

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

PŘIDANÁ HODNOTA VE VZDĚLÁVÁNÍ A JEJÍ  
ZJIŠŤOVÁNÍ U ŽÁKŮ SE SPU

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Mgr. Alice Běhounková

Obor: Školský management

Forma studia: kombinovaný

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D

Datum odevzdání práce: Listopad 2013



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Centrum školského managementu

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Alice Běhounková**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Školský management**

Název tématu práce v českém jazyce:

**Přidaná hodnota ve vzdělávání a její zjišťování u žáků se SPU.**

Název tématu práce v anglickém jazyce:

**Determination of value added in education for children with specific learning disabilities.**

Pokyny pro vypracování:

Závěrečná bakalářská práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem pro závěrečné bakalářské práce vydaným ČSM PedF UK v Praze v roce 2011.

Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.

Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.

Práce musí splňovat kritéria pro závěrečné bakalářské práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou činnost.


Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jan Voda, Ph.D.**

Předpokládaný rozsah bakalářské práce<sup>1</sup>: **40 stran**

Datum zadání práce: **08. 11. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **15. 06. 2012**

V Praze dne: **29. 02. 2012**

  
.....  
vedoucí katedry

<sup>1</sup> Minimální rozsah bakalářské práce činí standardně 40 normostran (72 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Přidaná hodnota jako vyjádření efektivity vzdělávání žáků se SPU v základním školství – zkušenosti ze Škol podporujících zdraví* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce PhDr. Jana Vody, Ph.D samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 11. 2013

.....

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhD. Janu Vodovi, Ph.D za jeho cenné rady a nezměrnou trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Jsem mu vděčna i za řadu pozitivních impulsů k jejímu dokončení.

Rovněž bych chtěla poděkovat všem ředitelům základních škol zapojených do sítě Škol podporujících zdraví, kteří byli ochotni podělit se o zkušenosti s péčí o žáky se SPU na svých školách, za jejich vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

Závěrečné poděkování patří mým kolegům a kolegyním v SoZŠ Integrál, kteří mi nezištně pomohli s formulováním koncepce zjišťování přidané hodnoty u žáků se SPU v naší škole.

**NÁZEV:**

Přidaná hodnota ve vzdělávání a její zjišťování u žáků se SPU

**AUTOR:**

Alice Běhounková

**KATEDRA (ÚSTAV)**

Centrum školského managementu

**VEDOUcí PRÁCE:**

PhDr. Jan Voda, Ph.D

**ABSTRAKT:**

Práce je zaměřena na zjišťování efektivity vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení za použití metody přidané hodnoty. Vznikala na základě studia teoretických zdrojů, výzkumu provedeného mezi vedoucími pracovníky základních škol zařazených do sítě Škol podporujících zdraví a konzultace s pedagogy Soukromé základní školy Integrál pro žáky se SPU, s. r. o.

Teoretická část obsahuje stručný přehled historie evaluace vzdělávacího procesu v České republice a měření výsledků vzdělávání obecně. Definiuje přidanou hodnotu s ohledem na školské i neškolské vlivy, na kognitivní i nekognitivní charakteristiky vzdělávání. Popisuje zkušenosti s měřením přidané hodnoty v zahraničí i v našem státě a v závěru se zabývá využitím výsledků přidané hodnoty.

Praktická část analyzuje stav při porovnávání výsledků žáků na výše uvedených školách a mapuje jejich výběr evaluačních metod. Zároveň uvádí, za jakých podmínek je možné u žáků se SPU dosáhnout pozitivní bilance přidané hodnoty. Nedílnou součástí je i koncept zjišťování přidané hodnoty na SoZŠ Integrál pro žáky se SPU, s. r. o.

Poznatky zpracované v práci by měly sloužit jako příklady dobré praxe pro všechny základní školy. Kromě toho by mohly být užitečné i pro přípravu standardizovaných testů v celoplošném testování žáků se SPU v 5. a 9. ročnících.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** evaluace, přidaná hodnota ve vzdělávání, specifické poruchy učení, školy podporující zdraví

**TITLE:**

Determination of value added in education for children with specific learning disabilities

**AUTHOR:**

Alice Běhounková

**DEPARTMENT:**

Center of Educational Management

**SUPERVISOR:**

PhDr. Jan Voda, Ph.D

**ABSTRACT:**

This thesis focuses on how to determine the efficiency of tuition of pupils with specific learning disabilities using the value-added method. It was put together based on a review of the available theoretical sources, research done among the executive staff of elementary schools partaking in the Health Promoting Schools network, and discussions with teachers at Integrál, a private elementary school (Soukromá základní škola Integrál pro žáky se SPU, s.r.o.).

The theoretical part provides a brief historical overview of the evaluation of educational processes in the Czech Republic, and of the quantification of results in education in general. It defines added value with a view to both influences attributable to the school and extramural influences, and to both cognitive and non-cognitive educational characteristics. It describes the experiences with measuring added value that have been made abroad and in this country, and in a final section addresses how to capitalize on the results of added value.

The practical part analyzes the current state of comparing the results of pupils enrolled in the above-mentioned schools, and charts their selection of evaluation methods. It specifies the conditions under which a positive balance of added value may be attained in pupils with SpLD. An integral element of the practical part is a description of the approach taken at the Integrál school towards determining added value.

The findings incorporated in this thesis ought to serve as examples of good practice for all elementary schools. Beyond that, they may also be useful for preparing standardized tests for across-the-board testing of pupils with SpLD in grades 5 and 9.

**KEYWORDS:**

evaluation, added value in education, specific learning disabilities, health promoting schools

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Problém a cíle práce .....</b>	<b>12</b>
2.1	Cíl a úkoly práce .....	12
2.2	Problémy práce.....	13
<b>3</b>	<b>Teoretická část .....</b>	<b>14</b>
3.1	Přidaná hodnota jako jeden z hlavních parametrů efektivního vzdělávání.....	14
3.1.1	Kvalita a efektivita ve vzdělávání – vymezení pojmů .....	14
3.1.2	Evaluační procesy .....	15
3.1.2.1	Monitorování a hodnocení vzdělávání po roce 1989 .....	15
3.1.2.2	Mezinárodní výzkumy a měření výsledků vzdělávání.....	16
3.1.2.3	Potřeba komplexnosti evaluačního systému .....	18
3.1.3	Přidaná hodnota ve vzdělávání .....	19
3.1.4	Nekognitivní výstupy vzdělávání a měření jejich změny .....	20
3.2	Definice pojmu.....	22
3.2.1	Formulace orientovaná na modely přidané hodnoty.....	22
3.2.2	Formulace zahrnující neškolské vlivy .....	22
3.3	Metodologická hlediska zjišťování přidané hodnoty .....	23
3.3.1	Co je důležité při návrhu modelu přidané hodnoty.....	23
3.3.2	Data potřebná pro modelování přidané hodnoty.....	25
3.4	Možnosti zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání .....	26
3.4.1	Zkušenosti s měřením PH v zahraničí .....	26
3.4.1.1	Velká Británie .....	26
3.4.1.2	USA.....	27
3.4.1.3	Další evropské státy .....	28
3.4.2	Měření přidané hodnoty v ČR .....	29
3.4.2.1	První pokusy.....	29
3.4.2.2	Strategický dokument Spektrum .....	29
3.4.2.3	Nástroje ke zjišťování přidané hodnoty od společnosti Scio .....	31
3.4.2.4	Výzkum Střediska vzdělávací politiky PedF UK Praha .....	32
3.4.2.5	Projekt Společnosti pro kvalitu školy, o. s. – metoda Relativního přírůstku znalostí.....	33
3.5	Využití výsledků PH .....	34
3.5.1	Úroveň školy.....	34

3.5.2	Učitelé .....	35
3.5.3	Kurikulum .....	37
3.5.4	Školský systém .....	38
3.5.5	Proč je PH důležitá .....	38
<b>4</b>	<b>Tvrzení .....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>Metody a postup práce .....</b>	<b>41</b>
5.1	Popis použitých metod .....	41
5.1.1	Metoda dotazníku .....	41
5.1.2	Metoda besedy .....	41
5.2	Zvolený postup práce (výzkumu).....	42
<b>6</b>	<b>Výzkumná část .....</b>	<b>44</b>
6.1	Dosavadní stav poznání.....	44
6.2	Předmět výzkumu.....	44
6.2.1	Žáci se specifickými poruchami učení.....	44
6.2.2	Školy podporující zdraví.....	45
6.2.3	Přidaná hodnota ve vzdělávání .....	46
6.3	Výzkumný vzorek .....	47
6.4	Analýza .....	47
6.4.1	Dotazníková metoda .....	47
6.4.1.1	Počet respondentů v jednotlivých krajích ČR.....	48
6.4.1.2	Velikost škol z hlediska celkového počtu žáků.....	49
6.4.1.3	Podíl žáků se SPU ve školách .....	49
6.4.1.4	Oblasti porovnávání výsledků ve vzdělávání žáků .....	50
6.4.1.5	Evaluační nástroje využívané ve školách ke zjišťování PH.....	51
6.4.1.6	Frekvence porovnávání výsledků ve vzdělávání u žáků se SPU .....	53
6.4.1.7	Formy nadstandardní péče poskytované ve ŠPZ žákům se SPU .....	54
6.4.2	Beseda s pedagogy SoZŠ Integrál pro žáky se SPU, s.r.o. ....	55
6.4.2.1	Za přidanou hodnotu ve vzdělávání našich žáků se SPU považujeme .	55
6.4.2.2	Jak se přesvědčujeme o přidané hodnotě ve vzdělávání našich žáků se SVP .....	58
6.4.2.3	Jak dosahujeme přidané hodnoty ve vzdělávání u našich žáků se SVP	59
<b>7</b>	<b>Závěry .....</b>	<b>62</b>
<b>8</b>	<b>Použitá literatura a další zdroje .....</b>	<b>62</b>
<b>9</b>	<b>Seznam grafů.....</b>	<b>71</b>
<b>10</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>72</b>

## 1 Úvod

Naprostá většina lidských činností a aktivit směřuje k dosažení nějakého cíle. A lidská činnost má v této souvislosti několik významných, vzájemně se podmiňujících etap. Na počátku stojí vždy nějaká potřeba, přání, představa a potom i více či méně přesná formulace cíle. Další etapou je zmapování podmínek, ve kterých a za pomoci kterých se bude aktivita realizovat. Nezbytnou etapou je plánování činnosti, jak nejlépe dosáhnout cíle. Následuje etapa uskutečnění stanoveného plánu a po ní následuje vyhodnocení výsledků dané činnosti. Hodnocení je tedy nedílnou součástí každé lidské činnosti, spolu s procesem rozhodování ovlivňuje každé jednání člověka. Hodnocení je přirozenou součástí i každé výchovně- vzdělávací činnosti a ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka.

Otázka, kterou si může položit i zodpovědět každá škola, zní, zda škola žákovi stále něco dává, zda jeho současný výkon není v rozporu s jeho výkonem počátečním nebo předchozím, zda způsob, jakým škola pracuje, některé žáky nebo celé skupiny žáků neznevýhodňuje. To lze vyvodit na základě těch údajů o výsledcích vzdělávání, jaké má škola k dispozici. Jejich porovnáváním je možné zjistit přidanou hodnotu ve vzdělávání, která může mít pozitivní, ale i negativní bilanci.

Myšlenka modelování přidané hodnoty je poměrně prostá: posoudit efektivitu fungování vzdělávacího systému, škol, učitelů a vzdělávání žáků podle toho, o kolik se zvýší během sledované doby měřitelné výstupy vzdělávání, jako jsou znalosti či dovednosti. Přitom jde o to, abychom co nejlépe postihli, jak tomuto nárůstu přispěje škola či jednotliví učitelé. Je však zřejmé, že srovnání výsledků žáků v testování není spravedlivé, pokud neuvažujeme dodatečné žákovy charakteristiky, které způsobují, že ne vinou školy nebo žáka se výsledky různých žáků liší. Tím se také podle struktury žákovského obsazení liší i charakteristiky školy a tedy i výsledky jednotlivých škol jsou ovlivněny tím, jací žáci do školy chodí.

Jednou z takových charakteristik, které významně ovlivňují výkonnost žáka, jsou specifické poruchy učení (dále jen SPU). Proto školy, v nichž je významné zastoupení žáků s tímto handicapem mohou být hodnoceny o poznání hůře než školy, které

navštěvují děti z opačného konce spektra. V této bakalářské práci se proto chci zaměřit na popis evaluačních metod a nástrojů, které aplikují školy zařazené v síti Škol podporujících zdraví při zjišťování výsledků vzdělávání u žáků se SPU. Uvedu také i do jaké míry se jedná o externí hodnotící nástroje komerčních firem využívané u běžných žáků. Důležitým zjištěním bude též, zda se liší oblasti porovnávání výsledků vzdělávání u žáků běžných a žáků se SPU, zda u žáků s handicapem jsou reflektovány i přínosy školy v nekognitivních oblastech. Také popíši, co je třeba z hlediska managementu školského zařízení vzdělávajícího žáky se SPU zajistit pro dosažení alespoň minimální pozitivní bilance výsledků vzdělávání u těchto žáků. Tím bych ráda přispěla k rozšíření poznatků nejen o metodách zjišťování výsledků vzdělávání u žáků se SPU, ale i o řízení procesu vytváření podmínek pro jejich výchovu a vzdělávání.

## 2 Problém a cíle práce

### 2.1 Cíl a úkoly práce

Přidaná hodnota (dále jen PH) je jedním z hlavních parametrů efektivního vzdělávání. Problematikou zjišťování PH v českém základním školství, nadto u žáků se SPU se však zatím nikdo nezabýval. Plánovaný projekt Spektrum se sice zmiňuje o využití dnes již pilotovaných srovnávacích testů žáků v 5. a 9. ročníku, ale k využití jejich výsledků jako jednoho z kritérií zjišťování PH v dohledné době nejspíš nedojde. U žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) je situace o to složitější, že obecné postupy prověřování dovedností, znalostí a vědomostí často nejsou plně využitelné s ohledem na specifika této skupiny žáků. Proto chci získat informace ze základních škol zapojených do projektu Školy podporující zdraví (dále jen ŠPZ). Na základě osobní zkušenosti, které se mi dostalo při návštěvách některých škol v rámci vzájemného setkávání „Učíme se navzájem“ organizovaného Státním zdravotním ústavem vím, že tyto základní školy se vyznačují nejen zvýšenou empatií k žákům, ale že se zabývají intenzivněji i problematikou žáků s SPU. Obojí vyplývá ze sjednocující filozofie projektu založeného v roce 1992. Věřím, že alespoň některé školy si vytvořily individuální modely zjišťování svého přínosu pro tyto žáky.

Cílem mé práce je tedy na základě literatury nastínit, jaké jsou možnosti zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání u žáků se SPU v základním školství. Ověřit si, které z nich jsou využívány v praxi v základních školách podporujících zdraví. Mám v úmyslu vytvořit tak přehled metod, které se osvědčily při zjišťování přidané hodnoty u žáků se SPU v těchto školách. Bude tedy určen školám běžným (ne speciálním) pečujícím o žáky se SPU. Výsledky zjišťování pomocí těchto metod bude možné využít i při pravidelné autoevaluaci škol v oblasti efektivity vzdělávání žáků se SPU, tj. při zpracování nyní již dobrovolného vlastního hodnocení školy nebo každoroční výroční zprávy o činnosti školy za uplynulý školní rok. Nedílnou součástí bude i zmínka, za jakých obecných podmínek je pozitivní přidané hodnoty u žáků se SPU dosahováno. Zabývat se otázkou finanční náročnosti této nadstandardní péče však v plánu nemám. Ta se může stát námětem další výzkumné práce.

## 2.2 Problémy práce

- Jaké metody jsou na Školách podporujících zdraví používány ke zjišťování přidané hodnoty u žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) v kognitivní oblasti?
- Jakým způsobem zjišťují výše uvedené školy přidanou hodnotu žáka se SPU v nekognitivních oblastech?
- Do jaké míry jsou na těchto školách využívány externí hodnoticí nástroje SCIO a KALIBRO?
- Disponuje některá ze základních Škol podporujících zdraví vlastní koncepcí zjišťování přidané hodnoty u svých žáků (ať už běžných nebo se SPU)?

## **3 Teoretická část**

### **3.1 Přidaná hodnota jako jeden z hlavních parametrů efektivního vzdělávání**

#### **3.1.1 Kvalita a efektivita ve vzdělávání – vymezení pojmů**

Pojmy kvalita a efektivita ve vzdělávání se objevují v pedagogické literatuře ve spojení s hodnotícími neboli evaluačními procesy. Vyjadřujeme jimi, nakolik jsou vzdělávací systémy, školy, učitelé nebo jednotliví žáci úspěšní.

Kvalitou se v tomto smyslu rozumí žádoucí úroveň jejich fungování a výsledků. Ty mohou být porovnávány s určitými kritérii (standards) nebo objektivně měřeny. V souvislosti s tím se hovoří o tzv. indikátorech kvality, což jsou pozorovatelné příznaky a projevy toho, že se kvalita ve sledovaném procesu vyskytla.

Efektivitu je možno chápat jako účinnost a výkonnost. Ve vzdělávání však zahrnuje nejen údaje kvantitativní, ale i kvalitativní. Nejčastěji jsou posuzovány výsledky (tj. znalosti žáků, počty přijatých na střední školu, úspěšnost v soutěžích atd.) nebo procesy (volba vyučovacích metod učitelem, styl učení žáka, způsob práce s dynamikou třídy aj.). Rozlišujeme tak efektivitu rezultativní nebo procesuální. (Průcha, 2009)

Pro rezultativní efektivitu je důležitý kromě samotného výsledku i čas jeho dosažení. Evaluaci je proto nutné zaměřit nejdříve na posouzení vstupního stavu a ten pak srovnávat se stavem výstupním. Rozdíl mezi počátečním a konečným stavem bývá označován jako přidaná hodnota a rezultativní efektivita pak vyjadřuje pokrok žáka, který udělal během těchto dvou momentů.

Na rozdíl od rezultativní zabývá se zkoumáním procesuální efektivity způsobem, jakým bylo určitých výsledků dosaženo. Takto získané poznatky jsou pak důležitou informací pro stanovení efektivity výchovně vzdělávacího procesu a efektivity práce učitelů. (Ryška, 2009)

V souvislosti s efektivitou je možno zmínit i pojmy eficeience a akontabilita. Eficiencí se rozumí vztah mezi vynaloženými zdroji a dosaženými výsledky, tj. nakolik personální,

materiální a finanční podmínky ovlivňují výstupy procesu. V technických vědách je významově totožný s výkonností nebo účinností. V oblasti vzdělávání představuje např. množství času, který žák potřeboval ke splnění určité úlohy. Pojem akontabilita se označuje zodpovědnost vůči klientům nebo schopnost předložit účty. Ve školství jde o zodpovědnost vzdělávací instituce za důsledky i kvantitu a kvalitu vzdělávacích služeb. (Průcha, 2009)

### **3.1.2 Evaluace vzdělávacího procesu**

#### ***3.1.2.1 Monitorování a hodnocení vzdělávání po roce 1989***

Před rokem 1990 bylo tehdy ještě československé školství řízeno centrálně, vzdělání probíhalo podle shodných učebních osnov, učitelé byli přísně kontrolováni. Rozhodující úlohu mělo ministerstvo školství, které mělo k dispozici přímé řídicí a kontrolní nástroje. Vstupy a procesy byly přitom detailně předepisovány. Pro školy byla hlavním kontrolním orgánem školní inspekce. Zjišťovala, zda ředitelé a učitelé dodržují přesně osnovy z hlediska obsahu, metod i forem výuky, rovněž tak časového postupu. Pro žáka pak bylo stěžejním učitelovo hodnocení, stanovené na základě jeho znalostí. Protože počet míst pro studium byl v té době na vyšších stupních škol omezen, soustředily se mnohé školy hlavně na přípravu svých absolventů na přijímací zkoušky. Na úrovni celého vzdělávacího systému nebyla jeho úroveň a efektivita ani sledována ani vyhodnocována. I když docházelo k postupným reformám, chyběla systematická zpětná vazba. (UK, 2008)

Postupná transformace českého vzdělávacího systému po roce 1990 změnila postavení škol. Došlo k decentralizaci a mnoho škol přešlo do právní subjektivity. Školy se tak staly samosprávné vůči rodičům, žákům i celé společnosti. Uvolnil se prostor pro jejich iniciativu a tvořivost. Současně však musely převzít i plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu své práce, za profesionální projev učitelů a snažit se o jejich zvýšení. Zároveň byl zaznamenán i jasný pokrok ve využívání dílčích evaluačních aktivit. Školy i celý vzdělávací systém totiž potřebovaly vědět, zda dosahují stanovených cílů, a jak fungují ve srovnání s ostatními školami resp. se vzdělávacími systémy jiných zemí. (Walterová, 2004)

V roce 2003 byl zpracován Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání, určený pro oblast základního a středního vzdělávání. Pojem evaluace ve vzdělávání je v něm chápán jako proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů. Jeho cílem je usnadnit další rozhodování, ovlivňující pozitivně kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu. V první etapě bylo cílem zdůvodnit nezbytnost komplexního systému evaluace a vymežit jeho jednotlivé oblasti. V druhé etapě jsou řešeny jednotlivé oblasti evaluace detailně. Významným počinem pro autoevaluaci škol je v červnu 2012 dokončená a volně přístupná baterie evaluačních nástrojů. Je výsledkem více než dvouletého snažení pracovníků Národního ústavu pro vzdělání v rámci projektu „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ podporovaného ESF. (UK, 2008)

### ***3.1.2.2 Mezinárodní výzkumy a měření výsledků vzdělávání***

Na nadnárodní úrovni je Česká republika zapojena do různých mezinárodních projektů, šetření a systémů zjišťování mezinárodních ukazatelů organizovaných UNESCO, OECD nebo Evropskou komisí. Ty poskytují četné mezinárodně srovnatelné údaje o funkcích našeho vzdělávacího systému. V současné době se náš stát účastní pěti mezinárodních šetření. Jedná se o programy PISA (OECD Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ICILS (International Computer and Information Literacy Study) a TALIS (Teaching and Learning International Survey). Časem ale zbudou jen dvě – PISA a TIMSS. Důvodem je velká finanční náročnost a skutečnost, že v dalších cyklech budou tyto mezinárodní výzkumy financovány již výhradně z národních, tedy nikoliv bruselských zdrojů.

PISA je nejdůležitějším mezinárodním šetřením Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v oblasti měření výsledků žáků ve vzdělávání. Výzkumu se v současné době účastní bezmála sedmdesátka zemí světa. Hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů. Testování probíhá ve tříletých cyklech a je zaměřeno na populaci patnáctiletých žáků. Zkoumá jejich gramotnost v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné. Písemné testy kladou důraz především na

zvládnutí určitých situací a na užití vědomostí a dovedností, spíše než na vědomosti samé. Druhou výzkumnou metodou jsou dotazníky pro žáky a ředitele školy, zjišťující informace o podmínkách učení (jsou zaměřeny na domácí zázemí žáků, vztah žáků ke škole a k testovaným předmětům, fungování a podmínky výuky, na fungování pedagogického sboru, klima školy aj.). (PISA, 2012)

Šetření TIMSS, které organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), probíhá ve čtyřletých cyklech. Naše republika se zúčastnila v roce 1995 již prvního ročníku výzkumu, který se zaměřuje na zjišťování úrovně znalostí a dovedností v matematice a v přírodovědných předmětech žáků 4. a 8. ročníků základních škol. Každá úloha zkoumá dovednosti žáků ve třech oblastech – prokazování znalostí, používání znalostí a uvažování. Kromě teoretických vědomostí musí žáci prokázat i experimentální dovednosti na řadě praktických laboratorních úloh. (PIRLS, 2013)

Projekt Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (PIRLS) zjišťuje v pravidelných pětiletých cyklech úroveň příslušných dovedností žáků 4. ročníků základní školy. Jde o schopnost rozumět a používat formy psaného jazyka, které vyžaduje společnost. Od roku 2001 se do šetření postupně zapojilo 49 dalších zemí světa. (PIRLS, 2013)

Cílem Mezinárodního výzkumu počítačové a informační gramotnosti (ICILS) je získat poznatky o dovednostech v těchto oblastech u žáků 8. ročníků z 18 zemí světa. Vyhodnocují se rozdíly ve výsledcích jednak mezi jednotlivými zeměmi, jednak mezi školami. Šetření také zjišťuje souvislost mezi úspěšností žáků a různými aspekty vzdělávacích systémů, technologickými podmínkami škol, rodinným zázemím a zajímá se i o individuální charakteristiky žáků. (ICILS, 2013)

Projekt Mezinárodní šetření o vyučování a učení (TALIS) byl zahájen v roce 2008. Je prvním výzkumem, jehož hlavním zájmem je zjistit, v jakém prostředí a s jakými pracovními podmínkami se setkávají ředitelé a učitelé nižšího sekundárního vzdělávání. Mezi zkoumané oblasti patří vzdělávání pedagogů a jejich profesní rozvoj, hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby učitelům v jejich práci, školní klima, způsob vedení školy, postoje učitelů a jejich představy o správném způsobu výuky, samotná vyučovací praxe. (UK, 2008)

### **3.1.2.3 Potřeba komplexnosti evaluačního systému**

Evaluace vzdělávacího procesu by měla mít významný vliv nejen na zlepšování práce školy, ale i na postup žáka v hierarchii vzdělávání a vzdělávacích institucí. Způsoby a metody hodnocení výkonů žáka a jeho výsledky jsou podstatné i pro volbu povolání. Postupně by proto mělo na významu ztrácet hodnocení vstupní (tj. přijímací zkoušky) ve prospěch hodnocení výstupního ze stupně předchozího (celostátní závěrečné testy, certifikáty, centrální maturitní zkouška aj.). Evaluace vzdělávání by pak měla význam pro žáka i jeho rodiče (jako formativní hodnocení), pro školu nižšího stupně (jako sumativní hodnocení) i pro školu vyššího stupně (jako diagnostické hodnocení). Zcela nezbytnou a neopomenutelnou úlohu tu však hraje autoevaluace školy. Ta zahrnuje kromě jiného i vyjádření toho, čím vzdělávací zařízení přispělo k rozšíření žákových kompetencí, tj. jakou přidanou hodnotu si žák ze školy odnáší. Její formulování je mnohdy důležité i pro zachování samostatnosti instituce z pohledu jejího zřizovatele. (MŠMT, 2003)

Pro evaluaci nejsou důležité jen dosažené vzdělávací výsledky škol, ale i systematické využívání dalších zdrojů informací. Často je práce škol hodnocena podle toho, jak dokáže reflektovat ve své vzdělávací nabídce požadavky společnosti a aktuální ekonomiky. Kompetence, které svým frekventantům škola vštíjí, se netýkají jen vědomostí, ale zejména osobních a sociálních dovedností a postojů. Proto se jejich úroveň spíše projeví jako schopnost obstat v určitých životních situacích - např. nalézt odpovídající uplatnění na trhu práce či zapojit se aktivně do společenského života. Jejich objektivní měření je velmi obtížné a díky tomu většinou v počátcích.

O kvalitě poskytnutého vzdělávání však mohou vypovídat ještě další charakteristiky. Pro české školství je charakteristické pořádání velkého množství soutěží, olympiád nebo přehlídek žákovských prací. Účast a úspěšnost v nich je proto dalším sledovaným faktorem.

Mezi další důležité údaje, doplňující měřitelné výsledky vzdělávání, patří informace o podmínkách, za kterých škola pracuje. Zjišťuje se i spokojenost žáků a učitelů, spolupráce s rodiči a jejich zapojení do společné práce na rozvoji osobnosti dítěte. Kvalita školy se také odráží ve snížení či vyloučení kriminálního nebo patologického

jednání žáků nebo v její schopnosti vytvořit pro co největší počet žáků dostatečné motivující prostředí. (UK, 2008)

### **3.1.3 Přidaná hodnota ve vzdělávání**

Se snahou zdokonalovat stále více evaluační systém se objevil koncept přidané hodnoty. Přidaná hodnota je tak zařazena mezi ostatní charakteristiky, kterými se měří výstupy ve vzdělávání a jimiž se posuzuje, nakolik školské zařízení splnilo svoji funkci. Přidanou hodnotu tak můžeme vnímat jako nárůst měřených výsledků vzdělávání za stanovené období. Vzdělávací systém se v nějakém bodu vzdělávací dráhy dostává do situace, že jsou srovnávány vzdělávací výsledky žáků a škol. Měření výsledků žáků a studentů v několika nebo alespoň ve dvou časových obdobích na jedné školské instituci a jejich vzájemné porovnání tak pomáhá určit, jak přispěla škola k učení těchto respondentů. Zároveň je možné se tím i vyrovnat s nestejnou vstupní výbavou žáků a studentů při zahájení vzdělávání. Otázkou však je, co vše měřit a srovnávat, aby nedošlo ke zkreslení celkového působení školy. Většinou se zjišťuje nárůst měřitelných dovedností, a to obvykle prostřednictvím nejrůznějších testů v určité oblasti. Výsledky vzdělávání jsou tak dobře pozorovatelné a měřitelné a není problém posoudit, zda došlo k přiblížení se záměru vzdělávací instituce. Česká kurikulární reforma na základní a střední úrovni vzdělávání však v současné době upřednostňuje před vědomostmi výsledky, které mají podobu kompetencí. Součástí kompetence jsou: 1. znalosti (dovednosti, vědomosti) = něco, co vím, jsem schopen si to vybavit z paměti; 2. dovednosti (návyky) = něco, co dokážu aktivně vykonávat; 3. postoje (přijaté hodnoty) = moje vnitřně ukotvená mínění a přesvědčení ve vztahu k hodnotám (nejčastěji morálním). Znalosti mají převahu v teoretické oblasti, dovednosti a postoje souvisejí více s praktickým životem. Mezi jednotlivými součástmi existují silné vztahy. Získání nějaké dovednosti většinou předchází pochopení relevantních znalostí. Postoje se pak projevují při uplatnění těchto dovedností.

V základním vzdělávání mají být naplňovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní a kompetence občanská (viz RVP ZV). Dle Evropského kvalifikačního rámce představují kompetence prokázanou schopnost používat znalosti, dovednosti a schopnosti – osobní, sociální, metodické – při práci, studiu a v osobním či v profesním

rozvoji. Rozsah těchto kompetencí tak výrazně přesahuje oblasti, které jsou obvyklým předmětem testování. Důležité je proto uplatňovat spíše široký koncept přidané hodnoty, v němž se proces vzdělávání a vzdělávací výstupy poměřují až vůči úspěšnému pracovnímu a osobnímu životu. Znamená to rozšířit měření měnicích se testových výsledků o další charakteristiky nekognitivní a osobnostní. Rozsáhlou oblast představuje sledování změn v osobnostním chování mladých lidí, v rozvoji osobnostních charakteristik měřených pomocí kategorií tzv. velké pětky (emocionální stabilita, extroverze, otevřenost, přívětivost a svědomitost). (Ryška, 2009)

Také je možné zohlednit mnohé faktory školní i mimoškolní, které na výkony žáků mají vliv a v některých případech nejsou ovlivnitelné školou, například socioekonomický status žáka, sociální a kulturní úroveň jeho rodinného prostředí nebo jeho mimoškolní činnost. Důležitým aspektem je také podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich výkon může dramaticky ovlivnit celkové výsledky tříd (případně i škol), do kterých byli zařazeni. O skutečné přidané hodnotě škol pak rozhodují ale i takové aspekty, jako schopnost ovlivnit částečně motivaci žáků k učení nebo výkon učitelů související mnohdy nejen s jejich kvalifikovaností. Zkoumání těchto faktorů, ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků a studentů, jsou důležité nejen kvůli posouzení samotné výkonnosti škol, ale hlavně z důvodu jejich korektního srovnávání.

V českém školském systému zatím neexistují žádná zavedená pravidla při sledování přidané hodnoty škol nebo jejich žáků. První vlaštovkou je alespoň vývoj autoevaluačních nástrojů v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Ty by měly školám sloužit jako metodická podpora pro zjišťování nejen výsledků jejich práce, ale posléze i ke sledování přidané hodnoty. Svou univerzálností, nadčasovostí a možností uzpůsobení jsou vhodné nejen pro základní a střední školství, ale i pro předškolní vzdělávání. (UK, 2008)

#### **3.1.4 Nekognitivní výstupy vzdělávání a měření jejich změny**

Důležitou součástí celkového působení škol na žáky a studenty se stávají i otázky osobnostního vývoje. Proto se nabízí zabývat se touto oblastí i z hlediska zjišťování přidané hodnoty. Propojovat však měření osobnostních charakteristik s výsledky v testovaných vzdělávacích oblastech není obecně zvykem. Školy s tím mají jen

minimální zkušenosti. A to ještě jen ty, které tuto problematiku zahrnují do svého školního kurikula.

Mnohem více počítá s vlivem nekognitivních dimenzí a osobnostních charakteristik na výkony žáků a studentů Evropský kvalifikační rámec. Sleduje totiž výstupy vzdělávání v komplexnějším pojetí jako kompetence, které v sobě zahrnují znalosti, dovednosti i postoje. Tyto tři součásti kompetence odpovídají třem základním součástem osobnosti žáka.

Znalosti – kognitivní neboli poznávací doména

Dovednosti – psychomotorická doména

Postoje – afektivní (citová) doména

Šetřením vlivu osobnostních charakteristik se zabývali například Vispoel & Austin v roce 1995. Zkoumali, do jaké míry ovlivňuje povaha určitého vyučovacího předmětu úspěšnost 12 – 14letých žáků a zda se podílejí na výsledcích i charakteristiky jako dovednost, úsilí, strategie, zájem, obtížnost úkolu, náhoda, vliv rodiny a vliv učitele. Pro úspěch ve výuce byly vyhodnoceny jako nejdůležitější vlastní úsilí, zájem o daný předmět a vliv jiné osoby (např. rodičů nebo učitele). (Ryška, 2009)

Změny v osobnostních charakteristikách mladých lidí sledoval i John W. Lounsbury a kol. v roce 2003, a to pomocí kategorií tzv. velké pětky. Pomocí dotazníku byla zjišťována míra extroverze (tj. kvalita a četnost kontaktů mezi lidmi), přívětivosti (tj. úroveň chování od soucítění po nepřátelství), svědomitosti (zahrnuje vztah k práci, plánování, organizaci a plnění úkolů), emocionální stability (nebo lability), intelektu a otevřenosti (tj. potřeby vyhledávat nové zážitky nebo míra schopnosti tolerovat neznámé a jejich chování). I zde bylo zjištěno, že osobnostní charakteristiky je možné měřit a že významně ovlivňují školní výsledky.

Na základě výzkumu lze tvrdit, že osobnostní charakteristiky se v průběhu životního cyklu mění. U emoční stability bylo psychology zjištěno, že stoupá během dětství a rané dospělosti, kulminuje kolem 37. roku věku a poté si už člověk danou úroveň udrží až do konce života. Naopak otevřenost k novým zkušenostem roste až do středního věku a

poté opět klesá. Osobnostní charakteristiky se mění i působením školního vzdělávání a jsou významným předpokladem úspěšného vysokoškolského studia. (Ryška, 2009)

## 3.2 Definice pojmu

V úvodu mé práce je uveden princip přidané hodnoty spočívající v určení toho, o kolik se změnila měřená znalost a dovednost žáků během sledovaného období. Pojetí přidané hodnoty je však možno formulovat i jinými způsoby.

### 3.2.1 Formulace orientovaná na modely přidané hodnoty

Ve zprávě OECD se uvádí formulace orientovaná na modely přidané hodnoty:

*„Modely přidané hodnoty měří příspěvek školy k pokroku žáka vůči předem určeným školním vzdělávacím cílům. Příspěvek je očištěná hodnota od jiných faktorů, které také přispívají k pokroku žáka v učení (OECD, 2008 in Ryška, 2009).“*

Další možné znění definice může vypadat i takto:

*„Modely zjišťování přidané hodnoty jsou třídou statistických modelů, které se užívají k určení odhadu příspěvku školy k žákově učením měřenému pomocí trajektorií testových skóre (OECD, 2008 in Ryška, 2009).“*

### 3.2.2 Formulace zahrnující neškolské vlivy

Druhá definice se sice neomezuje jen na sledování žákových dovedností a znalostí, ale stále se pracuje se srovnáním výsledků ve dvou okamžicích jeho školní kariéry. Účelem je tedy srovnat, k jakému pokroku v kompetencích žáka škola přispěje. Z toho důvodu je třeba sledovat i další faktory ovlivňující žákovu učení a schopnost školy ovlivnit pozitivně i je. Z velkého souboru faktorů má podstatný vliv především rodinné prostředí, často vyjadřované pomocí socioekonomického statusu rodiny. V mnoha zemích je důležité i místo bydliště, které se socioekonomickým statutem souvisí, nebo pokud možno i informace o předchozích výsledcích žáka. Pro objektivnější posouzení příspěvku školy jsou potřebné údaje o její vybavenosti, složení a kvalifikovanosti pedagogického sboru, informace o školní atmosféře nebo o managementu školského zařízení.

Přesto ale tento koncept přidané hodnoty nemusí postihnout veškerou hodnotu, kterou škola přidává svým žákům k tomu, s čím do ní nastoupili. I on je totiž založen výlučně na testovém měření znalostí a dovedností žáků. Takto pojaté zjišťování úrovně schopností žáků není ale schopno postihnout například pozitivní změny v osobnostním nebo sociálních charakteristikách žáků, na něž má školské zařízení vliv. Nutno podotknout, že jejich měření je náročné nejen na realizaci, ale i na časový odstup, ve kterém se projeví. Nadto je ještě složitější oddělit míru vlivu školy od ostatních neškolských vlivů. (UK, 2008)

### **3.3 Metodologická hlediska zjišťování přidané hodnoty**

#### **3.3.1 Co je důležité při návrhu modelu přidané hodnoty**

Nejprve je nutné si ujasnit, proč chceme zjišťovat přidanou hodnotu, tj. jaký je cíl našeho modelu. Zda se jedná o určení škol, které vyžadují pomoc, neboť někteří z jejich žáků nedosahují stanoveného standardu nebo zda má být model využitelný pro školy bez rozdílu. Jiný model je třeba využít při zjišťování příspěvku k přidané hodnotě u jednotlivých vyučujících nebo v případě speciálních škol. V závislosti na tom pak využijeme zjišťování určitých dat v předem dané frekvenci.

Podle cíle modelování přidané hodnoty můžeme sledované faktory důležité pro návrh modelu rozdělit do šesti skupin:

1. Kvalita informací o testování žáků a jejich výsledcích – důležité je posoudit, zda získané údaje odrážejí věrohodně úroveň znalostí a dovedností žáků s ohledem na stanovené vzdělávací cíle a zda jsou dostatečně přesné, aby z nich mohly být vyvozovány závěry. Je nutné ale i řešit, zda jen s využitím testů se dají získat povšechné údaje vztahující se alespoň k nejdůležitějším cílům vzdělávacích programů.
2. Integrita dat a datové pokrytí – důležitá je zejména úplnost dat. To je mnohdy těžce zvládnutelné z důvodu absence žáků při testování či jejich přestupů na jinou školu mezi jednotlivými okamžiky sběru dat. Čím více jsou informace kusé, tím nižší je věrohodnost výsledků.

3. Filozofie úprav – při provádění úprav je třeba dbát na správnou volbu charakteristik z hlediska jejich povahy, nejen s ohledem na jejich kvalitu a kompletnost.
4. Technická složitost – v současné době existuje již řada obecně využívaných modelů přidané hodnoty, od jednoduchých až po promyšlené a formálně propracované modely, vyžadující nejmodernější výpočetní postupy. Výhoda složitějších modelů je v jejich větší objektivnosti výsledků. Jejich výraznou stinnou stránkou je např. nutnost komplexnějších údajů z hlediska let i předmětů a z toho vyplývající potřeba větších nároků na personál. S tím poté souvisí i větší finanční náročnost a mnohdy i podezření nad neprůhledností celého systémového modelu.
5. Transparentnost – obecně platí, že jednodušší modely jsou transparentnější a v důsledku toho i lépe přijímány a pro zainteresované aktéry využitelnější. I když z technického hlediska jsou méně žádoucí právě pro jejich menší objektivitu. Na základě zahraničních zkušeností není však transparentnost pro veřejnost rozhodující pro volbu a přijetí systému – nebrání se tedy ani složitějším modelům zjišťování přidané hodnoty.
6. Náklady – nejvyšší náklady jsou spojeny se sběrem dat a vytvářením databáze. Sběr dat může být financován z prostředků škol, neboť výsledky testů jsou jimi využívány při autoevaluaci školního vzdělávacího programu. V minulých letech se proto mnohé z nich rozhodly pravidelně do zjišťování úrovně svých žáků investovat a nakupovat testy od ověřených firem. Na rozdíl od toho tvorba a správa vhodné databáze je mnohem nákladnější, protože ve svých počátcích zahrnuje i zavedení nového systému ukazatelů školní výkonnosti, spojeného s potřebou zaškolení řady pracovníků. Naopak náklady na samotný provoz, zvláště je-li v provozu již několik let, jsou poměrně nízké. Mají-li být však výsledky zjišťování přidané hodnoty využitelné pro pracovníky škol, je třeba nejen vybudovat on-line systém pro jejich předávání, ale finančně pokrýt i odbornou přípravu těch, kteří budou s agregovanými výstupy pracovat. I když se jedná o nemalou částku, je potřebné s ní počítat, neboť teprve poté nabývá systém smysluplnosti. (UK, 2008)

### 3.3.2 Data potřebná pro modelování přidané hodnoty

Databáze pracuje jak s informacemi získanými z testování žáků většinou z více předmětů, tak i s pomocnými daty vyvozenými z charakteristiky žáků (např. pohlaví, etnický původ, sociálně ekonomický status apod.). Tak je možno daleko lépe vytvořit komplexnější databázový systém modelu přidané hodnoty.

Při modelování přidané hodnoty pracujeme s následujícími skupinami dat:

1. Výsledky žáků – představují především všechny údaje získané při prověřování znalostí a dovedností žáků. Kromě toho jsou zde zahrnuty i další informace potřebné pro zvolený model přidané hodnoty – například specifické údaje, pomocí nichž budou výsledky školy zařazeny do určité kategorie školských zařízení pro jejich objektivnější posouzení a porovnání.
2. Žákovské kontextuální informace – představují údaje o žákovi, jeho rodině, případně i další informace nutné pro dokreslení situace v rámci kontextuálního modelu přidané hodnoty. Záleží na vybraném modelu. Jeho výběr vyplývá z požadavků a očekávání zadavatele, tj. zda má tento zájem i na tom, aby do faktorů ovlivňujících žákovo učení byly zahrnuty i informace neškolní povahy.
3. Informace o školách – jedná se o informace, které pomáhající odlišovat od sebe jednotlivé školy, a tak určovat faktory ovlivňující efektivitu vzdělávání na nich. Patří sem údaje o typu a velikosti školy, o lokalitě, ve které se nachází, často i o školních vzdělávacích programech a učitelích, jejich kvalifikaci a metodách výuky.
4. Informace o evaluaci škol a další hodnotící zprávy – představují pohled na výkony a výsledky nejen ze strany školy v rámci autoevaluace, ale i vnějších partnerů, jako je např. Česká školní inspekce nebo zřizovatel. Tyto informace nabývají na významu především u škol, jejichž výsledky jsou nadprůměrné nebo naopak velmi špatné. Je totiž jasné, že zjištěný výsledek přidané hodnoty nepodává zcela ucelený obrázek o výkonu školy. (Ryška, 2008)

## 3.4 Možnosti zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání

### 3.4.1 Zkušenosti s měřením PH v zahraničí

Teorie přidané hodnoty a její zjišťování ve školách jsou poměrně nové. Začala se objevovat ve spojení s měřením kvality a efektivity škol již v 90. letech minulého století v Anglii. V té době byly vydány tzv. ligové tabulky s pořadím škol, sestaveného na základě procentuálního zastoupení žáků, kteří dosáhli nutného výsledku v národních testech. V té době šlo ale jen o žebříček výkonnosti žáků bez ohledu na další faktory ovlivňující jejich úspěšnost v testech.

V zahraničí se používá v současné době poměrně velké množství modelů přidané hodnoty. Velké zkušenosti mají především v USA, Belgii a Francii. V těchto zemích se přidaná hodnota zjišťuje v rámci národních evaluačních standardů. Výzkum metodologie však není v žádném státě ukončen. (UK, 2008)

#### 3.4.1.1 Velká Británie

Povinná školní docházka, po jejíž dobu se děti vzdělávají v zásadě společně, trvá v Anglii od 4 do 16 let. Tato etapa je ukončena Všeobecným certifikátem školního vzdělávání - GCSE. Některé školy mají i tzv. 6+ ročníky (sixth forms), které vzdělávají děti po 16. roku věku; osmnáctiletí pak skládají GCSE-úroveň A.

První případy zjišťování přidané hodnoty u některých typů škol se datují do 80. let 20. století. Nejdříve tomu bylo na akademické půdě a posléze i pro některé místní úřady. V roce 1988 bylo zavedeno Národní kurikulum pro věkovou skupinu 5-16 let. A s tím je spjata i rozšíření systému testování a hodnocení učitelů. Zpočátku byly údaje o výsledcích sbírány za všechny žáky v určitém věku. V 90. letech minulého století začaly být uveřejňovány průměrné hrubé výsledky žáků jednotlivých škol, a to hrubé výsledky národních testů na konci prvních tří tzv. klíčových etap - ve věku 7, 11 a 14 let a hrubé výsledky CGSE. Publikování srovnávacích výsledkových listin jednotlivých škol bylo dokonce vyžadováno v rodičovské chartě.

Modely přidané hodnoty byly zaváděny ve dvou fázích – v roce 2002 jako prosté rozdíl v žákovských výsledcích mezi jednotlivými klíčovými etapami, od roku 2005 jsou zahrnovány i kontextuální faktory stěžejí ovlivnitelné školou. Zdůrazňuje se také, že

celkově horší výsledky školy neznamenaají nízkou přidanou hodnotu, neboť je třeba kalkulovat se znevýhodněním žáků.

Od roku 2006 funguje ve Velké Británii program RAISEonline, který je založen na využívání víceúrovňových modelů přidané hodnoty. Tento systém mohou využívat nejen školy a inspekce, ale i partneři, jejichž cílem je zlepšování škol. Kromě přidané hodnoty je možno se v nich seznámit i s mnohem rozsáhlejšími informacemi o každé škole. Detailní informace, které mají sloužit především školám samotným a které obsahují údaje o jednotlivých žácích, nejsou přístupné veřejnosti. Tyto údaje jsou důvěrné a umožňují přesné vlastní hodnocení a otevřenou komunikaci mezi školou, místní samosprávou a inspekcí. (UK, 2008)

#### **3.4.1.2 USA**

Zdejší vývoj probíhal podobně jako v Anglii, jen diferencovaně podle jednotlivých států. Nejdříve se objevil požadavek na hodnocení efektivity škol ve státě Tennessee. Za přispění Univerzity Tennessee byl vyvinut systém EVAAS pro zjišťování přidané hodnoty a od roku 1992 byl použit plošně ve školách tohoto amerického státu. Postupně se rozšířil i do několika ostatních destinací. Jde o model využívající výsledná data z několika postupných ročníků a několika předmětů. Na konci každého školního roku je vyhodnocován jednak průměr daného ročníku, poté učitelský efekt a také různé proměnné. Žáci jsou takto sledováni po dobu obvykle pěti let, a proto lze objektivněji posuzovat přínos školy i jednotlivých učitelů k žakovu pokroku. Nedílnou součástí databáze jsou i výstupy z přímého pozorování výuky. Celý systém tak umožňuje i zlepšování dovedností učitelů a posiluje jejich ocenění.

Ve státě Dallas byl v roce 1997 popsán další systém modelování přidané hodnoty pod názvem DVAAS a je používán již několik let. Od systému EVAAS se liší tím, že pracuje i s dalšími proměnnými ohledně žáků, které ovlivňují jejich výsledky ještě před konečnou analýzou. Na rozdíl od EVAASu vyhodnocuje pouze situaci ve dvou následných ročnících. Kromě učitelova pozitivního vlivu zahrnuje ale i další faktory, působící na výsledky školy a jejich žáků.

Další variantou je systém REACH, který byl vyvinut pro stát Kalifornie. Pokrok jednotlivých žáků je posuzován s ohledem na stanovené cílové výkonnostní standardy, nejsou proto porovnávání žáci mezi sebou. (UK, 2008)

#### **3.4.1.3 Další evropské státy**

**V Norsku** se od roku 2004 využívá systém ukazatelů úspěšnosti a efektivity škol. Jeho záměrem je systematická pomoc problematickým školám a předávání dobrých zkušeností ze škol příkladných. Od roku 2005 jsou při tom zohledňovány i faktory mimoškolní, které úroveň zařízení a jejich žáků posilují. S uplatněním některého z modelů přidané hodnoty se počítá v průběhu dalšího vývoje evaluačního systému.

**V Polsku** jsou od roku 2002 shromažďována data na konci primárního vzdělávání, tj. u žáků ve věku 10 let. Výsledky ale nejsou veřejné, zkouška je jen informativní. Další údaje poskytuje od stejného roku tzv. gymnaziální zkouška, kterou podstupují patnáctiletí žáci na konci nižšího sekundárního vzdělávání. Střední vzdělávání je od roku 2005 ukončováno společnou maturitou, která zároveň slouží jako přijímací zkouška na školy třetího stupně. Přidanou hodnotu je tak možno zjišťovat porovnáním údajů o výkonech žáků na začátku a na konci středního vzdělávání. V roce 2005 byla provedena pilotáž a následně Rada pro centrální zkoušky jmenovala expertní skupinu pro přípravu modelu zjišťování přidané hodnoty. V současné době je vytvořen koncept pro patnáctileté žáky, kdy se zjišťuje rozdíl mezi stanovenou úrovní a aktuálním stavem, kterého žák dosáhl.

**Ve Francii** se systém hodnocení škol vyvíjel od 90. let. Faktory určené ke sledování se postupně měnily, ale obecně platí, že naměřené výsledky se porovnávají s očekávanou úrovní ne mezi jednotlivými školami. Přidaná hodnota je zjišťována u všech lyceí, a to jak pro jednotlivé školy, tak při srovnání v dané části země.

**Ve Švédsku** probíhají v současné době pilotáže s výhledem zavedení modelu zjišťování přidané hodnoty na celostátní úrovni.

**Ve Slovinsku** se počítá s využitím modelu zpracovávajícího informace z měření ve třech klíčových věkových etapách – v 11, 15 a 18 letech.

**V Belgii a Portugalsku** se přidaná hodnota zjišťuje jen na výběrovém vzorku škol.

I v mnoha dalších evropských státech se zabývají zjišťováním a hodnocením efektivnosti školských zařízení. Spolu s tím jsou podnikány i kroky k zavedení modelu přidané hodnoty, která má být nedílnou součástí vnější i vnitřní evaluace škol. (Ryška, 2009)

### **3.4.2 Měření přidané hodnoty v ČR**

#### **3.4.2.1 První pokusy**

Za první pokusy s určováním přidané hodnoty je možno považovat prověřování znalostí a dovedností v oblasti matematiky a přírodních věd v 90. letech. Souvisely s realizací výzkumů IEA, a to TIMSS a TIMSS-R, prováděných v 5. a 8. ročnících a také v posledních ročnících středních škol. Jednalo se však jen o prosté porovnávání výsledků žáků daných ročníků se žáky ostatních zúčastněných zemí.

Poté byla snaha o zjišťování přidané hodnoty nastíněna nebo jako návrh i zapracována do několika strategických dokumentů. Ale teprve až Rámcový projekt monitorování a hodnocení ve vzdělávání, který byl zpracován v roce 2003, se otázkou přidané hodnoty zabývá do hloubky. Uvádí se v něm, že systém evaluace musí být propojen s postupem žáka na vzdělávací dráze. Postupně by mělo do pozadí ustupovat jeho hodnocení na vstupu do vyššího stupně (přijímací zkoušky) a na významu nabývat hodnocení výstupu ze stupně předchozího. Průběžné hodnocení žáků na úrovni základní školy má být zaměřeno na jejich pokrok v několika oblastech v každém předmětu. Jako nový prvek bude zaváděno ověřování vzdělávacích výsledků žáků 5. a 9. ročníků základní školy. Tak bude možné posoudit i nárůst znalostí a dovedností jednotlivých žáků vždy po čtyřech letech docházky do školského zařízení. Jako důležité ale projekt uvádí rozvíjet široký koncept přidané hodnoty, kdy je nutno zohlednit mnohé faktory školní i mimoškolní. (UK, 2008)

#### **3.4.2.2 Strategický dokument Spektrum**

První oblast Rámcový projekt monitorování a hodnocení ve vzdělávání nazvanou Hodnocení a examinační rozpracoval projekt Spektrum. Navrhoval například řadu

prostředků sumativního a formativního hodnocení žáků základních škol, které by podaly žákovi a jeho rodičům přehled o potenciálu žáka, a tím usnadnily jeho rozhodování při volbě další vzdělávací dráhy. Tyto nástroje měly zároveň podporovat učení a přispět k odbourávání náhodných selhání. Projekt se sice přímo nezmiňoval o modelu přidané hodnoty, ale informací, které měl projekt poskytovat, by bylo možno pro rozvoj modelu PH využít. (UK, 2008)

Počítalo se s vytvořením osobní složky každého žáka na základní škole, která by na základě evidovaných průběžných i závěrečných výsledků jeho vzdělávání, podávala objektivní představu o žákových znalostech a dovednostech a o pokroku v jejich dosahování. Osobní složka měla totiž obsahovat výsledky z národní hodnotící zkoušky, závěrečná hodnocení příslušných ročníků (tj. vysvědčení), údaje o úspěšnosti žáka v průběžných didaktických testech, průběžné posuzování ve vyučování a projektech včetně mimoškolní činnosti a též identifikační údaje. Podstatou dokumentování výsledků bylo doložení naplňování klíčových kompetencí, uvedených ve školním vzdělávacím programu dané školy.

Národní hodnotící zkouška se měla skládat ze standardizovaných, centrálně zadávaných testů z českého jazyka, cizího jazyka, matematiky a testu studijních dovedností. Testování měli být všichni žáci v 5. a 9. ročníku, v případě jejich absence v náhradním termínu. Na rozdíl od objektivních výsledků těchto testů, bylo závěrečné hodnocení příslušných ročníků považováno za dosti subjektivní, a tudíž málo využitelné pro zjišťování přidané hodnoty. Naopak průběžné didaktické testy měly být připravovány centrálně v sadách tak, aby si z nich školy mohly vybrat s ohledem na zaměření svého školního vzdělávacího programu. Jejich výsledky by byly však pro model přidané hodnoty využitelné jen v případě, že by je Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání sbíralo centrálně. Se zvláštní úpravou Národní hodnotící zkoušky i didaktických testů se počítalo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato úprava měla reflektovat míru postižení a minimalizovat jeho vliv na výsledky žáka, aby je bylo možno srovnat s výkony běžné populace. Další součástí osobní složky mělo být i sebehodnocení žáka, včetně ukázek jeho školní práce. Zahrnuta měla být i komplexní hodnocení nadpředmětových oblastí, mimoškolních aktivit a školních projektů. Bylo uvažováno, že by svoji osobní složku mohl využívat i samotný žák při prezentaci svých

znalostí a dovedností při rozhodování o další vzdělávací dráze a rovněž při vlastním přijímacím řízení.

I když se výslovně nejednalo o projekt vedoucí ke zjišťování přidané hodnoty, obsahoval mnoho údajů a forem hodnocení, které je možné pro zjišťování přidané hodnoty využít. Žádná metodika přímo pro využití těchto výstupů k zjišťování přidané hodnoty dosud nebyla zpracována. (Ryška, 2009)

### ***3.4.2.3 Nástroje ke zjišťování přidané hodnoty od společnosti Scio***

Společnost Scio již 17 let působí v oblasti školství a vzdělávání, testování se věnuje od roku 2001. Své produkty vyvíjí na základě zpětné vazby mnoha klientů a neustále pracuje na jejich zkvalitňování. Je jedinou soukromou firmou, která v současné době nabízí nástroje ke zjišťování přidané hodnoty i na základních školách. Nejedná se ale o projekt plošný, je realizován jen na základě zájmu jednotlivých škol. Společnost Scio tuto možnost školám nabízí, aby nebyly odkázány pouze na výsledky pilotáže celoplošného testování 5. a 9. ročníků, tj. měření jednorázové, ale aby měly možnost srovnávat, jak se jejich výsledky změnily v čase. Každé testování je doplněno krátkým dotazníkem, který umožňuje nahlížet výsledky v různých souvislostech, lépe je interpretovat a také provádět analýzy různých závislostí přidané hodnoty na vybraných faktorech. Patří k nim například vzdělání rodičů, sociální prostředí, vnitřní charakteristiky školy apod.

Mezi produkty společnosti patří srovnávací i ověřovací testy. V loňském školním roce spustila i adaptivní testování CAT – projekt Scate, ověřující žákovu úroveň znalostí anglického jazyka. V nabídce testů je možné nalézt běžné předměty, ale i dovednosti, kompetence a gramotnosti. Žáci mohou být testováni od 3. třídy ZŠ až po 4. ročník SŠ. Při opakování je tak možno sledovat nejen pokrok v porovnání se zapojenými školami, ale i osobní meziroční posun každého žáka.

Obecně je těžké stanovovat v českém školství jakákoliv kritéria, protože stále chybí standardy vzdělávání pro řadu předmětů, od nichž by bylo možno tato kritéria odvodit. Společnost Scio se nicméně ve školním roce 2011/2012 rozhodla provést testování na základních školách pomocí dříve již použitého testu a srovnat výsledky žáků 9. ročníků

před reformou a po přechodu na školní vzdělávací programy. Porovnáním starších a čerstvých výsledků v pěti předmětů (matematika, český jazyk, angličtina, němčina, obecně studijní předpoklady) tak získala zajímavé údaje o vývoji výuky na českých školách.

Scio také postupně do svých projektů zavádí metodiku založenou na Item Response Theory. Ta umožňuje srovnávat výsledky z testů, které jsou pro každého testovaného rozdílné. (Scio, 2008-2013)

#### ***3.4.2.4 Výzkum Střediska vzdělávací politiky PedF UK Praha***

Na úrovni středních škol řešilo problematiku přidané hodnoty a jejího zjišťování Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v roce 2008. Přidaná hodnota byla měřena jako rozdíl mezi maturitními výsledky studentů středních škol a údaji získanými v projektu PISA na počátku vzdělávání daných studentů ve střední škole. Zohledněny byly i informace o studijních předpokladech a sociálním a rodinném zázemí, dosažené v projektu PISA.

Originalita modelu spočívá v tom, že neměřil jen nárůst přidané hodnoty, ale srovnával úroveň a postavení škol na začátku vzdělávání na střední škole a na jejím konci. To bylo umožněno především tím, že do posuzování byly zahrnuty různé faktory týkající se žáka i školy. Na základě jejich zpracování se nejen podařilo vysvětlit rozdíly výsledků jednotlivých škol, ale i očistit tyto výsledky o některé faktory, které je negativně ovlivňují. Bylo potvrzeno, že například socioekonomický status jako kontextuální faktor může být důvodem slabších výsledků některých škol. Zkoumán byl i vliv faktorů, které škola ovlivnit může – klima školy, řízení a organizace školy zahrnující i výběrovost školy a hodnocení žáků, vybavenost školy učební technikou a pomůckami či vliv kvalifikace učitelů. Výsledkem a smyslem tohoto modelu přidané hodnoty bylo srovnání tří hlavních skupin maturitních středních škol (gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť s maturitou) a analýza faktorů, které mají na výsledky studentů vliv. (UK, 2008)

### ***3.4.2.5 Projekt Společnosti pro kvalitu školy, o. s. – metoda Relativního přírůstku znalostí***

Občanské sdružení Společnost pro kvalitu školy vzniklo koncem 90. let 20. století jako občanské sdružení Klíč. Vzhledem k převažujícím aktivitám sdružení v oblasti školství došlo v roce 2010 ke změně názvu na Společnost pro kvalitu školy, o. s. Produkty, které občanské sdružení nabízí, pomáhají školám především v oblasti autoevaluace. Je možné využít diagnostických materiálů zaměřených na zpracování portfolia žáka, na adaptivní učení, testování znalostí a dovedností žáků v lichých ročnících ZŠ a SŠ, ale i například mapování profesních potřeb učitelů či anket pro rodiče.

V letech 2007 – 2011 realizovalo občanské sdružení Společnost pro kvalitu školy testování studentů středních škol v Moravskoslezském kraji za účelem zjištění přidané hodnoty v jejich znalostech. Porovnávány byly výsledky studentů vždy po třech letech (vstupní testování v roce 2007 a 2008, výstupní v roce 2010 a 2011). Při vstupním testování byly všem respondentům předloženy stejné úlohy, rozložené na dovednosti. Naopak při výstupním testování bylo připraveno deset variant testu podobné obtížnosti a v jednotlivých částech docházelo k rotaci úloh. Harmonizace variant proběhla ekvipercentilovou metodou (každému percentilu se pro danou verzi testu přiřadí součet skóre, které tomuto percentilu odpovídá v překryvné části, a skóre, které mu odpovídá v unikátní části této varianty). Tato metoda byla využita i při doladění získaných dat a relativní přírůstek znalostí byl transformován do pěti (u studentů) resp. čtyř stupňů (v případě škol). Předměty byly hodnoceny nejen jako celek, ale také po dovednostech. Ty byly formulovány ve všech předmětech na základě expertního odhadu a faktorové analýzy.

Relativní přírůstek znalostí zahrnoval nejen relativní pokrok studentů (tj. jak dobře studenti zvládají jistou znalost ve srovnání s ostatními studenty se stejnou vstupní úrovní této znalosti), ale i vztah mezi statisticky předpokládaným výsledkem testu u každého studenta a dosaženým aktuálním výsledkem. Aby mohly být zohledněny kontextuální informace získané od učitelů na začátku testování, byly školy rozděleny do devíti oborů. Autoři projektu totiž zjistili, že přidaná hodnota školy je ovlivněna kontextuálními informacemi na třech úrovních – do školy se hlásí studenti různě připraveni v testovaných předmětech s dalšími charakteristikami, jako je

socioekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby; jejich kontextuální informace se projevují v jejich limitaci rozvoje vědomostí a dovedností během celé školní docházky a školy mají též různě postavené školní vzdělávací programy, co se týká učebních plánů a osnov. Je ale reálný předpoklad, že do škol jednotlivých oborů se hlásili a dostali žáci s podobnými kontextovými informacemi. Přidaná hodnota těchto škol s podobnými školními vzdělávacími programy je tedy do jisté míry srovnatelná.

Model Relativního přírůstku znalostí, vycházející z metodiky zjišťování přidané hodnoty v The Centre for Evaluation and Monitoring at University of Durham, poměrně spolehlivě určuje přidanou hodnotu vzdělání žáka a umožňuje akceptovat do modelu i socioekonomické a další faktory vzdělání žáka. Přesto by měl být použit s nejvyšší interpretační opatrností. Na výsledky přidané hodnoty ve vzdělávání může mít vliv momentální indispozice žáka ve vstupním i výstupním měření a celá řada dalších faktorů. (Společnost pro kvalitu školy, 2010 - 2013)

### **3.5 Využití výsledků PH**

#### **3.5.1 Úroveň školy**

Výsledky zjišťování přidané hodnoty mohou ovlivnit nejen výběr vyučovacích metod vyučujícími, ale i výběr samotných učitelů. Jednoznačně přínosné mohou být pro samotné žáky, kteří jsou hlavním objektem vyučovacího procesu. Pro veřejnost je podstatné, že tak může dostat další důležité údaje o efektivnosti výuky jednotlivých škol nebo skupinách škol, jež spojuje společná filozofie výuky. To je nepostradatelné pro rodiče vybírající adekvátní školu pro své dítě. Je ale také možné, že sami rodiče budou požadovat po zřizovateli, aby zajistil srovnatelnost školy, kterou navštěvují jejich děti, s ostatními.

Výše uvedené důvody jsou označovány za ty, které podporují zavedení zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání v celém systému školství. Zlepšování škol představuje totiž v současnosti jeden z nejdůležitějších směrů školské politiky. Spolupráce škol včetně sdílení příkladů dobré práce vedou ke zvýšení efektivity na všech úrovních vzdělání. Prostředí však musí takovou spolupráci podporovat, tj. nestavět školy do konkurenčního postavení díky segregačním opatřením z centra.

Pro podporu autoevaluačních procesů není třeba využívat složité modely přidané hodnoty. Zpětnou vazbu poskytnou škole i jednodušší modely s menší datovou základnou. Při celkovém posouzení efektivity je ale potřebné reflektovat i charakteristickou strukturu žáků a z toho vyplývající specifika vzdělávání. Nejpodstatnější však je, aby vedení škol dokázalo s výstupy pracovat. Systém zlepšování školy jako organizace musí zahrnovat i podněty pro růst učitelských dovedností a další pečlivě volené další vzdělávání pedagogů. Pozitivním prvkem je i zodpovědnost jednotlivých učitelů za výsledky školy, což posiluje míru spolupráce mezi učiteli při práci s jednotlivými žáky. Pozornost je třeba věnovat především rozvoji komunikace učitelů s vedením školy a komunikace mezi učiteli. Je třeba ale pamatovat na zachování pravidel autonomie všech učitelů. Pak může být efekt výsledků zjišťování přidané hodnoty výrazně vyšší.

Před vlastním zaváděním zjišťování přidané hodnoty je ale žádoucí zachovat určité pořadí kroků. Nejprve je třeba sladit očekávání školy a důsledky plynoucí z těchto měření. Příliš velký význam přiřazený výstupům v podobě vyvození důsledků pro školu i učitele může s sebou totiž přinést i řadu negativních dopadů jako např. zužování kurikula, časté změny v pedagogickém sboru či zaměření se jen na určitou skupinu žáků. (Ryška, 2009)

### **3.5.2 Učitelé**

Z mnohých výzkumů vyplývá, že nejdůležitějším faktorem v efektivitě vyučovacího procesu je učitel. Nabízí se myšlenka posuzovat příspěvek jednotlivých učitelů právě na základě výsledků zjišťování přidané hodnoty. Proto je ale třeba, aby se měření a zodpovědnost za výsledky dostaly na úroveň učitelů. Jen tak bude možné reflektovat učení v jednotlivých třídách a jednotlivými učiteli. To může sehrát důležitou roli při volbě efektivních metod vzdělávání v závislosti na charakteristikách žáků.

Každý ředitel a vedení školy nebo i celý učitelský tým má vypracovaný určitý systém hodnocení jednotlivých učitelů. Kromě „věkového automatu“ by měly být oceňovány zkušenosti a odpovídající výkony jednotlivých pracovníků. To by pak ovlivňovalo pracovní motivaci a spokojenost, a tím i školní efektivitu. Některé organizace už nyní uplatňují při hodnocení komplex odložených kompenzací. V mnoha zemích OECD

tímto způsobem fungují i peníze, které odpovídají zkušenosti učitelů nabyté v jejich profesi.

V těch zemích OECD, kde jsou známy informace o věkové závislosti platů, se učitelé po různě dlouhé době dostávají na vrchol svého platového rozsahu, tj. ke zvýšení o cca 40%. Mnohde ale platí, že se plat zvyšuje až na 70% původního nástupního platu v závislosti na dalším zvyšování kvalifikace. Země OECD se ale od sebe liší v tom, jak dlouho trvá, než se učitelé ke zvýšení dopracují. Výstupy zjišťování přidaného hodnoty tak mohou například formou určitých bonusů ovlivnit postupný vzrůst platu v těch krajinách, kde je křivka závislosti platu na věku poměrně plochá. Zvýšení finančního hodnocení je často realizováno postupem učitele nebo ředitele v kariérní struktuře. Další formou odměny může být pocit cti pracovat v úspěšné škole znamenající vyšší spokojenost a prestiž v rámci učitelské komunity. Na úrovni školy to je forma určitého stupně autonomie, v opačném případě provádění dodatečných inspekcí, což může pracovníka i stigmatizovat. Je třeba pamatovat ale i na to, jak může platové odlišení učitelů ovlivnit vztahy v pedagogickém sboru. Je známo, že vyšší vzájemná důvěra a spolupráce je tam, kde nejsou mezi členy týmu velké platové rozdíly, čímž se vytváří i větší míra kolegiality. (Ryška, 2009)

Přílišná očekávání a velký důraz na měření výsledků může mít pro učitele však i negativní důsledky. Na základě posuzování výkonů žáků mohou být učitelé i vybírání nebo třídění. Kromě toho mohou být zprostředkovaně ovlivňováni i ti, kteří se pro učitelské povolání teprve rozhodují nebo zvažují, zda v něm nadále setrvat. Důsledky mohou tak nasměrovat i způsob přípravy budoucích pedagogů ve vzdělávání na vysokých školách.

Záleží proto zejména na tom, jak jsou měřené výstupy vzdělávání žáků začleněny do způsobu hodnocení učitelů. Je přirozeným následkem, že někteří učitelé se budou zajímat především o práci v těch školách, které jsou vyhlášené svou vysokou výkonností a je prestiž na nich působit. Vedení takových škol budou mít však zájem zaměstnávat především ty učitele, kteří dokážou pracovat se žáky efektivně, aby výsledky žáků opravdu dobré byly. Tím se může zvýšit motivovanost zájemců k dalšímu vzdělávání a k získání mistrovských dovedností vedení vyučovacího procesu.

System může být ale nastaven i tak, že oceňování budou zejména ti učitelé, kteří dokážou zvýšit výkony žáků s nejhorsími výkony nebo žáků handicapovaných, ať už fyzicky nebo sociálně. Řada kvalitních učitelů tak může směřovat do škol s nižším sociálněekonomickým zázemím nebo do škol speciálního vzdělávání. Takový trend však zatím v žádném současném školním systému nefunguje. (Ryška, 2009)

### 3.5.3 Kurikulum

Nedílnou součástí zjišťování přidané hodnoty je testování. Snaha škol uspět v něm je může vést k úpravám jejich kurikula. Především jde o tendenci posílit ty předměty, ve kterých jsou znalosti žáků posuzovány a tím zvýšit šanci na jejich lepší výsledky. Ovlivněn může být i výběr vyučovacích metod, zúžený v krajním případě na nácvik otázek, kde se vybírá mezi několika možnostmi.

Objevily se však i studie, které nehodnotí zúžení kurikula negativně. Zaměření se na dovednosti v předmětech, které jsou testovány, může pozitivně ovlivnit učení i v jiných předmětech. Takovým příkladem je obecný rozvoj gramotností, matematické, čtenářské, informační aj., kdy se žáci seznámí s různými metodami řešení problémů obecně. A to pro ně bude velkým vkladem nejen při výuce, ale i pro další život. Tak může vzniknout zprostředkovaný efekt na celkové zlepšení kvality vzdělávání.

Pokud se do modelu zjišťování přidané hodnoty zakomponuje i sledování změn v osobnostních charakteristikách žáků, mohou tak být pozitivně hodnoceny i různé alternativní školy. Ty se často věnují žákům, kteří v běžném způsobu vzdělávání nedokážou zažít úspěch. Tyto děti ve srovnání s jinými školami nikdy nedosáhnou přední místa v hodnocení svých znalostí a dovedností při jednorázovém měření. Měření přidané hodnoty tak dává těmto školám šanci prokázat svou efektivitu v delším časovém úseku a často především na úrovni kladných změn v individualitách jejich žáků. (Ryška, 2009)

*„Současné kurikulum na základních školách a školní hodnocení je orientováno z velké části na mentální a intelektuální schopnosti a dovednosti. Úspěch školního vzdělávání tak z podstaty tohoto rozdělení může zažívat jen část žáků. Zjišťování přidané hodnoty je pro tuto situaci nadějí i hrozbou zároveň. Nadějí v tom, že bude možné hodnotit pokrok i u žáků, kteří nikdy nedosáhnou v absolutních mírách nadprůměrných výsledků. Hrozbou*

*z toho pohledu, pokud zjišťování přidané hodnoty bude probíhat opět jen u předmětů, kde hlavním vkladem je intelektuální vybava. Řešením by bylo, kdyby se upustilo od hodnocení absolutních výsledků a výstupy měření výsledků by sloužily především k hodnocení formativnímu. Pak by bylo teprve možné hovořit o pokroku ve vzdělávání v důsledku zjišťování přidané hodnoty.“ (Ryška, 2009)*

### **3.5.4 Školský systém**

V oblasti přímých finančních účinků záleží, jak budou nastavena pravidla odměňování škol a jednotlivých učitelů ve vazbě na výsledky zjišťování přidané hodnoty. To ale vyplývá jednoznačně z aktuální finanční situace v rezortu školství.

Nefinanční účinky souvisí s mírou sdílených informací různým cílovým skupinám. Je nutné najít vyrovnanou míru, aby nedošlo buď k nadměrným reakcím, nebo naopak aby se efekt vůbec dostavil.

Co se týká třetí kategorie, účinku na úrovni pracoviště a celé školy, je nutno podotknout, že výsledky přidané hodnoty doplňují jiné součásti hodnocení. Z hlediska opatření je ale potřebné najít rovnováhu mezi potřebou zlepšování školy a její zodpovědností za své výsledky. Omezování přiznané autonomie je často vnímáno velmi negativně a může vyvolat nechtěné důsledky např. v zúžení kurikula jen na přípravu na testování.

Vliv kariérního účinku závisí na struktuře trhu práce učitelů resp. ředitelů. Rovněž záleží na podobě kariérního řádu, a zda může učitel využívat informací o výstupech přidané hodnoty při hledání nového místa.

Modely přidané hodnoty však shromažďují velké množství informací, které je možno využít v oblasti evaluace i v oblastech jiných. Mohou tak být zkoumány změny různých charakteristik ve vztahu k určitým skupinám oborů vzdělávání. Tím se může podařit celkově pozitivně ovlivnit znalostní úroveň vzdělávání. (Ryška, 2009)

### **3.5.5 Proč je PH důležitá**

Cílem myšlenky modelování přidané hodnoty je vyhodnotit účinnost fungování vzdělávacího systému, jednotlivých škol a v nich působících učitelů a vzdělávání žáků. Prostředkem je sledování změn úrovně měřitelných výsledků vzdělávání, jako jsou

znalosti a dovednosti. Přitom jde o posouzení toho, jak k nárůstu přispěje škola nebo její jednotliví pedagogičtí pracovníci. Čím dál víc je ale patrné, že výsledky žáků nemohou být objektivní, pokud do nich nezahrneme i další žákovy charakteristiky, které mohou výsledky významně ovlivnit. Jednou z nejdůležitějších je socioekonomické zázemí žáka, tj. vzdělání a zaměstnání jeho rodičů, vybavenost domácnosti, jeho rodný jazyk apod. Modelování přidané hodnoty je tak způsobem, jak tyto rozdíly vyrovnat a integrovat do spravedlivého posouzení školních výkonů žáků.

Výstupy modelů přidané hodnoty je tak možno využívat primárně pro informovanost uvnitř škol a při zlepšování vzdělávání na školách v rámci vlastních autoevaluačních aktivit. Mohou ale sloužit i pro identifikaci škol, kam je třeba zacílit pomoc. Jedná se většinou o školy, kde výkon žáků je ovlivněn nejrůznějšími faktory mimo školu a její působení (např. sociálním nebo zdravotním znevýhodněním žáků, příp. zdravotním postižením). Neméně důležité jsou však tyto výsledky i pro ostatní subjekty provádějící externí evaluaci nebo v případě srovnávání různých typů škol při reformních aktivitách ve vzdělávacím systému. (Ryška, 2009)

## 4 Tvrzení

Ve své práci jsem formulovala následující tvrzení, jejichž pravdivost chci potvrdit nebo vyvrátit na základě dotazníkového šetření provedeného na základních školách zapojených v projektu Škol podporujících zdraví.

**Tvrzení č. 1:** Školy podporující zdraví nevyužívají při zjišťování přidané hodnoty ve vzdělání žáků se SPU standardizované evaluační nástroje poskytované externími firmami (např. Scio, KALIBRO) pro běžné žáky.

**Tvrzení č. 2:** Při zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání žáků se SPU se Školy podporující zdraví zaměřují nejen na oblasti kognitivní, ale i na změny v osobnostních charakteristikách a nekognitivních oblastech.

**Tvrzení č. 3:** Management Škol podporujících zdraví vytváří specifické podmínky v podobě nadstandardní péče pro žáky se SPU, aby bylo možno u nich dosáhnout výsledků vzdělání směřujících k pozitivní bilanci přidané hodnoty.

## **5 Metody a postup práce**

Primární metodou výzkumu je dotazník. Sekundární potom beseda.

### **5.1 Popis použitých metod**

#### **5.1.1 Metoda dotazníku**

Dotazníková metoda je jednou z nejpoužívanějších metod výzkumu. Podstatou je vytěžit informace nejen o samotném respondentovi, ale především získat i jeho názory, postoje a zkušenosti formou písemných odpovědí na zadané otázky. Ty musí korespondovat s požadovaným cílem výzkumu, který je stanoven předem.

Při vyplňování dotazníku mohou zůstat respondenti v anonymitě a je možné oslovit jich velké množství v poměrně krátkém čase. Respondenti se tak nemusí za své odpovědi stydět a při vyplňování mají čas si odpovědi promyslet.

Problém může nastat v případě, když dotazovaný nepochopí otázku a výsledky poté vychází zkreslené. Otázky a výběrové odpovědi tak musí být uvedeny takovou formou, aby se této situaci pokud možno předešlo. Také je dobré dbát na adekvátní délku dotazníku. (Pelikán, 1998)

Ve svém výzkumu jsem využila dotazník v elektronické i tištěné podobě. O jeho vyplnění byli požádáni vedoucí pracovníci škol zapojených do projektu Škol podporujících zdraví. Naše škola je také jedním z takových zařízení, a proto řadu z nich osobně znám. Pokusila jsem se tak eliminovat možnost nepochopení položené otázky, neboť kdokoliv z nich mne mohl jednoduše kontaktovat, což se v průběhu vyplňování několikrát stalo. Díky dotazníku jsem zmapovala situaci a zkušenosti se zjišťováním výsledků vzdělávání u běžných žáků i žáků se SPU na těchto školách. S využitím těchto poznatků jsem mohla potvrdit nebo vyvrátit svá předem formulovaná tvrzení a splnit tak zvolené cíle práce.

#### **5.1.2 Metoda besedy**

Beseda je vlastně určitou podobou rozhovoru. Na rozdíl od něho je ale přítomno více účastníků a interview provádí výzkumník s celou skupinou. Výhodou besedy je, že výzkumník může poznat v relativně krátké době více stanovisek a názorů než při

provádění rozhovorů s jednotlivci. Současně je však nutno počítat s tím, že účastníci besedy se vzájemně ovlivňují a že se mohou často prosadit vedoucí osobnosti této skupiny.

Celkově považujeme besedu spíše za doplňkovou výzkumnou techniku, kterou lze využít jako rozhovor orientační, při koncipování vlastního výzkumu nebo jako rozhovor doplňující na závěr určité etapy šetření. (Pelikán, 2004)

Ve výzkumu jsem použila besedu se členy pedagogického sboru své vlastní školy, abych získala informace o jejich zkušenostech a názorech na zvolenou problematiku. Díky přímému kontaktu jsem mohla besedu usměrňovat a zacházet i do větších podrobností, když došlo ke střetu rozdílných názorů. Jsem ráda, že všichni účastníci besedy byli otevření a spontánní, což vypovídá o celkovém pozitivním klimatu školy. Zároveň oceňuji jejich snahu o konečnou formulaci závěrů týkajících se jim do té doby nepříliš známého tématu.

## **5.2 Zvolený postup práce (výzkumu)**

Výzkumnému vzorku byl předložen nejprve dotazník, a to v tištěné podobě nebo elektronicky. Školy, které na dotazník nereagovaly, jsem se pak po předchozím e-mailovém upozornění snažila kontaktovat telefonicky. Bohužel mnozí zástupci vedení škol se vymluvili na pracovní zaneprázdnění, a tak bylo možno doplnit data ze zasláných dotazníků jen od necelé čtvrtiny zbývajících. Překážkou byly i chybné telefonické kontakty, které jsem převzala z adresáře uvedeného na stránkách Státního zdravotního ústavu (hlavní koordinátor sítě Škol podporujících zdraví). Je škoda, že ani po konfrontaci s webovými stránkami těchto školních zařízení se mi nepodařilo ve většině případů získat funkční kontakty a tyto školy osobně oslovit.

Z vyplněných dotazníků a absolvovaných telefonických rozhovorů jsem zjistila, jaký je poměr běžných žáků a žáků se SPU na jednotlivých školách, jaké evaluační nástroje ke zjišťování výsledků vzdělání svých žáků školy používají a jestli provádějí výběr hodnotících nástrojů dle charakteristiky žáka. Také se mi podařilo získat informace o poskytované nadstandardní péči pro žáky se SPU, která může výrazně ovlivnit efektivitu jejich výchovně vzdělávacího procesu.

Důležité směrodatné výsledky jsem statisticky zpracovala, vynesla do grafů a náležitě okomentovala. V komentářích jsem použila i odpovědi na otevřené otázky, jež nebylo možno zahrnout do statistického zpracování.

Ve výzkumné části formou besedy s pedagogy SoZŠ Integrál pro žáky se SPU, s.r.o. byly nejdříve identifikovány oblasti, ve kterých je možno ve škole přidanou hodnotu ve vzdělávání u žáků se SPU objektivně určit. Poté jsme definovali nástroje využívané k jejímu zjišťování. V závěru jsme sestavili přehled výchovně vzdělávacích metod a forem užívaných pro dosažení pozitivní bilance přidané hodnoty, a to v oblasti běžné i nadstandardní péče. Výsledkem je koncepční materiál mapující přehledně situaci na SoZŠ Integrál.

## 6 Výzkumná část

### 6.1 Dosavadní stav poznání

*„Přidaná hodnota ve vzdělávání je ekonomický termín vstupující do pedagogiky v souvislosti s evaluací kvality školy a efektivnosti vzdělávání. Vyjadřuje skutečnost, že při fungování každé školy existuje rozdíl mezi tím, jaké jsou kompetence žáků při jejich vstupu (přijetí žáci s určitými parametry svého vzdělání) a jaké na výstupu (parametry vzdělání u žáka absolvujícího školu). Přidaná hodnota je tedy „to, co škola žákům dala“. V mezinárodním hodnocení vzdělávacích výsledků PISA 2003 je přidaná hodnota definována jako rozdíl mezi skutečně dosaženými průměrnými výsledky v testovaných oblastech a mezi očekávanými výsledky odvozenými od úrovně ekonomického, sociálního a kulturního prostředí žáků a škol (index ESCS).“ (Průcha, a další, 2009)*

V zahraničí existuje celá řada modelů přidané hodnoty. Rozsáhlými zkušenostmi disponují například USA, Belgie nebo Francie, kde se systémy zjišťování přidané hodnoty stávají obvyklou součástí národních evaluačních standardů. I v České republice se objevily ojedinělé pokusy zjišťování výsledků vzdělávání a jejich porovnávání alespoň ve dvou etapách školní docházky žáků. Vesměs se ale jednalo o oblast středního školství – projekt Vektor realizovaný společností Scio, výzkum Střediska vzdělávací politiky PedF UK Praha nebo metoda Relativního přírůstku znalostí Společnosti pro kvalitu školy, o.s. Celkově se však dosud nedaří měřit přidanou hodnotu tak, aby mohla být zcela objektivně zjišťována u jednotlivých škol.

### 6.2 Předmět výzkumu

V centru zájmu mé práce je efektivita vzdělávání žáků se SPU v základním školství a metody jejího zjišťování. Mezi pojmy, se kterými budu pracovat, se budou vyskytovat termíny specifické poruchy učení, Školy podporující zdraví, přidaná hodnota a efektivita vzdělávání. Jejich přiblížení se věnuji v následujících řádkách.

#### 6.2.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě

dysfunkcí centrální nervové soustavy. V současné době se děti s touto poruchou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. To vystihuje jejich problematiku lépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné použít jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení. Specifikem je to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. U těchto dětí jsou oslabeny funkce, které jsou potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání. Jedná se o funkce kognitivní, kdy je porušena například schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace, matematické představy. Dále jde o funkce percepční, kdy je narušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Pak jsou to funkce motorické, kdy je zhoršena hrubá i jemná motorika ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Na vzniku poruch se spolupodílí též porucha motorické koordinace a rytmižace.

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha osvojování psaní) a dyskalkulie (porucha matematických dovedností). Obtíže ale může působit dítěti i dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony). Vyskytuje se také poruchy výtvarných činností (dyspinxie) nebo porucha osvojování hudebních dovedností (dysmúzie). Tyto typy poruch se mohou objevovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch. Vyskytují se také poměrně často společně se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). (Jucovičová, a další, 2008)

Projevy SPU zaznamenáváme ve věku předškolním, výrazně se projevují ve věku školním, dotýkají se ale i života v dospělosti. SPU jsou mnohdy spouštěcím mechanismem celé řady dalších obtíží (například výchovných).

### **6.2.2 Školy podporující zdraví**

Škola podporující zdraví je projekt Světové zdravotnické organizace (WHO), do kterého se v roce 1992 zapojila i Česká republika. Tento projekt je jasně zpracovanou, certifikovanou a realizovanou filozofií výchovy ke zdraví u dětí, žáků, studentů i učitelů. V současnosti je do tohoto projektu v ČR zapojeno přibližně 150 mateřských škol, základních škol a škol středních, které vytvářejí dohromady tzv. Národní síť škol

podporujících zdraví. Záměrem programu ŠPZ je aplikovat strategii podpory zdraví na podmínky školy a přispět k její účasti na vlastní proměně a rozvoji. V praxi školy to znamená, že všechno, co se ve škole dělá záměrně (vyučovací kurikulum, školou organizované činnosti), a rovněž všechno, co se v ní děje živelně (skryté kurikulum, kultura školy), se pedagogové učí předem promýšlet s ohledem na danou filozofii. Cílem proměny je trvale umožňovat optimální vývoj a rozvoj každého jednotlivce, žáka a učitele v součinnosti s rodiči a obcí, po stránce tělesné, duševní, sociální a duchovní.

Kurikulum základní školy zařazené do sítě ŠPZ se opírá o tři pilíře – pohodu prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. V prvním pilíři je zahrnuta pohoda prostředí věcného, sociálního a organizačního. Zdravým učením je rozuměna smysluplnost výuky, možnost jejího výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráce ve výuce a motivující hodnocení žáka. Třetí oblast se zabývá školou jako demokratickým společenstvím a jako vzdělávacím střediskem obce.

Každá škola si vypracovává rámcový plán rozvoje podpory zdraví na období tří let s konkrétním výhledem na nejbližší rok. Po uplynutí tohoto období pak musí provést autoevaluaci a svůj projekt inovovat. Poté ho předkládá k posouzení Státnímu zdravotnímu ústavu, který se zabývá koordinací celého projektu. Výsledkem je prodloužení členství školy v síti nebo její vyřazení.

### **6.2.3 Přidaná hodnota ve vzdělávání**

Přidaná hodnota ve vzdělávání vyjadřuje relativní přírůstek znalostí, dovedností a kompetencí v rozmezí dvou rozhodných období školní docházky žáka nebo studenta. Na jejím základě je možné vyčíslit pokrok, který žák ve škole učinil a jaký vliv na tento výsledek měla právě škola. Na rozdíl od pouhé hodnoty hrubých výsledků určuje přidaná hodnota spolu s výdaji efektivitu vzdělávání. Tato investice se nám může jak vracet, tak i ztrácet: přidaná hodnota může být i záporná, tj. může být „hodnotou ubranou“. V nejjednodušším modelu zjišťování přidané hodnoty to znamená zhruba tolik, že pokrok daného žáka je po vzdělávání v dané škole nižší než průměrný pokrok těch žáků v ostatních školách, kteří měli na počátku sledovaného období stejnou úroveň. Přidanou hodnotu ovlivňuje však řada faktorů. Na základě výzkumu PISA 2003 působí na výsledky žáka v českých školách rodinné zázemí (0,42), zvolené strategie učení

(0,21 – především soutěživost a hledání souvislostí), motivace (0,20) a sebedůvěra (0,50). Na úrovni školy je pak rozhodující její klima (0,23 – vztah učitelů a žáků, pocit sounáležitosti, disciplína a přístup a motivace učitelů), vybavenost školy a kvalifikace učitelů (0,57) a řízení a organizace školy (0,20).

### 6.3 Výzkumný vzorek

V centru zájmu byli žáci Škol podporujících zdraví s diagnózou SPU i bez ní a zjišťování přidané hodnoty v průběhu jejich vzdělávací dráhy. Dotazování byli zástupci vedení škol (především ředitelé škol, případně výchovní poradci nebo pracovníci školských poradenských pracovišť). Jen polovina zástupců škol však byla ochotna věnovat vyplnění dotazníku patřičnou pozornost. Proto nebyla návratnost dotazníků ideální. Ke zpracování mohlo být využito jen 60% zaslaných dotazníků nebo informací získaných při telefonním dotazování. 39% dotazovaných zaslání dotazníku ignorovalo a nebylo možno získat odpovědi ani prostřednictvím telefonu. 1% uvedlo, že nemají ve škole žáky se SPU, což byla jediná zodpovězená otázka. Tento dotazník proto nebyl do konečného statistického zpracování zahrnut. Stejně tak nemohly být využity odpovědi z dotazníku respondenta, který označil, že výsledky vzdělávání u svých žáků nezjišťují.

## 6.4 Analýza

### 6.4.1 Dotazníková metoda

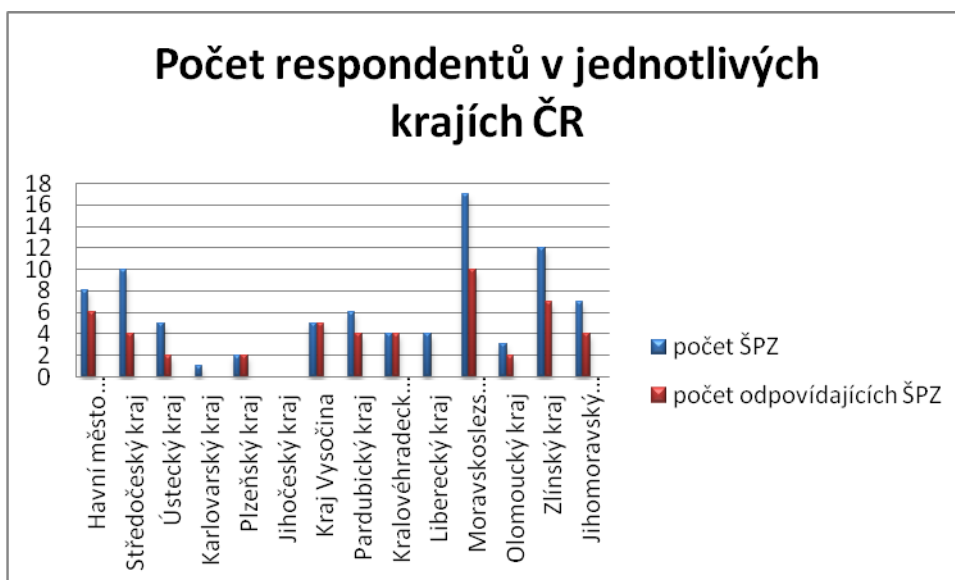
Pro zjištění potřebných dat bylo použito nestandardizovaného dotazníku (Pozn. *Vzor dotazníku, který byl školám podporujícím zdraví předložen, je umístěn v příloze*). Většinou byly zvoleny otázky uzavřené neparametrické povahy s možností volby z nabídky odpovědí. Ojediněle jsem v dotazníku formulovala i otázku polozavřenou nebo otevřenou, na závěr pak otázku identifikační. Školy byly osloveny pomocí elektronické pošty, ojediněle i osobně. Z důvodu nedostatečné návratnosti dotazníků byl proveden řízený telefonický rozhovor s některými zbývajícími řediteli škol nebo s jimi pověřenými pedagogy (zástupce ředitele, speciální pedagog, školní psycholog). Více než třetina oslovených se však odmítla k problému vyjádřit. Jako důvod byla uvedena neznalost problematiky nebo nedostatek času.

Získané údaje jsem poté konfrontovala s metodami zjišťování přidané hodnoty na vlastní škole zaměřené na péči o žáky se SPU.

Základní soubor byl shodný s výběrovým. Tvořilo ho 84 základních škol podporujících zdraví z celé ČR. S ohledem na počet tohoto typu škol zapojených aktuálně do projektu nebylo možné soubor dodatečně rozšiřovat.

#### 6.4.1.1 Počet respondentů v jednotlivých krajích ČR

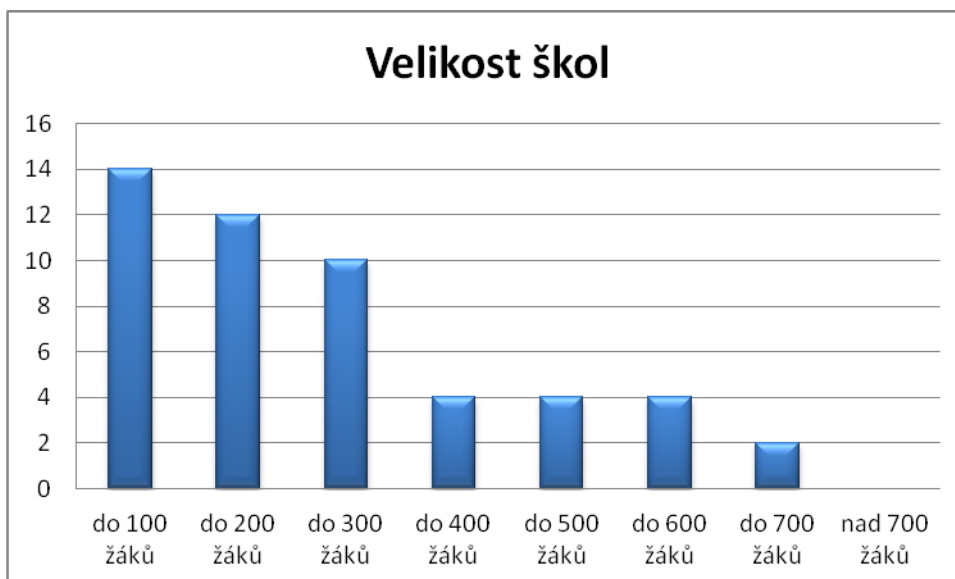
Vlastní výzkum proběhl v měsících únor – červen 2013 a zúčastnilo se ho aktivně 50 respondentů ze všech krajů ČR. Počty vyplněných dotazníků v jednotlivých částech republiky uvádí graf 1.



Graf 1 - Počet respondentů v jednotlivých krajích ČR

Z porovnání počtu škol v jednotlivých krajích a množství vyplněných dotazníků vyplývá, že všechny možné školy odpověděly v kraji Plzeňském, Královéhradeckém a Vysočina. Naopak z kraje Karlovarského a Libereckého nebylo možno údaje získat.

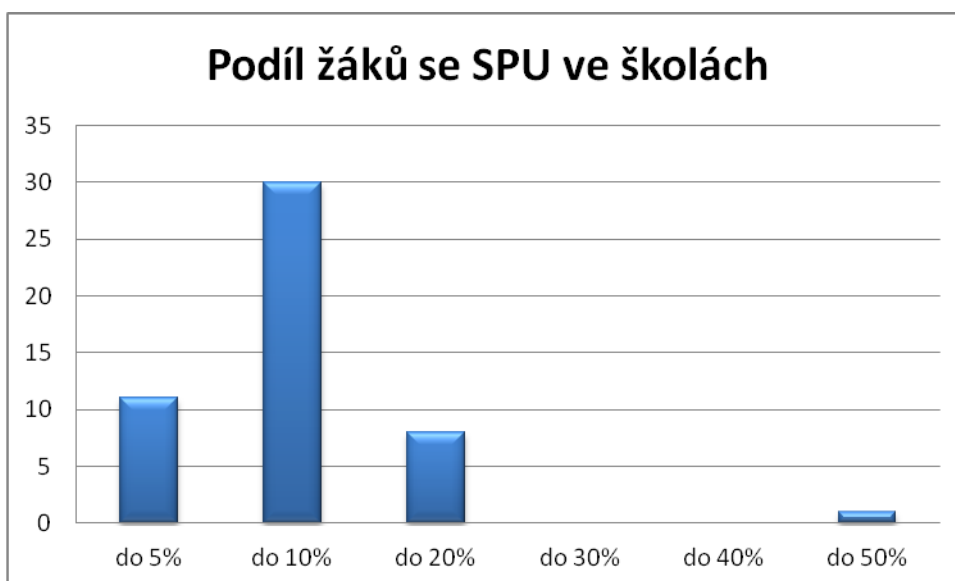
#### 6.4.1.2 Velikost škol z hlediska celkového počtu žáků



Graf 2 - Velikost škol z hlediska celkového počtu žáků

Jak vyplývá i z grafu, nejvíce se do výzkumu zapojily malé školy s počtem žáků maximálně do 300 dětí. Jednalo se o 36 škol z 50 možných. Projevila se tak všeobecně známá praxe, že ve školách rodinného typu je obvykle solidární atmosféra projevující se v celkové vstřícnosti k okolí.

#### 6.4.1.3 Podíl žáků se SPU ve školách



Graf 3 - Graf 3 – Podíl žáků se SPU ve školách

Graf 3 vypovídá o tom, že v běžných školách nebývá zastoupení žáků se SPU příliš výrazné. V přepočtu na celkový počet žáků v jednotlivých školách se jednalo o rozpětí od 2,2% do 15%. Výjimku tvořila jedna pražská škola, kterou navštěvuje 170 žáků, z nichž 83 má stanovenou diagnózu SPU.

#### 6.4.1.4 Oblasti porovnávání výsledků ve vzdělávání žáků



Graf 4 – Oblasti porovnávání výsledků ve vzdělávání žáků

Jak je vidět z grafu, je pozornost škol při porovnávání výsledků běžných žáků zaměřena především na znalosti a vědomosti (40 z 50 respondentů) následované schopnostmi prezentace (36 z 50 odpovídajících). Na okraji zájmu nezůstává ale ani chování (32 z 50 škol) a vztahy se spolužáky (34 z 50 účastníků průzkumu). Velmi podobné je to však i u žáků se SPU. U nich však dotazovaní uvádějí větší zaměření na osobní charakteristiky, tj. z pohledu zjišťování přidané hodnoty na faktory nekognitivní (u žáků se SPU uvedlo tuto skutečnost o 6 škol více než u běžných žáků). Oblastí, kterou se odlišují obě skupiny žáků, je pak kompenzace SPU, která je pochopitelně zjišťována jen u žáků, u nichž je prováděna některá z forem reedukace. U těchto žáků uváděli pracovníci škol více i další sledované oblasti. Jednalo se například o oblast pracovních kompetencí nebo individuální práci při reedukaci.

#### 6.4.1.5 Evaluační nástroje využívané ve školách ke zjišťování PH



Graf 5 - Evaluační nástroje využívané ve školách ke zjišťování PH ve vzdělávání u žáků ZŠ

Jak je patrné z grafu, využívají školy pestrou škálu evaluačních nástrojů od komerčních testů přes psychologické dotazníky a sociometrie až po vlastní testy a pozorování.

Z komerčních testů se jedná ze 40% o testy Scio, rovnoměrně ve formě on-line i písemné, z 32% používají školy testy KALIBRO, a to převážně v písemné formě. Některé školy (18%) využívají produkty obou těchto společností, jedny ke zjišťování výsledků ve studijních dovednostech, druhé při mapování vztahů ve třídě a klimatu školy. Mezi komerčními testy od jiných poskytovatelů uvedli pracovníci škol i mezinárodní testování (PISA, TIMSS), testy od Společnosti pro kvalitu školy, o. s. a NÚOV a evaluační nástroje z projektu Cesta ke kvalitě. Všichni dotazovaní pak nezapomněli připomenout, že se žáci jejich škol zúčastnili obou etap celoplošného testování žáků 5. a 9. ročníků v letech 2012 - 2013.

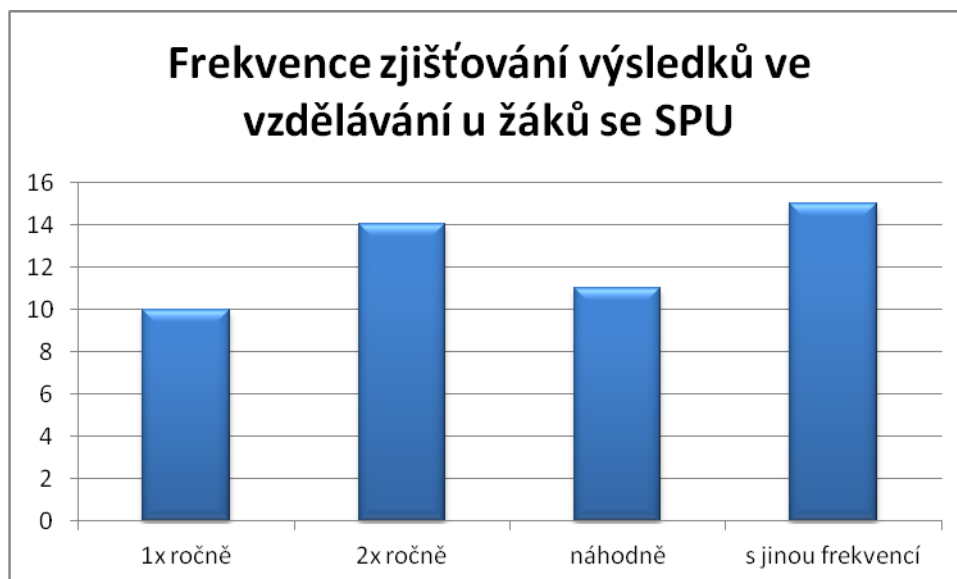
Více než polovina škol si vytváří vlastní testy a škály a zpětnovazební dotazníky. Ke zjišťování výsledků vzdělávání žáků používá stejné množství škol i psychologické testy, pozorování a sociometrie. Při tom většinou spolupracují s poradenským zařízením; výjimečně mohou využít služeb vlastního školního poradenského pracoviště, jehož členem bývá školní psycholog a speciální pedagog. Na otázku, jaké jiné metody školy používají, uvedly tyto dotazníky Státního zdravotního ústavu (určeny jen školám

zařazeným v síti Škol podporujících zdraví), účast v soutěžích a vytváření a práci s portfolii.

Jedna škola napsala, že výsledky ve vzdělávání svých žáků nezjišťuje. Bohužel na doplňující otázku e-mailem, zda se nejedná o omyl, již nereagovala. Domnívám se, že jde o nepochopení otázky (za evaluační nástroje mohou být dotazovanými považovány pouze přesně strukturované testy a dotazníky) nebo nechť se jí zabývávat.

Co se týká žáků se SPU, 28% škol uvedlo, že používá stejné evaluační nástroje jako u žáků běžných. Z odpovědí dalších 56 % škol vyplývá, že využívají stejné evaluační nástroje, ale s upravenou metodikou právě pro žáky se SPU. Ve výčtu úprav se objevilo poskytnutí delšího času na vypracování, rozložení testu na více časových úseků, omezení písemné formy, možnost podpory asistentky pedagoga, jiná formulace zadání, úprava rozsahu a formy (přijatelnější typ písma), ověření pochopení, individuální přístup k žákovi, předčítání delších testů a slovních úloh, upřednostňování hodnocení verbálního projevu žáka, doplňování místo zápisu souvislého textu aj. Jen výjimečně volí školy evaluační nástroje diferencovaně v závislosti na SPU. Pro žáky se SPU využívají jen upravených vlastních testů a škál; komerčními testy výsledky vzdělávání u žáků se SPU v těchto školách zjišťovány nejsou. Výjimkou je jen jedna škola, která odpověděla, že zjišťuje výsledky vzdělávání žáků se SPU i nástroji vytvořenými komerčně přímo pro tyto žáky. Poskytovatele však bohužel nevedla.

#### 6.4.1.6 Frekvence porovnávání výsledků ve vzdělávání u žáků se SPU



Graf 6 - Frekvence zjišťování výsledků ve vzdělávání u žáků se SPU

Výsledky ve vzdělávání žáků se SPU jsou ve Školách podporujících zdraví zjišťovány s různou četností. Pětina škol se jimi zabývá jedenkrát ročně, více než čtvrtina dvakrát ročně, což koresponduje s obvyklým pololetním hodnocením v základních školách. Pětina dotazovaných sdělila, že se tak děje náhodně bez předem stanoveného režimu. V případě skoro čtvrtiny škol ke zjišťování výsledků vzdělávání u žáků se SPU dochází, ale s jinou frekvencí než nabízely možnosti. Respondenti uvedli, že zjišťování probíhá v rámci individualizace a dle potřeby i častěji než dvakrát ročně, nebo že četnost je závislá na prověřované oblasti (záleží na tom, zda jde o výsledky reedukace, sociometrie nebo studijních dovedností). Jen jediná škola zvolila frekvenci čtyři roky, tj. stanovování výsledků v 5. a 9. ročníku stejně tak, jak činí Česká školní inspekce při svém pilotování celoplošného testování.

Na otázku, zda se liší frekvence zjišťování výsledků ve vzdělávání žáků SPU od běžných žáků, uvedli zástupci škol ve 32 případech, že je stejná a ve 12 odpovědích, že je častější.

#### 6.4.1.7 Formy nadstandardní péče poskytované ve ŠPZ žákům se SPU



Graf 7 - Formy nadstandardní péče poskytované ve ŠPZ žákům se SPU

Aby bylo možno u žáků se SPU dosáhnout alespoň srovnatelných výsledků ve vzdělávání s běžnými žáky, je důležité a často nezbytné poskytnout jim některou z forem nadstandardní péče. Tím jsou myšleny především různé formy reedukace (tj. využití speciálně pedagogických metod při úpravě narušených poznávacích funkcí) nebo terapií. Všechny Školy podporující zdraví, které dotazník vyplnily, nabízejí žákům se SPU nějakou formu reedukace. V případě, že se jedná o reedukaci skupinovou, probíhá u 44% škol v době výuky a u 56% škol mimo výuku s frekvencí od denní péče až po jedenkrát týdně s dobou trvání 20 – 60 minut. 72% škol zajišťuje pro žáky se SPU individuální reedukaci většinou jedenkrát týdně s délkou lekce 10 – 50 minut. Ve dvou školách vyučuje dokonce speciální pedagog tyto žáky přímo na I. stupni český jazyk a matematiku. Rovněž ve dvou zařízeních provádí odborný pracovník speciální cvičení, konkrétně KUPOZ a KUPREV, jejichž autorkou je PhDr. Pavla Kuncová. Více než polovina škol poskytuje žákům se SPU logopedickou péči ve formě skupinové i individuální, tradičně jedenkrát týdně, výjimečně ale i každý den. V několika školách mohou tito žáci navštěvovat i lekce muzikoterapie (2 školy), arteterapie (4 školy), fyzioterapie (2 školy) a psychoterapie (2 školy). Naopak dramaterapie a ergoterapie v ŠPZ zařazených do výzkumu nabízena není. Jako další formu nadstandardní péče uvedl zástupce jedné školy ještě blíže nespecifikované individuální konzultace. Je

zajímavé, že o asistentech pedagoga se nezmínil nikdo z odpovídajících, i když je z dalších reakcí patrné, že tyto pracovníky školy zaměstnávají díky financím z evropských fondů.

Na otázku po efektivitě této péče se odpovědi shodovaly v tom, že pokud jde o péči pravidelnou, žák je vnitřně motivován ke zlepšení a na práci s ním se zodpovědně podílejí i jeho zákonní zástupci, bývá účinnost vysoká. Žák získává sebejistotu a sebedůvěru, vzroste jeho samostatnost a chuť vzdělávat se, což mu umožňuje dosáhnout i většího rozsahu vzdělání. S tím souvisí i snazší začlenění tohoto žáka do kolektivu a vytvoření blízkého vztahu učitel – žák. Důležitý je ale individuální přístup k žákovi s ohledem na jeho schopnosti a možnosti. Hloubka handicapu totiž efektivitu péče významně ovlivňuje.

Realita je však taková, že mnoho rodičů se školou nespolupracuje, s dětmi doma nepokračuje v reedukačních postupech, chtějí pro své dítě především úlevy a lepší hodnocení. Poté je námaha pedagogů neúměrná výsledkům nadstandardní péče. Objevil se i názor, že efektivita souvisí s vynakládanými prostředky a časem, jejichž nedostatek ve školství v současné době brání provádět nadstandard individuálně. A to se odráží i v nízké míře efektivity.

#### **6.4.2 Beseda s pedagogy SoZŠ Integrál pro žáky se SPU, s.r.o.**

Besedy o problematice přidané hodnoty ve vzdělávání se zúčastnilo 19 členů pedagogického sboru výše uvedené školy. Vzhledem k tomu, že účastníci byli již předem seznámeni krátce formou e-mailu s teorií, bylo možné okamžitě přistoupit k její aplikaci na prostředí SoZŠ Integrál. Nejdříve jsme využili metody RWCT Kmeny a kořeny, kdy byli přítomní rozděleni do tří skupin a připravovali podklady pro formulace k jednotlivým oblastem školní koncepce zjišťování přidané hodnoty u žáků se SPU. Po prezentaci každé z částí proběhla beseda k uvedeným bodům s cílem je v závěrečné fázi jasně a přehledně formulovat. Rozhodli jsme se zvolit podobu hesel, protože jsou velmi vhodná pro rychlou orientaci v textu. Výstup z této besedy uvádím dále.

### **6.4.2.1 Oblasti, ve kterých je pozorována přidaná hodnota ve vzdělávání žáků školy se SPU**

- 1) úroveň znalostí a vědomostí odpovídající vzdělávacím standardům, tj. ŠVP ZV Integrál
- 2) zmírnění a kompenzace problémů žáků (SPU, vady řeči, ADHD, ADD aj.)
- 3) zmírnění osobnostních potíží (úzkostnost, neurotizace, afektivita, snížené sebepojetí, aj.)
- 4) kompetence k učení
  - ⇒ odpovědnost za své vzdělávání a budoucnost
  - ⇒ plánování, organizace, vyhodnocování své činnosti
  - ⇒ pozitivní vztah k učení, k četbě
  - ⇒ schopnost vyhledávat, zpracovávat a používat informace
  - ⇒ zájem o dění ve světě
  - ⇒ samostatnost a tvořivost
  - ⇒ vyvozování závěrů z experimentů, tvorba nestandardních řešení
- 5) kompetence k řešení problémů
  - ⇒ rozpoznání a pochopení problému
  - ⇒ řešení problému podle nacvičeného algoritmu
  - ⇒ schopnost zaujmout stanovisko a vhodně argumentovat
- 6) kompetence komunikativní
  - ⇒ formulování vlastních myšlenek a názorů v logickém sledu
  - ⇒ výstižné vyjadřování
  - ⇒ odstranění ostychu z prezentace
  - ⇒ umění naslouchat druhému
  - ⇒ schopnost efektivní diskuse
  - ⇒ dekodování nonverbální komunikace
  - ⇒ kultivovaná reprezentace školy
  - ⇒ dodržování pravidel symetrické komunikace

⇒ schopnost komunikace i formou ICT

7) kompetence sociální a personální

⇒ zvládnutí určené nebo zvolené role při týmové (skupinové) práci

⇒ vytváření společných pravidel práce, chování

⇒ přátelské jednání, ochota, vstřícnost, ohleduplnost, péče o druhé

⇒ zdravé sebevědomí

⇒ schopnost sebereflexe i asertivního chování

⇒ zvládání emocí

8) kompetence občanské

⇒ vědomí práv a povinností ve škole i mimo školu

⇒ schopnost tolerovat odlišnosti druhých

⇒ vzájemná pomoc i respekt

⇒ schopnost empatie

⇒ vztah ke slabým a potřebným – charitativní chování

⇒ jednání v krizových situacích

⇒ schopnost řešit konfliktní situace s okolím

⇒ předcházení problémům hl. s vlastním chováním – náhled sám na sebe

⇒ zodpovědnost za své chování – sebekázeň

⇒ schopnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí

⇒ pozitivní vztah ke škole, ke třídě – pocit bezpečí

⇒ spolupodílení se na organizování akcí školy

9) kompetence pracovní

⇒ dodržování stanovených pracovních postupů, pracovní návyky

⇒ posouzení reálných možností a svých schopností ještě před zahájením práce

⇒ poznání, zda žákovi vyhovuje spíše skupinová nebo individuální práce

⇒ zodpovědnost za společnou práci

#### 6.4.2.2 *Metody zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání žáků školy se SPU*

- 1) v oblasti studijních dovedností, tj. znalostí a vědomostí
  - ⇒ vypracován systém interních pololetních testů z ČJ, M, AJ
  - ⇒ v ostatních předmětech je srovnatelnost zajištěna tím, že ho vyučuje po celou dobu I. nebo II. stupně stejný vyučující a ten se řídí závaznými výstupy ve ŠVP ZV Integrál
  - ⇒ vždy hodnotíme osobní pokrok každého žáka s ohledem na SPU a fakt, že žáci přicházejí do naší školy v různých ročnících a mají mnohdy i odlišné výchozí schopnosti a znalosti
  - ⇒ beseda s absolventy v 1. a 2. ročníku jejich studia na SŠ
  - ⇒ dotazník pro absolventy po 4 letech od ukončení naší školy
- 2) v oblasti specifických problémů žáků (SPU, vady řeči, ADHD, ADD aj.)
  - ⇒ speciálně pedagogické testy
  - ⇒ psychologická vyšetření minimálně jedenkrát za dva roky
  - ⇒ pozorování školního psychologa a speciálního pedagoga ve třídách
- 3) v oblasti osobnostních potíží (úzkostnost, neurotizace, afektivita, snížené sebepojetí, aj.)
  - ⇒ zpětná vazba s rodiči žáka
  - ⇒ pozorování a srovnávání s předchozím stavem chování a prožívání
  - ⇒ psychologická vyšetření
  - ⇒ terapeutické intervize a supervize
- 4) v oblasti žakovských kompetencí
  - ⇒ pozorování a srovnávání
  - ⇒ zpětná vazba od rodičů (dotazníky)
  - ⇒ zpětná vazba od žáků (rozhovor s novými žáky, dotazník pro žáky 9. ročníku)
  - ⇒ srovnávání na mimoškolních akcích s žáky z jiných škol
  - ⇒ sociometrická šetření třídními učiteli i školní psycholožkou
  - ⇒ prezentace absolventských prací, referátů
  - ⇒ výsledky a průběh projektových dnů

### 6.4.2.3 Způsoby dosahování přidané hodnoty ve vzdělávání u žáků školy se SPU

#### 1) výuka

- ⇒ pestré vyučovací metody z hlediska účinnosti pro všechny styly učení (didaktické hry, multisenzorická výuka, asociační učení aj.)
- ⇒ postihování mezioborových vztahů a posílení samostatného myšlení a schopnosti vyhledávání, třídění a efektivního nakládání s informacemi.
- ⇒ speciální metody, postupy, způsoby a formy vzdělávání (preference ústní formy ověřování vědomostí před písemnou, využívání doplňovacích a testových metod práce, používání kompenzačních pomůcek, včetně PC techniky, encyklopedií, slovníků aj.)
- ⇒ asistenti pedagoga ve všech třídách I. stupně
- ⇒ působení druhého učitele v hodinách českého jazyka a matematiky v pátém ročníku
- ⇒ dělení tříd II. stupně na skupiny v hodinách českého a anglického jazyka, matematiky, chemie a fyziky
- ⇒ snížené počty žáků ve třídách - 1. a 2. třída do deseti dětí, ostatní ročníky do patnácti žáků
- ⇒ užívání alternativních forem výuky (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, metody osobnostní a sociální výchovy, projektové vyučování, činnostní učení, na I. stupni metoda Začít spolu)
- ⇒ práce ve skupinách, projektové dny
- ⇒ přiměřená zátěž učiva s ohledem na možnosti žáka
- ⇒ pozitivní motivace – šance prožít úspěch, započítávání snahy do hodnocení práce
- ⇒ v 1. a 2. třídě jen slovní hodnocení v rámci výuky a širší slovní hodnocení při vysvědčení
- ⇒ sebehodnocení – práce s chybou
- ⇒ spolupráce všech vyučujících
- ⇒ tutorství nadaných žáků – oceňování více cest, způsobů řešení

- ⇒ osobní a sociální výchova jako učební předmět
- ⇒ vhodný pracovní režim – posunutý začátek vyučování, zkrácené vyučovací hodiny, relaxační chvilky
- ⇒ zpracovávání samostatných prací za použití ICT a jejich prezentace
- ⇒ individuální vzdělávací plány pro vybrané žáky
- ⇒ možnost slovního hodnocení pro žáky s těžšími formami SPU

## 2) klima školy

- ⇒ respekt k osobnosti žáka – k jeho možnostem a specifickým, podpora jeho zdravého sebevědomí
- ⇒ zcela individuální přístup k žákům i jejich rodičům
- ⇒ osobnost učitele – jeho otevřenost a upřímnost, schopnost empatie, symetrická komunikace s žáky
- ⇒ vytváření skupinových pravidel a důraz na jejich vědomé dodržování žáky i učiteli
- ⇒ nesoutěžní prostředí
- ⇒ důslednost, systematičnost práce
- ⇒ pozitivní vzory
- ⇒ úzká a pravidelná spolupráce s rodiči, konzultace za účasti žáků
- ⇒ zájem o názory, náměty a zkušenosti žáků – od 5. r. v rozvrhu třídnická hodina
- ⇒ důsledné budování sociálního klimatu třídy, práce s dynamikou třídního kolektivu, budování tolerance ke zvláštnostem spolužáků
- ⇒ besedy se školním psychologem, vedením školy na třídnických hodinách
- ⇒ (ne)tradiční akce – Přespání ve škole ve spolupráci s Městskou knihovnou, Škola naruby, Běh do školních schodů, Odpoledne pro všechny ve školní družině aj.
- ⇒ rodinný přístup všech zaměstnanců školy
- ⇒ bezpečné prostředí z hlediska ochrany před sociálně patologickými jevy
- ⇒ mimoškolní činnost - realizace společensky prospěšných projektů
- ⇒ práce školního parlamentu
- ⇒ tradiční charitativní akce pro Adopci na dálku
- ⇒ třídění odpadu, bleskový sběr – z jeho výtěžku sponzoring zvířat v pražské ZOO

- ⇒ zátěžový výjezd 6. třídy, adaptační pobyt 1. třídy, ozdravné pobyty, letní tábor
- ⇒ přednášky pro rodiče na jimi zvolená témata
- ⇒ rozvoj nadání žáků prostřednictvím zájmových kroužků
- ⇒ dostatečné zázemí k trávení volného času – pestrá nabídka zájmových kroužků

### 3) nadstandardní péče

- ⇒ reedukační a terapeutická činnost (speciální náprava, grafomotorika, logopedie, dramaterapie, arteterapie, muzikoterapie, pravidelná setkávání se školním psychologem, individuální terapie, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, speciální cvičení KUPOZ, DOV)
- ⇒ krizová intervence školního psychologa a metodika prevence
- ⇒ kariérové poradenství pro žáky 8. r. – testy profesionální orientace

## 7 Závěry

Zjišťování efektivity výchovně vzdělávacího procesu, ať už na úrovni třídy nebo školy, je důležitým bodem autoevaluačních činností pedagogů, resp. vedení škol. Výkony žáků mohou být v souvislosti s tím posuzovány dvěma navzájem dosti odlišnými způsoby. Buď je důraz kladen na výsledky jako absolutní hodnotu vědomostí a dovedností žáka měřenou výstupním testem na konci určitého období nebo je zdůrazněn znalostní a vědomostní přírůstek, který na rozdíl od předcházejícího popisuje individuální změny studijních dovedností žáka během určité sledované školní etapy na základě opakovaného zjišťování výsledků jeho vzdělávání ve dvou časových řezech. Výsledky takovéto přidané hodnoty vypovídají nejen o žáku samotném, ale i o škole, která má na žákův pokrok důležitý vliv. Investice školy se může nejen vracet, ale i ztrácet, tj. přidaná hodnota může být i záporná neboli může být „hodnotou ubranou“. Na vině může být řada faktorů – školní, sociálně ekonomické, zdravotní aj. Mezi posledními zmíněnými zaujímají již dlouhou dobu významné postavení co do počtu diagnostikovaných žáků specifické poruchy učení. A právě na ně a na zjišťování výsledků jejich vzdělávání jsem zaměřila svou bakalářskou práci.

V mém výzkumu jsou zpracovány informace od zástupců vedení základních škol zařazených do sítě Škol podporujících zdraví (dále jen ŠPZ). Důvodem mé volby byl fakt, že si tyto školy v souhlase se společnou filosofií vytkly ve svém kurikulu zajišťování optimálního vývoje a rozvoje každého jednotlivce bez ohledu na jeho handicap. S tím souvisí i maximální úsilí o péči o žáky se SPU. Dále jsem využila dlouholetých zkušeností svých kolegů – pedagogů ze SoZŠ Integrál, která se zaměřuje na práci se žáky se SPU. S jejich pomocí jsem definovala koncepci zjišťování výsledků vzdělávání těchto žáků a jejich pokroku během docházky do této školy, včetně přehledu nadstandardní péče, jež je jim ve škole věnována. S ní jsem pak informace vytěžené z dotazníků ze ŠPZ porovnála. Východiskem mé práce byly poznatky z odborné literatury, které mi (podobně jako ostatním členům nejen našeho pedagogického sboru) pomohly objasnit význam pojmu přidaná hodnota ve vzdělávání a určit směr, kterým se budu ubírat.

Ze statisticky zpracovaných odpovědí vyplynulo, že jen čtvrtina škol využívá stejné hodnotící nástroje pro všechny žáky bez ohledu na jejich problémy se SPU. Jen komerční testy využívají čtyři školy (8%), ostatní je doplňují minimálně vlastními testy se škálami a někdy i zpětnovazebními dotazníky. Více než polovina škol používá pro žáky se SPU testy jako u běžných žáků, ale s upravenou metodikou (*způsoby úprav – viz Graf 5 - Evaluační nástroje využívané ve školách ke zjišťování PH ve vzdělávání u žáků ZŠ*). Je zajímavé, že zde je výčet dalších evaluačních nástrojů pestřejší. Kromě již výše zmíněných jsou to v hojné míře i psychologické testy, pozorování a sociometrické metody a nástroje z projektu Cesta ke kvalitě. Spíše výjimkou jsou školy, které nepoužívají vůbec komerční testy (1 škola) nebo ty, které striktně odlišují metody evaluace (10% škol) u běžných žáků (Scio, KALIBRO) a žáků se SPU (jen vlastní testy a zpětnovazební dotazníky).

Zkušenosti ze SoZŠ Integrál hovoří o tom, že využívání komerčních testů pro zjišťování výsledků vzdělávání u žáků se SPU není optimální. Jedinou úpravou, kterou firmy nabízejí, je prodloužení času na vyhotovení, což ale dostatečně neřeší problém žáků se SPU. Technické potíže ve čtení jim totiž nedovolí v plném rozsahu a do detailů pochopit zadání, což v mnohých případech komplikuje i přidružená diagnóza ADHD (syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou) nebo ADD (syndrom poruchy pozornosti). Proto se přikláníme k těm školám, které si vytvářejí systém vlastních pololetních testů, škál a zpětnovazebních dotazníků. Velkou roli také hraje pozorování žáků pedagogy a vedení tzv. pedagogické diagnostiky s přesně danými pravidly. Součástí zjišťování pokroku u žáků je i pravidelné vyšetřování školní psycholožkou a speciální pedagožkou minimálně jednou za dva roky. Předmětem jejich sledování však nejsou jen studijní dovednosti, ale i změny v oblasti kognitivních funkcí (zraková a sluchová diferenciací, prostorová orientace, serialita, modalita) ovlivňující hloubku SPU.

Před zahájením samotného výzkumu jsem zformulovala následující tvrzení, která nyní mohu na základě provedeného výzkumu potvrdit nebo vyvrátit.

**Tvrzení č. 1: Školy podporující zdraví nevyužívají při zjišťování přidané hodnoty ve vzdělání žáků se SPU standardizované evaluační nástroje poskytované externími firmami (např. Scio, KALIBRO) pro běžné žáky.**

**Tvrzení se nepotvrdilo:** 84% vedení ŠPZ používá pro zjišťování výsledků vzdělávání standardizované testy poskytované externími firmami, a to bez rozdílu, zda jde o žáky běžné nebo se SPU. Žáci se SPU mají sice v polovině škol prodlouženou dobu na vyplnění testu, ale toto opatření nezajišťuje plně objektivní výsledek při zjišťování jejich studijních dovedností. Domnívám se, že se tak může dít ze dvou důvodů. Jedním je snadnější realizace procesu evaluace, kdy výsledky žáků se SPU jsou zahrnuty do celkového hodnocení školy v závěrečné evaluační zprávě, která je součástí poskytované služby. Druhým důvodem může být příprava těchto žáků na očekávané celoplošné testování, kterého se v budoucnu budou muset zúčastňovat povinně stejně jako běžní žáci již nyní.

**Tvrzení č. 2: Při zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání žáků se SPU se Školy podporující zdraví zaměřují nejen na oblasti kognitivní, ale i na změny v osobnostních charakteristikách a nekognitivních oblastech.**

**Tvrzení se potvrdilo:** Je pravda, že 72% ŠPZ pravidelně zjišťuje výsledky vzdělávání v oblasti studijních dovedností i u žáků se SPU za využití různých evaluačních nástrojů. Je to logické, neboť jedním z důležitých úkolů školy je vybavit žáky znalostmi a kompetencemi pro jejich budoucí studium a posléze i život. Závazné jsou pro stanovený věk také výstupy RVP ZV (resp. ŠVP ZV) a v některých předmětech již i Standardy pro každý ročník. Velmi podobně je tomu i v oblasti mluveného projevu neboli schopnosti prezentace. 76% škol se také věnuje zjišťování výsledků procesu reedukace neboli v oblasti kompenzace SPU. Co se týká nekognitivních oblastí, zjišťováním změn v osobních charakteristikách se zabývá 48% ŠPZ. To je podstatný rozdíl ve srovnání s běžnými žáky, kde této problematice věnuje pozornost jen 36% ŠPZ. Pokrok v chování žáků se SPU mapuje 64% škol a skoro stejné množství zařízení šetří i jejich interpersonální vztahy se spolužáky a učiteli (*viz Graf 4 - Oblasti porovnávání výsledků ve vzdělávání žáků*).

**Tvrzení č. 3: Management Škol podporujících zdraví vytváří specifické podmínky v podobě nadstandardní péče pro žáky se SPU, aby bylo možno u nich dosáhnout výsledků vzdělání směřujících k pozitivní bilanci přidané hodnoty.**

**Tvrzení se potvrdilo:** Všechny školy uvedly v dotazníku alespoň jednu z forem nadstandardní péče, kterou poskytují svým žákům se SPU. Nejčastěji se jedná o skupinovou reedukaci, ale skoro tři čtvrtiny škol nabízí i reedukaci individuální. Formou nápravy je určitě i vedení výuky hlavních předmětů u těchto žáků přímo speciálním pedagogem. To je ale spíš případ výjimečný (jen 2 školy). Z ostatních forem nadstandardní péče se pak objevuje provádění specializovaných cvičení, muzikoterapie, arteterapie, fyzioterapie a psychoterapie. Polovina škol zajišťuje pro své žáky se SPU i logopedický nácvik, ať už skupinovou nebo individuální formou. Není však známo, zda jde o péči bezplatnou nebo zda jsou rodiče nuceni ji částečně nebo zcela hradit. Záleží asi na vedení škol, zda má příležitost a zajímá se o možnosti čerpání mimorozpočtových finančních prostředků. V současné době je díky tzv. ministerským šablonám a čteným grantům, vypisovaným krajskými úřady, dosud dost příležitostí na tuto péči prostředky získat i z evropských strukturálních fondů. Je to opatření nezbytné, neboť tato péče je finančně výrazně náročnější než běžná výuka nebo zájmové vzdělávání. Pokud má být péče smysluplná, musí ji realizovat specializovaní odborníci, jejichž finanční odměny neodpovídají platům ve školství. Výjimkou jsou jen zaměstnanci školských zařízení (PPP, SPC), kteří mají ve své pracovní náplni starost o určité školy ve svém regionu.

Při stanovování cílů jsem na začátku formulovala problémy, kterými se budu v práci zabývat. Nyní se pokusím na ně odpovědět.

**Jaké metody jsou na Školách podporujících zdraví (dále jen ŠPZ) používány ke zjišťování přidané hodnoty u žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) v kognitivní oblasti?**

Pro zjišťování výsledků vzdělávání v oblasti studijních dovedností žáků se SPU využívají ŠPZ externí evaluační nástroje od komerčních firem Scio (Stonožka, Scate, Test učebních stylů, Dovednosti pro život) a KALIBRO (dovednostní a srovnávací testy), někteří i od Národního ústavu odborného vzdělávání nebo Společnosti pro

kvalitu školy. Většina škol přihlásila své žáky se SPU i do celoplošného testování žáků 5. a 9. ročníků v letech 2012 a 2013. Méně už se tito žáci zapojují do mezinárodních šetření (PISA, TIMSS). Více než polovina škol si pro žáky se SPU vytváří především vlastní testy a škály.

### **Jakým způsobem zjišťují výše uvedené školy přidanou hodnotu žáka se SPU v nekognitivních oblastech?**

V oblasti nekognitivních charakteristik (interpersonální vztahy, chování, osobnostně sociální oblast) jsou opět využívány některé produkty firmy KALIBRO a Scio (Škola a já, Mapa ZŠ, Mapa ZŠ Pohoda). Více než polovina škol používá psychologická šetření, pozorování, rozhovory se žáky, vedení portfolií, sociometrické techniky a také řadu zpětnovazebních dotazníků různého zaměření (spokojenost se školou, klima, spolupráce s rodiči). Rovněž je tradicí účast na soutěžích naukového i uměleckého charakteru.

### **Do jaké míry jsou na těchto školách využívány externí hodnotící nástroje Scio a KALIBRO?**

Tyto komerční testy jsou využívány na 84% Škol podporujících zdraví. O pravděpodobných důvodech je zmínka výše (viz *Tvrzení č. 1*). Je pravda, že zvláště firma Scio neustále rozšiřuje nabídku evaluačních nástrojů a v poslední době se zaměřuje i na poradenskou činnost pro školy a zákonné zástupce žáků.

### **Disponuje některá ze základních Škol podporujících zdraví vlastní koncepcí zjišťování přidané hodnoty u svých žáků (ať už běžných nebo se SPU)?**

Není mi známo, jestli některá ze základních Škol podporujících zdraví uplatňuje strukturovanou podobu zjišťování přidané hodnoty u svých žáků. I přes vybídnutí k zaslání se mi nepodařilo žádný podobný materiál získat. Jediným pokusem o sestavení koncepce zjišťování je výsledek besedy s pedagogy SoZŠ Integrál, který je součástí této práce (viz *kapitola 6.5.2*). Je škoda, že tak není možno provést srovnání ve všech bodech a vytvořit tak návrh manuálu pro školy pracující se žáky se SPU.

I přesto, že se nepodařilo provést plánovanou komparaci koncepcí, považuji cíl své práce za splněný. Přínosem je zmapování evaluačních metod využívaných při zjišťování výsledků vzdělávání u žáků běžných i se SPU ve více než polovině základních škol podporujících zdraví. Pozitivní je, že se tyto hodnotící nástroje netýkají jen znalostí a dovedností studijních, ale i oblastí nekognitivních a u žáků se SPU i oblasti kompenzace jejich handicapu. Není totiž možné tyto žáky jejich problémů zcela zbavit, ale v úzké spolupráci s jejich rodiči a jimi samými je připravit na jejich budoucí život profesionální i osobní.

Z dotazníku předloženého respondentům ale vyplynulo, že může být tato práce přínosem i po odborné stránce. Stručně a jednoduše informuje zájemce o teorii přidané hodnoty jako jednoho z hlavních parametrů efektivního vzdělávání. Skoro polovina z odpovídajících (44%) totiž zprvu netušila, co si pod tímto pojmem představit. A tak bylo nutné provést krátkou osvětu, aby mohli dotazník vyplnit. Jen tři ředitelé škol se v problematice přidané hodnoty dobře orientovali. Ostatním 52% nebyl pojem přidané hodnoty zcela neznámým, ale přiznali, že důkladnějšího teoretického poučení se jim zatím nedostalo. Toto zjištění by mohlo být impulsem například pro redaktory pedagogických periodik, aby se ve svých listech tomuto tématu více věnovali.

Práce je ale přednostně určena řídicím pracovníkům ve školství, a to v modulu Řízení pedagogického procesu. Kromě pedagogických aspektů obsahuje i bilanci, za jakou cenu je možno u žáků se SPU pozitivní přidané hodnoty dosáhnout. Zároveň se nabízí využít zmíněných konkrétních evaluačních metod a nástrojů k vlastnímu hodnocení školy, které je důležitým podkladem pro každoroční výroční zprávu o činnosti školy za uplynulý školní rok.

Další skupinou, která může práci využít pro svůj prospěch, jsou osvědčení a zapálení učitelé, kteří považují své zaměstnání za sled nekonečných výzev. Věřím, že u takových získá moje práce pozornost, neboť žáků s různými odchylkami v individuálním vývoji podle mých zkušeností stále přibývá. Domnívám se proto, že uvedené poznatky a doporučení mohou být pedagogovi alespoň vodítkem při každodenní práci ve výchovně vzdělávacím procesu.

## 8 Použitá literatura a další zdroje

1. **Michek, Stanislav. 2011.** Evaluační nástroje vytvářené a zveřejňované. 1, Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro DVPP, 2011, Sv. 5. ISSN 1804-1159.
2. **Gošová, Věra. 2011.** Přidaná hodnota ve vzdělávání. *Metodický portál RVP*. [Online] NÚV, 17. říjen 2011. [Citace: 30. říjen 2013.] [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/P/P%C5%99idan%C3%A1\\_hodnota\\_ve\\_vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/P%C5%99idan%C3%A1_hodnota_ve_vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD).
3. **ICILS, 2013. 2013.** Způsob realizace. *ISILC 2013*. [Online] ISILC 2013, 2013. [Citace: 20. říjen 2013.] [http://www.icils.cz/?a=zpusob\\_realizace](http://www.icils.cz/?a=zpusob_realizace).
4. **Jucovičová, Drahomíra a Žáčková, Hana. 2008.** *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
5. **Kolář, Zdeněk a Šikulová, Renata. 2005.** *Hodnocení žáků*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
6. **Košťálová, Hana a Straková, Jana a kolektiv autorů. 2008.** *Hodnocení*. Praha : SKAV, o. s., 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.
7. **Kucharská, Anna a Chalupová, Eva. 2006.** *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : IPPP ČR, 2006. ISBN 80-8656-13-5.
8. **MŠMT. 2003.** Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání. *MŠMT*. [Online] prosinec 2003. [Citace: 30. říjen 2013.] <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JORamcovyprojektmonitorovaniahodnocenivzdelavani.pdf>.
9. **Pelikán, Jiří. 2004.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
10. **PIRLS, TIMSS and. 2013.** About TIMSS and PIRLS. *TIMSS and PIRLS*. [Online] TIMSS and PIRLS, 2013. [Citace: 30. říjen 2013.] [http://timss.bc.edu/home/pdf/TP\\_About.pdf](http://timss.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf).

11. **PISA. 2012.** Podrobný popis výzkumu. *PISA 2012*. [Online] PISA 2012, 2012. [Citace: 30. říjen 2013.] [http://www.pisa2012.cz/?a=podrobny\\_popis\\_vyzkumu](http://www.pisa2012.cz/?a=podrobny_popis_vyzkumu).
12. **Průcha, Jan. 2009.** *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
13. **Průcha, Jan, Walterová, Eva a Mareš, Jan. 2009.** *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
14. **Ryška, Radim. 2009.** *Evaluaace a přidaná hodnota ve vzdělávání*. Praha : Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova, 2009. ISBN 978-80-7290-423-5.
15. **Ryška, Radim.** Výsledky vzdělávání a přidaná hodnota školy. *Stálá konference asociací ve vzdělávání*. [Online] [Citace: 30. říjen 2013.] [skav.devel.multimedia.cz/admin/upload/fck/file/.../clanekKS170507.doc](http://skav.devel.multimedia.cz/admin/upload/fck/file/.../clanekKS170507.doc).
16. **Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz. 2007.** *Autoevaluaace*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-16-8.
17. **Scio. 2008-2013.** Chci testovat žáky. *Scio*. [Online] [www.scio.cz](http://www.scio.cz), s.r.o., 2008-2013. [Citace: 30. říjen 2013.] <https://www.scio.cz/objednavkySkoly/PolozkaSeznam.aspx?TypProduktu=1>.
18. **Slavík, Jan. 1999.** *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
19. **Společnost pro kvalitu školy. 2010 - 2013.** Přidaná hodnota ve vzdělávání a Relativní přírůstek znalostí žáka. *Společnost pro kvalitu školy*. [Online] Společnost pro kvalitu školy, 2010 - 2013. [Citace: 30. říjen 2013.] [http://www.kvalitaskoly.cz/?q=pridana\\_hodnota\\_a\\_relativni\\_prirustek](http://www.kvalitaskoly.cz/?q=pridana_hodnota_a_relativni_prirustek).
20. **TALIS. 2013.** Co zjišťuje šetření TALIS? *TALIS mezinárodní šetření o vyučování*. [Online] TALIS mezinárodní šetření o vyučování, 2013. [Citace: 30. říjen 2013.] <http://www.talis.cz/zamer-co-zjistuje.html>.
21. **UK, Středisko vzdělávací politiky PedF. 2008.** Zjišťování přidané hodnoty - celková zpráva projektu LS0602. *Středisko vzdělávací politiky PedF UK*. [Online] červen 2008. [Citace: 30. říjen 2013.]

<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/VAM%20Celkova%20zprava%20projektu.pdf>.

22. **Walterová, Eliška. 2004.** *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.

ISBN 80-7315-083-2.

23. **Zelinková, Olga. 1994.** *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4.

## 9 Seznam grafů

Graf 1 - Počet respondentů v jednotlivých krajích ČR.....	48
Graf 2 - Velikost škol z hlediska celkového počtu žáků.....	49
Graf 3 - Graf 3 – Podíl žáků se SPU ve školách.....	49
Graf 4 – Oblasti porovnávání výsledků ve vzdělávání žáků .....	50
Graf 5 - Evaluační nástroje využívané ve školách ke zjišťování PH ve vzdělávání u žáků ZŠ.....	51
Graf 6 - Frekvence zjišťování výsledků ve vzdělávání u žáků se SPU .....	53
Graf 7 - Formy nadstandardní péče poskytované ve ŠPZ žákům se SPU .....	54

## **10 Seznam příloh**

Příloha 1: Vzor použitého dotazníku

## 11 Přílohy

### Příloha 1: Vzor použitého dotazníku

V rámci studia Školského managementu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se zabývám problematikou přidané hodnoty ve vzdělávání a jejího zjišťování u žáků se specifickými poruchami učení. Záměrně jsem si vybrala Školy podporující zdraví, které považuji na základě vlastní zkušenosti s jejich filosofií nejen za nositelky pokroku, ale i za empatické ke svým žákům. Součástí mé závěrečné bakalářské práce je i průzkum provedený formou anonymního dotazníku, jehož výsledky budou použity pouze pro účely této práce.

V případě jakýchkoli dotazů se na mne neváhejte obrátit na adrese [reditel@skolaintegral.cz](mailto:reditel@skolaintegral.cz) nebo na telefonu 222 512 391.

Předem mnohokrát děkuji za Váš čas i ochotu.

Alice Běhounková

PS: Pokud by některá škola měla vypracovanou koncepci zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání svých žáků a byla ochotna ji přiložit, budu velmi vděčná. Děkuji.

---

„Přidaná hodnota jako vyjádření efektivity vzdělávání žáků se SPU v základním školství – zkušenosti ze Škol podporujících zdraví“

#### 1. Jaká je velikost Vaší školy?

počet žáků .....

počet žáků se SPU .....

#### 2. Slyšeli jste už někdy o zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání?

- ano, mám o této problematice detailní informace a zajímám se o ni
- ano, ale mám jen kusé informace
- ne, zatím jsem o této problematice nečetl/a ani neslyšel/a

**3. Porovnáváte nějakým způsobem na Vaší škole výsledky žáků v různých časových odstupech? V jakých oblastech?**

- studijní dovednosti (znalosti a vědomosti)
- mluvený projev (i úroveň výslovnosti), schopnost prezentace
- osobní charakteristiky
- chování
- vztahy se spolužáky, učiteli
- kompenzace SPU
- jiné (prosím uveďte) .....

**4. Jaké evaluační nástroje používáte při zjišťování výsledků vzdělávání u svých žáků?**

- komerční testy – SCIO – forma on-line, písemná forma  
KALIBRO - forma on-line, písemná forma  
jiné (uveďte prosím název firmy – poskytovatele) .....
- vlastní testy, škály
- vlastní zpětnovazební dotazníky
- psychologické testy, pozorování, sociometrie
- jiné metody (uveďte prosím jaké) .....
- výsledky vzdělávání nezjišťujeme

**5. Porovnáváte nějakým způsobem na Vaší škole výsledky žáků se SPU v různých časových odstupech? V jakých oblastech?**

- studijní dovednosti (znalosti a vědomosti)
- mluvený projev (i úroveň výslovnosti), schopnost prezentace
- osobní charakteristiky
- chování
- vztahy se spolužáky, učiteli
- kompenzace SPU
- jiné (prosím uveďte) .....



- individuální reedukace – v době výuky – kolikrát týdně? .....
- mimo výuku – kolikrát týdně? .....
- průměrná délka lekce .....
- logopedie – individuální, skupinová
- terapie – muzikoterapie – individuální, skupinová
  - arteterapie – individuální, skupinová
  - dramaterapie – individuální, skupinová
  - fyzioterapie – individuální, skupinová
  - psychoterapie
  - ergoterapie – individuální, skupinová
  - jiné (prosím uveďte) .....
- výuka některého předmětu přímo speciálním pedagogem (kterého, jak často a ve kterém ročníku).....
- speciální cvičení (KUPOZ, KUMOT, KUPREV, DOV aj.) .....

**10. Jaká je dle Vašeho názoru efektivita poskytované nadstandardní péče? V čem se projevuje?** (popište prosím v krátkosti vlastními slovy)

.....

.....

.....

**11. Vaše škola leží v působnosti kraje**

- Hlavní město Praha
- Středočeský
- Ústecký
- Karlovarský
- Plzeňský
- Jihočeský
- Kraj Vysočina
- Pardubický
- Královéhradecký
- Liberecký
- Moravskoslezský

- Olomoucký
- Zlínský
- Jihomoravský