA - The Danish Evaluation Institute

EWD - Edukacyjna Wartość Dodana

FNBE - Finnish National Board of Education

GCSE - General Certificate of Secondary Education

GUS - Glówny Urzad Statystyczny

ICCS - International Civic and Citizenship Education Study

ICILS - International Computer and Information Literacy Study

ICT - Informační a komunikační technologie

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IQAS - International Qualification Assessment Service

IQB - Institut zur Qulitätsentwicklung im Bildungswesen

IRT - Item Response Theory

MCEETYA - Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs

MENS - Ministerstwo Edukacji narodowej i sportu

MOE - Ministry of Education

MOEC - Ministry of Education and Culture

MS DOE - Maryland State Department of Education

MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MŠVVS SR - Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

NAEP - National Assessment of Educational Progress

NAPLAN - National Assessment Program Literacy and Numeracy

NCCA - National Council for Curriculum and Assessment

NCEA - National Certificate of Educational Achievement

NCES - National Center for Education Statistics

NDET - Norwegian Directorate for Education and Training

NEMP - National Education Monitoring Project

NGA - National Governors Association

NMER - Norwegian Ministry of Education and Research

NMSSA - National Monitoring Study of Student Achievement

NPALN - National Partnership Agreement on Literacy and Numeracy

NPZ - Národní prověřování znalostí

NQA - National Qualifications Authority of Ireland

NÚCEM - Národní ústav certifikovaného měření vzdělávání

NZQA - New Zealand Qualifications Authority

OEAD - Österreichische Agentur für Internationale Mobilität und Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development

PCAP – Pan–Canadian Assessment Program

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Program for International Student Assessment

RMERCA - Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs

SAT - Scholastic Aptitude Test

STA - Standard and Testing Agency

ŠPÚ - Štátny pedagogický ústav

ŠŠI - Štátna školská inšpekcia

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

US DOE - U.S. Department of Education

VCAA - Victorian Curriculum and Assessment Authority

VÚP - Výzkumný ústav pedagogický

WAMSE - Western Australian Monitoring Standards in Education

Příloha 1 – výsledná podoba dotazníků

P.1-1 Ředitel základní nebo střední školy

Mezinárodní testování

První skupina otázek se týká mezinárodního testování, tj. účasti České republiky v hodnoceních PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS a dalších. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky, případně odpovězte na přímo položenou otázku. Vyberte jen jednu možnost.

1. Mezinárodní testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké mohou být podle Vás důvody neobjektivity výsledků mezinárodních šetření?

……..…….....

……..…….

……..…….

2. Souhlasíte s tvrzením, že v mezinárodních testováních jsou využívány pro české prostředí netypické druhy příkladů?

☐ ano

☐ ne

☐ nevím

O které druhy příkladů netypických pro české prostředí se podle Vás jedná?

……..…….....

……..…….

Věnujete ve výuce na Vaší škole těmto druhům příkladů (netypickým pro české prostředí) pozornost?

☐ ano

☐ ne

Státem organizované plošné testování

Druhá skupina otázek se týká státem organizovaného plošného testování – celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a společné části maturitní zkoušky v případě středních škol. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

3. Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků naší školy, protože je bude podněcovat k učení.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky na naší škole, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Státem organizované plošné testování žáků objektivně ukazuje výsledky žáků ve vzdělávání, i když měří jen část vzdělávacího procesu.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Propojení obsahu školního vzdělávacího programu na naší škole s obsahem státem organizovaného plošného testování žáků je dostatečné.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Státem organizované plošné testování žáků povede ke standardizaci výuky na školách.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Standardizace výuky na školách je pozitivní jev, protože usnadní přechod žáků mezi školami.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Státem organizované plošné testování žáků poskytuje učitelům zpětnou vazbu o znalostních přednostech a nedostatcích jejich žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

10. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků pomohou učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

11. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků využívá naše škola jako marketingový nástroj pro informaci o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

12. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být přístupné veřejnosti, aby sloužily jako zdroj informací o kvalitě školy pro žáky, jejich zákonné zástupce, zřizovatele a zaměstnavatele.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

13. Zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování žáků by vedlo k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

14. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků jsou využívány zřizovatelem naší školy k hodnocení efektivity vynaložených finančních prostředků.

Ano a je to podle mě správně	Ano, mám vůči tomu výhrady	Ne a je to podle mě správně	Ne, ale mělo by to tak být	Nevím

15. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

16. Státem organizované plošné testování žáků je na naší škole zdrojem obav učitelů, že budou negativně ohodnoceni ředitelem školy kvůli špatným výsledkům svých žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

17. Státem organizované plošné testování žáků proběhlo na naší škole v roce 2013 bez problémů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké problémy během státem organizovaného plošného testování na Vaší škole nastaly?

……..….

……..…….

……..…….

……..…….

18. Realizace státem organizovaného plošného testování žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitelů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

19. Pokud by stát přistoupil k centrálně organizovanému plošnému testování, mělo by se realizovat elektronickou formou prostřednictvím počítačů spíš než v tištěné formě.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

20. Snaha dosáhnout lepších výsledků ve státem organizovaném plošném testování žáků vede na naší škole k vytváření speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

21. V průběhu státem organizovaného plošného testování žáků jsem zaznamenal(a):

☐ podvodné jednání žáků, ale ne učitelů.

☐ podvodné jednání učitelů, ale ne žáků.

☐ podvodné jednání žáků i učitelů.

☐ pouze regulérní chování všech aktérů.

22. Které z následujících dvou forem státem organizovaného testování byste dal(a) přednost?

☐ celoplošné hodnocení všech škol

☐ hodnocení výběrového vzorku škol

Komerčně organizované testování

Třetí skupina otázek se týká srovnání komerčně dostupného testování (testy soukromých společností) a státem organizovaného testování. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

23. Využíváte pro hodnocení žáků Vaší školy komerčně dostupného testování?

☐ ano

☐ ne

24. Komerčně dostupné testování je podle mého názoru přínosnější než státem organizované testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V čem je podle Vašeho názoru komerčně dostupné testování přínosnější nebo kvalitnější než státem organizované testování:

……..……....

……..…….

Česká školní inspekce

Čtvrtá skupina otázek se týká sledování a hodnocení kvality výuky ze strany České školní inspekce. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

25. Česká školní inspekce svojí inspekční činností přispívá ke zvyšování kvality výuky v naší škole.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

26. Činnost České školní inspekce by se měla rozšířit o podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

27. Česká školní inspekce by měla přizpůsobit četnost inspekcí dosahovaným výsledkům škol ve státem organizovaném testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

28. V čem by se podle Vašeho názoru mohla zlepšit současná činnost České školní inspekce?

……..……....

……..…….

……..…….

Úroveň podpory základních gramotností

Poslední skupina otázek se týká problematiky podpory rozvoje základních gramotností na Vaší škole.

29. Využívá Vaše škola k rozvoji základních gramotností žáků speciální nástroje podpory?

☐ ano

☐ ne

Na které základní gramotnosti je Vaše podpora nejvíce zaměřena? Vyberte nejvýše dvě možnosti:

☐ čtenářská gramotnost

☐ matematická gramotnost

☐ přírodovědná gramotnost

☐ sociální gramotnost

☐ jazyková gramotnost

☐ informační gramotnost

Které speciální nástroje podpory rozvoje základních gramotností jsou na Vaší škole využívány?

……

……

……

P.1-2 Ředitel mateřské školy

Externí hodnocení vzdělávání

První skupina otázek se zaměřuje na přínosnost externího zjišťování výsledků ve vzdělávání. Externím zjišťováním výsledků ve vzdělávání myslíme situaci, kdy jsou žáci (děti v MŠ) hodnoceni na základě řešení externě (mimo školu) vytvořených úloh. Výsledky žáků/dětí tak mohou být hodnoceny vzhledem k výsledkům větších skupin žáků/dětí.

1. Považujete případné celoplošné externí zjišťování výsledků ve vzdělávání přínosné již pro děti v MŠ?

☐ ano

☐ ne

☐ nevím

Pokud považujete plošné externí hodnocení popsané v minulé otázce za nevhodné, jaké Vás k tomu vedou důvody?

……

……

……

2. Považujete případné externí zjišťování výsledků ve vzdělávání na výběrovém reprezentativním vzorku mateřských škol za přínosné?

☐ ano

☐ ne

☐ nevím

Pokud považujete výběrové externí hodnocení popsané v minulé otázce za nevhodné, jaké Vás k tomu vedou důvody?

……

……

……

3. Uveďte prosím, nakolik souhlasíte s tvrzením, že externí zjišťování výsledků ve vzdělávání dětí v mateřských školách může pomoci učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů dětí.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Česká školní inspekce

Druhá skupina otázek se týká sledování a hodnocení kvality výuky ze strany České školní inspekce. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

4. Česká školní inspekce svojí inspekční činností přispívá ke zvyšování kvality výuky v naší škole.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Činnost České školní inspekce by se měla rozšířit o podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. V čem by se podle Vašeho názoru mohla zlepšit současná činnost České školní inspekce?

……..….....

……..…….

……..…….

……..…….

Základní gramotnosti

Poslední skupina otázek se týká problematiky podpory rozvoje základních gramotností na Vaší škole.

7. Využívá Vaše škola k rozvoji základních gramotností dětí speciální nástroje podpory?

☐ ano

☐ ne

Na které základní gramotnosti je Vaše podpora nejvíce zaměřena. Vyberte nejvýše dvě možnosti:

☐ předčtenářská gramotnost

☐ předmatematická gramotnost

☐ přírodovědná gramotnost

☐ sociální gramotnost

☐ jazyková gramotnost

☐ informační gramotnost

Které speciální nástroje podpory rozvoje základních gramotností jsou na Vaší škole využívány?

……..……....

……..…….

……..…….

……..……

P.1-3 Učitel/DPP základní školy a střední školy s maturitními obory

Mezinárodní testování

První skupina otázek se týká mezinárodního testování, tj. účasti České republiky v hodnoceních PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS a dalších. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky, případně odpovězte na přímo položenou otázku. Vyberte jen jednu možnost.

1. Mezinárodní testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké mohou být podle Vás důvody neobjektivity výsledků mezinárodních šetření?

……..……....

……..…….

……..…….

……..…….

2. Souhlasíte s tvrzením, že v mezinárodních testováních jsou využívány pro české prostředí netypické druhy příkladů?

☐ ano

☐ ne

O které druhy příkladů netypických pro české prostředí se podle Vás jedná?

……..……....

……..…….

……..…….

Věnujete ve výuce na Vaší škole těmto druhům příkladů (netypickým pro české prostředí) pozornost?

☐ ano

☐ ne

Státem organizované národní testování

Druhá skupina otázek se týká státem organizovaného plošného testování – celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a společné části státní maturity v případě středních škol. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

3. Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků naší školy, protože je bude podněcovat k učení.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky na naší škole, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Státem organizované plošné testování žáků objektivně ukazuje výsledky žáků ve vzdělávání, i když měří jen část vzdělávacího procesu.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Propojení obsahu školního vzdělávacího programu na naší škole s obsahem státem organizovaného plošného testování žáků je dostatečné.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Státem organizované plošné testování žáků povede ke standardizaci výuky na školách.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Standardizace výuky na školách je pozitivní jev, protože usnadní přechod žáků mezi školami.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Státem organizované plošné testování žáků poskytuje učitelům zpětnou vazbu o znalostních přednostech a nedostatcích jejich žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

10. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků pomohou učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

11. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků využívá naše škola jako marketingový nástroj pro informaci o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

12. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být přístupné veřejnosti, aby sloužily jako zdroj informací o kvalitě školy pro žáky, jejich zákonné zástupce, zřizovatele a zaměstnavatele.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

13. Zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování žáků by vedlo k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

14. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

15. Státem organizované plošné testování žáků je na naší škole zdrojem obav učitelů, že budou negativně ohodnoceni ředitelem školy kvůli špatným výsledkům svých žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

16. Státem organizované plošné testování žáků proběhlo na naší škole v roce 2013 bez problémů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké problémy během státem organizovaného plošného testování na Vaší škole nastaly?

……..……....

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

17. Realizace státem organizovaného plošného testování žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitelů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

18. Státem organizované plošné testování je výhodnější realizovat elektronickou formou prostřednictvím počítačů než v tištěné formě.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

19. Snaha dosáhnout lepších výsledků ve státem organizovaném plošném testování žáků vede na naší škole k vytváření speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

20. V průběhu státem organizovaného plošného testování žáků jsem se:

- ☐ setkal(a) s podvodným jednáním žáků.
- ☐ setkal(a) s podvodným jednáním učitelů.
- ☐ setkal(a) s podvodným jednáním žáků i učitelů.
- ☐ nesetkal(a) s podvodným jednáním.

21. Které z následujících dvou forem státem organizovaného testování byste dal(a) přednost?

- ☐ celoplošné hodnocení všech škol
- ☐ hodnocení výběrového vzorku škol

Komerčně organizované testování

Třetí skupina otázek se týká srovnání komerčně dostupného (např. testy společností KALIBRO, Scio apod.) a státem organizovaného testování. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

22. Využíváte pro hodnocení žáků Vaší školy komerčně dostupného testování?

- ☐ ano
- ☐ ne

23. Komerčně dostupné testování je podle mého názoru přínosnější než státem organizované testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V čem je podle Vašeho názoru komerčně dostupné testování přínosnější nebo kvalitnější než státem organizované testování:

……..……....

……..……

……..……

……..……

Česká školní inspekce

Čtvrtá skupina otázek se týká sledování a hodnocení kvality výuky ze strany České školní inspekce. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

24. Česká školní inspekce svojí inspekční činností přispívá ke zvyšování kvality výuky v naší škole.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

25. Činnost České školní inspekce by se měla více zaměřit na podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

26. Česká školní inspekce by měla zohlednit četnost svých inspekcí podle dosahovaných výsledků škol ve státem organizovaném testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

27. V čem by se podle Vašeho názoru mohla zlepšit současná činnost České školní inspekce?

……..……....

……..……

……..……

……..……

……..……

……..……

……..……

Doplňující informace

28. Uveďte prosím, zda jste:

☐ učitel

☐ další pedagogický pracovník

29. Uveďte prosím, který předmět učíte:

- ☐ cizí jazyk
- ☐ český jazyk
- ☐ matematiku
- ☐ žádný z uvedených předmětů

30. Uveďte prosím Vaše pohlaví:

- ☐ muž
- ☐ žena

31. Vyberte prosím kategorii Vašeho věku:

- ☐ do 30 let
- ☐ 30-39 let
- ☐ 40-49 let
- ☐ 50 a více let

P.1-4 Učitel/DPP střední školy bez maturitních oborů

Mezinárodní testování

První skupina otázek se týká mezinárodního testování, tj. účasti České republiky v hodnoceních PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS a dalších. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky, případně odpovězte na přímo položenou otázku. Vyberte jen jednu možnost.

1. Mezinárodní testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké mohou být podle Vás důvody neobjektivity výsledků mezinárodních šetření?

……..….....

……..…….

……..…….

……..…….

2. Souhlasíte s tvrzením, že v mezinárodních testováních jsou využívány pro české prostředí netypické druhy příkladů?

☐ ano

☐ ne

O které druhy příkladů netypických pro české prostředí se podle Vás jedná?

……..……....

……..…….

……..…….

Věnujete ve výuce na Vaší škole těmto druhům příkladů (netypickým pro české prostředí) pozornost?

☐ ano

☐ ne

Státem organizované národní testování

Druhá skupina otázek se týká státem organizovaného plošného testování – celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a společné část státní maturity v případě středních škol. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

3. Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je bude podněcovat k učení.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Státem organizované plošné testování žáků objektivně ukazuje výsledky žáků ve vzdělávání, i když měří jen část vzdělávacího procesu.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Státem organizované plošné testování žáků povede ke standardizaci výuky na školách.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Standardizace výuky na školách je pozitivní jev, protože usnadní přechod žáků mezi školami.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Státem organizované plošné testování žáků poskytuje učitelům zpětnou vazbu o znalostních přednostech a nedostatcích jejich žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků pomohou učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

10. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být přístupné veřejnosti, aby sloužily jako zdroj informací o kvalitě školy pro žáky, jejich zákonné zástupce, zřizovatele a zaměstnavatele.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

11. Zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování žáků by vedlo k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

12. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

13. Státem organizované plošné testování je výhodnější realizovat elektronickou formou prostřednictvím počítačů než v tištěné formě.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

14. Které z následujících dvou forem státem organizovaného testování byste dal(a) přednost?

☐ celoplošné hodnocení všech škol

☐ hodnocení výběrového vzorku škol

Česká školní inspekce

Třetí skupina otázek se týká sledování a hodnocení kvality výuky ze strany České školní inspekce. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

15. Česká školní inspekce svojí inspekční činností přispívá ke zvyšování kvality výuky v naší škole.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

16. Činnost České školní inspekce by se měla více zaměřit na podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

17. V čem by se podle Vašeho názoru mohla zlepšit současná činnost České školní inspekce?

……..….....

……..……

……..……

……..……

Doplňující informace

18. Uveďte prosím, zda jste:

☐ učitel

☐ další pedagogický pracovník

19. Uveďte prosím, který předmět učíte:

☐ cizí jazyk

☐ český jazyk

☐ matematiku

☐ žádný z uvedených předmětů

20. Uveďte prosím Vaše pohlaví:

☐ muž

☐ žena

21. Vyberte prosím kategorii Vašeho věku:

☐ do 30 let

☐ 30-39 let

☐ 40-49 let

☐ 50 a více let

P.1-5 Školní inspektor

Mezinárodní testování

První skupina otázek se týká mezinárodního testování, tj. účasti České republiky v hodnoceních PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS a dalších. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky, případně odpovězte na přímo položenou otázku. Vyberte jen jednu možnost.

1. Mezinárodní testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké mohou být podle Vás důvody neobjektivity výsledků mezinárodních šetření?

……..……....

……..…….

……..…….

……..…….

2. Souhlasíte s tvrzením, že v mezinárodních testováních jsou využívány pro české prostředí netypické druhy příkladů?

☐ ano

☐ ne

O které druhy příkladů netypických pro české prostředí se podle Vás jedná?

……..……....

……..…….

……..…….

Věnuje se výuce vztažené k těmto druhům příkladů (netypickým pro české prostředí) pozornost?

☐ ano

☐ ne

Národní testování

Druhá skupina otázek se týká státem organizovaného plošného testování – celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a společné části maturitní zkoušky v případě středních škol. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

3. Česká podoba státem organizovaného plošného testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je bude podněcovat k učení.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Česká podoba státem organizovaného plošného testování žáků povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Státem organizované plošné testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání, i když měří jen část vzdělávacího procesu.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Propojení obsahu školních vzdělávacích programů s obsahem státem organizovaného plošného testování žáků je dostatečné.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Státem organizované plošné testování žáků povede ke standardizaci výuky na školách.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Standardizace výuky na školách je pozitivní jev, protože usnadní přechod žáků mezi školami.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Státem organizované plošné testování žáků poskytuje učitelům zpětnou vazbu o znalostních přednostech a nedostatcích jejich žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

10. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků pomohou učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

11. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků využívají školy jako marketingový nástroj pro informaci o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

12. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být přístupné veřejnosti, aby sloužily jako zdroj informací o kvalitě školy pro žáky, jejich zákonné zástupce, zřizovatele a zaměstnavatele.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

13. Zveřejňování výsledků státem organizovaného plošného testování žáků by vedlo k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

14. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků jsou využívány zřizovateli škol k hodnocení efektivity vynaložených finančních prostředků.

Ano a je to podle mě správně	Ano, mám vůči tomu výhrady	Ne a je to podle mě správně	Ne, ale mělo by to tak být	Nevím

15. Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

16. Státem organizované plošné testování žáků je zdrojem obav učitelů, že budou negativně ohodnoceni ředitelem školy kvůli špatným výsledkům svých žáků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

17. Při státem organizovaném plošném testování žáků v roce 2013 jsem nezaznamenal(a) problémy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Jaké problémy během státem organizovaného plošného testování jste zaznamenal(a)?

……..……....

……..…….

……..…….

……..…….

18. Realizace státem organizovaného plošného testování žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitelů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

19. Je výhodnější realizovat státem organizované plošné testování žáků na počítačích než v tištěné formě.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

20. Snaha dosáhnout lepších výsledků ve státem organizovaném plošném testování žáků vede na školách k vytváření speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

21. V průběhu státem organizovaného plošného testování žáků jsem zaznamenal(a):

☐ podvodné jednání žáků, ale ne učitelů.

☐ podvodné jednání učitelů, ale ne žáků.

☐ podvodné jednání žáků i učitelů.

☐ pouze regulérní chování všech aktérů.

22. Které z následujících dvou forem státem organizovaného testování byste dal(a) přednost?

☐ celoplošné hodnocení všech škol

☐ hodnocení výběrového vzorku škol

Komerčně organizované testování

Třetí skupina otázek se týká srovnání komerčně dostupného testování (testy soukromých společností) a státem organizovaného testování. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

23. Komerčně organizované testování žáků je podle mého názoru přínosnější než státem organizované testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V čem je podle Vašeho názoru komerčně dostupné testování přínosnější nebo kvalitnější než státem organizované testování:

……..……....

……..…….

24. Státem organizované plošné testování nahradí komerčně organizovaného testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Česká školní inspekce

Čtvrtá skupina otázek se týká sledování a hodnocení kvality výuky ze strany České školní inspekce. V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

25. Činnost České školní inspekce by se měla rozšířit o podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

26. Česká školní inspekce by měla přizpůsobit četnost inspekcí dosahovaným výsledkům škol ve státem organizovaném testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

27. V čem by se podle Vašeho názoru mohla zlepšit současná činnost České školní inspekce?

……..…….

……..……....

……..…….

Doplňující informace

28. Uveďte prosím kraj Vaší působnosti:

……..…….

29. Uveďte prosím Vaše pohlaví:

☐ muž

☐ žena

30. Vyberte prosím kategorii Vašeho věku:

☐ do 30 let

☐ 30-39 let

☐ 40-49 let

☐ 50 a více let

P.1-6 Zřizovatel

Hodnocení výsledků ve vzdělávání

V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky.

1. Národní testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je nutí více se učit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

2. Národní testování povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

3. Národní testování objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Výsledky národního testování dávají učiteli informaci o tom, co žáci neumí a potřebují se naučit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Ředitelé a učitelé využívají výsledky národního testování, aby informovali o kvalitě svých škol.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Výsledky národního testování by měly být za školy veřejné, aby žáci, rodiče, zřizovatelé škol a zaměstnavatelé věděli o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Výsledky národního testování by měly být využívány při přijímacím řízení na střední a vysoké školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Zveřejňování výsledků národního testování by vedlo k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Výsledky národního testování využíváme jako zřizovatel školy k hodnocení efektivity vynakládaných finančních prostředků.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V případě odpovědi „spíše nesouhlasím“ či „rozhodně nesouhlasím“ prosím uveďte důvody, proč tomu tak je:

……..…….....

……..…….....

10. Výsledky národního testování by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

11. Komerčně organizované testování žáků (např. Scio testy) je podle mého názoru přínosnější než státem organizované testování.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V případě odpovědi „spíše souhlasím“ či „rozhodně souhlasím“ prosím uveďte, v čem je podle Vašeho názoru komerčně organizované testování přínosnější:

……..…….....

……..…….

12. Vyberte prosím, které z následujících tvrzení lépe vystihuje Váš názor:

☐ O tématu národního testování mám dostatek informací.

☐ O tématu národního testování mám spíše nedostatek informací.

☐ O tématu národního testování nevím vůbec nic.

Činnost České školní inspekce

Další otázky se týkají činnosti České školní inspekce. V následujících otázkách opět prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky.

13. O námi zřizovaných školách máme z činnosti České školní inspekce dostatek informací.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V případě odpovědi „spíše nesouhlasím“ či „rozhodně nesouhlasím“ prosím uveďte, které další informace od České školní inspekce byste přivítali:

……..……....

……..……....

……..……....

……..……....

14. Činnost České školní inspekce by se měla více zaměřit na podporu zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím poradenské a vzdělávací činnosti.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

Doplňující informace

15. Uveďte prosím, jaký typ zřizovatele zastupujete:

☐ obec

☐ kraj

☐ jiný typ zřizovatele

16. Uveďte prosím, ve kterém kraji České republiky se nachází sídlo zřizovatele, kterého zastupujete:

……..……....

17. Uveďte prosím velikostní kategorii obce, ve které se nachází sídlo zřizovatele, kterého zastupujete:

☐ do 2 000 obyvatel

☐ 2 000 obyvatel – 4 999 obyvatel

☐ 5 000 obyvatel – 19 999 obyvatel

☐ 20 000 obyvatel – 49 999 obyvatel

☐ 50 0000 obyvatel – 89 999 obyvatel

☐ 90 000 a více obyvatel

P.1-7 Zaměstnavatel

Hodnocení výsledků ve vzdělávání

V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky.

1. Hodnocení na základě společné části státní maturity povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je nutí více se učit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

2. Hodnocení na základě společné části státní maturity povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

3. Výsledky společné části státní maturity by měly být za školy veřejné, aby zaměstnavatelé a vysoké školy věděli o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Výsledky společné části státní maturity považuji za objektivní ukazatel kvality žáka, který zohledňuji při přijímacím řízení do zaměstnání nebo na vysokou školu.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V případě odpovědi „spíše nesouhlasím“ či „rozhodně nesouhlasím“ prosím uveďte důvody této odpovědi:

……
……
……

5. Výsledky společné části státní maturity by měly být využívány při přijímacím řízení na vysoké školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Vyberte prosím, které z následujících tvrzení lépe vystihuje Váš názor:

☐ O tématu společné části státní maturity mám dostatek informací.

☐ O tématu společné části státní maturity mám spíše nedostatek informací.

☐ O tématu společné části státní maturity nevím vůbec nic.

Doplňující informace

7. Uveďte prosím, ve kterém kraji sídlí organizace, kterou zastupujete:

……..……....

8. Uveďte prosím typ organizace, kterou zastupujete:

- ☐ organizace soukromého či neziskového sektoru
- ☐ organizace veřejného sektoru
- ☐ vysoká či vyšší odborná škola

9. Uveďte prosím počet zaměstnanců organizace, kterou zastupujete:

- ☐ méně než 50 zaměstnanců
- ☐ 50 až 249 zaměstnanců
- ☐ 250 a více zaměstnanců

10. Uveďte prosím sektor působnosti organizace, kterou zastupujete:

- ☐ zemědělství
- ☐ průmysl
- ☐ služby

P.1-8 Žák v 9. ročníku studia

Hodnocení výsledků ve vzdělávání

1. V letošním roce jsi na konci roku absolvoval celoplošný test z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka. Připravovali jste se ve výuce přímo speciálně na tyto testy?

- ☐ vůbec ne
- ☐ ano - ne déle než dva týdny
- ☐ ano - déle než dva týdny, ale ne déle než měsíc
- ☐ ano - déle než měsíc, ale ne déle než tři měsíce
- ☐ ano - déle než tři měsíce

V následujících otázkách prosím urči, do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s uvedenými výroky. Zatrhni prosím jen jednu možnost.

2. Výsledky celoplošných testů z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka ukazují, jak kvalitní je škola.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

3. Otázky celoplošných testů z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka se ptaly na něco jiného, než jsme se učili.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Výsledky celoplošných testů z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka mně pomohly poznat mé přednosti a nedostatky v učení.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Každý by měl mít možnost se dovědět, jaké měla škola výsledky v celoplošných testech z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Celoplošné testy z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka ve mě vyvolávaly obavy a stres.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Organizace celoplošných testů z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka proběhla na naší škole bez problémů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V případě odpovědi „spíše nesouhlasím“ či „rozhodně nesouhlasím“ prosím uveď, o jaké problémy se jednalo:

……
……
……
……
……
……
……

8. Při realizaci celoplošných testů z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka jsem se:

☐ setkal s podváděním žáků

☐ setkal s podváděním učitelů

☐ setkal s podváděním žáků i učitelů

☐ nesetkal s podváděním

9. Při vyplňování testů máš raději:

☐ využití počítače

☐ tištěnou podobu testu

10. Absolvoval jsi ve škole nějaký komerčně organizovaný test (např. Scio testy)?

☐ ano ☐ ne

V případě odpovědi „ano“ na otázku číslo 10, připravovali jste se ve výuce přímo speciálně na tyto testy?

☐ vůbec ne

☐ ano - ne déle než dva týdny

☐ ano - déle než dva týdny, ale ne déle než měsíc

☐ ano - déle než měsíc, ale ne déle než tři měsíce

☐ ano - déle než tři měsíce

V případě odpovědi „ano“ na otázku číslo 10, který z testů je podle tebe lepší a proč?

☐ celoplošný test z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka,

☐ komerčně organizovaný test (např. Scio testy),

protože ……..……

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

Doplňující informace

11. Uveď prosím, zda jsi:

☐ muž

☐ žena

12. Uveď prosím, jaké vzdělání má ten z tvých rodičů, který má vyšší dosažené vzdělání:

- ☐ základní
- ☐ střední bez maturity
- ☐ střední s maturitou
- ☐ vysokoškolské

P.1-9 Žák v posledním roku studia střední školy

Hodnocení výsledků ve vzdělávání

1. **Nedávno jsi absolvoval společnou část maturitní zkoušky. Připravovali jste se ve výuce přímo speciálně na společnou část maturitní zkoušky?**

- ☐ vůbec ne
- ☐ ano – ne déle než dva týdny
- ☐ ano – déle než dva týdny, ale ne déle než měsíc
- ☐ ano – déle než měsíc, ale ne déle než tři měsíce
- ☐ ano – déle než tři měsíce

V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky. Zatrhněte prosím jen jednu možnost.

2. Výsledky společné části maturitní zkoušky ukazují, jak kvalitní je škola.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

3. Otázky společné části maturitní zkoušky se ptaly na něco jiného, než jsme se učili.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Výsledky společné část maturitní zkoušky mně pomohly poznat mé přednosti a nedostatky v učení.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Každý by měl mít možnost se dovědět, jaké měla škola výsledky ve společné části maturitní zkoušky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Výsledky společné části maturitní zkoušky by měly rozhodovat o přijetí na vysokou školu.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Učitelé naší školy se obávali našich špatných výsledků ve společné části maturitní zkoušky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Společná část maturitní zkoušky ve mě vyvolávala obavy a stres.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Organizace společné části maturitní zkoušky proběhla na naší škole bez problémů.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

V případě odpovědi „spíše nesouhlasím“ či „rozhodně nesouhlasím“ prosím uveďte, o jaké problémy se jednalo:

……..……....

……..……....

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

10. Při realizaci společné části maturitní zkoušky jsem se:

☐ setkal s podváděním žáků

☐ setkal s podváděním učitelů

☐ setkal s podváděním žáků i učitelů

☐ nesetkal s podváděním

11. Při vyplňování testů máš raději:

☐ využití počítače

☐ tištěné podobě testu

12. Absolvoval jsi ve škole nějaký komerčně organizovaný test (např. Scio testy)?

☐ ano ☐ ne

V případě odpovědi „ano“, připravovali jste se ve výuce přímo speciálně na tyto testy?

☐ vůbec ne
☐ ano - ne déle než jeden měsíc
☐ ano - déle než jeden měsíc, ale ne déle než tři měsíce
☐ ano - déle než tři měsíce, ale ne déle než šest měsíců
☐ ano - déle než půl roku

V případě odpovědi „ano“ na otázku číslo 12, které zkoušení je podle tebe lepší a proč?

☐ společná část maturitní zkoušky,
☐ komerčně organizovaný test (např. Scio testy),

protože ……..……

……..…….

……..…….

……..…….

……..…….

Doplňující informace

13. Uveď prosím, zda jsi:

☐ muž
☐ žena

14. Uveď prosím, jaké vzdělání má ten z tvých rodičů, který má vyšší dosažené vzdělání:

☐ základní
☐ střední bez maturity
☐ střední s maturitou
☐ vysokoškolské

P.1-10 Zákonný zástupce žáka v 9. ročníku studia

Hodnocení výsledků ve vzdělávání

V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky.

1. Národní testování vedlo ke zlepšení vzdělávacích výsledků mého dítěte, protože se muselo více učit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

2. Národní testování povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

3. Výsledky národního testování by měly dát učiteli informaci o tom, co žáci neumí a potřebují se naučit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Výsledky národního testování mně poskytly užitečnou informaci o potřebách vzdělávání mého dítěte.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Ředitel a učitelé využívají výsledky národního testování, aby informovali o kvalitě školy mého dítěte.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Výsledky národního testování by měly být za školy veřejné, aby žáci, rodiče, zřizovatelé škol a zaměstnavatelé věděli o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Při výběru základní nebo střední školy pro své dítě bych se rád rozhodoval podle srovnání výsledků žáků ve srovnávacích testech škol.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Výsledky národního testování by měly být využívány při přijímacím řízení na střední/vysoké školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Zveřejňování výsledků národního testování povede k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

10. Výsledky národního testování by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

11. Vyberte prosím, které z následujících tvrzení lépe vystihuje Váš názor:

- ☐ O tématu národního testování mám dostatek informací.
- ☐ O tématu národního testování mám spíše nedostatek informací.
- ☐ O tématu národního testování nevím vůbec nic.

Doplňující informace

12. Uveďte prosím Vaše pohlaví:

- ☐ muž
- ☐ žena

13. Uveďte prosím Vaše dosažené vzdělání:

- ☐ základní
- ☐ střední bez maturity
- ☐ střední s maturitou
- ☐ vysokoškolské

14. Vyberte prosím kategorii Vašeho věku:

- ☐ do 30 let
- ☐ 30-39 let
- ☐ 40-49 let
- ☐ 50 a více let

P.1-11 Zákonný zástupce žáka v posledním roce studia střední školy

Hodnocení výsledků ve vzdělávání

V následujících otázkách prosím určete, do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s uvedenými výroky.

1. Společná část maturitní zkoušky vedla ke zlepšení vzdělávacích výsledků mého dítěte, protože se muselo více učit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

2. Společná část maturitní zkoušky povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

3. Výsledky společné části maturitní zkoušky by měly dát učiteli informaci o tom, co žáci neumí a potřebují se naučit.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

4. Výsledky společné části maturitní zkoušky mně poskytly užitečnou informaci o potřebách vzdělávání mého dítěte.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

5. Ředitel a učitelé využívají výsledky společné části maturitní zkoušky, aby informovali o kvalitě školy mého dítěte.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

6. Výsledky společné části maturitní zkoušky by měly být za školy veřejné, aby žáci, rodiče, zřizovatelé škol a zaměstnavatelé věděli o kvalitě školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

7. Při výběru střední školy pro své dítě bych se rád rozhodoval podle srovnání výsledků žáků ve srovnávacích testech škol.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

8. Výsledky společné části maturitní zkoušky by měly být využívány při přijímacím řízení na vysoké školy.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

9. Zveřejňování výsledků společné části maturitní zkoušky povede k vytvoření dobrých škol s lepšími žáky a špatných škol s horšími žáky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

10. Výsledky společné části maturitní zkoušky by měly být využity pro vytvoření speciálních finančních programů na podporu škol s nejhoršími výsledky.

Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Nevím

**Zpracovatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky,
Ústav regionálního rozvoje, veřejné správy a práva**

Zpracovali:

Vedoucí zpracovatelského týmu doc. RNDr. Oldřich Hájek, Ph.D.

Členové zpracovatelského týmu RNDr. Pavel Bednář, Ph.D., Ing. Pavel Grebeníček, Ing. Jana Nekolová, Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., Ing. Markéta Slováková, Ing. Lenka Smékalová, prof. JUDr. et. PhDr. Miloš Večeřa, Ph.D., Ing. Blanka Vytrhlíková, JUDr. Jiří Zicha, Ph.D.

Obálka: Oldřich Pink

Grafické zpracování a tisk: ASTRON studio CZ, a. s., Veselská 699, 199 00 Praha 9–Letňany

Počet výtisků: 300

ISBN: 978-80-905632-4-7

© Česká školní inspekce, 2013



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5
Tel.: 251 023 127 | Fax: 251 566 789
E-mail: posta@csicr.cz | www.csicr.cz