

Hodnocení ve vzdělávání v ČR

Radek Kříček, 1. 3. 2013

Téma hodnocení ve vzdělávání v českém vzdělávacím systému jsem si zvolil pro svoji seminární práci, protože problematika je pro mne zajímavá z hlediska možného ovlivnění kvality našeho školství a jeho výsledků. Velká autonomie českých škol skrývá výhody, stejně jako nebezpečí. Nebude-li kontrola důležitých funkcí dostatečná, hrozí snižování kvality škol v důsledku demografického vývoje, úbytku studentů v ročnících a následného přizpůsobování podoby vzdělávání představám studentů. Stále větší množství základních a (možná především) středních škol totiž musí o nové studenty vzájemně soupeřit. Představy studentů však nemusí být vždy v souladu s potřebami společnosti a správnou výchovnou a vzdělávací funkcí těchto ústavů. Pokusím se tedy analyzovat podobu kontroly v českém školství. Hlavními zdroji informací pro mne byly zprávy [1] a [2]. Zpráva [1] obsahuje i doporučení pro vládu ČR, které aspekty kontroly zlepšit, vybraná (podle mého názoru nejdůležitější) doporučení se pokusím diskutovat.

V loňském roce byla zveřejněna zpráva Key Data on Education in Europe 2012 [2]. Jak je ve zprávě uvedeno, „kombinuje statistická data a kvalitativní informace za účelem organizace a fungování vzdělávacích systémů v Evropě“ a zahrnuje do své působnosti nejen země EU, ale také většinu ostatních evropských států. Část práce je věnována porovnání kontrolních mechanismů ve školství. Zajímavé je především porovnat mechanismy zemí s výrazně různými výsledky studentů ve vědomostních testech. Například podle testu PISA 2009 [3] se Finsko umístilo na prvním místě z evropských zemí ve všech kategoriích hodnocení výkonu žáků (čtenářské dovednosti, matematika, přírodní vědy). Na předních příčkách se země drží dlouhodobě (PISA 2000, 2003, 2006 [4, 5, 6]). Podle [2] se země liší i v přístupu

ke kontrole vzdělávacího systému. Ve Finsku nedochází k celostátnímu testování žáků ani fungování škol či průběhu výuky. Zřizovatelé škol, což jsou většinou obce, samy vyhodnocují efektivitu svého přístupu.

Dá se říci, že podle [2] se evropské země v přístupu k hodnocení velmi liší. Česká republika má některé společné znaky se zeměmi, které většinou nedosahují v testech PISA výrazných úspěchů (Itálie, Španělsko, Bulharsko) [3] – s těmito zeměmi máme společné, že základem hodnocení je kontrola fungování škol jako celku, nikoli např. kvality jednotlivých učitelů. Na druhou stranu některé země, které vykazují podobné (Velká Británie) i výrazněji vyšší (Nizozemsko) výsledky žáků jako ČR, mají v mnoha ohledech stejné charakteristické rysy kontrolních mechanismů, společné i pro Česko – v případě uvedených zemí se externí hodnocení škol (u nás prováděné Českou školní inspekcí ČŠI) provádí na základě státem zadaných společných kritérií (to nebývá zvykem v mnoha jiných zemích) a výsledky těchto hodnocení bývají automaticky zveřejňovány (v případě ČR na webových stránkách ČŠI). Do výsledků bývají v těchto zemích zahrnuty i výsledky žáků.

Zaměříme se nyní podrobněji na specifika českého přístupu k hodnocení vzdělávacího systému a jeho složek. Charakteristické rysy včetně silných i slabých stránek českého hodnocení shrnuje zpráva OECD *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012* [1]. Zpráva podtrhuje fakt, že výrazná samostatnost českých základních a středních škol vyžaduje v případě ČR existenci zvláště důsledných kontrolních postupů. Vedle zvyšování autonomie je pro české školství posledních let charakteristický výrazný pokles výkonu studentů v mezinárodních srovnáních, ačkoli bodové výsledky testů se i tak zatím pohybují kolem průměru zemí OECD. Jiná než časová souvislost se zvyšováním autonomie škol v práci není zmíněna. ČR se také vymyká zvyklostem v ohledu k přístupu znevýhodněných studentů ke vzdělání. Například do speciálních škol nebývá velké procento jejich žáků zařazeno na základě poruch učení, ale sociálního znevýhodnění. Podle šetření

ČŠI v několika praktických školách bylo ve studovaném vzorku dětí s mentálním postižením 35 % romské národnosti [7]. Dalším rysem je nedostatečné formulování požadavků na jednotlivé účastníky vzdělávacího procesu. Žáci a studenti si mají osvojovat klíčové kompetence, chybí ale podrobné cíle, kterých by měli dosáhnout v oblasti vědomostí i dovedností. Je potom méně snadné z výsledků hodnocení zjistit skutečnou výkonnost studentů. Podobně chybí přesné požadavky na kvalifikaci a vlastnosti učitele. Mimo jiné i tato fakta zřejmě způsobují, že kontroly ČŠI se zaměřují především na fungování škol po legislativní a ekonomické stránce.

Jako pozitivum zpráva uvádí shodu v názoru (nejen) odborné veřejnosti na potřebě efektivního hodnocení studentů, učitelů a škol a také většinou ochotu učitelů vzájemně spolupracovat na hodnocení výuky (např. vzájemné hospitace v hodinách) a jejím zkvalitnění. Dá se tedy říci, že společnost je připravena na zefektivnění hodnoticího systému.

Ne zcela důsledné hodnocení se projevuje i v jeho roztržitosti mezi kompetentní orgány – správa středních škol je většinou v rukou krajů, základních škol v rukou obcí, ČŠI je státní orgán. Místní orgány provádí hodnocení školství různou měrou a různými způsoby. Jednotlivé úrovně (obce, kraje, města) ale mají rezervy ve vzájemné spolupráci a sdílení informací. Zpětnou vazbu nedostávají ve velké míře ani školy samotné, v dnešní době spíše poskytují informace pro souhrnné zprávy.

Externí hodnocení škol se ještě nedávno vztahovalo pouze na inspekce ČŠI, v minulých letech byly zavedeny společné části maturitních zkoušek a testování žáků v 5. a 9. třídách. Časové srovnání výkonu studentů a srovnání škol mezi sebou má tedy stát zatím jen z krátkého období. Zpráva upozorňuje také na rizika, která mohou z plošného testování plynout. Například státní maturity slouží dvěma protichůdným účelům - poskytují studentům doklad o absolvování závěrečné zkoušky na SŠ, zároveň ale slouží ke srovnání škol v rámci republiky. Státní maturity tedy mohou, podobně jako plošné testování

žáků ZŠ, vést k orientaci výuky na testovanou problematiku, na daný způsob ověřování znalostí, a v případě testování na ZŠ také k výraznějšímu upřednostňování testovaných předmětů (český jazyk, cizí jazyky a matematika) před ostatními.

Význačné je pro české školství samotné hodnocení žáků učiteli, které se děje nejčastěji formou známkování. To přitom má malou vypovídací hodnotu, kritéria pro získání známky se liší nejen mezi školami, ale i uvnitř jedné školy mezi různými učiteli.

Zpráva zmiňuje i další problémy – kvalitnější učitelé by měli být finančně motivováni, avšak chybí prostředky; ředitelé škol jsou zahlceni administrativou a nemají čas ani dostatečnou přípravu na řešení personálních otázek a zkvalitňování výuky.

Podle mého názoru by bylo vhodné inspirovat se především návrhy zprávy OECD pro vládu ČR a zkvalitnit současný model kontrolních mechanismů. Jinou cestou by bylo inspirovat se funkčním modelem některé další země, jak už ale bylo řečeno, i země úspěšné z hlediska srovnání studentských výkonů používají systém s podobnými hlavními rysy, jako je ten český. V případě Finska, nejúspěšnější evropské země, je model odlišný, ale v domácích podmínkách by nejspíš nebyl aplikovatelný – spoléhá do značné míry na kompetenci místních orgánů zajistit kvalitní školství a udržet nastavený standard vlastními kontrolními postupy, což by u nás bylo ztíženo minimálně zmíněným poklesem celkového počtu studentů v daných věkových kategoriích. Myslím, že prioritou by měl být dohodnutý standard kvality, který by se neměl snižovat konkurenčním bojem mezi školami. Pro společnost jako celek bude nejspíš výhodnější nechat některé školy, o které není kvůli nižšímu počtu studentů dostatečný zájem, uzavřít, a uchovat si vyšší nároky na kvalitu vzdělání.

Zpráva OECD doporučuje v první řadě konkrétněji formulovat požadavky, které klademe na studenty i na učitele. Především Rámcové

vzdělávací programy jsou dnes velmi obecné a přístup k výuce, který je s nimi formálně v souladu, se může hodně lišit. Souhlasím, že částečný krok zpátky směrem ke školním osnovám by byl krokem k lepší kvalitě škol. Měl by být vytvořen souhrn konkrétních minimálních znalostí a dovedností pro každý typ škol (veřejných i soukromých), nad jehož rámec mohou školy podle své volby rozšířit učivo, ale jehož splnění by mělo být vyžadováno u každé školy. Dá se říci, že dnes je takový standard nastaven alespoň částečně spuštěním státních maturit. Osobně si myslím, že je méně důležité zavádět oproti dnešku další požadavky na učitele. Učitelé by měli být ohodnoceni podle toho, jakých výsledků jejich žáci v dlouhodobém průměru dosahují v interních hodnoceních škol a v externích hodnoceních vzhledem k ostatním žákům dané školy (vztahovat výkon třídy např. k celorepublikovému průměru už by bylo z hlediska ohodnocení učitele méně spravedlivé a obtížnější např. vzhledem k rozdílnému sociálnímu zázemí žáků v jednotlivých krajích, ovlivňujícímu jejich předpoklady k učení).

Osobně si myslím, že testování žáků 5. a 9. tříd je krok kupředu. Poskytuje státu kontrolu nad úspěšností řešitelů z jednotlivých škol a v budoucnu poskytne také lépe kontrolovatelný časový vývoj jejich schopností. Jak varuje zpráva OECD, jsou zde i některá rizika. Kontroverzní je zveřejňování žebříčku škol podle úspěšnosti. Takový krok by mohl ještě prohloubit rozdíly mezi jednotlivými ústavy, pokud by se nadanější žáci hlásili na úspěšnější školy a naopak. Měli bychom si tedy ujasnit, jestli je naším cílem mít soustavu přibližně stejně dobrých škol (nebo alespoň nevědět o nefunkčnosti tohoto konceptu), nebo zvýraznit možné zárodky „elitářství“. Navíc mohou mít některé méně úspěšné školy obavu z uzavření. Nemám úplně vyhraněný názor na tento problém, nejlepší by ale možná bylo žebříčky zveřejňovat, ovšem zároveň zajistit méně úspěšným školám pomoc a rozdíly mezi školami se snažit eliminovat. Podobně je méně úspěšným školám poskytována pomoc např. v Anglii [2]. V České republice žebříčky škol nebyly zveřejněny státem,

právními kroky si však v minulém roce přístup k datům vynutily Lidové noviny a výsledky maturit zveřejnily [8].

Zpráva OECD doporučuje výrazně zintenzivnit sdílení informací mezi obcemi, kraji a státem a synchronizovat řízení vzdělávání a následnou kontrolní činnost. Informace by ale také podle autorů měly sdílet školy mezi sebou v případě, že některý student školu změní. Předejde se tak problémům plynoucím z nezkušenosti nového zařízení se studentovými specifiky a potřebami, například může škola získat poznatky o nedostatečném prospěchu studenta v některých předmětech a lépe tak zaměřit individuální přístup učitelů. Zprávu o tom, jak si v určitých oblastech student po přestupu vede, by mohla dostávat i původní škola a vyhodnotit tak úspěšnost svých metod a jejich prospěch do budoucna. To považuji také za dobrý nápad, pokud se předejde případným obavám z přílišného šíření citlivých osobních informací – některým studentům by možná vadilo, že jejich osobní údaje, například o prospěchu, mohou být šířeny snáz než doposud.

Ukazuje se, že problematika hodnocení vzdělávacího systému a jeho součástí je možná mnoha způsoby, které se vzájemně více nebo méně odlišují. Velmi různorodý je přístup i v samotné Evropské unii. Zdá se, že základní principy tohoto přístupu nemají vliv na výsledky vzdělávání žáků a studentů, důležitá je zřejmě spíše kvalita provedení. Český systém byl podroben zhodnocení zahraničními studii, a přestože v některých ohledech oproti jiným státům vyniká, v jiných zaostává a je potřeba odstranit některé nedostatky. Hlavními výzvami budoucnosti je formulace konkrétních kontrolovatelných požadavků na žáky a učitele, vzájemná výměna informací mezi obcemi, kraji a státem a také mezi školami navzájem a efektivní plošné testování žáků, které nepřinese negativní vedlejší efekty.

Seznam literatury

- [1] P. SANTIAGO aj. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012. Staženo 24. 2. 2013.
- [2] EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. Key Data on Education in Europe 2012. Staženo 28. 2. 2013.
- [3] OECD. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Staženo 28. 2. 2013.
- [4] OECD. Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Staženo 28. 2. 2013.
- [5] OECD. Learning for tomorrow's World. PISA 2003. Staženo 28. 2. 2013.
- [6] OECD. PISA 2006. Science Competencies for tomorrow's World. Volume 1: Analysis.
- [7] ČŠI. 2009/2010 Annual Report of the Czech School Inspectorate. Staženo 28. 2. 2013.
- [8] T. NĚMEČEK. Kompletní výsledky maturit - užitečná pomůcka, jak si vybrat střední školu. Staženo 1. 3. 2013.