

Klesající výsledky českého základního a středního školaství: fakta a řešení

Obsah

Úvod – proč vznikla tato zpráva?	1
Shrnutí	3
Cíle a metodika	7
1. Proč něco měnit	11
1.1 Výsledky	11
1.1.1 Kvalita	11
1.1.2 Konzistentnost kvality	13
1.1.3 Efektivita nákladů	16
1.2 Postupy řízení	16
1.2.1 Učitelé	17
1.2.2 Ředitelé	20
1.2.3 Standardy a hodnocení	22
1.2.4 Organizace	24
1.2.5 Portfolio vzdělávacích možností	25
1.3 Důsledky	26
1.3.1 Rané vzdělávání	26
1.3.2 Náklady při odkládání řešení	28
1.3.3 Míra priority	29
2. Co měnit	31
2.1 Kvalita výuky ve třídě	31
2.1.1 Učitelé	31
2.1.2 Ředitelé	34
2.1.3 Standardy a hodnocení	36
2.2 Organizace a financování	38
2.2.1 Organizační odpovědnost a podpora	38
2.2.2 Finanční zdroje pro zlepšení	39
2.3 Portfolio vzdělávacích možností	40
3. Jak nastavit proces změny	43
3.1 Posledních 20 let	43
3.2 Zkušenosti ze zahraničí	43
Poděkování	47
Použitá literatura	49

Úvod – proč vznikla tato zpráva?

Ve snaze přispět k rozvoji České republiky hledala ke konci roku 2009 pražská kancelář společnosti McKinsey & Company oblast pro svou veřejně prospěšnou studii, v níž by mohla využít svých kompetencí a jež by měla zásadní význam pro Českou republiku. Po diskusích s vůdčími osobnostmi české podnikové a akademické sféry a politiky jsme se rozhodli zaměřit na vzdělávání. Jak řekl jeden vrcholový manažer: „Z dlouhodobého pohledu není snad pro zemi důležitějšího tématu.“

Z rychlého posouzení českého školství vyplynula potřeba zaměřit se na základní a střední školy. Přestože se nedávné snahy o reformy soustředily na vyšší školství, je základní a střední vzdělávání významným faktorem určujícím budoucí úroveň studentů, a tudíž i ekonomické výsledky země. Navíc výsledky studentů českých základních a středních škol v mezinárodních hodnoceních klesají. Proto jsme se rozhodli pokusit se zjistit příčiny tohoto stavu a možnosti jeho nápravy.

Zaměřením naší zprávy je tedy *kvalita výsledků vzdělávání* na základních a středních školách. Snažíme se o celkový pohled na *řízení systému*. Vycházíme ze svých zkušeností s výchovně-vzdělávacími systémy v jiných zemích a z pochopení reality českého školství během rozhovorů s učiteli a řediteli.

Společnost McKinsey & Company je známa především jako manažerský poradce v podnikové sféře. Pracujeme však také pro vlády a neziskové organizace, s nimiž mimo jiné úzce spolupracujeme v oblasti školství. V posledních pěti letech jsme v této oblasti pracovali na více než 320 projektech na několika kontinentech a na všech úrovních vzdělávání – od návrhů strategie zlepšení vzdělávání až po její implementaci. Zabýváme se i vlastním výzkumem, jehož výsledkem je i naše zpráva *How the World's Best-Performing Systems Come Out on Top* z roku 2007, na kterou se zde také odvoláváme.

Věříme, že fakta a názory, které nabízíme, přispějí do veřejné diskuse o zlepšení kvality školství, a doufáme, že se k naší snaze připojí i další organizace.

Praha, září 2010



Tomáš Víšek
partner a ředitel pražské kanceláře
McKinsey & Company



Branislav Kleskeň
partner
McKinsey & Company

Shrnutí

Výsledky studentů českých základních a středních škol klesají. Jelikož akademické výsledky úzce souvisejí s těmi ekonomickými, ohrožují klesající studijní výsledky nejen budoucnost studentů, ale i prosperitu České republiky. Jejich pokles od roku 1995 může zemi do roku 2050 stát 11 % HDP. Klesající trend ve vzdělávání je proto třeba zvratit.

Tato zpráva podrobně analyzuje, kde výsledky a postupy řízení zaostávají, a uvádí, jak by se daly zlepšit. Odpovědi nejsou další organizační změny ani zvyšování objemu finančních prostředků, ale systematické zlepšování kvality výuky – mimo jiné rozvoj dovedností stávajících učitelů, uvolnění času ředitelů pro práci na kvalitě výuky a definování standardů pro výsledky vzdělávání. Realizaci těchto zlepšení je třeba pečlivě naplánovat.

Svá zjištění zde uvádíme ve třech částech, v nichž postupně vysvětlujeme, proč je změna nutná, co je třeba změnit a jak proces změny nastavit.

PROČ NĚCO MĚNIT. Výsledky českého základního a středního školství klesají, což ohrožuje ekonomickou konkurenceschopnost České republiky. Výhled do budoucna je negativní a odkládání řešení znamená vysoké náklady:

- **VÝSLEDKY. České školství vykazuje průměrné, klesající a nerovnoměrné výsledky.** Informace o výsledcích českých studentů jsou sice omezené, ale podle mezinárodních testů dosahují čeští studenti ve srovnání se studenty v jiných zemích OECD průměrných výsledků. Od roku 1995, kdy Česká republika patřila mezi 6–7 nejlepších zemí, se výsledky českých čtvrtáků a osmáků výrazně zhoršily. Ve stejném období se zlepšovala úroveň států jako je Lotyšsko, Litva nebo Slovinsko. Pokud bude tento trend pokračovat, dostane se ČR během deseti let na úroveň států s nižší kvalitou vzdělání, jako je Rumunsko nebo Gruzie. Kvalita výuky na českých školách je navíc nekonzistentní. ČR má velký podíl studentů s nízkými výsledky (např. 25 % patnáctiletých studentů nedosahuje základní úrovně čtenářských dovedností) a rozdíly ve výsledcích mezi kraji odpovídají až jednomu a půl roku výuky. Variabilita výsledků mezi studenty stále roste a patří k nejvyšším v OECD (vyšší než např. v Německu a v některých ohledech vyšší než v USA).

- **POSTUPY ŘÍZENÍ. Výhled do budoucna je negativní, protože v nejdůležitějších postupech řízení (podpora učitelů a ředitelů, jakož i standardy a hodnocení) český systém zaostává za nejlepšími¹.** Čeští učitelé zatím zůstávají ve školství bez ohledu na problémy, s nimiž se musejí vypořádat, např. měnící se hodnoty studentů, změny ve školství a nástupní plat 25 % pod průměrem EU. Přibližně 10 % z nich se svým profesním rozvojem blíží nejlepší mezinárodní praxi. Obecně se však českým učitelům při zlepšování učebních postupů dostává malé podpory. Většinu pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času. Navíc standardy definující výsledky vzdělávání nejsou dostatečně jasné, neexistuje celonárodní hodnocení a systematické řízení kvality se uplatňuje jen v omezené míře.

- **DŮSLEDKY. Situace je alarmující, protože rané vzdělávání je důležité a odkládání řešení znamená vysoké náklady.** Většina rodičů je však spokojena, což pravděpodobně snižuje možnost politického mandátu ke změně. Např. čtenářské dovednosti studentů základních škol do značné míry předurčují jejich budoucí akademické výsledky i příjmy, a tedy i dopad na ekonomiku země. I kdyby se dnes dosavadní pokles zastavil, zhoršení výsledků od r. 1995 by zemi do r. 2050 stálo v ekonomickém vyjádření odhadem až 11 % HDP ročně. To představuje v dnešní situaci cca 400 miliard Kč. Přesto je s českými základními a středními školami spokojeno 81 % rodičů a 71 % učitelů.

CO MĚNIT. Snaha o zlepšení výsledků vzdělávání by se měla zaměřit na kvalitu výuky a měla by být podpořena cílenými úpravami organizace a financování škol:

- **KVALITA VÝUKY VE TŘÍDĚ. Učitelé a ředitelé potřebují větší podporu a jasné vedení, včetně standardů a národního hodnocení znalostí a dovedností studentů:**
 - **Učitelé** by měli mít více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší praxe (např. hospitace, týdenní

¹ Zjištění zprávy společnosti McKinsey & Company z roku 2007 *How the World's Best Performing Systems Come Out on Top* (Jak se z některých systémů stávají nejlepší systémy na světě).

plánování výuky, dlouhodobá spolupráce s mentory). Zároveň je nutné zlepšit kvalitu nových učitelů např. alternativními programy pro nábor kvalitních vysokoškolských absolventů a odborníků z praxe a snížením 25% rozdílu v nástupním platu mezi ČR a průměrem EU.

- **Ředitelé** by měli mít možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou, např. tak, aby mohli více než 50 % času věnovat zlepšování kvality výuky.
- **Standardy** výsledků vzdělávání by měly jasněji a nad rámec současných rámcových vzdělávacích programů (RVP) definovat, co by studenti v určitém věku měli znát nebo být schopni zvládnout. Plnění by mělo být sledováno národním hodnocením znalostí a dovedností studentů, a to už v nižších ročnících (např. třetí, páté a deváté třídy). **Hodnocení** by mělo být zaváděno postupně, aby se zabezpečila kvalita testů, překonala nedůvěra k testování a zabránilo se výuce zaměřené pouze na zvládnutí testu.
- **ORGANIZACE A FINANCOVÁNÍ.** I když zlepšení výsledků vzdělávání nevyžaduje radikální zásahy do organizace a financování, výše popsané změny by měly být podpořeny některými cílenými úpravami. Ministerstvo školství, krajské orgány a případně i obce by měly kromě zajištění provozu škol odpovídat také za zlepšování kvality vzdělávání (tj. sledovat dosahované výsledky a poskytovat podporu učitelům a ředitelům). Podpora prioritních oblastí bude ale vyžadovat určité finanční zdroje. Řádově se jedná o cca 5 % současného rozpočtu (přibližně 4–5 miliard Kč), jež by bylo možné získat i realokací prostředků bez nutnosti navyšování stávajícího rozpočtu.

JAK NASTAVIT PROCES ZMĚNY. Snahy o zlepšení českého školství během posledních 20 let nezabránilo zhoršování výsledků vzdělávání. Zkušenosti zemí, které školství úspěšně reformovaly, ukazují na nutnost důsledné implementace a řízení změn:

- **POSLEDNÍCH 20 LET.** Jak ukazuje nedávná minulost, zlepšení školství není snadný úkol. Česká republika zavedla v posledních dvou desetiletích řadu změn včetně zavedení 9. tříd, osmiletých gymnázií, decentralizace a nového kurikula, ale výsledky vzdělávání přesto klesají. Pro zlepšení kvality výuky je nutné změnit postoje a chování lidí – v tomto případě více než 100 000 učitelů – a to je úkol nesmírně těžký pro jakoukoli organizaci.
- **ZKUŠENOSTI ZE ZAHRANIČÍ.** Jiné systémy (např. Singapur, Anglie nebo americký Boston) zaznamenaly výrazné zlepšení během pouhých čtyř až šesti let. Jejich nejvyšší představitelé mj. jasně ukázali na nutnost změny, zaměřili se jen na několik priorit (např. postupně vždy jen na jeden předmět) a zavedli efektivní mechanismus uskutečnění změn (formou projektové organizace s dostatečným počtem kvalitních profesionálů).

Mezinárodní výzkum společnosti McKinsey & Company zaměřený na transformaci školských systémů identifikoval tři hlavní katalyzátory úspěšné reformy: novou vůdčí osobnost, sociální nebo ekonomickou krizi anebo zveřejnění kritické zprávy. Nově zvolená vláda se silným mandátem může být pro Českou republiku příležitostí, aby trend klesajících výsledků základních a středních škol zvrátila.

Cíle a metodika

Cíle

Tato zpráva obsahuje zjištění studie o základním a středním školství v České republice. Studie měla odpovědět na následující otázky:

- **Jsou změny nutné?** Studie nejdříve zkoumala výsledky studentů a postupy řízení v českém výchovně-vzdělávacím systému, aby zjistila, zda jsou změny nutné – a pokud ano, tak proč.
- **Jaké by měly být priority?** Po zjištění, že zlepšení jsou jednoznačně nutná, se studie zaměřila na sadu nezbytných priorit¹ pro zlepšení kvality výsledků vzdělávání. Jinými slovy, zpráva ukazuje, které změny by měly mít před všemi ostatními přednost.
- **Jak proces změny nastavit?** Na základě zběžného prozkoumání předchozích snah o zlepšení školství v České republice i v jiných zemích se studie zamyslela nad principy, kterými by se Česká republika mohla při implementaci řídit.

Každou z těchto tří otázek se tato zpráva zabývá v **různé úrovni detailu**. První část zprávy, *Proč něco měnit*, předkládá důvody pro zlepšení základního a středního školství v České republice. Druhá část, *Co měnit*, popisuje řešení, na která se zaměřit – přitom předpokládá, že složitější, dlouhodobější problémy se budou řešit prostřednictvím širší veřejné diskuse. Poslední část, *Jak nastavit proces změny*, popisuje rámcové zásady implementace.

Metodika

V zájmu komplexního pohledu na řízení systému školství kombinuje metodika detailní pochopení skutečností, které ovlivňují kvalitu výuky v České republice, s poznatky o řízení nejlepších výchovně-vzdělávacích systémů na světě. Metodika vychází konkrétně z (i) pochopení názorů

učitelů, ředitelů² a dalších představitelů českého školství, (ii) vlastního diagnostického přístupu analyzujícího prvky školského systému a (iii) poznatků z neúspěšnějších výchovně-vzdělávacích systémů o tom, jak dosáhnout zlepšení.

(i) Během studie provedla společnost McKinsey & Company **více než sto** strukturovaných **rozhovorů**. Většinu z nich s učiteli a řediteli různých typů škol (celkem 20 škol) a krajů České republiky. Proběhly i rozhovory se zástupci Ministerstva školství (MŠMT), ministerských organizací (např. ÚIV, NUOV) a České školní inspekce, stejně jako s vedoucími pracovníky krajských a městských školských odborů. Analýzy se zakládají převážně na sekundárních datech (např. z OECD, ÚIV), někdy s odkazy na data primární, zejména u postupů řízení českého školství³ (například kvantitativní průzkum u více než 650 ředitelů a 450 zástupců ředitele s cílem zjistit, kolik času věnují jednotlivým činnostem).

(ii) **Vlastní diagnostická metoda** společnosti McKinsey & Company hodnotí jak výsledky, tak postupy řízení výchovně-vzdělávacího systému (obrázek 1). Metodika zahrnuje nástroje, procesní hodnocení a konkrétní příklady nejlepších praxe.

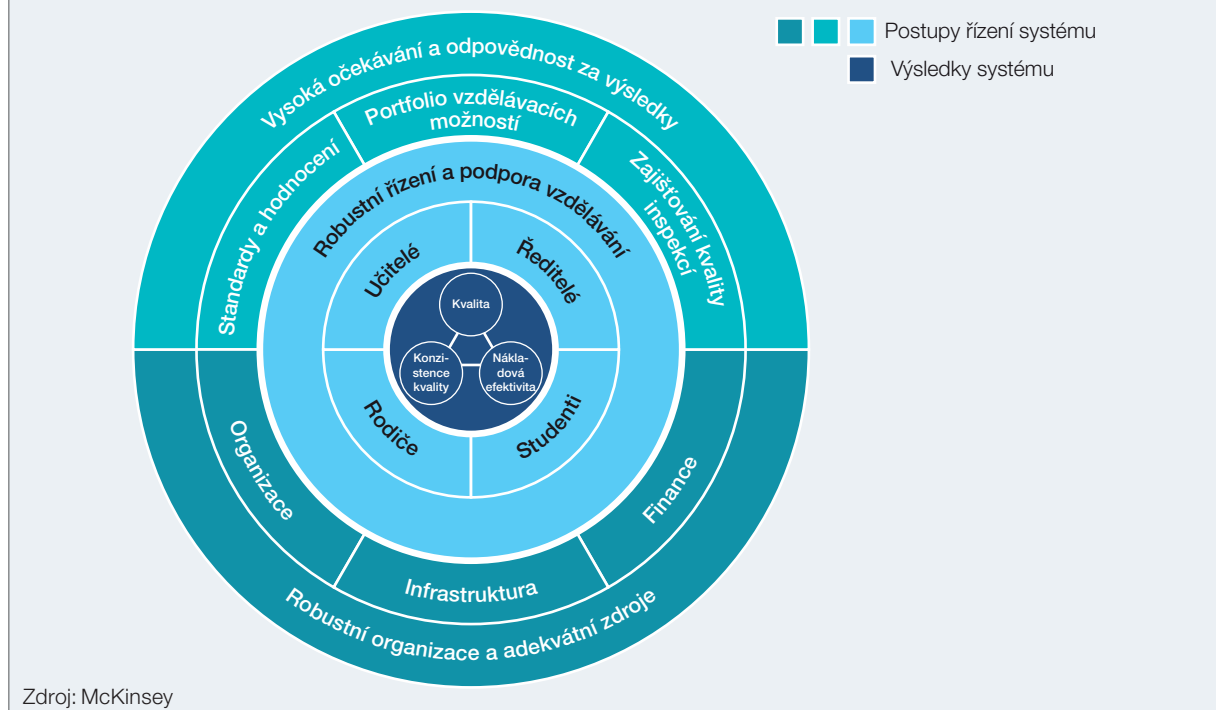
Z hlediska **výsledků** systému posuzuje zpráva kvalitu studijních výsledků, konzistentnost jejich kvality a efektivitu nákladů. **Kvalitou** výsledků se míní měřitelné znalosti, dovednosti a postoje studentů. **Konzistentnost kvality** vzdělání představuje variabilitu kvality výsledků vzdělávání nejen mezi studenty, ale i mezi školami a regiony. Konzistentnost kvality zohledňuje i socio-ekonomické prostředí, ze kterého studenti pocházejí, a také nakolik toto prostředí determinuje jejich výsledky. **Efektivita nákladů** popisuje, jak dobře systém transformuje

1 Bylo by možné udělat řadu opatření, ale zdroje nejsou neomezené. Tato zpráva se zaměřuje pouze na změny s nejvyšší prioritou, které by měly na stávající výchovně-vzdělávací systém výrazný a trvalý dopad. Identifikované minimum opatření se zakládá (i) na mezinárodním výzkumu společnosti McKinsey & Company z roku 2007 *How the World's Best-Performing Systems Come Out on Top*, který zformuloval nejdůležitější prvky nejlepe fungujících systémů, a (ii) na rozdílu mezi nejlepšími zahraničními postupy a současnými postupy v České republice.

2 Termín „ředitel“ v této zprávě označuje konkrétního ředitele nebo širší vedení školy. Některé školské systémy dělí vedení mezi několik funkcí (např. zástupce ředitele pro výuku, administrativu, hospodáře školy atd.); termín „ředitel“, jak je zde užíván, může zahrnovat všechny tyto funkce.

3 V případě údajů zjištěných v rozhovorech s učiteli nebo řediteli uvádíme číselné údaje pro rámcovou představu. Jsme si vědomi, že výsledky získané z desítek rozhovorů nejsou s ohledem na celkový počet ředitelů a učitelů statisticky průkazné. Že i tyto údaje lze nicméně považovat za rámcově správné, naznačuje příklad, ve kterém jsme původní odhad času, který ředitelé tráví zkvalitňováním výuky (15–20 % na základě několika rozhovorů) ověřovali průzkumem mezi více než tisícem ředitelů a zástupců ředitele. Nový výsledek (21 %) rámcově zjištění potvrdil.

Obrázek 1: Rámec pro hodnocení výsledků a praktik řízení vzdělávacího systému



prostředky vynaložené na vzdělávání do výsledků vzdělávání.

V otázce **postupů řízení** pokrývá diagnostická metoda tři kategorie:

- **Řízení a podpora vzdělávání** zahrnuje učitele, ředitele škol, studenty a rodiče. U učitelů se jedná o kariérní postup a plat, které se jim nabízejí, kvalitu současných a začínajících učitelů, rozvoj a podporu, které dostávají, a také to, jakým způsobem jsou řízeny jejich výsledky. U ředitelů škol se jedná o systém jejich výběru, jakou dostávají podporu a jak dobře řídí výsledky školy. U studentů jde o dostupnost a kvalitu vzdělávání a způsob měření jejich výsledků. U rodičů zkoumá míru jejich zapojení a interakce se školami.
- **Očekávání a hodnocení jejich plnění** zahrnuje standardy a hodnocení výsledků studentů, portfolio vzdělávacích možností a zajišťování kvality. U standardů a hodnocení se jedná o soulad mezi obsahem standardů a cíli systému a o jejich jasnost a realizovatelnost. Poté se sledují způsoby měření výsledků vzdělávání, definování požadavků na

studenty a realizace průběžných zlepšení. U portfolio vzdělávacích možností jde o specializaci výchovně-vzdělávacího systému, způsob rozvoje nadaných studentů a systém podpory a doučování studentů. U zajišťování kvality se posuzuje role a postupy školní inspekce.

- **Organizace a zdroje** zahrnují organizaci, infrastrukturu a financování. U organizace se zkoumá rozdělení odpovědnosti mezi ústředí a školy, stejně jako schopnosti a řízení výsledků ze strany ústředí. U infrastruktury se zjišťuje, zda existuje odpovídající materiální vybavení a IT systém. U financování se zkoumá strategie rozdělování financí, jejich dostatek a řízení finančních výsledků.

Realizační tým se po úvodní fázi projektu zaměřil jen na nejdůležitější priority v rámci těchto tří kategorií.

(iii) Pro identifikaci priorit, na které se zaměřit, využívá společnost McKinsey & Company poznatky ze své **zprávy z roku 2007 *How the World's Best-Performing Systems Come Out on Top*** (*Jak se z některých systémů stávají nejlepší systémy na světě*). Pro účely této zprávy

prostudovala společnost McKinsey & Company deset výchovně-vzdělávacích systémů, které dosahují světově nejlepších výsledků – Austrálie, Belgie, Finsko, Hong Kong, Japonsko, Nizozemsko, Nový Zéland, Singapur, Jižní Korea a kanadské provincie Alberta a Ontario. Zpráva zkoumala zároveň systémy, kterým se podařilo dosáhnout výrazného zlepšení, např. Boston v USA a Anglie. Díky tomuto srovnání měla současná studie k dispozici souhrn jak celkové nejlepší praxe, tak konkrétních příkladů, které lze pro Českou republiku považovat za nejrelevantnější.

Na závěr této části zbývá objasnit některé skutečnosti důležité pro interpretaci této zprávy:

- Zprvu, zpráva vychází ze tří předpokladů: na zajištění kvality výsledků vzdělávání se podílí státní správa; výsledky vzdělávání lze zlepšit řízením školského systému; konečně, klíčem ke zlepšení jsou pracovníci v první linii (tj. učitelé a ředitelé).
- Zadruhé, zahraniční příklady mají ilustrovat nejlepší praxi v jiných zemích, což ale neznamená, že by je Česká republika měla bez uvážení převzít. Případné aplikaci jakýchkoli řešení z jiných systémů musí předcházet důkladné posouzení vhodnosti jednotlivých kroků.
- Zatřetí, studie probíhala od března do června 2010. Z tohoto důvodu nemůže komentovat plány nové vlády jmenované v červenci 2010.
- Začtvrté, v zájmu robustnosti dat nasadila společnost McKinsey & Company na vlastní náklady tým čtyř konzultantů pracujících na plný úvazek, dvou partnerů a dvou expertů na výchovně-vzdělávací systémy ve vyspělých i rozvíjejících se zemích.
- Konečně zapáté, závěry studie posuzoval poradní výbor pěti významných akademiků a praktiků v oblasti vzdělávání v České republice.

1. Proč něco měnit

Výsledky českého základního a středního školství klesají, což ohrožuje budoucí ekonomickou konkurenceschopnost České republiky. Výhled je negativní a odkládání řešení znamená vysoké náklady.

1.1 Výsledky

České školství vykazuje průměrné, klesající a nerovnoměrné výsledky.

Aby bylo možné zhodnotit celkové výsledky školství, je nutné posoudit jeho kvalitu, konzistentnost kvality a efektivitu nákladů. Kvalita se vztahuje k úrovni výsledků studentů (např. znalost obsahu, který byl vyučován, osvojení dovedností a postojů, které budou přínosné při dalším učení). Konzistentnost kvality poukazuje na rozdíly ve výsledcích mezi jednotlivými studenty, školami a kraji. Efektivita nákladů ukazuje na výši finančních prostředků vynaložených na studijní výsledky. Ucelený pohled na výsledky školství lze získat jedině posouzením všech tří součástí.

1.1.1 Kvalita

Informace o výsledcích českých studentů jsou sice omezené, ale podle mezinárodních testů dosahují čeští studenti ve srovnání se studenty v jiných zemích OECD průměrných výsledků. Od roku 1995, kdy Česká republika patřila mezi 6-7 nejlepších zemí, se výsledky českých čtvrtáků a osmáků navíc výrazně zhoršily. Ve stejném období se zlepšovala úroveň států jako je Lotyšsko, Litva nebo Slovinsko. Pokud bude tento trend pokračovat, dostane se ČR během deseti let na úroveň států s nižší kvalitou vzdělání, jako je Rumunsko nebo Gruzie.

Při zkoumání kvality českého školství je zajímavé hned první zjištění, že o výsledcích vzdělávání studentů existuje s výjimkou občasných mezinárodních hodnocení **relativně málo informací**. Například je často obtížné s jistotou zjistit, které školy mají dobré výsledky, jaké typy škol dokáží přidat větší hodnotu vzhledem ke složení

studentů, kteří na ně přicházejí, nebo zda mají studenti pozitivní vztah k učení. S touto obtíží se potýkají nejen autoři této studie, ale i osoby oficiálně odpovědné za řízení školství. Nižší uvedená hodnocení výsledků vzdělávání jsou založena právě jen na dostupných datech.

Jedním ze světlých bodů českého školství je **celkový počet zapsaných studentů**. S 90 % zapsaných studentů se Česká republika přibližuje pěti nejlepším zemím OECD, kde je zapsáno 91 % studentů. Podobně i podíl studentů, kteří nedokončili první ročník střední školy (1,9 %), představuje pouze polovinu průměru zemí OECD.

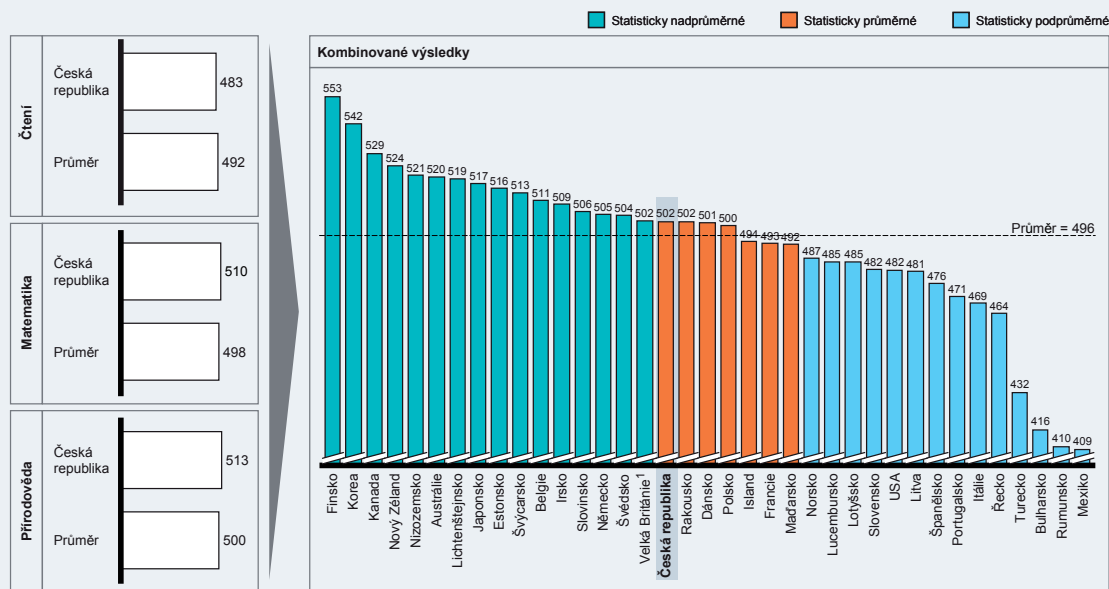
Nicméně z hlediska **dosahované kvality výsledků** je Česká republika v porovnání s ostatními zeměmi OECD pouze **průměrná**, alespoň podle výsledků, kterých dosáhli 15-letí studenti v testech PISA. V těchto testech zaostává Česká republika za průměrem ve čtení, v matematice a přírodovědě je nad průměrem. Pokud se skóre zkombinují, neliší se celkový výsledek České republiky statisticky od skóre průměrných zemí (obrázek 2).

Výsledky studentů od 90. let výrazně **poklesly**. Zatímco v roce 1995 byli čeští čtvrtáci v matematice podle TIMSS sedmí, do roku 2007 se posunuli na 24. příčku, a dostali se tak za vrstevníky ze Slovenska a Arménie. V přírodovědě se Česká republika propadla ze sedmého na 27. místo. V matematice je pokles osmáků o 42 bodů (z 546 na 504 bodů) po Bulharsku (-63 bodů) a Švédsku (-48 bodů) třetím největším z 20 zemí, které se testů TIMSS účastní od roku 1995. Pokles čtvrtáků v matematice o 54 bodů (z 541 na 486 bodů) představuje ze 16 zemí, které se testů TIMSS od roku 1995 účastní, pokles největší (obrázek 3). Pokud bude tento pokles dále pokračovat, může se země v následující dekádě dostat například v matematice na úroveň zemí s nižšími výsledky, jako je Rumunsko nebo Gruzie.

České školství zaostává i v **dovednostech a postojích** studentů, což jsou obě důležité součásti výsledků, které jsou při hodnocení kvality často přehlíženy. Ačkoli jsou s obtížemi plně měřitelné, částečné údaje o dovednostech a postojích studentů existují. Podle přírodovědných testů PISA z roku 2006 umějí čeští studenti mnohem lépe získávat vědecké znalosti než identifikovat vědecké problémy nebo používat důkazy. To naznačuje nižší úroveň dovedností při řešení problémů. Navzdory průměrným výsledkům mají Češi v rámci OECD nejhorší postoj ke škole a jsou ve druhé polovině pomyslného žebříčku v zájmu o vědu (obrázek 4). Jde o nedostatky, které se v pozdějším studiu na vysoké škole pravděpodobně nedaří napravit. Podle České společnosti pro rozvoj lidských

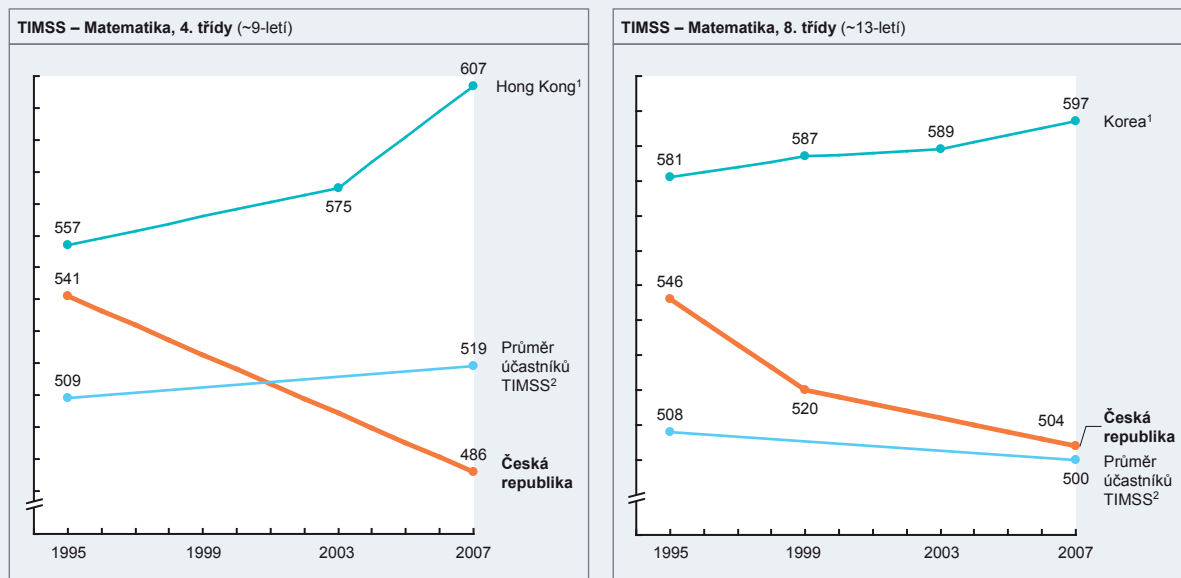
1 PISA je program OECD pro mezinárodní hodnocení studentů, jenž každé tři roky posuzuje úroveň znalostí a dovedností, kterých dosahují patnáctiletí studenti v hlavních průmyslových zemích ve čtení, matematice a přírodovědě. TIMSS je program Mezinárodní asociace pro hodnocení studijních výsledků IEA, který každé čtyři roky hodnotí úroveň znalostí studentů čtvrtých a osmých tříd v matematice a přírodovědě.

Obrázek 2: Mezinárodní srovnání výsledků studentů
 Výsledky testu PISA 2006 (15-letí studenti); země OECD a členové EU mimo OECD



Zdroj: OECD PISA 2006; analýza McKinsey

Obrázek 3: Změny ve výsledcích studentů



¹ Země, která se účastní testů TIMSS od roku 1995 a v posledním testování dopadla nejlépe

² Státy OECD a další země včetně některých rozvojových, které se účastní testů TIMSS od roku 1995 (16 zemí pro 4. třídu, 20 zemí pro 8. třídu)

Zdroj: TIMSS 1995, 1999, 2003, 2007; analýza McKinsey

zdrojů zaostávají absolventi vysokých škol o 15–30 % za úroveň, kterou od nich v oblastech jako jsou komunikace, sběr informací a používání sociálních dovedností, cílevědomost, čestnost, cizí jazyky a práce s počítačem očekávají zaměstnavatelé.

1.1.2 Konzistentnost kvality

Kvalita výuky na českých školách je nekonzistentní. Česká republika má velký podíl studentů s nízkými výsledky a rozdíly ve výsledcích mezi kraji odpovídají až jednomu a půl roku výuky. Variabilita výsledků mezi studenty patří k nejvyšším v OECD a stále roste.

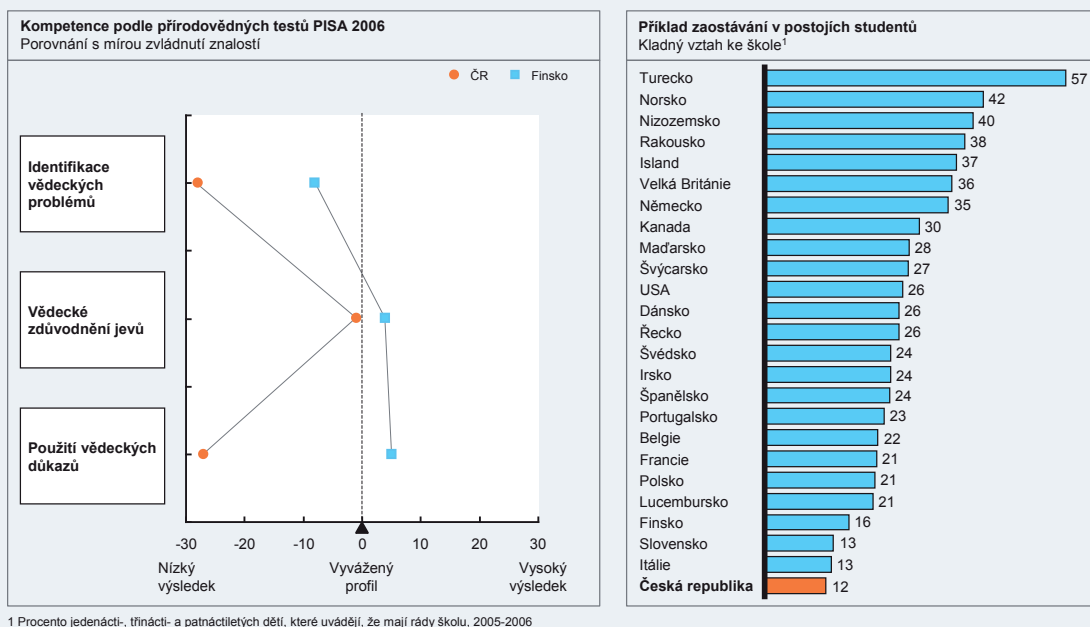
Jako jakákoli organizace či firma musí i školství poskytovat služby s konzistentní kvalitou. To znamená poskytovat velmi kvalitní vzdělávací příležitosti všem studentům nezávisle na konkrétní škole či kraji.

Jak ukazují jiné země (např. Nizozemí či Kanada), dosahovat konzistentnější kvality vzdělávání, aniž by došlo ke snížení celkové kvality, je možné (obrázek 5). Z hlediska důsledného poskytování stabilní kvality zaostává Česká republika za těmi nejlepšími ve třech ohledech:

- Česká republika má významné procento **studentů s nízkými výsledky**. Například 25 % českých studentů nemá základní čtenářské dovednosti, jak je definuje test OECD PISA². To je zhruba pětikrát více než ve Finsku, kde do této kategorie spadá 5 % studentů. Někteří respondenti při rozhovorech vyjádřili názor, že vysoké procento studentů s horšími výsledky představuje rozumnou cenu za rozvíjení nadaných studentů v institucích, jako jsou gymnázia. V této souvislosti stojí za zmínku, že podle testů PISA zaostává Česká republika za Finskem i v podílu studentů s nejvyšší, tedy 5. úrovní čtenářských schopností. Do této kategorie spadá v České republice jen 9 % studentů, zatímco ve Finsku 17 % studentů (obrázek 5).
- Velké **rozdíly ve výsledcích studentů** vykazuje Česká republika také **mezi jednotlivými kraji**. Mezi základními školami v krajích s nejlepšími a nejhoršími výsledky jsou rozdíly, které odpovídají až jednomu a půl roku školní docházky, což je například

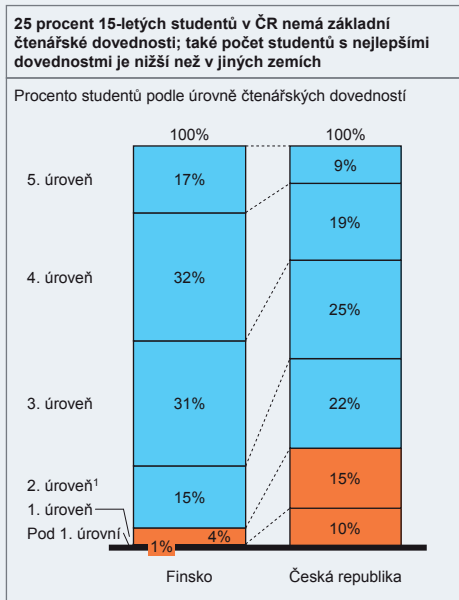
2 Studenti s čtenářskými schopnostmi pod druhou úrovní dle testu PISA mají potíže s vyhledáním jednoznačné informace nebo pochopením významu části jednoduchého textu.

Obrázek 4: Příklady zaostávání v kompetencích a postojích studentů



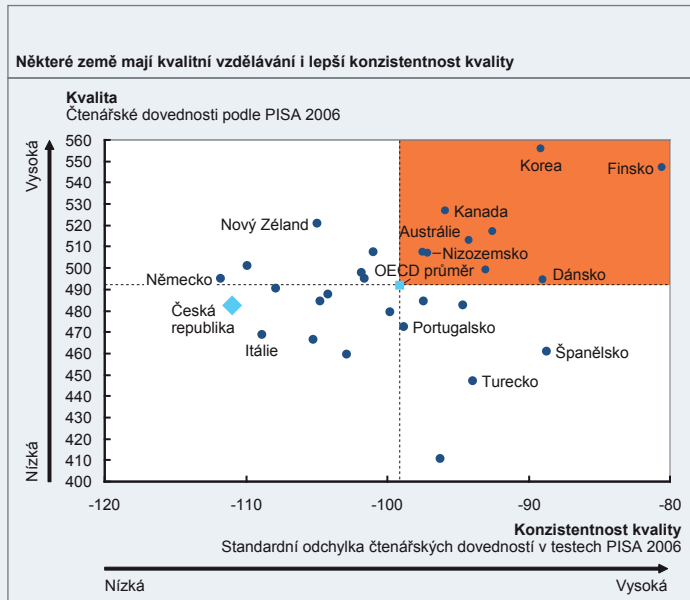
Zdroj: OECD PISA 2006; OECD 'Comparative child well-being across the OECD'

Obrázek 5: Kvalita vzdělávání a její konzistentnost



¹ Druhá úroveň označuje základní čtenářské dovednosti jako např. vyhledání jednoznačné informace nebo pochopení významu části jednoduchého textu

Zdroj: OECD PISA 2006



rozdíl mezi australským a řeckým výchovně-vzdělávacím systémem. To platí i po zohlednění socio-ekonomických rozdílů mezi studenty (obrázek 6).

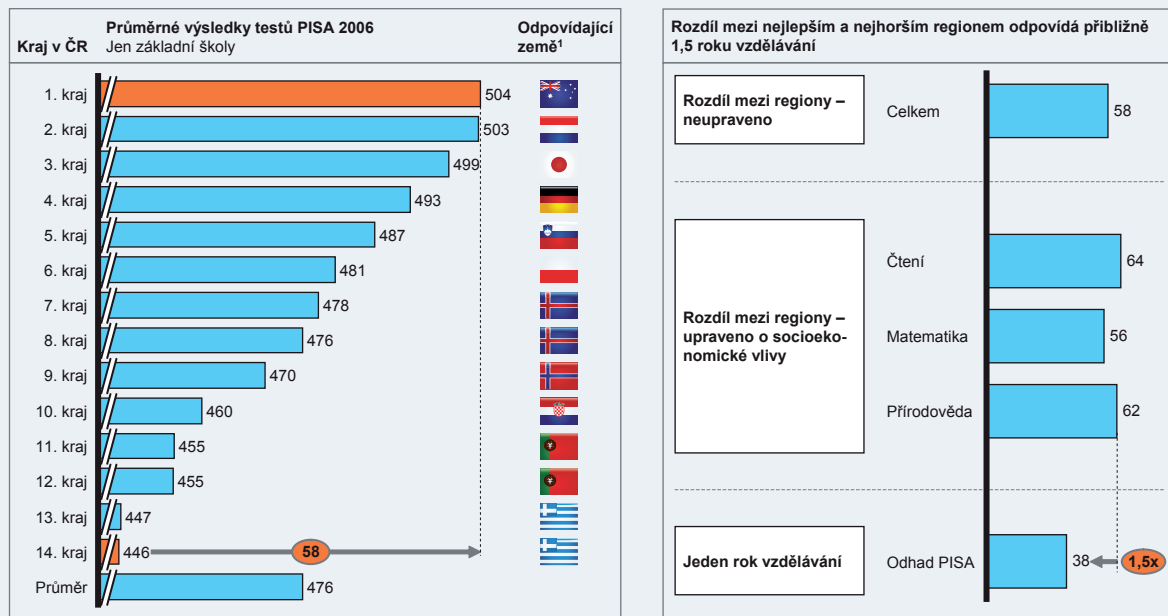
- Navíc přes svou relativní homogenitu a malé rozdíly v bohatství jsou v České republice vysoké – a stále rostoucí – **rozdíly ve výsledcích jednotlivých studentů**. Jak naznačují standardní odchylky ve výsledcích PISA, jsou v České republice **tyto rozdíly jedny z největších v rámci zemí OECD** – větší než na Slovensku, v Řecku nebo ve Spojených státech (obrázek 7). Tyto rozdíly mezi lety 2000 a 2006 ještě vzrostly, a to ve všech třech předmětech: čtení, matematika i přírodovědě.
- Tyto rozdíly navíc souvisejí se **socio-ekonomickým zázemím studentů**. I když socio-ekonomické zázemí není hlavním faktorem rozdílů mezi výsledky studentů³, má v České republice na výsledky mnohem větší vliv než ve většině zemí (obrázek 7). Mezi

socioekonomickými faktory má nejdůležitější kladný vliv na výsledky studentů v České republice **status rodičů**, přičemž největší roli hraje jejich povolání. Například rodič s dělnickým povoláním znamená pro studenta v jeho 15 letech znevýhodnění o ekvivalent dvou let školní docházky.

Přibližně 80 % rozdílů ve výsledcích studentů základních škol je způsobeno rozdíly v rámci školy, nikoli mezi školami. Z toho vyplývá, že pro zlepšování výsledků vzdělávání studentů nestačí najít a podpořit jen několik málo škol, které mají problémy. Řešením je celosystémová podpora studentů, kteří dosahují horších výsledků.

3 R^2 regrese mezi socio-ekonomickým zázemím a výsledky studentů v testech PISA je 16 %.

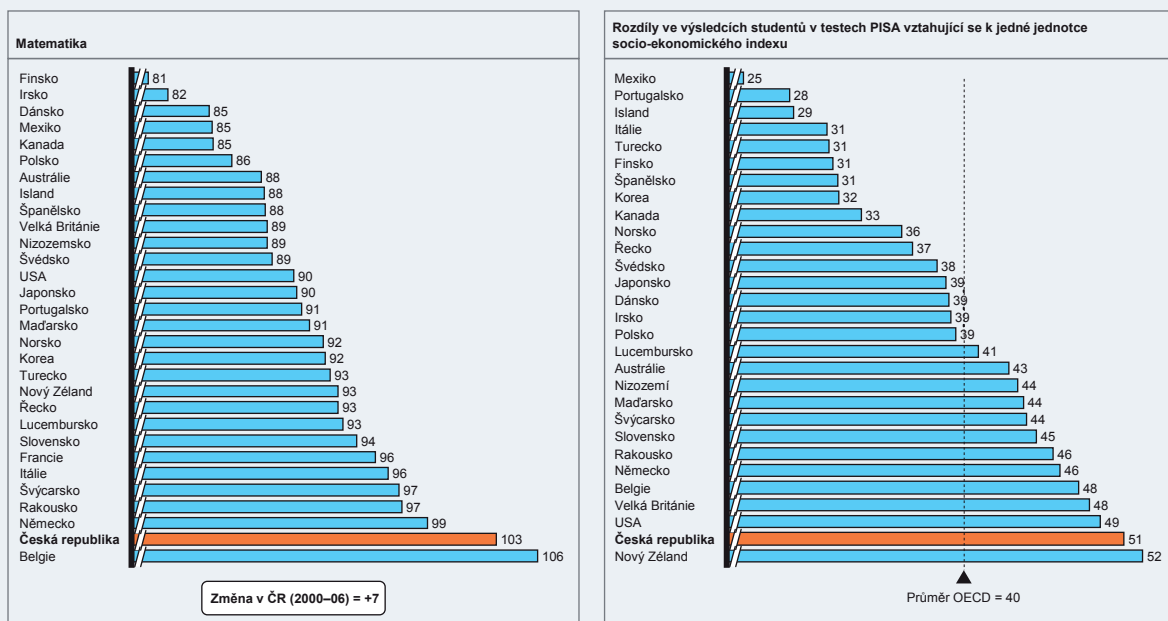
Obrázek 6: Regionální odchylky ve výsledcích studentů



Zdroj: OECD PISA 2006; analýza McKinsey

Obrázek 7: Odchylka ve výsledcích studentů

Výsledky výzkumu PISA 2006, standardní odchylka, země OECD



Zdroj: OECD PISA 2006; analýza McKinsey

1.1.3 Efektivita nákladů

České základní a střední školství je z hlediska nákladů relativně efektivní.

Z pohledu řízení systému je efektivita nákladů důležitou součástí výsledků školského systému. Na rozdíl od čistě nákladového pohledu však posuzuje náklady ve světle kvality služeb, které systém poskytuje.

Z hlediska efektivity nákladů si české školství vede relativně velmi dobře, protože **s nižší úrovní financování dosahuje průměrných výsledků** (obrázek 8). Česká republika vydává na dosažení jednoho bodu v testech PISA, z pohledu parity kupní síly, o 39 % méně, než je průměr OECD. České výdaje na vzdělávání tak patří mezi nejnižší v OECD. Na základní a střední školství vydává Česká republika přibližně 2,9 % HDP, což je přibližně na úrovni Německa, Japonska či Slovenska a cca 20 % pod průměrem zemí OECD (3,7 % HDP).

Lze však lepších výsledků vzdělávání dosáhnout plošným zvýšením výdajů na financování výchovně-vzdělávacího systému? Jak ukazuje zpráva McKinsey & Company z roku 2007, **koupit si lepší výsledky školství se státům**

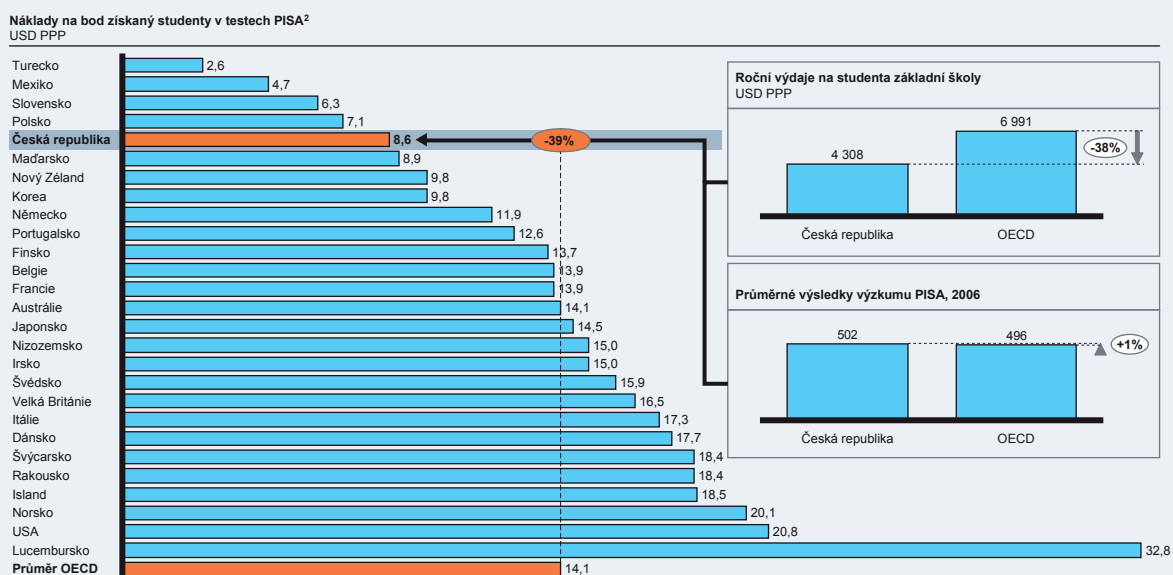
nedají. Lepších výsledků v poměru k výdajům než Česká republika dosahují například Estonsko a Polsko (měřeno dle parity kupní síly). Navíc na rozdíl od rozvíjejících se zemí je Česká republika již ve stádiu, kdy by dodatečné výdaje měly klesající marginální přínos (obrázek 9). To, že vyšší výdaje nemusejí bezpodmínečně znamenat lepší studijní výsledky, potvrzuje mnoho jiných příkladů (jako USA mezi lety 1970-2004, nebo Francie, Německo a Velká Británie mezi lety 1970-1994) (obrázek 23). Také v České republice se vzhledem ke snižujícímu se počtu studentů ve skutečnosti průměrné výdaje na studenta zvýšily. Klesající trend výsledků vzdělávání studentů se ale nezastavil. Z uvedeného vyplývá, že program zlepšení výchovně-vzdělávacího systému se sice bez finančních prostředků neobejde, ale navýšení financí změnu nepřinese.

1.2 Postupy řízení

Výhled do budoucna je negativní, protože v nejdůležitějších postupech řízení český systém zaostává za nejlepšími.

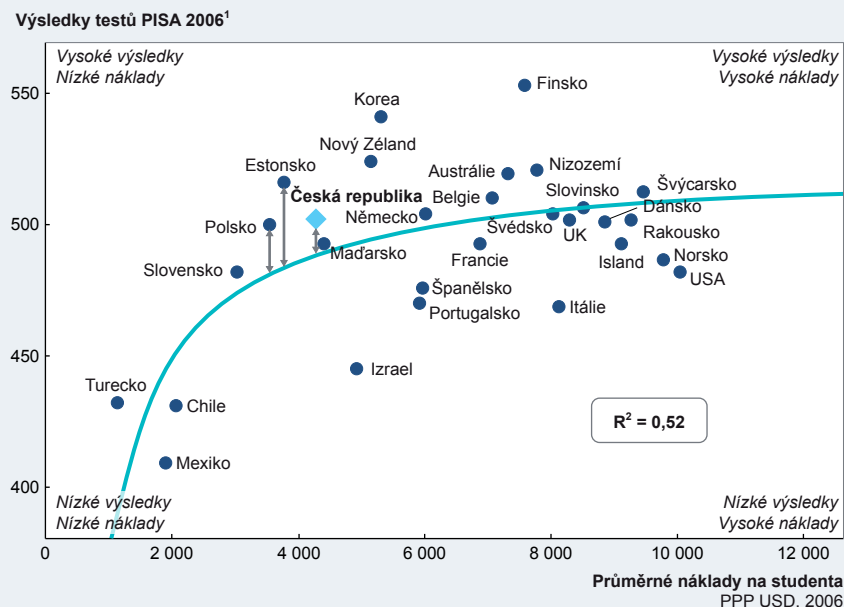
Postupy řízení lze považovat za klíčové ukazatele úrovně školských systémů. Zpráva McKinsey & Company z roku 2007 mimo jiné zdůraznila, že výsledky vzdělávání

Obrázek 8: Mezinárodní srovnání efektivity nákladů
Základní a střední školství, 2006, země OECD¹



Zdroj: OECD EAG 2009; PISA 2006

Obrázek 9: Náklady na studenta a jejich souvislost s výsledky studentů



Zdroj: OECD EAG 2009; PISA 2006; analýza McKinsey

studentů nejvíce ovlivňují jejich učitelé, ředitelé a standardy a hodnocení. Analýza postupů řízení v českém školství ukazuje, že právě v těchto třech oblastech je nejvíce prostoru ke zlepšování. Kromě nich se zpráva zabývá i organizací, financemi a portfoliem vzdělávacích příležitostí, kvůli jejich vlivu na kvalitu výsledků studentů v České republice. Jiné oblasti jako infrastrukturu nebo zapojení rodičů zpráva vzhledem ke snaze zaměřit se jen na hlavní priority nerozvádí.

1.2.1 Učitelé

Čeští učitelé zatím zůstávají ve školství bez ohledu na problémy, s nimiž se musejí vypořádat. Navíc cca 10 % z nich se svým profesním rozvojem blíží nejlepší mezinárodní praxi. Obecně se však českým učitelům při zlepšování učebních postupů dostává malé podpory.

S ohledem na obtíže, kterým čeští učitelé čelí (např. měnící se hodnoty studentů, změny ve školství, nástupní platy o 25 % nižší než průměr v EU), nepovažují ředitelé v rozhovorech míru odchodů učitelů za vysokou. Navíc někteří

učitelé (dle rozhovorů na školách přibližně 10 %) mají v případě, že se jim dostane nezbytné podpory, příležitost k profesnímu rozvoji blížíící se nejlepší praxi.

Ve snaze nalézt potenciální příležitosti ke zlepšení kvality výuky ve třídách se tato zpráva zaměřuje primárně na nábor, školení, rozvoj a řízení učitelů, nikoli na kvalitu učitelů samotných. Zčásti je tomu tak v důsledku omezené dostupnosti dat o kvalitě učitelů v České republice. Autoři této zprávy našli pouze jeden fakt týkající se kvality stávajících učitelů, a to že 85 % českých učitelů má pro své povolání patřičnou kvalifikaci. Proto se zpráva soustředí zejména na procesy řízení – od náboru po řízení učitelů – které zlepšují kvalitu výuky.

Nejlepší výchovně-vzdělávací systémy dělají konkrétní kroky, aby i) k pedagogice přivedly velmi kvalitní studenty (např. 10–30 % nejlepších studentů), ii) nabídli jim výrazně prakticky zaměřené vzdělání (praxe tvoří např. 20–40 % studia), iii) zajistili učitelům průběžný profesní rozvoj pomocí vzájemného sdílení příkladů nejlepší praxe a iv) napomáhali jejich dobrým výsledkům pravidelnou zpětnou vazbou a hodnocením.

Podle výstupů z rozhovorů se české školství může zlepšit ve všech čtyřech oblastech:

■ **Pedagogické školy nejsou pro studenty s nejlepšími studijními předpoklady atraktivní, pravděpodobně i kvůli nízkým nástupním platům:**

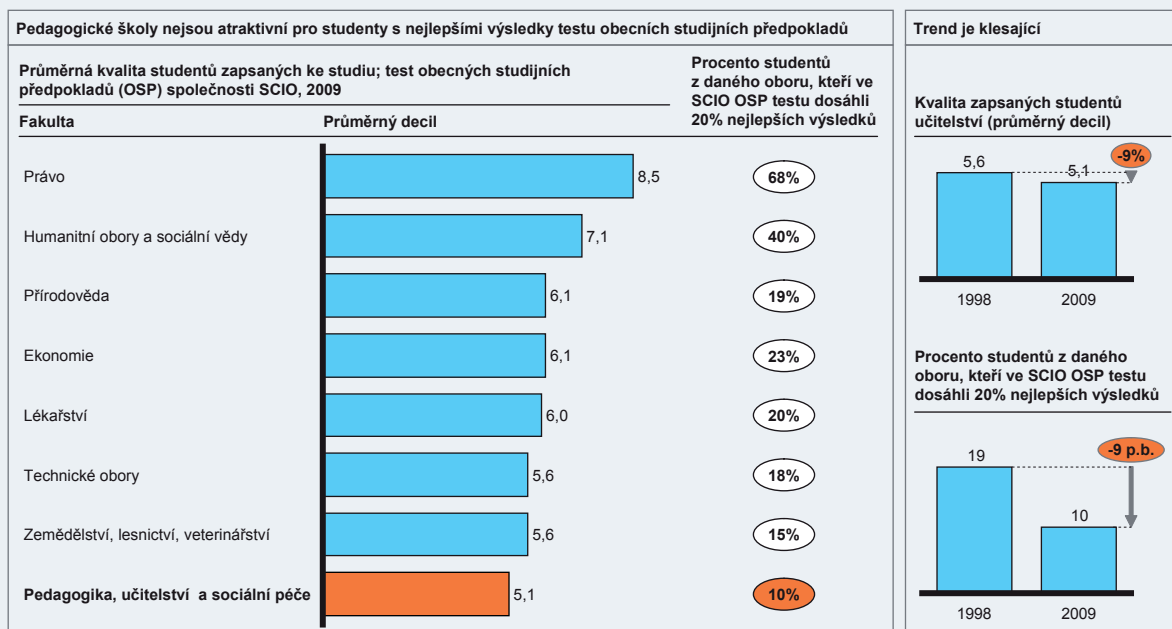
- K posouzení kvalit budoucích učitelů existují jen omezené informace. Nicméně v testech obecných studijních předpokladů (OSP) společnosti Scio **dosahují studenti volící pedagogická studia nízkých průměrných výsledků** (obrázek 10). Učitelé obory se v těchto testech dle kvality imatrikovaných umísťují nejnižší – za právy, humanitními obory či ekonomii. Zatímco na právech spadá svými schopnostmi do nejvyššího kvintilu 68 % studentů, z budoucích učitelů sem patří 10 %. Od roku 1998 se průměrné výsledky studentů s hlavním pedagogickým oborem v testech OSP snížily o 10 % a podíl těch nejtalentovanějších z nich v relativním řazení poklesl zhruba o 10 procentních bodů.
- **Nástupní plat českých učitelů je** v porovnání s jinými zeměmi OECD **nízký** (zhruba o 25 % pod

průměrem EU), a nízký je i ve srovnání s jinými profesemi v České republice (obrázek 11). Zatímco v České republice platy učitelů začínají na 54 % HDP na hlavu a časem mohou vzrůst na 91 %, v EU jde průměrně o 73 %, respektive 121 %. Nástupní plat českých učitelů patří k nejnižším mezi absolventy vysokých škol – je téměř na polovině nástupního platu právníků a daleko za nástupním platem specialistů na IT. Ačkoli dostupná data o důvodech celkově nízké atraktivity učitelství jsou omezená, mnoho učitelů v rozhovorech uvedlo jako jednu z hlavních příčin právě nízký plat.

■ **Studenti pedagogiky se učí hlavně obsah předmětů, praktické průpravy se jim dostává méně.**

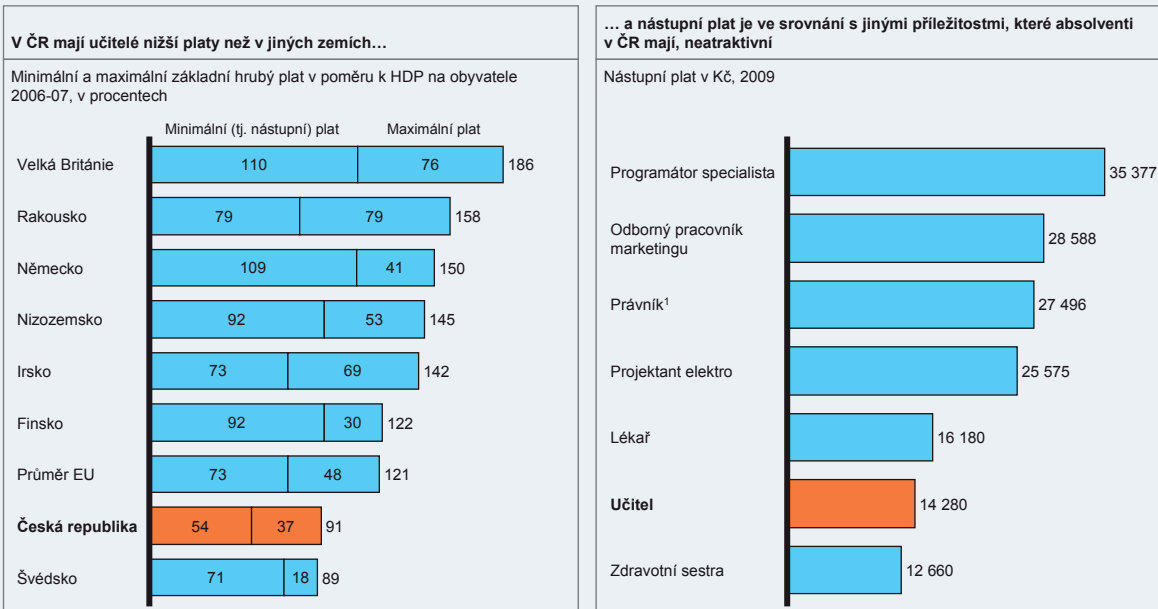
Praktická výuka je poměrně omezená, věnují se jí pouze 4 % studijního programu, což je méně než 20–40 % v nejlepších výchovně-vzdělávacích systémech. Byla to právě nedostatečná praxe, již učitelé v rozhovorech označovali za klíčový problém pedagogických škol. Průzkum Factum Invenio mezi učiteli ukazuje, že pouze 46 % učitelů hodnotí praktickou výuku na pedagogických školách jako dostatečnou a pouhých 37 % učitelů si myslí, že vyučující na pedagogických školách mají

Obrázek 10: Kvalita nových učitelů



Zdroj: údaje ze SCIO OSP; analýza McKinsey

Obrázek 11: Platy učitelů



Zdroj: Eurydice (2008); lidovky.cz; idnes.cz

dostatečný kontakt s praxí. Navíc analýza studijních programů ukazuje, že 14–21 % obsahu je zaměřeno na pedagogiku a didaktiku, zatímco na učivo se zaměřuje 58 % programu.

■ **Učitelé nemají dostatečnou podporu pro svůj profesní rozvoj:**

- Základní podpora, spočívající v zaučování a soustavné podpoře ze strany zkušenějších učitelů a v oficiálních školeních dle aktuálních potřeb, existuje (podle rozhovorů probíhá v 60 %, respektive 85 % škol). Lze najít i ostrůvky nejlepší praxe (tj. na 5–10 % škol jsou učitelé formálně vedeni a jejich školení je proaktivně řízeno). Rozhodně však stojí za povšimnutí, že 67 % učitelů shledává příležitosti ke školení jako uspokojivé, i když pouze 20–35 % učitelů se v posledních dvou letech nějakého školení zúčastnilo. V zemích EU je to v průměru 40–60 %.
- Podle rozhovorů se najde i 10 % škol, kde si v souladu s nejlepší praxí učitelé vzájemně vyměňují zkušenosti. Na druhou stranu na 60 % škol je

podle rozhovorů s učiteli spolupráce mezi učiteli nedostatečná. Několik učitelů s názorem, že by se měli dělit o své know-how a pedagogické poznatky, nesouhlasilo. Formálním mechanismem spolupráce, který by mohl tento obrázek změnit, jsou předmětové komise. Ty dostaly za úkol vytvořit školní vzdělávací plán (ŠVP), ale většina škol (60 % v rozhovorech) nemá v úmyslu po tomto úvodním kroku ŠVP dále aktualizovat. Absence sdílení nejlepších postupů a poznatků je také nejvýraznějším rozdílem nejen v porovnání s jinými zeměmi, ale i ve srovnání s jinými profesemi v České republice.

- Podle rozhovorů v 60 % škol **chybí pravidelná zpětná vazba a hodnocení**, které je ještě ztíženo neexistencí standardů pro učitelskou profesi. Měřit výsledky učitelů podle výsledků studentů je vzhledem k neexistenci standardního a srovnatelného testování studentů obtížné (zpráva se touto problematikou zabývá níže v části „Standardy a hodnocení“). I když pravidelná zpětná vazba chybí na 60 % dotazovaných škol, nejlepší praxi najít lze – 10 % učitelů dostává zpětnou vazbu pravidelně v rámci sebehodnocení

a plánů rozvoje. Ve všech těchto případech je ale poskytování strukturované zpětné vazby komplikováno neexistencí národních standardů pro učitelské povolání.

1.2.2 Ředitelé

Většinu pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času.

Efektivní vedení školy má na výsledky vzdělávání naprosto zásadní vliv; důležitější už jsou jen schopnosti učitele. Marzano, Waters a McNulty (2005) například dokazují, že vynikající ředitel může výsledky vzdělávání na škole zlepšit oproti řediteli průměrnému až o 20 procentních bodů na relativním rozdělení škol (obrázek 12).

Než přistoupíme k hodnocení profesního rozvoje ředitelů v České republice, je třeba se nejdříve podívat na současnou definici jejich role.

Role ředitele

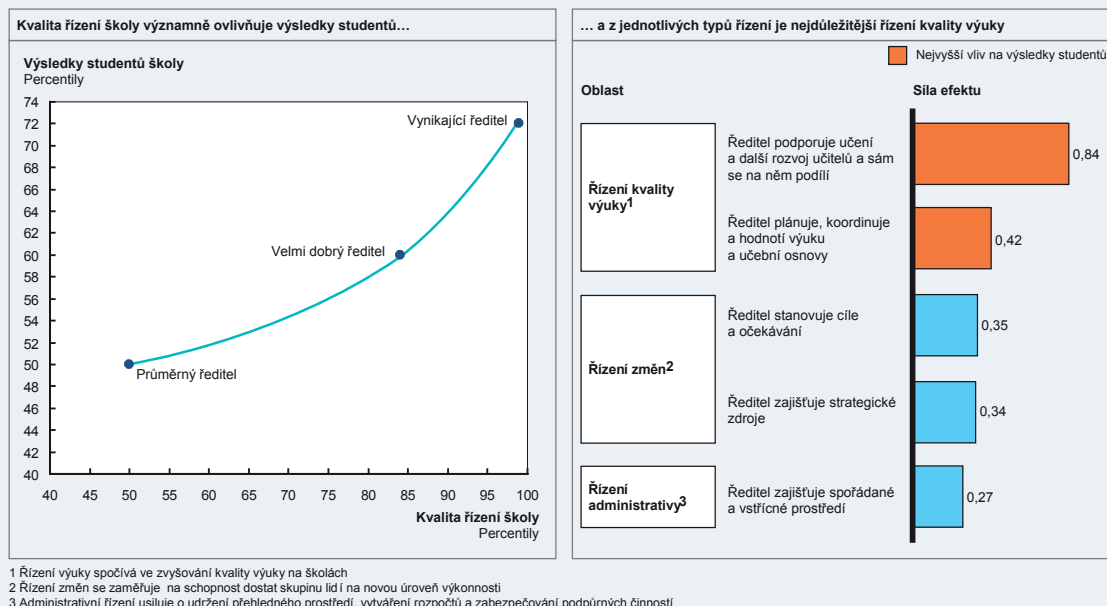
Robinson (2007) vysvětluje, že zdaleka největší vliv na výsledky vzdělávání má ze všech hlavních typů řízení školy „řízení kvality výuky“, které usiluje o zlepšení pedagogických dovedností učitelů. Důležité je i „řízení změn“, při němž se nastaví cíle a přidělí zdroje k jejich dosažení. „Řízení provozu a administrativy“, ačkoli je nutné, je z pohledu svého vlivu na výsledky vzdělávání méně důležité (obrázek 12).

V nejlépe fungujících výchovně-vzdělávacích systémech tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50 % (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky, až 80 %) svého času.

Podle rozhovorů se v České republice aktivitám spojeným s řízením kvality výuky, které lze pozorovat v nejlepších systémech, věnuje jen 10–20 % ředitelů. Podle průzkumu společnosti McKinsey & Company navíc věnuje přes 50 % svého času zlepšování kvality výuky a řízení změn podle nejlepší praxe jen 1 % ředitelů a 4 % zástupců ředitele.

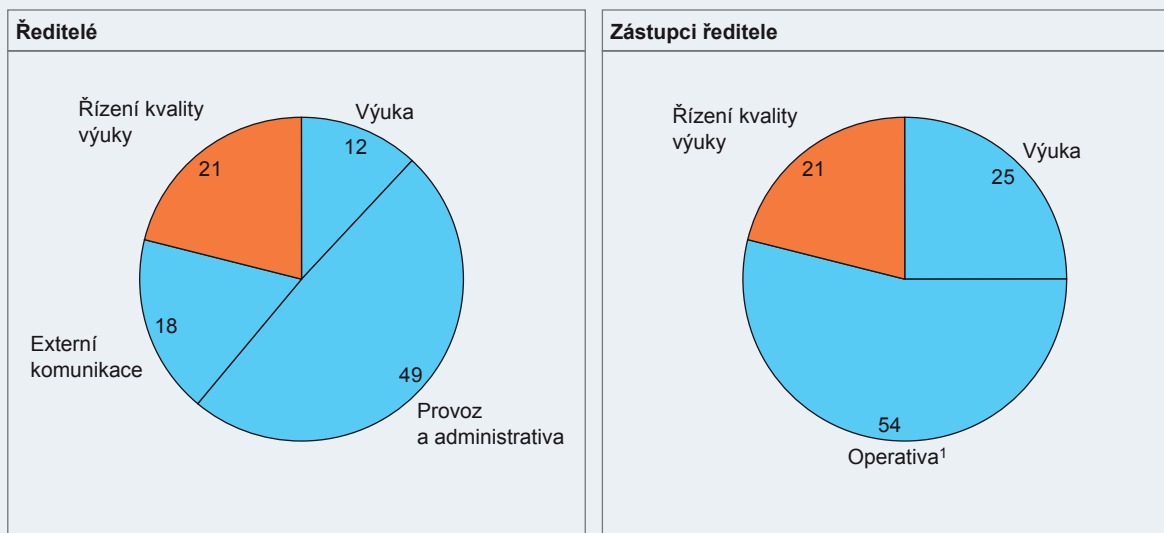
Celkově podle průzkumu společnosti McKinsey & Company, kterého se účastnilo 650 ředitelů, tráví ředitelé

Obrázek 12: Důležitost efektivního řízení školy



Zdroj: „Meta-analýza“ 69 studií vedení škol uskutečněných mezi lety 1978 a 2001, zahrnuje odhad 14 000 učitelů a 1,4 milionu studentů, Robert J. Marzano, Timothy Waters, and Brian A. McNulty, 2005; Viviane Robinson: *School Leadership and Student Outcomes*, 2007

Obrázek 13: Ředitelé a zástupci ředitele v ČR – čas strávený jednotlivými aktivitami
Rozdělení pracovního času v procentech



1 Plánování rozvrhu hodin, zastupování učitelů, atd.

Zdroj: On-line průzkum McKinsey, provedeného mezi 650 řediteli a 450 zástupci ředitele

přibližně 50 % své pracovní doby řízením provozu a administrativou. Zbytek věnují komunikaci (20 %), výuce (10 %) a řízení kvality výuky (20 %). Mnoho ředitelů v rozhovorech zmínilo, že roli řízení kvality výuky na školách zastávají zástupci ředitele. Společnost McKinsey & Company průzkumem u 450 zástupců ředitele ale zjistila, že většinu času věnují provozním záležitostem (55 %), jako je vytváření rozvrhů, suplování a výuce (25 %), a na řízení kvality výuky jim zůstává zhruba 20 % času (obrázek 13).

Výběr, rozvoj a řízení ředitelů

V nejlepších systémech se o místo ředitele uchází alespoň dvakrát tolik kandidátů, než je volných míst. Ředitelé absolvují několik měsíců či let školení a přípravy a jejich výsledky jsou pravidelně vyhodnocovány.

Z hlediska přijímání ředitelů se při rozhovorech podařilo najít příklad nejlepší praxe v jednom kraji, kde se na každé volné ředitelské místo hlásí tři až sedm kandidátů. Právě v tomto kraji několik ředitelů kladlo důraz na řízení kvality výuky.

V tomto kontextu se Česká republika může zlepšit v následujících oblastech:

- **Při výběru ředitelů** mělo několik zřizovatelů škol⁴ podle vlastních slov **obtíže najít vhodné kandidáty**, případně vzbudit jejich zájem. Někteří zřizovatelé se snažili najít dostatečný počet kandidátů i měsíce. Zřizovatelé škol hledají hlavně na místní a krajské úrovni, dávají inzeráty do novin a na své webové stránky, či do odborných pedagogických médií. Není dostupná databáze kandidátů, do které by se mohly školy nebo jejich zřizovatelé podívat. Navíc podle rozhovorů jsou i v městských oblastech s velkým počtem škol a učitelů často účastníky konkurzu pouze jeden nebo dva kandidáti.
- **Školení se zaměřuje na provoz a administrativu**, kam spadají ekonomické a právní otázky. Přímo výuky se týká 17–35 % (nebo celkem pět dní) formálního školení, kde však řízení kvality výuky tvoří pouze část tohoto obsáhlého tématu.

4 Krajské nebo obecní školské odbory.

■ **Ředitelé škol jsou hodnoceni pouze zřídka a když k tomu dojde, zpětná vazba se netýká nejdůležitějších součástí jejich role:**

- 85 % ředitelů v rozhovorech uvedlo, že na své výsledky od zřizovatelů nedostávají žádnou zpětnou vazbu. Jedna ředitelka snažící se zpětnou vazbu proaktivně získat se dozvěděla: „Od té doby, co jste před rokem začala, jsem o Vás nic neslyšel, takže je asi všechno v pořádku.“
- Když už k hodnocení dochází, není proces podle ředitelů a zřizovatelů pravidelný anebo strukturovaný. Ředitelům většinou chybí informace o tom, jak si vedou a co by měli dělat jinak. Kontroly České školní inspekce hodnotí školy, ne jejich ředitele. Zaměřují se zejména na naplňování právních požadavků a často nemají zásadní vliv na kariéru, rozvoj nebo odměňování ředitelů.
- Podle průzkumu STEM/MARK zřizovatelé kvalitu školy hodnotí podle zpráv České školní inspekce, finančních výsledků, image školy, kvalifikace učitelů a materiálů, jimiž se škola prezentuje (řazeno dle frekvence používání). Kvalita výsledků vzdělávání je až třináctým ze sedmnácti sledovaných kritérií.

1.2.3 Standardy a hodnocení

Standardy definující výsledky vzdělávání nejsou dostatečně jasné a celonárodní hodnocení neexistuje.

Standardy a národní hodnocení jsou pro zlepšení výsledků výchovně-vzdělávacího systému zásadní. Zatímco standardy kodifikují očekávání a cíle stanovující, co by student měl umět a znát, díky hodnocení získává systém zpětnou vazbu o tom, jakými znalostmi a dovednostmi studenti skutečně disponují.

Nedávná reforma kurikula udělala vytvořením RVP krok vpřed směrem ke zlepšení standardů. Šlo o rámcové směrnice popisující nejen znalosti, ale i kompetence, které by si studenti měli osvojit (např. komunikace, řešení problémů, sociální dovednosti). Posun směrem ke kompetencím je důležitý zejména z pohledu požadavků ze strany zaměstnavatelů. Vedle toho, přibližně jedna třetina škol dobrovolně hodnotí své studenty v jednotlivých ročnících pomocí testů od soukromých poskytovatelů, jak odhadl

jeden z poskytovatelů. Zvažuje se rozšíření celostátního testování (např. v páté a deváté třídě), v nedávné době byla také zavedena sebehodnocení škol. Odborně vzdělávací školy v České republice navíc pracují na vytvoření standardů a celostátního hodnocení.

V nejlepších systémech však existují ještě konkrétnější **standardy** stanovující absolutní úroveň znalostí a dovedností, a to například i pro jednotlivé ročníky.

Ve srovnání s nejlepšími výchovně-vzdělávacími systémy není **absolutní úroveň znalostí a dovedností** požadovaná v daném ročníku českých škol dostatečně jasná. Například u čtenářských dovedností český RVP definuje potřebu „čtení a pochopení textů přiměřené obtížnosti“ nebo „roznášení hlavních myšlenek a podrobností v textu vhodném pro daný věk“. Jiné výchovně-vzdělávací systémy (např. v kanadském Ontariu) používají konkrétnější definice. V testech PISA koordinovaných OECD se porozumění čtenému textu dělí na tři části (vyhledání informací, interpretaci textu, reflexi a hodnocení), přičemž pro každou z těchto oblastí je definováno pět úrovní zvládnutí. Například v oblasti vyhledání informací umí student zvládnout tuto dovednost na první úrovni „v textu s minimem nebo absencí protichůdných informací nalézt jednu nebo více nezávislých, explicitně vyjádřených informací, které většinou splňují jedno kritérium“. Na druhé úrovni by měl student být schopen „nalézt jednu nebo více informací, u nichž je možné, že musejí splňovat více kritérií, [a] pracovat s protichůdnými informacemi“. Potřebu vylepšení českých standardů dokumentuje i průzkum společnosti Kalibro, jehož se zúčastnilo 700 učitelů. I když 96 % z nich znalo RVP, přibližně jen třetina souhlasila s tím, že RVP změní jejich metody výuky nebo kurikulum (obrázek 14).

Z hlediska **hodnocení** výsledků studentů organizují nejlepší výchovně-vzdělávací systémy pravidelná, celostátní, standardizovaná hodnocení už v nižších třídách (např. ve třetím, šestém a devátém ročníku) a existují snahy neměřit pouze absolutní výsledky, ale i přidanou hodnotu⁵ škol. S ohledem na tuto nejlepší praxi lze k hodnocením v České republice uvést několik bodů:

- Česká republika zůstává spolu s Řeckem a Walesem jednou z mála evropských zemí, které **nemají celostátní testování** znalostí a dovedností (obrázek 15).

5 Přidanou hodnotou je učení zprostředkované školou poté, co byly vyloučeny externí proměnné (tj. akademické schopnosti studentů, socio-ekonomické zázemí atd.).

Příklady standardů – čtení

Česká republika

- Čtení a pochopení textů přiměřené obtížnosti, pro sebe i nahlas
- Rozpoznání hlavních myšlenek a podrobností v textu vhodném pro daný věk, zaznamenání hlavních myšlenek písemně
- Posouzení úplnosti nebo neúplnosti jednoduchého textu

OECD

- Úroveň 5:** Nalezení a případné seřazení nebo zkombinování většího počtu složité vložených informací, z nichž část může být mimo hlavní stáť textu. Posouzení, které informace v textu jsou z hlediska zadání relevantní. Vypovídání se s vysoce hodnověrnými a/nebo rozsáhlými protichůdnými informacemi.
- ...
- Úroveň 2:** Nalezení jedné nebo více informací, přičemž u každé z nich může být použito podmínky, že informace musí splňovat více kritérií; vypovídání se s protichůdnými informacemi
- Úroveň 1:** Nalezení jedné nebo více explicitně vyjádřených informací, většinou pouze podle jediného kritéria s minimem nebo absencí protichůdných informací v textu

Vztah učitelů k RVP/ŠVP¹
Procento souhlasících²

Opis	Procento souhlasících
Znalost RVP	96
Inspirace ze zahraničí	70
Vynikající dovednosti, ne znalosti	68
Vyšší odpovědnost vítána	61
Aktivní vytváření ŠVP	55
Podpora RVP	45
Změna vašich vyučovacích metod	39
Změna kurikula u vás ve škole	26

Zdroj: MŠMT RVP; OECD PISA; Kalibro

■ Celostátní hodnocení probíhá alespoň v jednom předmětu
■ Celostátní hodnocení neexistuje

Zdroj: Eurydice

- Ačkoli školy používají testovací **služby soukromých poskytovatelů**, tyto testy většinou nehodnotí absolutní úroveň znalostí a dovedností a testů se neúčastní všechny školy. Současná praxe, kdy se měří relativní výsledky škol nebo studentů, neumožňuje identifikovat studenty pod určitou minimální úrovní zvládnutí dané dovednosti a trendy absolutních výsledků lze odhadovat jen obtížně. Jeden komerční poskytovatel testů v rozhovoru uvedl, že jeho společnost by na posouzení absolutní úrovně znalostí a dovedností potřebovala definici standardů, vůči kterým by se znalosti studentů mohly poměřovat.
- Přestože **Česká školní inspekce (ČŠI)** pokrývá i oblasti související s kvalitou vzdělávání, věnuje významnou část své kapacity právním a podpůrným otázkám (např. budovy a vybavení, partnerství a kontrola dodržování právních předpisů) a v otázkách vzdělávání se zaměřuje na základní požadavky (např. absence, kvalifikace učitelů). Na základě těchto kritérií ČŠI označila 5 % středních škol jako problematické nebo v kritickém stavu (a 15 % z důvodu porušení právních předpisů). Vezmeme-li v úvahu kupříkladu fakt, že 25 % patnáctiletých studentů nesplňuje základní úroveň čtenářských dovedností, Česká republika by měla zvážit mandát a zaměření těchto kontrol.
- **Sebehodnocení** škol doposud nepřineslo požadované výsledky. Jak vysledovali Straková et al. (2009): „Výroční zpráva školní inspekce za rok 2006–2007 říká, že ředitelé mají výrazné problémy s přípravou a realizací sebehodnocení a vytváření výroční zprávy i sebehodnocení považují za zbytečné a nepotřebné.“

1.2.4 Organizace

Systematické řízení kvality existuje v rámci organizace v omezené míře.

Efektivní organizace výchovně-vzdělávacího systému musí poskytovat ředitelům a učitelům podmínky pro efektivní výuku. Ústřední orgány mohou prostřednictvím organizace, která zajišťuje strukturu, procesy a lidské zdroje, podporovat školy a ovlivňovat výsledky vzdělávání.

České základní a střední školství bylo v nedávné době decentralizováno. Zřizovatelem základních škol se staly obce, zřizovatelem středních škol kraje. Za kvalitu výsledků

vzdělávání v tomto decentralizovaném systému odpovídají ředitelé. Ti se v porovnání s řediteli v jiných zemích těší vysokému stupni autonomie. Podle OECD odpovídají za 60 % veškerých rozhodnutí školy, což je méně než v Nizozemsku (100 %), ale mnohem více než v Rakousku, Finsku nebo Německu (30 %). Monitorováním kvality škol jsou oficiálně pověřeny školní rady⁶.

V nejlepších výchovně-vzdělávacích systémech nese svůj díl odpovědnosti za zlepšování výsledků vzdělávání každá úroveň organizace. Řídící úroveň nad jednotlivými školami jsou navíc schopné podpořit zlepšení v jednotlivých školách, přičemž podpora se zaměřuje především na školy s nízkými výsledky.

Porovnáním s nejlepší praxí lze v českém výchovně-vzdělávacím systému nalézt několik oblastí pro zlepšení:

- **Zřizovatelé škol nemají odpovědnost za kvalitu** výsledků vzdělávání. Příslušné ustanovení zákona říká, že krajské orgány musejí „zajistit podmínky pro uskutečňování“ vzdělávání a obce musejí zajistit „dostupnost“ vzdělání. Tato interpretace zákonné role se potvrdila i během rozhovorů s představiteli krajů, z nichž jeden vysvětlil: „My odpovídáme za provoz, ne za kvalitu“.
- **Školní rady mají omezené informace** a podle některých rozhovorů i omezenou možnost **přípravy** na to, aby mohly monitorovat kvalitu výsledků vzdělávání.
- **Krajské ani obecní orgány často nemají ani odpovídající dovednosti**, aby mohly monitorovat kvalitu, ani podpůrné mechanismy pro školy. Průzkum STEM/MARK z roku 2009, kterého se účastnilo 266 zástupců zřizovatelů škol a MŠMT, tyto nedostatky ilustruje. Na otázku, kde nejvíce chybějí schopnosti, 77 % z nich označilo radnice měst, 47–48 % obecní a ministerské úředníky a 35 % krajské úředníky; jen 27 % z nich označilo ředitele. Pro dokreslení: kandidáti do vedení měst (např. na post starosty) nemusejí splňovat žádné minimální požadavky na znalosti o školství ani na zkušenosti se vzdělávacím systémem a nemají ani povinnost najít si poradce, který by tuto zkušenost měl.

⁶ Zastupují zřizovatele školy, učitele a rodiče.

1.2.5 Portfolio vzdělávacích možností

Portfolio vzdělávacích možností (tj. specializace, doučování, rozvoj nadaných studentů) je důležité pro přizpůsobení vzdělávání preferencím studentů. I když tato oblast nebyla primárním zájmem této studie, hrubý náhled na toto téma naznačuje vysokou specializaci a částečnou nespokojenost jednotlivých zainteresovaných skupin (třebaže z rozdílných a protichůdných důvodů), omezenou nabídku podpory a doučování pro studenty a proměnlivý a selektivní přístup k rozvoji nadaných studentů.

Důležitým prvkem jakéhokoli výchovně-vzdělávacího systému je portfolio vzdělávacích možností, z nichž si studenti mohou volit studium tak, aby odpovídalo jejich konkrétním potřebám a mohli naplno využít svůj potenciál. Tato studie hodnotila tři oblasti: specializaci, podporu a doučování a rozvoj nadání.

Vzhledem ke dříve zmíněné vysoké úrovni školní docházky v České republice současné portfolio vzdělávacích možností pravděpodobně přispívá k zachování vysokého počtu studentů, zejména na středních školách (střední školu navštěvuje 90 % dětí).⁷ Nabízí se nicméně několik pozorování:

- **Profesní specializace je relativně vysoká a hlavní zainteresované strany nejsou se současným systémem plně spokojeny, i když mají často protichůdné důvody.** V České republice navštěvuje odborné školy 80 % studentů což je jeden z nejvyšších podílů studentů odborných škol a učilišť ve světě, vyšší než Rakousko (71 %), Austrálie (60 %) a Finsko (54 %) a mnohem vyšší než např. Kanada (5 %). Navíc se 60 % kurikula českých odborných škol a učilišť soustředí na odbornou přípravu, což je podíl, který zůstává od roku 1989 i přes nárůst počtu absolventů odborných škol, kteří jdou na vysokou školu, relativně stabilní. Česká republika má také okolo 350 odborných programů, zatímco ve Finsku jich je zhruba 120, v Austrálii 60, v Nizozemsku 50 a v Kanadě 10. Bez hodnocení, zda je tento stupeň specializace pro studenty nebo pro zemi dobrý či špatný, je vhodné upozornit na to, že tato situace plně neuspokojuje potřeby hlavních zainteresovaných stran, ačkoli ty k tomu mohou mít často protichůdné

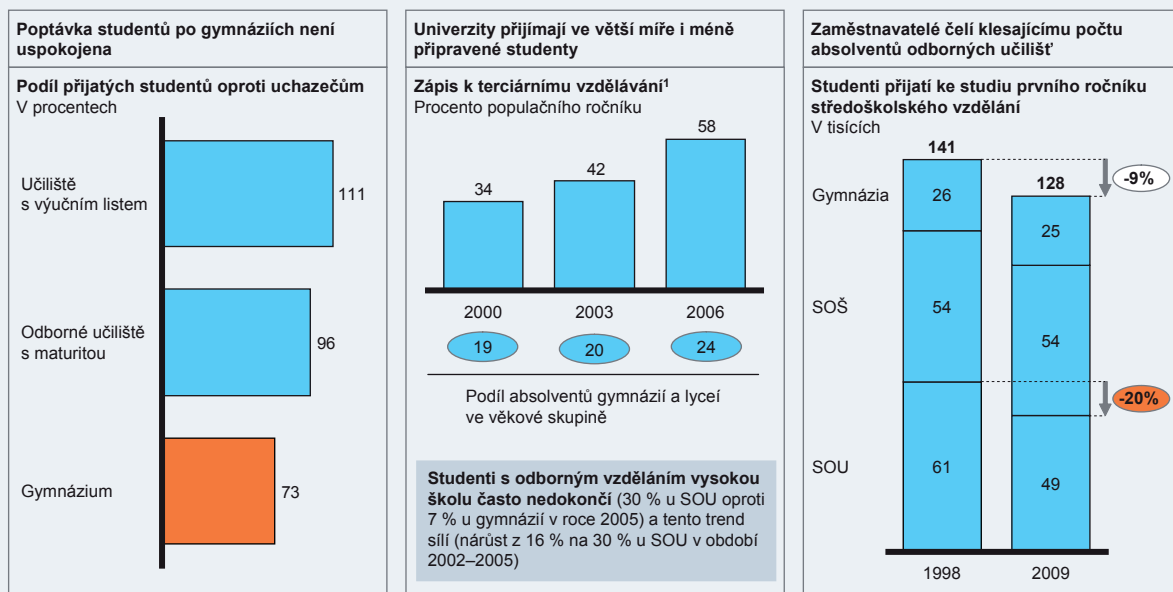
důvody. Zprv, pouze okolo 70 % uchazečů se dostane na gymnázium a okolo 20–40 % studentů SOŠ nechce pracovat v oboru, který studují. Z druhé, vysoké školy hlásí, že jak se zvyšuje počet studentů na terciární úrovni vzdělávání, stále větší počet studentů vysokoškolská studia nedokončí (např. počet absolventů SOU, kteří mezi lety 2000 a 2005 vysokou školu nedokončili, vzrostl z 16 % na 30 %). Zatřetí, zaměstnavatelé čelí úbytku učňů, přičemž tento pokles je z velké míry dán zmenšující se populací studentů. (obrázek 16).

- **České školy poskytují studentům podporu a doučování jen v omezené míře.** Nejlépe fungující výchovně-vzdělávací systémy (např. Singapur, Nový Zéland) věnují velkou pozornost a zdroje zlepšování výsledků jednotlivých studentů. Například ve Finsku má každý rok možnost doučování, zejména matematiky a finštiny, více než 20 % studentů. Učitelé speciální pedagogiky ve Finsku navíc studují o rok déle a dostávají i vyšší plat. V České republice podporu nebo doučování využívá 6 % studentů, a to většinou formou osobních asistentů, kteří nemusejí mít pedagogické vzdělání (např. osobní asistenti pro fyzicky hendikepované studenty). To souvisí se skutečností, že asistenty dostávají studenti se zdravotním nebo mentálním hendikepem (např. se sníženou schopností učení), ale ne studenti s nízkými výsledky.
- **Práce s nadanými studenty se v České republice liší mezi jednotlivými školami i mezi typy škol a do velké míry závisí na selektivitě.** České školství směřuje nejlepší studenty na gymnázia, která je připraví na univerzitní studia. Gymnázia navštěvuje zhruba 20 % studentů, 9 % studentů chodí do výběrovějších šesti- až osmiletých gymnázií. Bez ohledu na to, jestli gymnázia (zejména pak šesti- až osmiletá) poskytují talentovaným studentům větší přidanou hodnotu, je zajímavé, že podle údajů společnosti Scio má 25–30 % studentů odborných škol lepší skóre v testu OSP⁸ než horší studenti gymnázií. Přestože nadaní studenti nejsou jen na gymnáziích, jiné typy škol často nemohou studentům poskytovat podobnou úroveň služeb jako gymnázia (např. na jednom gymnáziu si studenti mohou vybrat až z 80 předmětů). V tomto kontextu je zajímavé, že podle průzkumu Factum

⁷ Korelační analýza mezi zeměmi ukazuje R^2 mezi procentním podílem studentů odborných škol v celkové populaci středoškolařů a počtem zapsaných středoškolařů ve výši 16 %.

⁸ Test obecných studijních předpokladů.

Obrázek 16: Hlavní zainteresované strany a jejich potřeby



¹ Zahnuje i studenty starší 18 let

Zdroj: NUOV; OECD; infoabsolvent.cz; Uchazeč; ÚIV

Invenio si 54 % učitelů myslí, že současný systém neumožňuje individuální přístup ke studentům.

1.3 Důsledky

Situace je alarmující. Rané vzdělávání je klíčové a odkládání řešení znamená vysoké náklady. Většina rodičů je však spokojena, což pravděpodobně snižuje možnost politického mandátu ke změně.

1.3.1 Rané vzdělávání

Čtenářské dovednosti studentů na základní škole do značné míry předurčují jejich budoucí akademické výsledky a příjem.

V průběhu této studie zpochybnilo několik rodičů její zaměření na základní a střední školy. Tvrdili, že důležitější jsou roky strávené na vysoké škole. I když se tato zpráva k otázce, která část vzdělávacího systému je nejdůležitější, nevyjadřuje, je k významu raného vzdělávání pro jednotlivce důležité připomenout několik skutečností.

Zpráva OECD PISA 2003 říká, že raná čtenářská dovednost je jedním z nejzásadnějších faktorů determinujících výsledky budoucího akademického a profesního života jedince. Solidní základní a střední vzdělání umožňuje později přístup k náročnějším kurikulumům vyššího vzdělávání. Naopak časné akademické selhání má často souvislost s behaviorálními problémy v budoucnu.

Fenton Whelan ve své knize *Lessons Learned (Co jsme se naučili)* říká, že výsledky testů z matematiky a čtení jsou už u sedmiletých dětí silně predikativní pro jejich příjmy ve třiceti letech, a to i po zohlednění socio-ekonomických vlivů prostředí.

Význam raného vzdělávání dokresluje skutečnost, že budoucí výsledky výrazně ovlivňuje už mateřská škola. Studie Chicago Longitudinal Study ukazuje, že studenti, kteří se účastní programů rané intervence, dosahují později vyšších skóre a lepších známek ve čtení a matematice než ti, kteří se jich neúčastnili. Jiná studie ve školní přípravce High Scope Perry Preschool zjistila, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin, které měly kvalitní předškolní péči, mají vyšší příjmy, lepší známky, vyšší

Rámeček 1: Odhad ekonomického vlivu nižší kvality vzdělávání

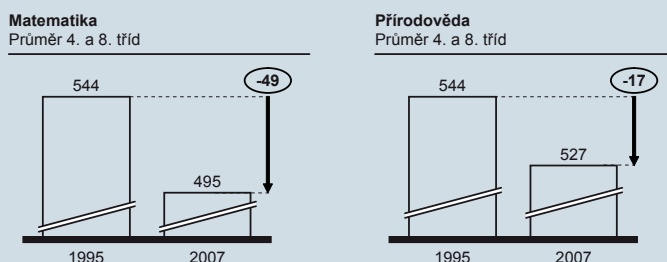
Ve zprávě OECD z roku 2010 nazvané *The High Cost of Low Educational Performance* (Vysoké náklady na nízké výsledky vzdělávání) E. Hanushek ze Stanfordské univerzity a L. Woessman z Mnichovské univerzity odhadují, že růst výsledků o jednu standardní odchylku (tj. 100 PISA bodů) zvýší roční růst HDP o 1,74 %. K odhadu došli pomocí následujícího modelu:

$$g = -3,54 - 0,30 \text{ GDP/capita}_{1960} + 1,74 C + 0,025 S \quad R^2 = 0,83$$

|2,0| |5,8| |4,2| |0,3|

kde g je průměrná míra ročního růstu HDP na hlavu mezi lety 1960 a 2000, GDP/capita_{1960} je hrubý domácí produkt na obyvatele, C je složeným měřítkem kognitivních dovedností a S jsou roky školní docházky (měřeno v roce 1960, ačkoli kvalitativní výsledky jsou stejné, jsou-li zprůměrované od roku 1960 do roku 2000). Absolutní hodnoty t-statistik jsou uvedeny v závorkách pod koeficienty.

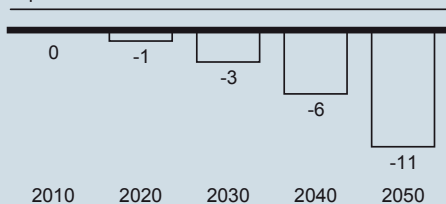
Přímý dopad snížení kvality vzdělávání v České republice lze odhadnout, když jako měřítko kvality vzdělávání použijeme skóre TIMSS mezi lety 1995 a 2007. Průměrná skóre v matematice a přírodních vědách se jak u čtvrtých, tak osmých tříd snížila v průměru o 33 bodů (viz níže). Vzhledem k rozložení výsledků TIMSS odpovídá 100 bodů jedné standardní odchylce.



Dopad na míru růstu HDP spočítáme tak, že do rovnice vložíme 33 % poklesu standardní odchylky. Za předpokladu základního růstu HDP o 3 % ročně, průměrné celoživotní délky práce v trvání 40 let a věkové skupiny, které se změna týká a která vstoupí na pracovní trh v roce 2010, lze prognózovat budoucí dopad nižší kvality vzdělávání na výši HDP.

Tento dopad je podstatný a vzhledem k tomu, jak se do pracovního procesu zapojují další a další studenti s méně kvalitním vzděláním, roste v čase. Pokud nedojde ke zvrácení poklesu kvality vzdělávání, klesne HDP země v roce 2050 o 11 % pod úroveň základního scénáře.

Roční ztráta v důsledku nižší kvality vzdělávání
V procentech HDP vůči základnímu scénáři



pravděpodobnost, že dostudují, jsou vzdělanější a jako dospělí páchají méně trestných činů.

1.3.2 Náklady při odkládání řešení

I kdyby se dnes dosavadní pokles zastavil, zhoršení výsledků od r. 1995 by zemi do r. 2050 stálo v ekonomickém vyjádření odhadem až 11 % HDP ročně.

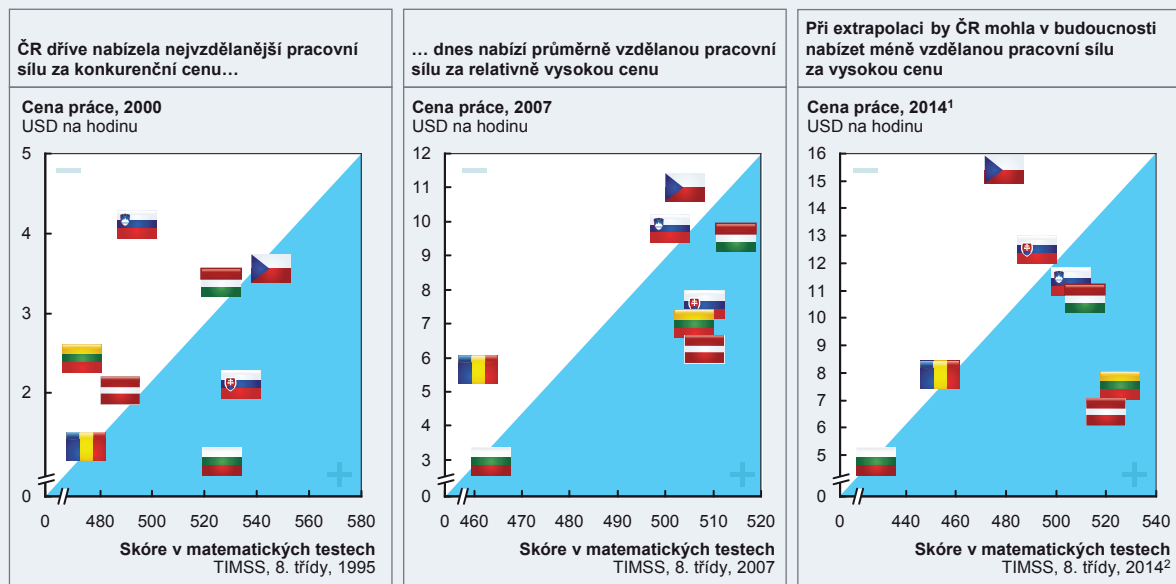
E. Hanushek ze Stanfordské univerzity a L. Woessman z Mnichovské univerzity ve zprávě OECD (2010) zjistili, že nárůst kognitivních dovedností o jednu standardní odchylku zvyšuje růst HDP o 1,74 %. Než se takový dopad projeví, nějakou dobu to trvá. Platí to ale samozřejmě i naopak – jakmile jednou k poklesu kvality vzdělávání dojde, trvá náprava dlouhou dobu.

Jednoduchá simulace pro Českou republiku ukazuje, že pokles skóre čtvrtáků a osmáků v matematických a přírodovědných testech TIMSS (od roku 1995 v průměru o zhruba 33 bodů, neboli o třetinu standardní odchylky) by ekonomiku mohl **do roku 2050 stát okolo 11 % HDP** (viz rámeček 1), což by v dnešní situaci odpovídalo

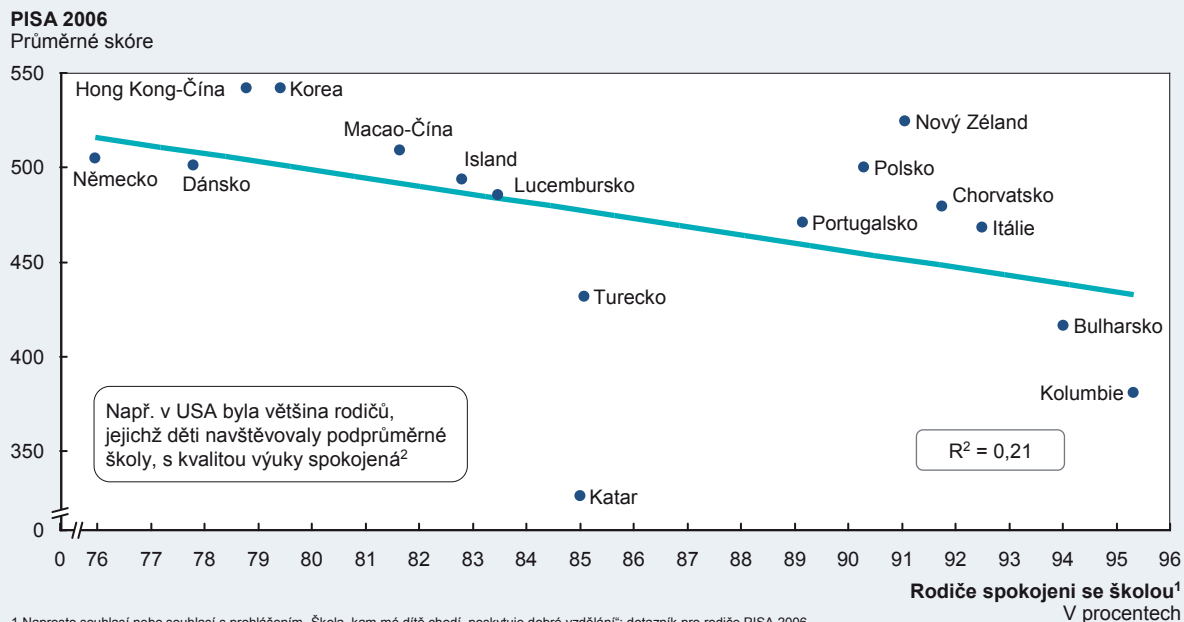
400 miliardám Kč, neboli více než dopad ekonomické recese z loňského roku. Z pohledu občana to znamená, že by musel pracovat o pět let déle, aby dosáhl stejného celoživotního příjmu a vykompenzoval produktivitu ztracenou v důsledku nižšího vzdělání.

K dokreslení možných příčin snížení HDP v České republice v dlouhodobém horizontu je třeba zvážit dopad nižšího vzdělání na ekonomickou konkurenceschopnost a atraktivitu země. Z ekonomického pohledu jsou pro Českou republiku ostatní země střední a východní Evropy nejen obchodními partnery, ale i konkurenty při získávání podnikatelských příležitostí a zahraničních investic. Subjekty investující v regionu budou hledat země s levnou pracovní silou, nebo s vysoce kvalitními zaměstnanci. Trend v České republice nejde ani jedním z těchto směrů. Mezi lety 1995 a 2007 zaznamenala Česká republika po Bulharsku druhý největší pokles ve výsledcích v rámci zemí střední a východní Evropy, které se účastnily testování TIMSS v osmých třídách. V této skupině měla Česká republika vyšší než průměrný růst personálních nákladů a jeden z nejnižších růstů produktivity práce. Česká republika se tak může postupně dostat z pozice poskytování vzdělané pracovní síly za konkurenční cenu do

Obrázek 17: Kvalita vzdělávání v porovnání s cenou práce ve vybraných střeoevropských a východoevropských zemích



Zdroj: TIMSS; EIU; analýza McKinsey

Obrázek 18: Korelace mezi výsledky studentů a spokojeností rodičů se školou

Zdroj: PISA 2006; *Increasing participation in No Child Left Behind school choice*

pozice poskytování průměrně až méně vzdělané pracovní síly za cenu relativně vysokou (obrázek 17).

1.3.3 Míra priority

S českými základními a středními školami je spokojeno 81 % rodičů a 71 % učitelů, což pravděpodobně snižuje možnost politického mandátu ke změně.

Mnoho organizací si klade za cíl spokojenost zákazníků a zaměstnanců. Pokud však potřebu zlepšení cítí jen malá část účastníků, může být relativní spokojenost překážkou při zavádění změny.

Podle průzkumu mínění 3 102 rodičů a 706 učitelů provedeného společností Kalibro v letech 2007–2008 je se základním a středním školstvím v České republice **spokojeno 81 % rodičů a 71 % učitelů**.

I když podpůrná data ukazují jenom korelaci, a ne kauzalitu, je zajímavé si povšimnout, že v zemích s výchovně-vzdělávacími systémy s vynikajícími výsledky mívají rodiče na školy vysoké požadavky (obrázek 18). Bez ohledu na absolutní míru spokojenosti rodičů není v České republice pravděpodobně dostatečně vysoká nespokojenost na to, aby se z kvality výsledků vzdělávání na základních a středních školách v zemi stala nejvyšší priority.

2. Co měnit

Snaha o zlepšení výsledků vzdělávání by se měla zaměřit na kvalitu výuky a měla by být podpořena cílenými úpravami organizace a financování škol.

Pokud má jakákoli snaha o zlepšení výsledků vzdělávání úspěš, je nutné identifikovat **minimální soubor priorit, které je třeba řešit souběžně**. Například pokud kraje a Česká školní inspekce nebudou u ředitelů škol dostatečně prosazovat větší zaměření jejich role na řízení kvality vzdělávání, mohou se snahy o toto zlepšení minout účinkem. Podobně diskuse o výměně příkladů nejlepší praxe mezi školami nepřinesou žádoucí výsledky, pokud se pro koordinaci této činnosti nenajdou pracovníci a finanční prostředky.

Účelem této části zprávy je **pomoci při rozhodování** o výběru priorit pro změnu. Tato zpráva vychází a) z výsledků mezinárodního srovnání z roku 2007, ve kterém společnost McKinsey & Company zjistila nejdůležitější prvky nejkvalitnějších výchovně-vzdělávacích systémů, jakož i b) z analýzy oblastí, ve kterých české školství zaostává za nejlepší praxí, jak je uvádějí předchozí části této zprávy.

Hlavní prioritou je zlepšit kvalitu výuky změnou postupů pro profesní rozvoj a řízení učitelů a ředitelů, včetně úprav standardů a hodnocení výsledků studentů. Tato priorita by měla být podpořena cílenými úpravami organizace a financování českého výchovně-vzdělávacího systému. Jak uvádí zpráva McKinsey & Company z r. 2007, řada populárních reforem (např. nižší počet žáků ve třídách, větší autonomie škol, navýšení financování) zlepšení výsledků nepřináší. Za výsledky nejlepších výchovně-vzdělávacích systémů stojí cílenější důraz na kvalitu výuky ve třídách a toto zjištění platí také pro Českou republiku.

Možnosti dalšího postupu v těchto oblastech zkoumají následující části této zprávy. Jednotlivá témata mají **různou míru rozpracovanosti**. Pokud existuje jasná nejlepší mezinárodní praxe relevantní pro Českou republiku (např. v otázce učitelů a ředitelů), zpráva ji uvádí. Kde je český kontext obzvláště složitý (např. vzhledem k nízké podpoře veřejnosti pro testování), je popsán pouze možný směr, kterým se lze při hledání řešení ubírat, s vědomím, že výsledné řešení může být odlišné (např. v části standardy a hodnocení). Konečně v oblastech, jejichž studiem se společnost McKinsey & Company detailně nezabývala, naznačuje zpráva pouze rámcově směr možných úvah.

2.1 Kvalita výuky ve třídě

Učitelé a ředitelé potřebují větší podporu a jasné vedení, včetně standardů a hodnocení znalostí a dovedností studentů.

2.1.1 Učitelé

Učitelé by měli mít více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší praxe (např. hospitace, týdenní plánování výuky, dlouhodobá spolupráce s mentory). Zároveň je nutné zlepšit kvalitu nových učitelů např. alternativními programy pro nábor kvalitních vysokoškolských absolventů a odborníků z praxe a snížením 25% rozdílu v nástupním platu mezi ČR a průměrem EU.

Pro zlepšení kvality výuky i v krátkodobém horizontu, je nutné zaměřit pozornost na stávající učitele a pomoci jim (i) vzájemně spolupracovat a dělit se o příklady nejlepší praxe a (ii) řídit své výsledky. V zájmu dlouhodobého zdraví výchovně-vzdělávacího systému je důležité zvýšit kvalitu nových učitelů (iii) atraktivním učitelstvím jako profese a (iv) zvýšením podílu praktické přípravy na pedagogických školách.

(i) Vzájemná spolupráce a sdílení nejlepší praxe

Podle zkušeností z nejlepších systémů¹ je neúčinnější podporou pro profesní rozvoj učitelů **výměna příkladů nejlepší praxe**. Tento přístup se uplatňuje v systémech, které se snaží o transformaci z dobrých výsledků studentů na výsledky výborné. Země s nízkými výsledky studentů kladou důraz na jiné metody, např. formální průpravu učitelů.

Mírou výměny nejlepší praxe se učitelství významně odlišuje od jiných profesí. Například pro lékaře je pozorování kolegů a zpětná vazba, kterou od nich dostávají, významným zdrojem pro zdokonalování profesních dovedností v průběhu celé kariéry. Těžko si lze představit, jak čerstvý absolvent provádí bez vedení zkušenějších kolegů např. operaci srdce.

¹ Jedná se o zjištění výzkumu trajektorií 22 nejvíce se zlepšujících výchovně-vzdělávacích systémů na světě, provedeného společností McKinsey & Company, který bude zveřejněn v prosinci 2010.

Rámeček 2: Ideální budoucnost: české školy poskytují vzdělání na světové úrovni

Učitelé mají podmínky k tomu, aby vychovávali studenty se znalostmi odpovídajícími světové špičce. Učit přicházejí nadšení a talentovaní lidé. Díky vyššímu nástupnímu platu a možnosti profesního růstu se z učitelství stala prestižní profese. Zájem je velký a školy si mohou vybírat ty nejtalentovanější uchazeče. Změnil se dokonce i postoj učitelů ke studentům. Nikdo už nepochybuje o tom, že šanci uspět má každý žák bez rozdílu. Učitelé jsou přesvědčeni, že svůj potenciál může plně rozvinout každý, a cítí, že jejich posláním je jim v tom pomáhat. K tomu mají k dispozici jasně definované profesní standardy pro učitelskou profesi. Učitelé vědí, jak postupovat a jaké výsledky se od jejich žáků očekávají. Pro rozvoj vlastních pedagogických dovedností mají k dispozici profesionální mentory. Učitelé dostávají pravidelně zpětnou vazbu. Jejich vzájemnému rozvoji významnou měrou pomáhá spolupráce. Spolupracují nejen prostřednictvím předmětových komisí a učebních kruhů v rámci školy, ale i prostřednictvím rotačních programů nebo tím, že se o své znalosti dělí s kolegy z jiných škol.

Ředitelé zlepšují kvalitu výuky a zajišťují nutné změny. Většinu energie věnují rozvoji schopností členů pedagogického sboru a zvyšování kvality výuky ve třídách. Ředitelé odpovídají za zvyšování kvality výuky. Velkou většinu času tráví hospitacemi a koučováním učitelů. Jasně rozumí svým povinnostem a vědí, podle čeho jsou hodnoceni. Hodnoticí kritéria jasně říkají, čím se má ředitel zabývat, jaké postupy podporovat a kterých se sám účastnit a jakých výsledků mají žáci jeho školy dosahovat. Proces výběrových řízení na nové ředitele je důkladný a zaměřuje se na posouzení potenciálu uchazečů v oblasti zvyšování kvality výuky a zavádění změn. Ředitelé jsou jmenováni na dobu určitou s možností opětovného jmenování. Noví ředitelé se na výkon funkce připravují během rozsáhlého školicího programu, který rozvíjí jejich pedagogické a vůdčí dovednosti.

Jasně a realistické standardy učitelům a ředitelům říkají, jaké výsledky se od jejich studentů očekávají a jak jich dosahovat. K posouzení kvality výuky slouží národní hodnocení výsledků studentů. Učitelé a ředitelé jasně chápou cílové výsledky a dovednosti studentů ve všech hlavních oblastech včetně postojů a kompetencí. K tomu, jak tyto standardy naplňovat, dostávají učitelé konkrétní doporučení a jsou obeznámeni s nejlepší českou praxí. Pro každý předmět a školní program existují hodnoticí nástroje, pomocí kterých učitel sleduje dosažený pokrok jednotlivých studentů a zlepšuje kvalitu výuky. Ve všech školách probíhá standardizované testování žáků třetích, pátých a devátých tříd. Výsledky slouží jako zpětná vazba pro studenty, učitele a ředitele. Ti mohou díky testům lépe sledovat kvalitu a identifikovat případné oblasti, které vyžadují zlepšení nebo podporu.

Ve školství by se mělo jednat o sdílení příkladů nejlepší praxe z nejvýznamnějších oblastí pedagogické práce, včetně způsobů a metod výuky, plánů vyučovacích hodin, výukových materiálů, testů a příkladů.

Příklady nejlepší praxe lze sdílet několika způsoby. Tím nejdůležitějším je **spolupráce** mezi učiteli, protože ji lze různou formou praktikovat pravidelně a často (hospitace, týdenní plánování výuky, nácvikové hodiny). Spolupracovat se dá při osobním setkání nebo zprostředkovaně, například přes internet. Inspiraci lze najít v různých částech světa (např. učební kruhy v Singapuru nebo rozborů výuky v Japonsku). Noví učitelé by měli mít k dispozici také **mentory** (např. kolegy s nadprůměrnými výsledky, nejen s většími zkušenostmi) a **koučování** ze strany ředitelů. K dalším příkladům z jiných zemí patří programy *Advice and Guidance* na Novém Zélandu a NQT (*Newly Qualified Teacher*) ve Velké Británii.

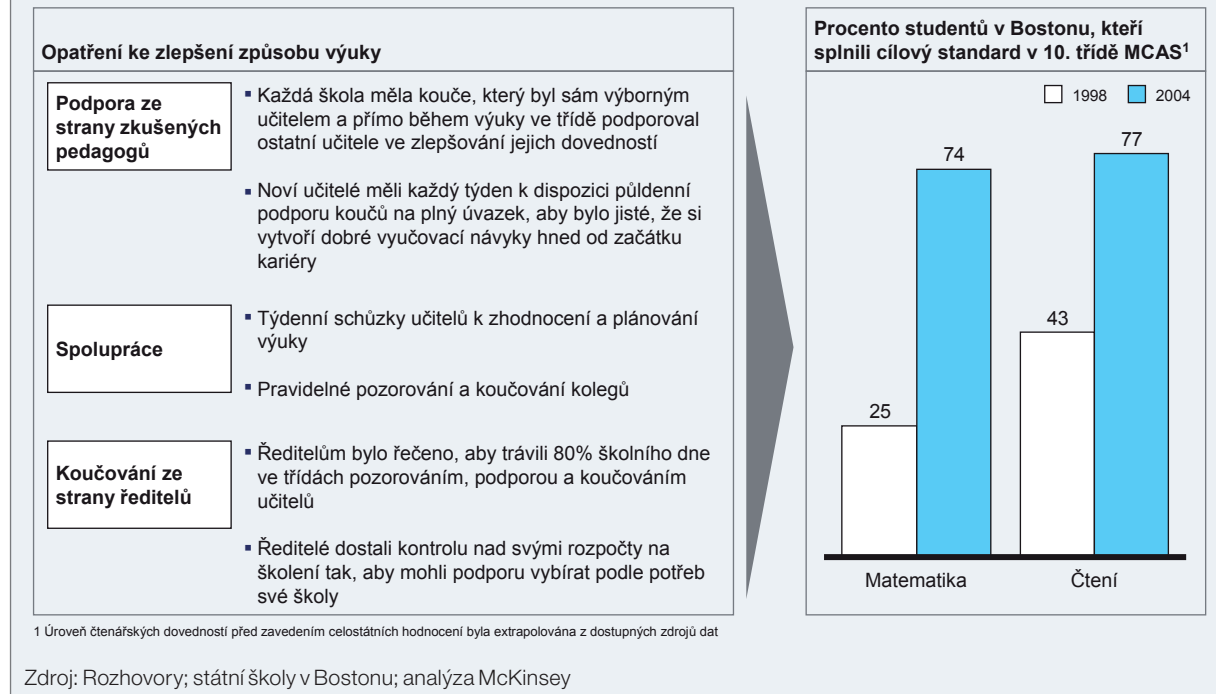
Pokud má výměna nejlepší praxe fungovat a nebyť jen prázdnou frází, potřebuje **podporu všech úrovní** systému. V rámci škol ji musejí podporovat ředitelé a mezi školami kraje nebo MŠMT (aby z výměny zkušeností měli přínos také učitelé, kteří potřebují specifické vedení při výuce svého předmětu, ale nemají ve své škole žádného kolegu, který by daný předmět učil).

Příkladem úspěšné transformace vycházející z různých forem výměny příkladů nejlepší praxe je systém veřejných škol v **Bostonu** (obrázek 19).

(ii) Řízení výsledků

Klíčem k profesnímu rozvoji a růstu učitelů je povědomí o tom, co se od jejich role očekává. Navíc musejí učitelé vědět, nakolik se jim daří tato očekávání plnit.

Obrázek 19: Případová studie výchovně-vzdělávacího systému v Bostonu



Proto by měly být definovány **standards pro učitele**, popisující výkonnostní úrovně do podrobných hodnoticích kritérií pro jednotlivé postupy a výsledky. Taková kritéria by měla být jednoznačná, konzistentní a především relevantní pro metodiku výuky a výsledky vzdělávání. Příklady takových standardů nalezneme ve Velké Británii, kde je připravila agentura pro školení a rozvoj na školách, nebo v kanadském Ontariu.

Učitelé by se o svém pokroku měli dozvídat během pravidelného **formálního hodnocení**. Z hodnocení by si měl každý učitel odnést praktickou zpětnou vazbu a rady, jak se dále rozvíjet. Takové jasné definované procesy pro rozvoj učitelů fungují v řadě úspěšných systémů, např. v kanadském Ontariu, na Novém Zélandu nebo v Singapuru. Podle mezinárodního průzkumu OECD o výuce a učení TALIS má hodnocení a zpětná vazba na učitele a jejich práci silně pozitivní vliv. Učitelé deklarují, že jsou díky takovému hodnocení spokojenější s prací a do jisté míry mají pocit větší jistoty zaměstnání, ale především se díky němu rozvíjejí jako učitelé.

(iii) Zatraktivnění profese

Kvalitní kandidáty lze získat nejen zvýšením **výhod učitel-ské profese**, ale také nalezením nových zdrojů možných kandidátů. Česká republika by se celkově měla snažit o přiblížení k nejlepším systémům, ve kterých se učitelé rekrutují z 10–30 % nejlepších studentů.

I přes nedostatek informací o současné atraktivitě učitel-ského zaměstnání v České republice lze doporučit zvážení dvou hlavních směrů:

- Jelikož je **nástupní plat** českých učitelů nižší než u většiny jiných profesí a o 25 % nižší než průměrný nástupní plat učitele v EU, představuje jeho zvýšení pravděpodobně potenciál pro zatraktivnění učitel-ské profese.
- Řešit je potřeba také **vnímaný společenský status** učitelů. Zatímco učitelé v rozhovorech zmiňují nedostatek respektu a pocit nízkého společenského postavení jako další negativum své práce, v celostátních průzkumech CVVM se učitelé umísťují na pátém

místě. Bylo by užitečné prozkoumat, čím je tento rozpor způsoben a jak by jej bylo možné napravit.

Nové učitele je možné hledat **jinde než jen mezi studenty pedagogických oborů**, např. mezi absolventy jiných vysokých škol a mezi odborníky z praxe. Cílem není jen získat další talentované uchazeče, ale celkově transformovat učitelství na výběrovější a prestižnější zaměstnání:

- Kvalitní **absolventy vysokých škol nepedagogického zaměření** do školství lákají programy jako *Teach First* ve Velké Británii nebo *Teach for America* v USA, které nabízejí učitelská místa na dva roky. Podle deníku Wall Street Journal letos do programu Teach for America poslalo přihlášku 46 000 uchazečů, mezi nimiž bylo 12 % studentů posledních ročníků nejprestižnějších amerických univerzit, tzv. Břečťanové ligy (např. Harvard, Yale, Princeton). Nejlepších 4 500 uchazečů dostane učitelskou smlouvu ve stovce školních obvodů v USA, takže místo v rámci programu *Teach for America* získá jen zhruba 10 % nejlepších kandidátů.
- **Odborníky z praxe** do školství lákají v jiných zemích, např. v Anglii, kde se díky nabídce atraktivních

možností a cílené marketingové kampani podařilo učitelství během čtyř let posunout z 92. na první „nejatraktivnější příští zaměstnání“ pro 25–35leté. Odborníci z praxe představují 14 % všech uchazečů (obrázek 20).

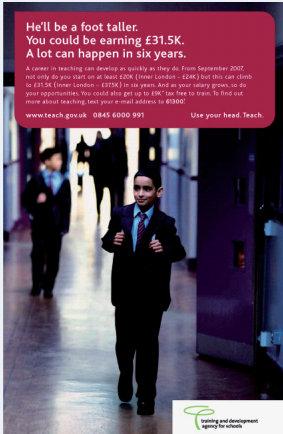
(iv) Zvýšení podílu praktické přípravy na pedagogických školách

Teoretická průprava by měla být vyvážena přípravou praktickou. Nejlepší výchovně-vzdělávací systémy věnují praktické části 20–40 % z odborné pedagogické přípravy na rozdíl od České republiky, kde se jedná o 4 %. České pedagogické školy by mohly rovněž posoudit vyvážení předmětové výuky (58 % kurikula) výukou pedagogických dovedností (14–21 % kurikula).

2.1.2 Ředitelé

Ředitelé by měli mít možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou. Např. tak, aby mohli přes 50 % času věnovat zlepšování kvality výuky.

Obrázek 20: Výhody učitelské profese v Anglii

Nabídka pro učitele řeší tyto hlavní oblasti		V komunikaci se zdůrazňují tyto hlavní faktory
Možnosti z dlouhodobého hlediska	▪ Zrychlený kariérní postup pro dobré učitele – FastTrack: program rychlého rozvoje a koučování mladých učitelů, kteří mají dobré předpoklady vést ostatní ▪ Možnost věnovat se po určité době jiným lákavým možnostem – TeachFirst: v rámci tohoto programu se vybírají neúspěšnější absolventi VŠ, kteří si po 2 letech učení mohou vybrat alternativní zaměstnání nebo jinou práci ve školství	
Rozvoj a podpora	▪ Školení zaměřená na budování praktických dovedností, které je možné využít i mimo školství	
Odměňování	▪ Zvláštní systém odměňování pro nadprůměrné začínající učitele, bonus za podepsání smlouvy pro obtížně získatelné učitele, např. – Vyšší plat pro velmi schopné (<i>TeachFirst</i>) a slibné (<i>FastTrack</i>) nové učitele – Další bonus až ve výši 10 000 USD pro nové učitele nepopulárních předmětů	
Smysl a přínos	▪ Zlepšení prestiže učitelů díky přínosu pro společnost, např. prostřednictvím intenzivních mediálních kampaní se známými osobnostmi	

- Během 4 let se **kariéra učitele** posunula z 92. příčky **nejatraktivnějšího dalšího povolání** pro lidi mezi 25-35 lety na **1. místo**
- Za poslední tři roky se počet uchazečů o studium učitelství **zvýšil o 35%**
- Počet uchazečů s jinou předchozí kariérou se během 4 let **trojnásobil** (nyní tvoří 14% všech uchazečů)

Zdroj: Training and Development Agency for Schools (TDA); rozhovory

Efektivitu ředitelů lze zlepšit (i) nalezením lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou. V souvislosti se změnou zaměření role ředitele je třeba přizpůsobit podporu jejich profesního rozvoje včetně (ii) výběru, školení a řízení ředitelů.

(i) Lepší rovnováha mezi hlavními rolemi ředitele

K dosažení lepší rovnováhy mezi jednotlivými aspekty ředitelské práce ve prospěch zlepšování kvality výuky je nutné jasně definovat standardy, které mají ředitelé splňovat, a snížit jejich provozní a administrativní zátěž.

Příkladem systému s dobře definovanými **standardy pro ředitele** je kanadské Ontario, kde má ředitel odpovědnost za pět oblastí: řízení programu výuky, budování vztahů a rozvoj lidí, určování směru, zajištění plnění cílů a rozvoj organizace. Pro každou z nich jsou jasně definované potřebné dovednosti, znalosti a přístupy. Je zajímavé, že tato definice jednoznačně zdůrazňuje kvalitu výuky a řízení změn.

Samotná změna definice role ovšem nestačí. Pokud mají být ředitelé schopni zaměřit se více na kvalitu výuky, bude nutné **snížit jejich provozní a administrativní zátěž**.

Snížení administrativních povinností si v tuto chvíli lze představit jen stěží. Touto oblastí se studie podrobněji nezabývala, avšak standardní řešení jsou známá z jiných typů organizací. Eliminovat, standardizovat, centralizovat (stejně jako jiné agendy, které už jsou v gesci krajských úředníků, např. pojištění, telekomunikační služby, nákup zařízení), automatizovat nebo delegovat na osobu v nižší platové třídě (např. na asistentku) by bylo možné úkoly typu týdenních zpráv krajským nebo obecním úředníkům o počtu studentů navštěvujících školu nebo četné výkazy o vynaložení prostředků z grantů. Snížení administrativní zátěže by se nerealizovalo snadno, ale úspěšné příklady z podnikové sféry ukazují, že administrativní zátěž a náklady lze snížit až o 20–40 %.

Právní subjektivitu škol lze při snižování administrativní zátěže vnímat jako překážku, ale uvolnit kapacitu ředitelů pro zvyšování kvality výuky lze i v decentralizovaném systému. Podle zprávy OECD *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (Vytváření efektivních prostředí pro výuku a učení: První výsledky z průzkumu TALIS) větší autonomie škol nepředurčuje, zda se ředitelé zaměřují na kvalitu výuky nebo na provoz a administrativu.

(ii) Výběr, příprava a řízení ředitelů

I když je singapurský výchovně-vzdělávací systém na rozdíl od českého mnohem centralizovanější, nabízí zajímavý přístup k rozvoji ředitelů. Tento přístup zahrnuje všechny hlavní kroky v procesu a ukazuje, jakou úroveň kvality si může systém nastavit. Slovy vedoucího činitele v Singapuru: „Učitele a zástupce ředitelů učíme, jak používat nejlepší praxi. Ředitele učíme, jak ji vytvářet.“ K hlavním prvkům, na základě kterých singapurský systém rozvíjí ředitele, patří:

- Náročný **výběr** charakterizovaný mj. včasným (tj. v prvních třech letech v učitelské roli) vytíčováním kandidátů s potenciálem řídit školu, pečlivým hodnocením zástupců ředitelů s cílem identifikovat nejvhodnější kandidáty na pozici ředitele a výběrem pouze poloviny kandidátů, kteří absolvují půlroční kurz přípravy na pozici ředitele.
- Dlouhá **příprava** sestávající ze čtyř- až šestiletého zácviku v pozici zástupce ředitele na dvou až třech školách a intenzivního půlročního kurzu vycházejícího z programů MBA, ve kterém se vyučuje management a vedení, řeší se skupinové projekty, kandidáti se vysílají do jiných škol a stráví dva týdny v podnikové sféře v zahraničí.
- Proaktivní **řízení výsledků** pomocí průběžného hodnocení ředitelů nad rámec každoročního hodnocení a výměny těch, kteří nesplňují očekávání.

S ohledem na tento příklad nejlepší praxe a na konkrétní situaci v České republice, kde jsou ředitelé školeni na výkon primárně provozní a administrativní role, lze zvážit několik možností, jak ředitele rozvíjet:

- **Vybírat** kvalitní uchazeče. Celkovým cílem by mělo být přilákat alespoň dvakrát více uchazečů, než je počet volných míst. K zajištění kvality při výběru kandidátů by měla existovat konkrétnější **kritéria** než ta, která jsou stanovena zákonem (např. minimální délka pedagogické praxe). Kromě toho by bylo možné zvážit vytvoření **centralizované databáze kandidátů**, díky níž by měly přístup ke kvalitním kandidátům všechny školy. Toto řešení by mohlo eliminovat problém nedostatku talentovaných kandidátů v dané lokalitě a usnadnit práci krajským a obecním úřadům.

- **Připravovat** ředitele na zlepšování kvality výuky. Vzhledem k nutnosti proškolit 5 500 ředitelů – a pokud budou zahrnuti i jejich zástupci, bude číslo mnohem vyšší – lze uvažovat o dvou opatřeních:

- K dispozici by měl být robustní kurz zvyšování kvality výuky a řízení změn. Pokud by taková příprava přesahovala možnosti současných institucí, lze uvažovat o vytvoření **institutu pro přípravu ředitelů**.

- Jelikož 10–20 % ředitelů ze zkoumaného vzorku používalo alespoň z části postupy z **nejlepší praxe** v jiných zemích, mělo by být podporováno její **sdílení** a učení se jeden od druhého. K tomu lze využít i stávající prostředky, jako jsou individuální kontakty (hlavně mezi školami v místě), formální skupiny (např. asociace škol) a online nástroje (např. www.reditelskoly.cz), které se dnes používají často k diskusi o administrativně-provozních záležitostech.

- **Řídit** výkonnost ředitelů. V první řadě by se měla zvážit **pravidelná hodnocení** výkonnosti. Například v australské Victorii má každý ředitel hodnocení výkonnosti třikrát ročně, přičemž se vždy posuzuje jak plán rozvoje školy, tak osobní plán profesního rozvoje. Zadruhé by bylo vhodné zvážit formální proces **opětovného jmenování** po uplynutí určité předem dané doby (např. pěti let). Formální požadavky sice Česká republika už má, ale několik ředitelů se v rozhovorech vyjádřilo, že o žádném formálním procesu, kterým k opětovnému jmenování dochází, nevědí.

2.1.3 Standardy a hodnocení

Standardy výsledků vzdělávání by měly jasněji a nad rámec současných RVP definovat, co by studenti v určitém věku měli znát nebo být schopni udělat. Jejich plnění by mělo být sledováno celostátním hodnocením znalostí a dovedností studentů, a to už v nižších ročnících. Hodnocení by však mělo být zaváděno postupně, aby se zabezpečila kvalita testů, překonala nedůvěra k testování a zabránilo se výuce zaměřené pouze na zvládnutí testu.

Vzhledem k nízké podpoře, která je v České republice v diskusi o standardizovaném testování zřejmá, jakož i k nedávnému zavedení nového kurikula (RVP), je třeba vyvarovat se jednoduchého kopírování řešení, která fungují jinde ve světě. Řešení musí vzejít ze společných

diskusí všech, kdo se na výchovně-vzdělávacím systému podílejí. Jako příspěvek do informované veřejné debaty zpráva nabízí ukázky možných cílů a způsobů postupného zavádění standardů a hodnocení.

(i) Standardy pro výsledky vzdělávání

Česká republika by jako doplněk k RVP mohla definovat standardy **absolutních úrovní dovedností studentů**. Například v kanadském Ontariu mají komplexní sadu standardů, která učitelům slouží jako naprosto jednoznačné vodítko. Tamější standardy detailně popisují, jaké znalosti má student mít v tom kterém ročníku, a to včetně konkrétních příkladů. Dovednosti a znalosti jsou přehledně shrnuty ve výkonnostních kartách, které kodifikují žádoucí výsledky. Učitelé tak mají k dispozici jasná pravidla pro minimální výsledky, kterých musí student dosáhnout. V zájmu jednotných standardů napříč školami a dokonce kraji dostávají učitelé pravidla pro hodnocení, obsahující příklady testování.

Standardy je navíc možné **neustále zlepšovat**. Pro zlepšování ŠVP a potenciálně i RVP by bylo možné zavést proces, spočívající ve zpětné vazbě a ve výměně příkladů nejlepší praxe mezi školami. Nejprve je však nutné nashromáždit dostatek znalostí, aby nedošlo k podkopávání důvěryhodnosti reformy kurikula.

V neposlední řadě by bylo možné zvážit tvorbu **standardních ŠVP**, které by pomáhaly zajišťovat vysokou kvalitu kurikula v menších školách, nebo tam, kde není ochota investovat do tvorby ŠVP velké zdroje.

(ii) Hodnocení výsledků vzdělávání²

Jedním z prvních kroků k zavedení celostátního hodnocení je přesně specifikovat jeho **cíle**, protože teprve od nich se odvíjejí možná řešení. Možné cíle hodnocení výsledků vzdělávání lze obecně rozdělit do dvou širokých skupin:

- **Formativní hodnocení studentů má zlepšit průběh a výsledky vyučování a učení jednotlivců.** Účelem

² Že se jedná o otázku zvlášť komplexní a citlivou, dokumentuje mj. skutečnost, že naši hlavní poradci z České republiky s našimi názory v této oblasti nesouhlasí (kromě shody, že jakékoliv změně musí předcházet pečlivá příprava, aby se předešlo možným nežádoucím vlivům), přičemž největší výhrady mají v otázce plošného hodnocení studentů.

je tedy pomoci učitelům a studentům. Důležité je nepoužívat výsledky formativního hodnocení k hodnocení kvality škol, protože v opačném případě by mohli mít učitelé při testování negativní motivaci (např. by mohli v testech podvádět nebo je používat jen v omezené míře).

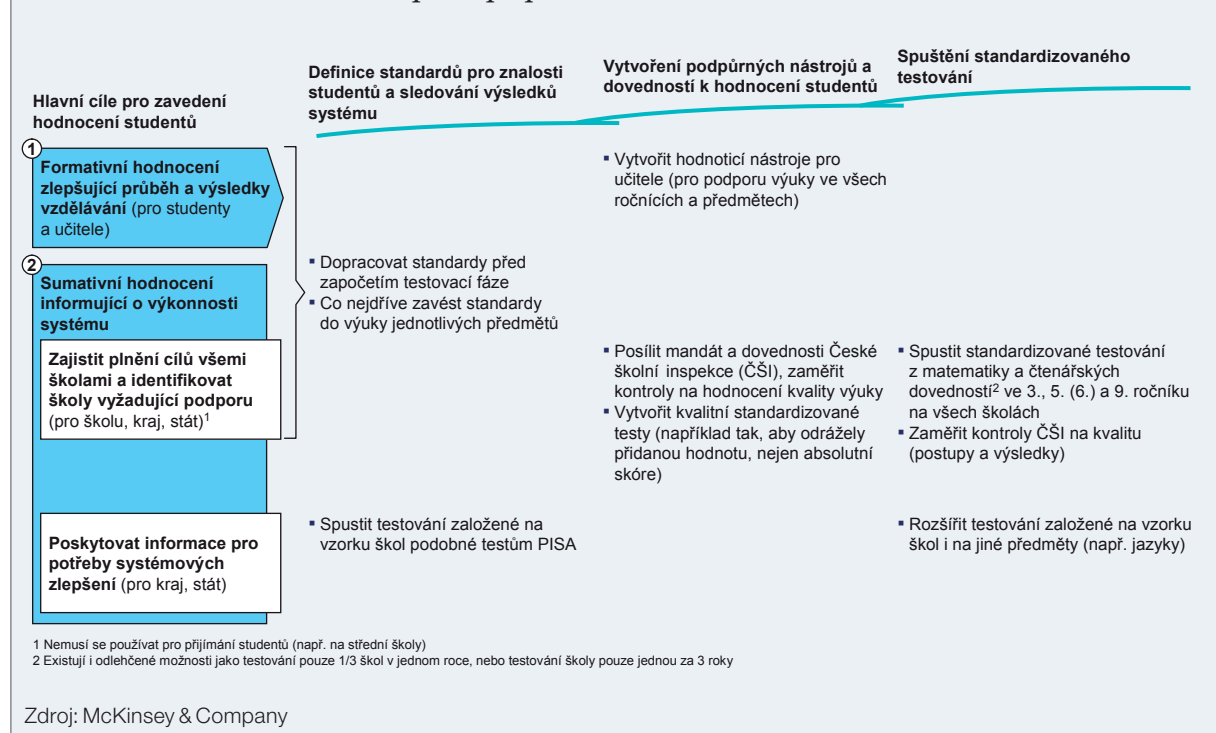
- Sumativní hodnocení systému má **informovat o současném výkonnosti školského systému** pro potřeby řízení systému. Na základě jeho výsledků by se MŠMT, kraje nebo obce rozhodovaly o dalším postupu. Tento cíl lze rozdělit do dvou dílčích cílů. Zaprvé, zajistit **plnění cílů** všemi školami a identifikovat prioritní školy, kterým je potřeba **poskytnout podporu**. Jinými slovy, schopnost označit problematické školy není užitečná nevede-li k poskytnutí podpory a zlepšení jejich výsledků. Druhým cílem je **informovat pracovníky odpovědné za systémová zlepšení** na státní nebo krajské úrovni.

Naplnění těchto cílů v České republice musí zohlednit také několik důležitých omezení: testování nemá podporu veřejnosti, učitelé se obávají výuky zaměřené pouze na zvládnutí testů a Česká republika má malé zkušenosti s přípravou testů, které měří absolutní úroveň znalostí.

Proto by se cíle měly **naplňovat postupně**, nikoli všechny naráz (obrázek 21).

- V první vlně, během níž se definují standardy, by bylo možné sledovat výsledky, ale pouze na úrovni celého systému. Hlavním cílem této fáze by bylo **dopracovat standardy** (tj. absolutní úroveň znalostí a dovedností). Jedná se o důležitý krok, který pomůže minimalizovat problém výuky zaměřené pouze na zvládnutí testů. V zájmu rychlosti a současně co nejvyšší kvality by se standardy mohly zavádět postupně po jednotlivých předmětech. Zároveň by ale bylo možné zavést **testování vzorků škol**, které by zajistilo informovanost MŠMT a krajů. Testování vzorků by mohlo probíhat podobně jako testy PISA nebo TIMSS – jednalo by se o reprezentativní vzorek několika set škol s anonymními výsledky za celou školu.
- Ve druhé vlně by bylo možné vybudovat podpůrné nástroje a hodnotící schopnosti. Došlo by k **vytvoření**, ale zatím nikoli zavádění, standardizovaných **hodnocení výsledků vzdělávání**. Jedná se o důležitý krok zajišťující kvalitu testování, neboť Česká republika zatím absolutní úroveň netestuje. I soukromé firmy testují s cílem posouzení relativních výsledků studentů

Obrázek 21: Příklad možného postupu při zavádění národního hodnocení



a škol. Měřit nejen absolutní úroveň, ale také přidanou hodnotu (tj. rozdíl mezi výchozí a výslednou úrovní znalostí a dovedností) je navíc obtížné a je nutné ošetřit vlivy, které škola ovlivnit nemůže (např. socio-ekonomické zázemí studentů). Už v rané fázi by bylo možné zavést **formativní hodnocení**. Výsledky by se nevykazovaly mimo třídu a jen učitelé by věděli, jaké absolutní úrovně znalostí a dovedností jejich studenti dosáhli. Paralelně by školní inspekce mohla dále zvyšovat své schopnosti posuzovat zlepšování kvality výuky na jednotlivých školách.

- Ve třetí vlně by se ve všech školách zavedly **standardizované testy** s cílem identifikovat a podpořit školy s nízkými výsledky. Studenti všech škol³ by mohli absolvovat testy z matematiky a čtenářských dovedností ve třetích, pátých (nebo šestých) a devátých třídách. Časem by získaná data umožnila sofistikovanější a přínosnější hodnocení, která měří přidanou hodnotu. S testováním je spojena nutnost správné interpretace výsledků. **Školní inspekce** by mohla dále rozvíjet své schopnosti při interpretaci získaných výsledků o kvalitě vzdělávání. Na krajské úrovni by se navíc mohly srovnávat výsledky testů s dalšími informacemi o škole (např. o jejím dlouhodobém zlepšování, o socio-ekonomickém zázemí studentů) a závěry srovnání používat pro hodnocení ředitelů. Z pohledu studentů by se mělo jednat o relativně nevýznamné testy, které by se nemusely používat např. jako přijímací zkoušky na střední školy. S pomocí podrobných srovnatelných informací o znalostech z matematiky a čtenářských dovednostech by bylo možné rozšířit systém **monitorování na základě vzorků** i na jiné předměty (např. jazyky).

Hodnocení by teoreticky mohlo plnit ještě jeden cíl, a sice usnadnění výběru školy zveřejňováním výsledků, i když nelze automaticky předpokládat, že by to v případě České republiky bylo žádoucí. K takovému kroku by mělo dojít jedině za předpokladu spolehlivého hodnocení kvality. Pouze potom by Česká republika mohla zvážit, zda zveřejněním agregovaných údajů o tom, jak si studenti dané školy vedli v celostátních testech, nepomoci studentům a jejich rodičům s výběrem školy. K takovému rozhodování

by se pravděpodobně přistoupilo za předpokladu, že konkurenční boj mezi školami by byl žádoucí (i s ohledem na to, že školy už teď bojují o studenty, a tudíž prostředky) a že případné nevýhody zveřejňování výsledků testů lze zvládnout (např. aby nebyla potřeba sdílení příkladů nejlepší praxe mezi učiteli i z různých škol ohrožena zvýšenou konkurencí mezi školami). Bez ohledu na to, jak se Česká republika rozhodne, stojí za zmínku, že i když řada zemí výsledky testů zveřejňuje, některé z těch nejlepších tak nečiní. Výsledky testů na úrovni jednotlivých škol nezveřejňuje mj. Singapur ani Finsko a svou politiku zveřejňování výsledků nedávno změnil i Hong Kong.

2.2 Organizace a financování

I když zlepšení výsledků vzdělávání nevyžaduje radikální změny organizace a financování, výše popsané změny by měly být podpořeny některými cílenými úpravami.

Dále v této sekci jsou popsány pouze ty nejdůležitější prvky dvou širokých oblastí. Jak už bylo řečeno, smyslem zprávy je identifikovat minimální sadu priorit pro zlepšení kvality výsledků vzdělávání na českých základních a středních školách. Je ovšem samozřejmé, že si pozornost zaslouží také některé další oblasti, kterými se zpráva nezabývá. Mezi ty může patřit zlepšení transparentnosti financování, konzistentnější zohledňování nákladů a výsledků školy při jejím financování a finanční motivace pro kraje v případě přijetí koncepcí navrhovaných MŠMT.

Tato sekce se zaměřuje na dvě oblasti: organizační odpovědnost a podpora a finanční zdroje pro zlepšení v navrhovaných prioritních oblastech.

2.2.1 Organizační odpovědnost a podpora

Ministerstvo školství, krajské orgány a případně i obce by měly kromě zajišťování provozu škol odpovídat také za zlepšování kvality vzdělávání.

Primární odpovědnost za kvalitu by měl nést vždy **ředitel**, jemuž se učitelé zodpovídají za postupy a výsledky. Za studijní výsledky žáků odpovídají ředitelé například v Edmontonu (v provincii Alberta v Kanadě), kde mají také povinnost shromažďovat informace o výsledcích standardizovaných testů. Ředitelé, kterým se nedaří plnit očekávání, čelí důsledkům. V Singapuru zase

3 Zvážit lze i méně intenzivní verzi standardizovaných testů, kdy se každý rok testuje např. třetina všech škol. Každá škola by tedy prošla hodnocením jednou za tři roky. Pokud by se testovali studenti třetích, pátých a devátých tříd, měřily by testy zároveň i hodnotu, kterou žákům škola poskytl.

musejí ředitelé každý rok předkládat strategie, jak dosáhnout zlepšení.

Nejlepší výchovně-vzdělávací systémy světa však usilují o kvalitu výuky **na všech úrovních systému**, nejen na úrovni vedení školy. Například kanadské Ontario stanovuje ambiciózní cíle, a pak sleduje jejich plnění. Obdobně významnou roli zpravidla hrají kraje, jimž se ředitelé zodpovídají za výsledky svých škol. Totéž platí i v Singapuru, kde výsledky s řediteli každý měsíc probírá vedoucí školního obvodu. Školám s nízkými výsledky se dostává podpory – nikoli jen napomenutí nebo intervence. Například na Novém Zélandu ústřední orgány bez ohledu na autonomii jednotlivých škol intervnují ve 4 % škol. Institucionalizovaný cyklus kontrol a nápravních opatření pro školy s nízkými výsledky má také Velká Británie.

S ohledem na nejlepší praxi a současný stav v České republice lze doporučit zvážení tří specifických změn:

- Přidělit **odpovědnost za kvalitu studijních výsledků** MŠMT, krajským a případně obecním úřadům, což by jim dalo jasný mandát k tomu, aby sledovaly kvalitu výsledků vzdělávání (tj. absolutní úroveň, trendy, konzistentnost kvality) a identifikovali potřebná zlepšení.
- Vybudovat **schopnost podpory**, a to hlavně na krajské úrovni (nebo na úrovni MŠMT). Ke zlepšení výsledků škol s nižšími výsledky jsou zapotřebí podpůrné schopnosti ústředních orgánů. Stejně tak ke zlepšení profesních dovedností učitelů a ředitelů na školách musí být na ústředí k dispozici facilitátor a expert. Jak už bylo uvedeno dříve, většina ředitelů a učitelů ve svém profesním rozvoji potřebuje podporu (např. formou sdílení nejlepších řešení napříč školami). Další pozornost je třeba zaměřit na výběr ředitelů. Musí být důkladný a musí probíhat podle definovaných kritérií, přičemž i malé školy by měly mít přístup ke kvalitním kandidátům. Všechny tyto role by mohla hrát centrální podpůrná funkce. Nakonec by bylo možné zvážit podporu základních škol na úrovni krajů (nebo MŠMT). Pokud by tento úkol připadl obcím, mohlo by být řešení příliš nákladné a kvalita podpory nerovnoměrná.
- Vyřešit otázku vnímaného nedostatku schopností na úrovni krajů a MŠMT cíleným přijímáním **nejkvalitnějších lidí**. Podle výzkumu společnosti STEM/MARK poukazuje 48 % respondentů na nedostatek schopností na úrovni MŠMT a 35 % respondentů na

nedostatek schopností na úrovni krajů. Při zlepšování je obecně lepší zaměřit se na oblasti, které se zlepšují snadněji (tj. MŠMT a 14 krajských organizací na rozdíl od stovek až tisíců obcí).

2.2.2 Finanční zdroje pro zlepšení

Podpora prioritních oblastí bude vyžadovat určité finanční zdroje. Řádově se jedná o cca 5 % současného rozpočtu, jež by bylo v případě potřeby možné získat i realokací prostředků bez nutnosti navýšování stávajícího rozpočtu.

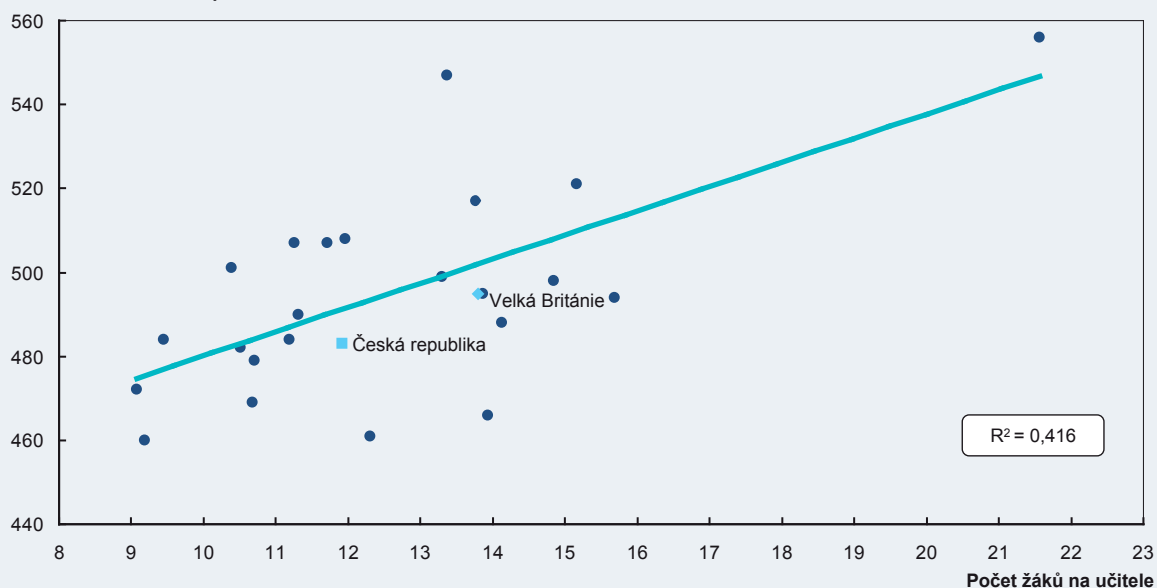
I když celková úroveň finančních zdrojů není tím, co primárně zlepšuje výsledky vzdělávání, je důležité zdůraznit, že navrhované **priority by financování vyžadovaly**. Pokud se má dosáhnout skutečného zlepšení, bude zapotřebí najít prostředky pro vybudování nových schopností učitelů a ředitelů, pro zavádění standardů a hodnocení a pro posílení schopností na úrovni krajů a MŠMT.

Podle hrubé analýzy by bylo zapotřebí **4–5 miliard Kč ročně**, přičemž tato částka už obsahuje i vyšší nástupní plat pro učitele. I když se v absolutním vyjádření jedná o částku významnou, z hlediska rozpočtu školství by se jednalo o přibližně 5 %.

V ideálním případě se naleznou **dodatečné** zdroje financování (např. z evropských fondů, které by také méně podléhaly změnám rozpočtu). Pokud by se tato cesta ukázala jako neprůchodná, musely by se prostředky **přerozdělit** v rámci stávajícího rozpočtu školství. Například 10% zvýšením počtu studentů na jednoho učitele (např. na úroveň Velké Británie), by se podle hrubého odhadu uvolnily až 4 miliardy Kč. I když by se jistě jednalo o kontroverzní krok, mezinárodní zkušenosti ukazují, že nízký počet studentů na učitele nekoreluje s lepší kvalitou výsledků vzdělávání (obrázek 22). Toto zjištění pravděpodobně pramení z toho, že ve světě fixních rozpočtů se vyšší počet učitelů promítá do nižších platů a pravděpodobně i nižší kvality učitelů. I když Česká republika není na nejnižším konci spektra, prostor pro zvažování změny existuje. Klesající trend počtu studentů na učitele v České republice (podle údajů ÚIV z 13,5 v roce 2005 na 13,0 v roce 2008) pravděpodobně nepodporuje žádoucí trend zlepšování kvality výsledků. Další prostředky by se Česká republika mohla pokusit uvolnit zavedením dalšího společného nákupu služeb na krajské nebo celostátní úrovni.

Obrázek 22: Počet žáků na učitele a výsledky testů PISA
 Základní a střední školy¹

Čtenářské dovednosti podle testů PISA 2006



¹ Kromě Turecka, Mexika, Kanady a Norska

Zdroj: OECD PISA 2006; OECD Stats; analýza McKinsey

2.3 Portfolio vzdělávacích možností

Názory na možná řešení (např. více specializace versus jen všeobecné vzdělání) se v České republice velmi liší a některé z minulých změn měly nežádoucí důsledky. Dalším změnám portfolio vzdělávacích možností by proto měl předcházet návrh komplexního řešení na základě celonárodního dialogu, který výslednému řešení zajistí širokou podporu.

Podle nejlepší mezinárodní praxe jsou pro zlepšení výsledků vzdělávání nejkritičtější priority popsané výše v této kapitole *Co měnit*. Tato zpráva se proto zabývá především jimi a ostatním oblastem, jako je např. portfolio vzdělávacích možností, věnuje mnohem menší pozornost. Autoři si v každém případě uvědomují, že s touto oblastí (tj. s typy a specializací škol, inkluzivitou škol) je spojena řada velmi aktuálních otázek souvisejících se širokými tématy specializace, práce s nadanými studenty, doučování a že si všechny tyto otázky zaslouží pozornost. Přestože se jimi tato zpráva podrobně nezabývá – a proto k nim nemůže vydat konkrétní doporučení – všímá si následujících skutečností:

- **Názory** na potenciální řešení těchto oblastí se v České republice **značně různí**. Například v otázce specializace proti sobě stojí tlak firem na odbornou přípravu studentů a například názor významného českého akademika zveřejněný v novinovém rozhovoru, který prosazuje vzdělání bez jakékoli specializace, podobně jako v USA. Jeden z ředitelů, který se účastnil rozhovorů v rámci této studie, otevřeně zpochybňoval přínos devátých tříd s tím, že by spíše ocenil, pokud by systém ušetřil. Mnozí rodiče v rozhovorech upřednostňují selektivitu českého vzdělávacího systému i když rozvíjet nadání studentů lze i jiným způsobem, zejména když i na odborných školách se vzdělávají nadaní studenti (jak bylo zmíněno, v testech obecných studijních předpokladů společnosti Scio dosahuje 25–30 % studentů odborných škol lepších výsledků než horší studenti gymnázií).
- Vzhledem k tomu, že různé země k této otázce přistupují různě, **neexistuje žádný dokonalý model**. První problém při popisu nejlepší praxe vychází už ze skutečnosti, že řada ze zvažovaných vzdělávacích možností se týká až středních škol. Jelikož se

mezinárodní srovnání studentů starších 15 let zpravidla neprovádějí, je obtížné zjistit, který systém je nejlepší. Systémy, které se obecně za nejlepší považují (např. Austrálie, Kanada, Finsko, Nizozemsko, Singapur) navíc k této otázce přistupují značně odlišně. Například zatímco v Kanadě se v odborných školách vzdělává 5 % studentů, v Austrálii a Nizozemsku je to 60–68 %. Singapurský systém je mnohem selektivnější než systém kanadský. Systémy se liší také v tom, nakolik pomáhají studentům doučováním. Například ve Finsku absolvuje doučování každý rok přes 20 % studentů, přičemž tyto hodiny zajišťují ti nejkvalitnější a nejlépe placení učitelé.

- Česká republika by se navíc ve snaze o rychlé zlepšení výchovně-vzdělávacího systému měla snažit **vyhnout nežádoucím důsledkům** změn, což se alespoň podle názorů respondentů v provedených rozhovorech v minulosti ne vždy dařilo. Někteří respondenti například poukazují na vliv osmiletých gymnázií na výsledky vzdělávání na základních školách, kterým v páté třídě odchází 10–20 % (v některých případech i více) žáků. V dalším rozhovoru popisovala školní psycholožka vliv nedávného zavedení inkluzivního vzdělávání realizovaného bez podpory speciálních pedagogů pro stávající učitele. Přestože pro cílové žáky bývá často přínosem, v některých hodinách pozorovala psycholožka narušování výuky ze strany těchto nových žáků kvůli jejich nižší schopnosti se soustředit, čímž v důsledku trpěla kvalita vzdělávání zbytku třídy.

K vyřešení takto složitých problémů, jako je portfolio vzdělávacích možností je nezbytné nejdříve vypracovat **komplexní alternativy**, které jsou interně konzistentní. Například Singapur i Hong Kong dosahují vynikajících výsledků, i když Singapur má centralizovaný model a Hong Kong model decentralizovaný, tržně orientovaný. Oba systémy však proaktivně řeší své nedostatky podpůrnými mechanismy. Z komplexních alternativ je pak na základě očekávaného vlivu na kvalitu, její konzistentnost napříč systémem a náklady možné vybrat řešení. Může být užitečné zamyslet se v diskusi nad tím, z jakého modelu by měl český výchovně-vzdělávací systém vycházet. Pro mnoho lidí je jednoznačnou odpovědí tradiční rakousko-uherský, respektive německý model, ale zvážit by se měly i ostatní možnosti (např. anglosaský, nizozemský nebo skandinávský model). Každý model je dobré posuzovat jednak jako celistvý systém, jednak po elementech, z nichž se skládá. Je možné, že se Česká republika nakonec rozhodne, že jí žádný z existujících modelů nevyhovuje, a vytvoří si svůj vlastní jedinečný systém. V každém případě by se mělo jednat o vědomou volbu, již předchází jasné pochopení případných nevýhod. Protože se jedná o volbu důležitou, měla by vycházet z široké **veřejné diskuse**. Například Ontario dosáhlo v „celostátní“ diskusi konsensu, že výchovně-vzdělávací strategie má vycházet ze čtyř zásad: častého dialogu, otevřenosti, sdíleného vlastnictví a naslouchání. Do diskuse byla v maximální možné míře zapojena veřejnost. Díky tomu v Ontariu pro reformu získali jak podporu veřejnosti, tak přesvědčení lidí uvnitř samotného systému, který dnes nabízí vzdělání na světové úrovni.

3. Jak nastavit proces změny

Snahy o zlepšení českého školství během posledních 20 let nezabránilly zhoršování výsledků vzdělávání studentů. Zkušenosti zemí, které školství úspěšně reformovaly, ukazují na nutnost důsledné realizace a řízení změn.

Závěrem tato zpráva nabízí pravidla pro úspěšnou realizaci zlepšení v českém výchovně-vzdělávacím systému. Příprava podrobného plánu jejich zavádění vyžaduje úplné pochopení organizačního kontextu a zapojení řady zainteresovaných stran. Tato studie se ani jedním z těchto úkolů nezabývá. V zájmu příspěvku do informované diskuse o budoucí reformě českého školství však shrnuje některé skutečnosti týkající se minulých změn českého systému a uvádí faktory, které se projevily jako nejvýznamnější při úspěšných transformacích v jiných zemích.

3.1 Posledních 20 let

Jak ukazuje nedávná minulost, zlepšení školství není snadný úkol. Česká republika zavedla v posledních dvou desetiletích řadu změn včetně 9. třídy, osmiletých gymnázií, decentralizace a nového kurikula, ale výsledky vzdělávání stále klesají. Pro zlepšení kvality výuky je nutné změnit postoje a chování lidí – v tomto případě více než 100 000 učitelů – a to je úkol nesmírně těžký pro jakoukoli organizaci.

O náročnosti úkolu svědčí vývoj českého školství v posledních dvaceti letech. V 90. letech byla mimo jiné zavedena víceletá gymnázia a z osmiletých základních škol se staly školy devítileté. Na počátku nového tisíciletí byla zveřejněna tzv. bílá kniha, která nastínila strategii pro zavádění dalších významných změn. Systém byl decentralizován a odpovědnost za školy přešla na krajská a obecní zastupitelstva. Další významnou změnou byla reforma kurikula. Školy dnes pracují podle vlastního učebního plánu, který vychází z RVP. Bez ohledu na tyto a další snahy výsledky vzdělávání nadále klesají.¹

Jak už tato zpráva zmiňovala, snahy o zavádění touto zprávou doporučených změn navíc pravděpodobně narazí na malou podporu. Celých 81 % rodičů uvádí, že škola plní jejich očekávání. Se současným stavem je spokojeno i 71 % učitelů a rozhovory odhalily únavu učitelů

z neustálých změn. Kvůli nedůvěře veřejnosti je možné, že se opět odsunou pokusy o zavedení státní maturity.

3.2 Zkušenosti ze zahraničí

Jiné systémy zaznamenaly výrazné zlepšení během pouhých čtyř až šesti let. Jejich nejvyšší představitelé mj. jasně ukázali na nutnost změny, zaměřili se jen na několik priorit a zavedli efektivní mechanismus realizace změn.

Česká republika není sama, kdo se při pokusech o zlepšení výsledků vzdělávání potýká s problémy. **Zvýšit výsledky studentů se nepodařilo řadě jiných zemí** (obrázek 23). Například mezi lety 1970 a 1994 zvýšily některé státy výdaje na studenta až o 200 i více procent (např. Francie o 212 %). Ale propad výsledků vzdělávání se nezastavil (např. ve Francii se výsledky matematických a přírodovědných testů zhoršily o 7 %), případně se výsledky zlepšily jen nevýznamně. Podobných případů byla v minulosti celá řada (např. Velká Británie, Nový Zéland a USA).

Důvod k optimismu naopak dávají **příklady úspěchu** v jiných zemích, kterým se podařila transformace z dobrých na výborné výsledky. A právě z těchto příkladů se Česká republika může poučit. Například Singapur dokázal během dvaceti let přejít od podprůměrných výsledků k jednomu z nejlepších výchovně-vzdělávacích systémů na světě. Tomuto ostrovnímu státu se během prvních pěti let podařilo dosáhnout dobrých výsledků a trend zlepšování udržet i v období, kdy se dostal na světovou úroveň. Že výrazného zlepšení i během krátkého období (např. během čtyř až šesti let) dosáhnout lze, potvrzují i jiné příklady uvedené v této zprávě, jako je Hong Kong, Finsko, Sasko (Německo) (obrázek 24), Anglie a Boston (USA).

Celkové ponaučení, které lze z neúspěchů i úspěchů jiných zemí odvodit, zní: uspět může pouze nekompromisní implementace, která dodržuje několik kritických **pravidel řízení změn**. Samotná legislativa ani manažerské rozhodnutí způsob myšlení tisíců učitelů nezmění. Každodenní podpora všech, koho se změny bytostně týkají, je přitom základní podmínkou úspěchu.

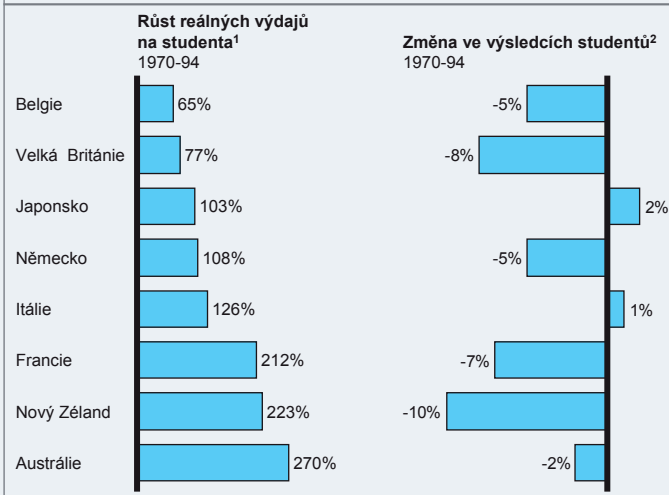
První tři pravidla se týkají **přípravy na změnu**:

- **Vysvětlení nutnosti změny.** Jasně vysvětlení důvodů transformace a jejích důsledků všem hlavním zainteresovaným stranám.

¹ Jak už bylo zmíněno, například od roku 1995 se výsledky českých osmáků v matematických testech TIMSS zhoršily z 546 na 504 bodů, což představuje rozdíl jednoho roku výuky.

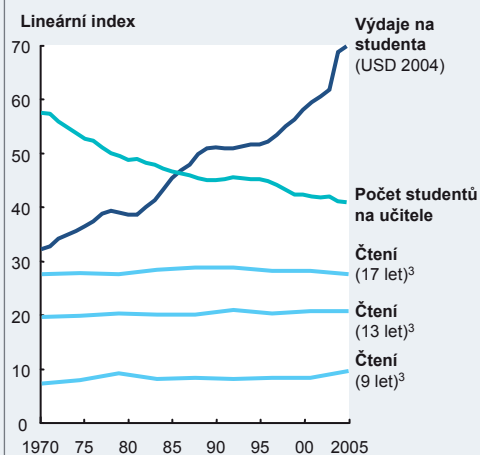
Obrázek 23: Náročnost transformace výchovně-vzdělávacího systému

Výsledky vzdělávání v zemích OECD stagnují nebo klesají navzdory rychlému růstu výdajů, ...



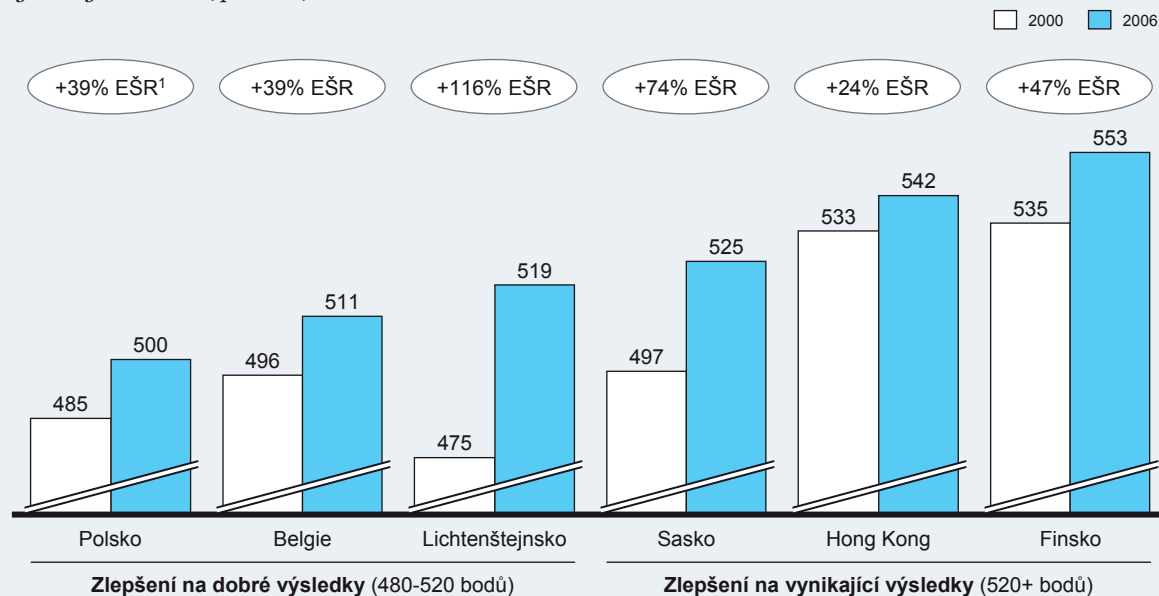
¹ Reálné výdaje upravené o tzv. Baumolův efekt pomocí indexu cen vládního zboží a služeb
² Matematika a přírodověda
³ Průměrné skóre NAEP ve čtení

... a stagnující výsledky navzdory vyšším výdajům na studenta zaznamenali i v USA



Zdroj: Národní centrum pro informace ve vzdělávání, NEAP, Hanushek (1998), UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2005, Pritchett (2004), Woessmann (2002); analýza McKinsey

Obrázek 24: Příklady rychlých zlepšení výsledků studentů
 Výsledky testů PISA, průměr, 2000-06



¹ Ekvivalent školního roku odpovídá zhruba 38 bodům na škále PISA

Zdroj: OECD PISA; analýza McKinsey

- **Stanovení ambiciózních cílů.** Postupné dílčí cíle ke změně příliš neinspirují. Cíle týkající se výsledného stavu a harmonogramu by měly být ambiciózní, ale zároveň realistické a uskutečnitelné.
- **Prosazování změny shora.** Pokud se za změnu jednoznačně nepostaví předseda vlády, je málo pravděpodobné, že bude efektivní.
- Jak v decentralizovaném systému přesvědčit a **motivovat kraje a obce**, aby žádoucí změny zavedly?
- Jak zajistit **trvalou finanční podporu** změn?
- Jak **podpořit** transformaci do té doby, než celý systém začne vykazovat hmatatelné výsledky, i kdyby to trvalo řadu let?

Další čtyři pravidla se týkají samotné implementace, jinými slovy **provádění změny**:

- **Důraz na zvládnutelný počet priorit.** Je vhodnější začít s jedním předmětem nebo kompetencí, než se naráz snažit o zlepšení celého systému.
- **Zajištění mechanismu řízení změn.** Úspěšné transformace jsou často řízeny centrálním týmem těch nejlepších lidí, kteří koordinují různé iniciativy a interakce mezi zainteresovanými stranami.
- **Zajištění samoudržitelnosti změn.** Součástí transformace by mělo být vybudování široké koalice rodičů, učitelů a krajských úřadů, která zajistí, aby proces časem neztratil dynamiku. Důležité je také zajistit stabilní zdroj financování. Transformaci je vhodné začít rychle proveditelnými změnami. Nejenže umožní dosáhnout okamžitých zlepšení při nízkých nákladech, ale zároveň rychle zajistí pozitivní vnímání změny.
- **Rozhodování podle výsledků.** Rozhodnutí by měla vycházet z faktů o výsledcích vzdělávání, nikoli z ideologických předpokladů. Zkušenosti ze zahraničí samy nestačí. Je nutné sbírat data o českém systému, změny před plošnou realizací zkoušet v pilotním režimu a po zavedení sledovat jejich vliv na výsledky.

Zásady řízení změn, jež tato pravidla reflektují, evokují několik **otázek** o českém kontextu. Bez odpovědi na ně nelze zaručit úspěšnost změny ani se vyhnout případným nástrahám, které s sebou změna přináší. K takovým otázkám patří:

- **Kdo bude změnu řídit** – jak z pohledu odpovědnosti, tak procesu? Premiér, ministr školství, kraje?
- **Jak přesvědčit rodiče a učitele**, že zlepšení kvality vzdělávání je nutností?

• • •

I když hledání odpovědí a cesty vpřed není lehké, existují dva další důvody, díky nimž lze věřit v možnost zlepšení výsledků vzdělávání v českých školách.

Zaprvé, v České republice existují příklady **nejlepší praxe**. Nejde o prázdnou chválu, ale o jedno z důležitých zjištění této studie. Všechny transformace z dobrých na výborné výsledky mají jedno společné – sdílení nejlepší praxe. Bez předchozí nejlepší praxe uvnitř českého systému by byla změna obtížnější. Během této studie jsme se setkali s učiteli, kteří se svými kolegy pravidelně spolupracují na zdokonalování učebních postupů. S učitelskými týmy, které se jednou za několik týdnů sejdou, aby zkoordinovaly výuku všech předmětů ve všech třídách a posílily své kolektivní znalosti. S řediteli, kteří učitelům poskytují strukturovanou zpětnou vazbu na základě hospitací a sebehodnocení učitelů. A dokonce se základní školou, jež pro své deváťáky připravuje vlastní minimaturitu, která mimo jiné posuzuje porozumění čtenému textu a prezentační dovednosti.

Zadruhé, v České republice existuje minimálně jeden z hlavních **spouštěčů transformace**. Předběžné závěry našeho výzkumu 22 systémů, které během transformace dosáhly největšího pokroku,² poukazují na tři hlavní katalyzátory reformy: nového politického představitele, společenskou nebo ekonomickou krizi a zveřejnění kritické zprávy. Ekonomická situace je těžká a Česká republika má poprvé po letech vládu se silným mandátem. Toho by mohla země využít a trend klesajících výsledků vzdělávání na základních a středních školách zvrátit.

2 Bude zveřejněn v prosinci 2010.

Poděkování

Kvalita této zprávy byla ve značné míře podmíněna pochopením reálné situace v českém školství. Vzhledem k tomu, že se jedná o nezávislou studii, byli jsme závislí na ochotě odborníků sdílet své názory na školství i na předběžné závěry naší studie.

Rádi bychom proto vyjádřili poděkování v první řadě svým hlavním poradcům z akademie i praxe, kteří neváhali věnovat svůj volný čas mnohým diskusím a připomínkování pracovních verzí zprávy. Jmenovitě bychom chtěli poděkovat, v abecedním pořadí, PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D., Doc. Ing. Danielu Münichovi, Ph.D., RNDr. Janě Strakové, Ph.D., RNDr. Ondřeji Štefflovi, CSc., a prof. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc.

Na tomto místě považujeme za nutné zdůraznit, že veškeré názory a závěry obsažené v této zprávě jsou názory společnosti McKinsey & Company a uvedení odborníci s nimi nemusí nutně souhlasit a neměli by s nimi být automaticky spojováni (naši poradci například explicitně nesouhlasili s našimi názory na problematiku plošného hodnocení studentů).

Rádi bychom poděkovali také desítkám učitelů, ředitelů, zaměstnancům krajských a obecních úřadů, ÚIV, NÚOV, ČŠI, MŠMT ČR, představitelům politických stran, jakož i všem dalším, kdo se s námi neváhal podělit o své názory.

Použitá literatura

- Achieve, Inc., *Creating a World-Class Education System in Ohio* (2006)
- Barber, M., Mourshed, M., McKinsey & Company, *How the world's best-performing school systems come out on top* (2007)
- Botlík, O., Souček, D., *Komentované výsledky projektu KALIBRO* (2008)
- Centrum pro výzkum veřejného mínění, *Prestíž povolání z pohledu veřejného mínění* (2005)
- Česká společnost pro rozvoj lidských zdrojů, *Zaměstnatelná budoucnost: Výstupy z průzkumu* (2008–2009)
- Česká školní inspekce, *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb České školní inspekce ve školním roce 2009/2010* (2008)
- Česká školní inspekce, *Plán hlavních úkolů České školní inspekce ve školním roce 2009/2010* (2009)
- Česká školní inspekce, *Přechod na školní vzdělávací programy v předškolním a základním vzdělávání* (2008)
- Česká školní inspekce, *Realizovaná inspekční činnost ve školním roce 2007/2008* (2008)
- Česká školní inspekce, *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008* (2008)
- Česká školní inspekce, *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009* (2009)
- Český statistický úřad, *Věkové složení obyvatelstva* (2009)
- Člověk v tísni, *Reforma školství v České republice: Varianty* (2006)
- Currie et al., *Inequalities in Young People's Health* (2008)
- Economist Intelligence Unit, Online databáze (náklady na pracovní sílu)
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education* (2005)
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries* (2003)
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education in Europe: Thematic publication: Provision in Post-Primary Education* (2008)
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education: Country Data* (2008)
- Eurydice, *Key Data on Education in Europe* (2009)
- Eurydice, *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results* (2009)
- Eurydice, *School Autonomy in Europe: Policies and Measures* (2007)
- Eurydice, *The Information Database on Education Systems in Europe* (2007)
- Factum Invenio, *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce: Studenti pedagogických fakult, Studenti nepedagogických oborů* (2009)
- Factum Invenio, *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce: Učitelé ZŠ a SŠ* (2009)
- Finnish National Board of Education, *Vocational Education and Training in Finland: Vocational Competence, Knowledge and Skills for Working Life and Further Study* (2003)
- Finnish National Board of Education, *Education structure: Fundamental principles*, http://www.oph.fi/english/education/overview_of_the_education_system
- Finnish National Board of Education, *General Upper Secondary Education*, http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education
- Finnish National Board of Education, *Vocational Upper Secondary Education and Training*, http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education
- Flegl, V., *Česko-německé školní projekty jako možnost rozvoje školy* (2008)
- Handbook of the economics of education, *Teacher Quality* (2006)
- Hanushek, E., Woessmann, L., OECD, *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes* (2010)
- Idnes.cz, *Jak vysoké platy můžou očekávat absolventi s čerstvým vysokoškolským diplomem v kapse* (13. listopad 2007)

- infoabsolvent.cz, Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce, *Vývoj počtu a podílu žáků nově přijatých do 1. ročníků*
- Institut pedagogicko-psychologického poradenství, *Koncepce péče o mimořádně nadané žáky pro období let 2009–2013* (2008)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement, TIMSS 1995, *International Study Center, Science achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study* (1996)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement, TIMSS International Study Center, *Third International Mathematics and Science Study: Highlights of Results from TIMSS* (1997)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Science achievement in the primary school years: IEA's third international Mathematics and Science Study (TIMSS)* (1997)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Third International Mathematics and Science Study-Repeat, TIMSS 1999: International science report: findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade* (2000)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), *TIMSS 1999: International mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade* (2000)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *TIMSS 2003, 2007: International science report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades* (2004, 2008)
- Janík, T., *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání: analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)* (2009)
- Jenkins, B., *What It Takes to Be an Instructional Leader* (2009)
- Kleňhová, M., *Ústav pro informace ve vzdělávání, Genderová ročenka školství* (2009)
- Kofroňová, O., Vojtěch, J., *Analýza vzdělávacích programů z hlediska zaměstnatelnosti absolventů* (2005)
- Koucký, J., Bartušek, A., *Lidové noviny, Hodnoticí tabulky fakult podle oborů* (2010)
- Koucký, J., Zelenka, M., *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů* (2008)
- Kratký, M. et al., *Výroční zpráva základní školy za školní rok 2006/2007* (2007)
- Lidovky.cz, *Přehled platů ve státním sektoru nástupních* (10. října 2008)
- Lunenburg, Fred C., National Forum of Educational and Supervision Journal, *The Principal as Instructional Leader* (2010, 27(4))
- Marková, K., Urbánek, P., *Praktická příprava na pedagogických fakultách: analýza stavu* (2006)
- Kleňhová, M., Vojtěch, J., *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání* (2007)
- Marzano, R. J. Et al., *School Leadership That Works: From Research to Results* (2005)
- Matějů, P., Straková, J. (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (2006)
- Ministry of Education Singapore, *Education Statistics Digest* (2009)
- Ministry of Education, Canada, *Curriculum Expectations* (2010)
- Ministry of Education, Canada, *Teacher Performance Manual* (2002)
- Ministry of Education, New Zealand, *Professional standards: criteria for quality teaching – area school teachers and unit holders* (1999)
- Mönks, F.J., Pflüger, R., *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective* (2005)
- MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (2001)
- MŠMT, *Strategie celoživotního učení České republiky* (2007)
- MŠMT, *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání* (2007)
- Münich, D. *Estimating the Impact of School Quality, Selection, and Supply on Student's Achievements: Evidence from the Czech Nation-wide Testing of Youth* (2004)
- Národní institut pro další vzdělávání, *Zpráva z pilotní fáze projektu Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV* (2008)
- Národní ústav odborného vzdělávání, *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání* (2006)
- OECD, *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000* (2001)

- OECD, *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003* (2004)
- OECD, *Education at a Glance* (2005, 2007, 2009)
- OECD, *Getting Education Right for Long-term Growth in the Czech Republic* (2006)
- OECD, *Programme for International Student Assessment, PISA 2006 Technical Report* (2006)
- OECD, *OECD Activity on Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country background report – Czech Republic* (2007)
- OECD, *PISA 2006: Executive Summary* (2007)
- OECD, *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (2007)
- OECD, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators* (2007)
- OECD, *Measuring improvements in learning outcomes: Best practices to assess the value-added of schools* (2008)
- OECD, TALIS 2008: Technical Report (2008)
- OECD, *Comparative child well-being across the OECD* (2009)
- OECD, *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* (2009)
- OECD, *PISA data analysis manual SPSS* (2009)
- OECD, *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (2009)
- OECD, *Thematic Review of Migrant Education: Country Background Report for Austria, Denmark, Ireland, Netherlands, Norway, Sweden* (2009)
- OECD, *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life – Czech Republic* (2009)
- OECD, *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training* (2010)
- OECD, *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training – Czech Republic* (2010)
- OECD, *OECD StatExtracts*, <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CSP2010>
- Ontario, Ministry of Education, *Performance appraisal of experienced teachers: Technical requirements manual* (2007)
- Ou, S., Reynolds, A. J., *Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago Longitudinal Study* (2005)
- Pabian, P., Melichar, M., Šebková, H., *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems: Country Study – Czech Republic* (2006)
- Palečková, J., Tomášek, V., *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách: Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS* (2001)
- Palečková, J. et al., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami?* (2007)
- Pont, B., *Improving school leadership* (2008)
- Robinson, V. M., *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (2007)
- Schratz, M. et al., *The Role Of School Leadership in the Improvement of Learning: Country Reports and Case Studies of a Central-European Project* (2009)
- Schweinhart, L. J. et al., *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40* (2005)
- SCIO, *Mapa Školy, listopad-prosinec 2005* (2005)
- SCIO, *Sonda Maturant po 11 letech: Předběžná souhrnná zpráva testování žáků maturitních ročníků středních škol* (2009)
- SCIO, *Test Obecných studijních předpokladů* (1998, 2009)
- Stem/Mark, *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání* (2009)
- Straková, J. et al., *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* (2009)
- Straková, J. et al., *Podkladové studie k analýze naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* (2009)

Straková, J., *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* (2002)

Školský zákon 561/2004 Sb., §177, §181

Trhlíková, J. et al., infoabsolvent.cz, *Přechod absolventů středních škol do praxe a jejich uplatnění – SOS I. etapa*

Ústav pro informace ve vzdělávání, *Rychlá šetření* (2008, 2009)

Ústav pro informace ve vzdělávání, *Analýza kvalifikovanosti učitelů a návrhy doporučení pro podpůrné projekty ESF* (2009)

Ústav pro informace ve vzdělávání, *Výkonové ukazatele* (2002–2010), <http://www.uiv.cz/rubrika/98>

Ústav pro informace ve vzdělávání, *Národní statistiky*, <http://www.uiv.cz/rubrika/91>

Výzkumný ústav pedagogický, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007)

Výzkumný ústav pedagogický, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007)

Wall Street Journal, *What They're Doing After Harvard* (July 10, 2010)

Wei, R. et. al., *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the U.S. and abroad* (2009)

Whelan, F., *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools* (2009)

Tato zpráva je hlavním výstupem analýz provedených v rámci studie „Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení“. Ostatní dokumenty představují shrnutí nebo překlad a mohou se od tohoto originálu částečně lišit.

Branislav Kleskeň
Partner

McKinsey & Company
Na Rybníčku 5
120 00 Praha 2

branislav_klesken@mckinsey.com

Richard Podpiera
Engagement manager

McKinsey & Company
Na Rybníčku 5
120 00 Praha 2

richard_podpiera@mckinsey.com

