



Rovnost a kvalita ve vzdělávání

PODPORA ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ A ŠKOL



evropský
sociální
fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ
ŠKOLNÍ
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Rovnost a kvalita ve vzdělávání

PODPORA ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ A ŠKOL



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ
ŠKOLNÍ
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Za publikování této práce odpovídá generální sekretář OECD. Názory a použité argumenty zde publikované nemusí nezbytně reflektovat oficiální náhled Organizace nebo vlád členských zemí.

Tento dokument a všechny složky v něm obsažené nenarušují suverenitu žádné země ani mezinárodní hranice, nepoškozují jméno žádné členské země, města ani oblasti.

Prosím citujte tuto publikaci jako:

OECD (2012), Equity and Quality in Education: *Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

ISBN 978-92-64-13084-5 (print)*

ISBN 978-92-64-13085-2 (PDF)*

Statistické údaje týkající se Izraele jsou poskytnuty příslušnými izraelskými úřady, které za ně nesou odpovědnost. OECD využívá těchto údajů v souladu s mezinárodním právem, bez úmyslu poškodit status Golanských výšin, východního Jeruzaléma a izraelských osad na západním břehu.

Photo credits: © Brian Kennedy/Flickr/Getty Images

Původní dokument OECD v angličtině a francouzštině je vydán pod názvem „Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools“, „Équité et qualité dans l'éducation: Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés“.

© 2012 OECD All rights reserved.

© 2012 Czech School Inspectorate for this Czech edition

Kvalita překladu a jeho soulad s původním textem dokumentu je výhradně odpovědností autorů překladu. V případě nejasnosti mezi dokumentem původním a překladem je za závazný považován dokument původní.

PŘEDMLUVA

Vzdělávací systémy, které si vedou nejlépe, jsou ty, které dokážou propojit rovnost ve vzdělávání s kvalitou. Takové systémy pak představují pro všechny děti možnost získat kvalitní vzdělání. Tato zpráva předkládá strategická doporučení pro oblast vzdělávacích systémů, která pomohou všem dětem během školní docházky uspět co nejlépe. Zpráva se zabývá tím, do jaké míry politiky na úrovni systému a na úrovni školy dokážou prosazovat rovnost i kvalitu. Zpráva rovněž přichází s důkazy toho, že podpora znevýhodněných žáků a škol a vytvoření nových příležitostí pro ně mohou být přínosem pro vzdělávací systémy a společnosti jako takové.

Neúspěch ve škole poškozuje dítě na celý život. Student, který opouští školu, aniž by dokončil středoškolské vzdělání, případně aniž by dosáhl odpovídajících dovedností, má v životě méně šancí. Tato skutečnost se odráží v nižším nástupním platu i v nižších výdělcích po celý život, mnohem výrazněji pak i v menší schopnosti přizpůsobit se rychle se měnícím znalostním ekonomikám a ve větším riziku nezaměstnanosti. Student bez úplného středního vzdělání se jen s menší pravděpodobností rozhodne pro další vzdělávání a má menší schopnost se plně zapojit do občanských a demokratických aspektů moderních společností.

Neúspěch ve vzdělávání rovněž představuje značné náklady pro společnost. Lidé s horším vzděláním limitují schopnost ekonomiky dále produkovat, růst a inovovat. Neúspěch ve škole poškozuje sociální soudržnost a mobilitu a představuje dodatečné náklady pro veřejné rozpočty, které se musejí vyrovnávat s jeho dopady – mezi jinými lze jmenovat vyšší náklady na veřejné zdravotnictví a sociální podporu, ale i vyšší kriminalitu. Z těchto důvodů by ve všech vzdělávacích programech zemí OECD mělo mít vysokou prioritu zlepšení rovnosti ve vzdělávání a snížení neúspěchu.

Zjištění ukazují, že rovné příležitosti mohou jít ruku v ruce s kvalitou a že snížení neúspěchu žáků ve školách posiluje schopnost jedinců i společností reagovat na recesi a přispívat k hospodářskému růstu a sociální prosperitě. To znamená, že investice do vysoce kvalitního vzdělávání a rovné příležitosti pro všechny od prvních let předškolní docházky přinejmenším po ukončení úplného středního vzdělávání je tou nejrentabilnější vzdělávací politikou. Žáci, kteří jsou zkušenostmi ze školy obohaceni, s větší pravděpodobností zůstanou v procesu vzdělávání, a následně se úspěšně zapojí na trhu práce. Ti, kteří se se vzděláváním potýkají od počátečních fází, ale dostane se jim přiměřené a včasné podpory a vedení, pravděpodobně také školu dokončí, a to navzdory potížím v rodině či sociálnímu znevýhodnění.

Současná hospodářská recese přinášející vyšší nezaměstnanost a poptávku po vyšší úrovni dovedností jen podtrhuje nutnost splnění tohoto úkolu. I když většina ministerstev školství zdůrazňuje jako svou prioritu nutnost snižovat neúspěchy žáků ve školách, politiky a praxe zemí OECD nejsou příliš konzistentní s ohledem na znevýhodněné žáky a školy s nižší úrovní vzdělávání. Hlavním úkolem tedy zůstává zjistit, jaké politiky a praktické postupy fungují nejlépe a jak je realizovat.

Tato srovnávací zpráva uvádí nástroje, které mohou pomoci překonat neúspěch ve školách a snížit nerovnosti ve vzdělávacích systémech v zemích OECD. Zaměřuje se na důvody, proč se investice do překonávání školních neúspěchů – od předškolního po střední vzdělávání – vyplácí (Kapitola 1), dále na alternativy ke konkrétním politikám pro jednotlivé úrovně

systému, které v současné době brání rovnosti ve vzdělávání (Kapitola 2) a konečně na opatření, která je třeba přijmout na úrovni školy, zejména pak ve znevýhodněných školách vykazujících nižší úroveň vzdělávání žáků (Kapitola 3).

Zpráva je výsledkem tematického šetření „Jak překonat školní neúspěch: politiky, které fungují“ (*Overcoming School Failure: Policies that Work*) a vychází z koncepčního rámce zpracovaného v projektu OECD „Již žádné neúspěchy: deset kroků k rovnosti ve vzdělávání“ (*No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (2007)). (Podrobnosti o šetření jsou uvedeny v příloze 1). Tato zpráva vznikla pod záštitou sekretariátu OECD a jejími autory jsou Francisco Benavides, Pauline Musset, Anna Pons Vilaseca a Beatriz Pont. Paní Elvira Berrueta-Imaz pak byla odpovědná za administrativní zpracování zprávy a za její uspořádání. Veškeré podpůrné zprávy o vzdělávacích systémech v zemích OECD, pracovní dokumenty a doplňující informace týkající se uvedeného šetření jsou k dispozici na webových stránkách www.oecd.org/edu/equity.

Autoři jsou velmi zavázáni zemím, které se studie zúčastnily; konkrétně se jedná o tyto země: Rakousko, Kanada (Manitoba, Ontario, Québec a Yukon), Česká republika, Francie, Řecko, Irsko, Nizozemí, Španělsko a Švédsko, i jejich národním koordinátorům za podporu a vedení. Kromě toho Nancy Hoffman (z agentury Jobs for the Future, USA), Brenton Faubert (CMEC, Kanada), Cecilia Lyche (převedená na práci na zprávě z ředitelství pro vzdělávání, Norsko) a Elizabeth Leisy (studentka doktorandského studia, Harvard Graduate School of Education) přispěli svými analytickými odbornými znalostmi

V rámci OECD poskytli hodnotné odborné názory na naši práci Bernard Hugonnier, zástupce ředitele pro vzdělávání, Deborah Roseveare, ředitelka sekce vzdělávací politiky a odborná analytička, Inyup Choi, Simon Field, David Istance, Paulo Santiago a Oscar Valiente a Cassandra Daviss společně s Anne-Lise Prigent přispěly k šíření této zprávy. Peter Chambers provedl editaci anglické verze a Caroline Champin se ujala překladu do francouzštiny. Jsme rovněž vděční nadaci Jaume Bofill a paní Anně Jolouch a Ismaelu Palacínovi za podporu této iniciativy a vyjadřujeme vděk i Ministerstvu školství, kultury a vědy Nizozemí a Ype Akkermanovi a Marcelovi Smitsovi Van Waesberghe za zorganizování klíčové pracovní schůzky v roce 2011.

Barbara Ischinger, ředitelka vzdělávání

OBSAH

SHRNUTÍ	11
KAPITOLA 1. INVESTICE DO ROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ SE VYPLÁCÍ	15
Rovnost ve vzdělávání a neúspěchy ve škole: hlavní výzvy pro země OECD	17
Rovnost ve vzdělávání může přispět k ekonomické konkurenceschopnosti a sociální soudržnosti.....	25
Spravedlivé a inkluzivní vzdělávání může vyvážit dopady krize	31
Závěr: strategie zaměřená na zlepšení rovnosti ve vzdělávání a na snížení neúspěchu žáků ve školách	39
LITERATURA.....	43
KAPITOLA 2. NA ÚROVNI SYSTÉMU SE ZAMĚŘIT NA POLITIKY, KTERÉ BRÁNÍ ROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ	49
Doporučení č. 1. Odstranit opakování ročníků	51
Doporučení č. 2. Vyhnout se předčasné změně vzdělávacího směru a pozdržet výběr až do vyššího středního vzdělání.....	58
Doporučení č. 3. Zvládnout výběr školy a vyhnout se segregaci a zvyšování nerovnosti.....	66
Doporučení č. 4. Zpracovat finanční strategie, které budou reagovat na potřeby žáků a škol	74
Doporučení č. 5. Navrhnout rovnocenné směry vyššího středního vzdělávání, které zabezpečí dokončení úplného středního vzdělání.....	82
Závěr: politiky na úrovni systému zaměřené na snižování neúspěchu ve škole.....	91
LITERATURA.....	97
KAPITOLA 3. ZLEPŠENÍ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŠKOL S NÍZKOU KVALITOU VÝUKY	105
Zcela chybná rovnice: znevýhodnění žáci a školy s nízkou úrovní výuky	106
Strategie pro znevýhodněné školy s nižší úrovní výuky zaměřená na zlepšení výsledků žáků ve vzdělávání.....	113
Doporučení č. 1. Posílit a podpořit vedení a řízení škol	114
Doporučení č. 2. Stimulovat atmosféru a prostředí školy, které budou podporovat vzdělávání.....	121
Doporučení č. 3. Přitáhnout, podpořit a udržet si vysoce kvalitní učitele	130
Doporučení č. 4. Zajistit efektivní strategie výuky ve třídách.....	138
Doporučení č. 5. Stanovit priority spolupráce škol s rodiči a komunitami	144
Závěr: politiky, které mohou pomoci znevýhodněným školám a jejich žákům ke zlepšení	148
LITERATURA.....	153
PŘÍLOHA A. PŘEHLED METODIKY A VÝSTUPŮ	165

Tabulky

Tabulka 1.1. Opatření stimulující vzdělávání a vedoucí k oživení v zemích OECD v letech, 2007-10	32
Tabulka 2.1. Kritéria a omezení, jimiž se řídí opakování ročníku v nižším středním vzdělávání	54
Tabulka 2.2. Typy diferenciací v nižším středním vzdělávání v různých zemích	59
Tabulka 2.3. Politiky výběru školy v oblasti nižšího středního vzdělávání v zemích OECD	69
Tabulka 2.4. Nedávné iniciativy směřující k zrovnoprávnění vzdělávacích směrů	88
Tabulka 2.5. Přístupy k flexibilním vzdělávacím směrům a ke zvyšování minimálního věku pro odchod ze školy	90
Tabulka 3.1. Pedagogické zdroje ve vztahu k průměrnému sociálně-ekonomickému zázemí školy	131
Tabulka 3.2. Znevýhodněné školy mají problémy zaujmout a udržet si učitele	132

Obrázky

Obr. 1.1. Vysoce výkonné vzdělávací systémy kombinují rovnost s kvalitou.....	17
Obr. 1.2. Značný počet žáků dokonale nezvládne ani základní dovednosti	18
Obr. 1.3. Kolik žáků čelí riziku nízké výkonnosti ve škole?.....	19
Obr. 1.4. Kolik lidí nemá úplné střední vzdělání?.....	21
Obr. 1.5. Ledovec představující nízký výkon a neúspěch ve škole	23
Obr. 1.6. Dívky si vedou výrazně lépe než chlapci a propast mezi oběma pohlavími se zvětšuje	24
Obr. 1.7. Významný rozdíl ve čtenářské gramotnosti mezi žáky z imigrantského prostředí a domácími žáky	25
Obr. 1.8. Vyšší vzdělání nabízí více příležitostí k zaměstnání.....	26
Obr. 1.9. Přínosy, které má veřejnost z investic do vyššího středního vzdělání, převáží náklady.....	31
Obr. 1.10. Nezaměstnanost mládeže se zvýšila, 2007-2010.	34
Obr. 1.11. Lidé s vyšším středním vzděláním přestáli krizi lépe.....	35
Obr. 2.1. Opakování ročníků ovlivňuje celou řadu žáků a v některých zemích s sebou nese vysoké náklady.....	52
Obr. 2.2. Opakování ročníků ovlivňuje celou řadu žáků a v některých zemích s sebou nese vysoké náklady.....	68
Obr. 2.3. Kolik žáků dokončí programy vyššího středního vzdělávání?.....	84
Obr. 2.4. Zápis do vyššího středního vzdělávání podle zaměření programů.....	86
Obr. 3.1. Sociálně-ekonomické zázemí žáků má velký vliv na jejich výkony ve škole.....	107
Obr. 3.2. Rozdíl ve čtenářské gramotnosti mezi školami i v rámci škol	108
Obr. 3.3. Dopad sociálně-ekonomických podmínek školy na výsledky žáků	110
Obr. 3.4. Znevýhodnění žáci představují ve znevýhodněných školách většinu	111
Obr. 3.5. Jak faktory související se žáky a atmosférou ve škole ovlivňují vzdělávání	122

Rámečky

Rámeček 1.1. Selhání školy: definice	20
Rámeček 1.2. Efektivita a rovnost investic do raných stadií vzdělávání	29
Rámeček 1.3. Možné bolestivé a dlouhodobé dopady nezaměstnanosti na mladé lidi	36
Rámeček 2.1. Finská všeobecně vzdělávací škola a modulární přístup k opakování ročníků ..	55
Rámeček 2.2. Změna postoje k opakování ročníků ve Francii	57
Rámeček 2.3. Zkušenosti vybraných zemí z odložení výběru budoucího vzdělávacího směru..	64
Rámeček 2.4. Omezení předčasného výběru vzdělávacího směru v Rakousku: od pilotního ověření po celostátní reformu?.....	65
Rámeček 2.5. Příklad kontrolovaného výběru ve Spojených státech, Nizozemí a Španělsku	71
Rámeček 2.6. Školní vouchery ve Švédsku	73
Rámeček 2.7. Vážené modely financování žáků v Nizozemí a Chile	78
Rámeček 2.8. Francouzská a řecká zkušenost z vytváření zvláštních vzdělávacích oblastí	79
Rámeček 2.9. Financování znevýhodněných žáků a škol v Chile.....	81
Rámeček 3.1. Problémy s definováním znevýhodněných škol v zemích OECD.....	112
Rámeček 3.2. Složky efektivních vzdělávacích programů pro vedoucí pracovníky škol	116
Rámeček 3.3. Koučing a vytváření sítí škol v Ontariu a ve Spojeném království	118
Rámeček 3.4. Systémová podpora udržitelného zlepšení	120
Rámeček 3.5. Postupy použité pro zlepšení atmosféry ve školách ve Francii a ve Španělsku	125
Rámeček 3.6. Využívání údajů pro zlepšení škol a žáků v Nizozemí.....	126
Rámeček 3.7. Příklady podpory žáků v Irsku, Francii a Nizozemí.....	128
Rámeček 3.8. Vybrané příklady mentoringu a programů vstupního školení	135
Rámeček 3.9. Pobídky pro učitele ve znevýhodněných školách v Severní Karolíně a v Koreji	137
Rámeček 3.10. Jak zajistit efektivní vzdělávání?.....	139
Rámeček 3.11. Metody přímé výuky a výuky orientované na žáka.....	142
Rámeček 3.12. Zapojování žáků do vzdělávání v USA pomocí kurikula.....	143
Rámeček 3.13. Kontaktování rodin a komunit v Nizozemí, Irsku a ve Francii	147

SHRNUÍ

Snížení neúspěchu ve vzdělávání se vyplatí společnosti i jednotlivci. Může rovněž přispět k hospodářskému růstu a rozvoji společnosti. Obecně platí, že systémy, které si v rámci OECD vedou nejlépe, jsou ty, které dokážou propojit rovnost ve vzdělávání s kvalitou. Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu (spravedlnost), a že všichni jednotlivci získají alespoň základní minimální úroveň dovedností (inkluze). V takových vzdělávacích systémech dostane velká většina žáků příležitost získat velmi kvalitní dovednosti bez ohledu na osobní nebo sociálně-ekonomické okolnosti.

Země OECD čelí problému neúspěchu žáků ve školách a jejich předčasnému odchodu ze škol

Téměř jeden z každých pěti žáků v zemích OECD nedosáhne základní minimální úroveň dovedností, které mu mají umožnit fungovat v dnešní společnosti (tato skutečnost ukazuje na nedostatek inkluze). U žáků s horším sociálně-ekonomickým zázemím existuje dvakrát vyšší pravděpodobnost, že si povedou hůře než ostatní, z čehož plyne, že osobní nebo sociální okolnosti představují překážky při naplňování vlastního vzdělávacího potenciálu (tato skutečnost ukazuje na nedostatek spravedlnosti). Nedostatek spravedlnosti a inkluze podněcuje neúspěch žáků ve škole, nejviditelnějším důsledkem čehož je předčasný odchod ze školy – průměrně 20 % mladých lidí opouští školu před dokončením úplného středního vzdělání.

Zlepšení rovnosti ve vzdělávání a snížení neúspěchu žáků ve školách se vyplácí

Hospodářské a sociální náklady na neúspěch ve vzdělávání jsou vysoké, zatímco úspěšné dokončení úplného středního vzdělání zajišťuje jednotlivcům lepší zaměstnání a vyhlídky na zdravější životní styl. Výsledkem jsou pak jejich vyšší příspěvky do veřejných rozpočtů prostřednictvím vyšších daní z příjmu. Vzdělanější lidé přispívají k demokratičtějším společnostem a udržitelným ekonomikám a jsou méně závislí na státní pomoci a méně zranitelní při hospodářských otřesech. Společnosti disponující jedinci s lepšími dovednostmi jsou nejlépe připraveny reagovat na stávající i budoucí potenciální krize. Proto jsou investice do předškolního, základního a středního vzdělávání pro všechny, a pro děti ze znevýhodněného prostředí zejména, spravedlivé a ekonomicky efektivní.

Politiky vyžadují investice do žáků od předškolního věku až po vyšší střední vzdělání

Na cestě k hospodářskému oživení se vzdělání stalo hlavní součástí strategií zaměřených na růst v zemích OECD. Má-li být dosaženo dlouhodobé efektivity, zlepšení ve vzdělávání musí umožnit všem žákům včasný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, aby zůstali v systému přinejmenším do ukončení úplného středního vzdělání a aby získali dovednosti a znalosti, které budou potřebovat pro efektivní integraci do společnosti a na trhu práce.

Pro vlády je jednou z nejefektivnějších vzdělávacích strategií investování do vzdělávání od předškolní úrovně až po vyšší střední vzdělání. Vlády mohou zabránit neúspěchu žáků ve školách a snížit předčasné odchody žáků ze škol, využijí-li paralelně dvou přístupů: na úrovni systému je třeba eliminovat praktiky, které brání rovným příležitostem ke vzdělávání, a zároveň se musí zaměřit na znevýhodněné školy vykazující jasné nedostatky ve vzdělávání. Nicméně k zajištění úspěchu je třeba propojit vzdělávací politiky s ostatními politikami vlády, jako je podpora bydlení a sociální politika.

Je třeba se vyhnout politikám, které přispívají k neúspěchům škol a studentů ve vzdělávání

Způsob, jakým jsou navrženy vzdělávací systémy, může ještě dále zhoršit původní nerovnosti a mít negativní vliv na motivaci a zapojení žáků, což v konečném důsledku může vést k jejich předčasnému ukončení vzdělávání. Odstranění překážek na systémové úrovni povede ke zlepšení rovnosti ve vzdělávání a bude znamenat přínos pro znevýhodněné žáky, aniž by se zbrzdil pokrok dosahovaný jinými žáky. Pět doporučení, uvedených níže, může přispět k prevenci neúspěchu a podpořit dokončení úplného středního vzdělání.

1. Odstranit opakování ročníku

Pro zvyšování výsledků vzdělávání je opakování ročníků je finančně nákladné a neefektivní. Mezi alternativní strategie k omezení této praxe patří: předejít opakování ročníku zaměřením se na nedostatky ve vzdělávání jedince již v průběhu školního roku; automatický postup do vyššího ročníku nebo s pomocí jasně zacílené podpory omezit opakování jen na určitý předmět nebo modul, v němž byl žák neúspěšný, a konečně pěstovat povědomí o tom, že kulturu opakování ročníků je třeba změnit. Za účelem podpory uvedených strategií je třeba vypracovat doplňkové politiky, které podpoří způsobilost škol i učitelů vhodně reagovat na vzdělávací potřeby žáků a poskytovat jim včasnou a pravidelnou podporu. Snížení míry opakování ročníků rovněž vyžaduje, aby si školy i celá společnost uvědomily, jak vysoké jsou náklady na opakování ročníků a jaké negativní dopady má opakování ročníků na žáky. V souvislosti s tím je třeba pro školy stanovit cíle a související pobídky.

2. Vyhnout se předčasnému rozdělování žáků do různých vzdělávacích směrů a posunout výběr školy až na úroveň vyššího středního vzdělání

Předčasný výběr vzdělávacího směru má negativní dopad na žáky, kteří zůstanou v nižším stupni vzdělávání, dochází tak k dalšímu zhoršování nerovností, aniž by se zvýšil celkový průměrný výkon žáků. Výběr vzdělávacího směru by měl být posunut až na úroveň vyššího středního vzdělávání, čímž by došlo k posílení všeobecného vzdělávání. V kontextu, kde existuje neochota posunout předčasný přechod do vyššího stupně vzdělávání, může potlačení zaměření nebo skupin tzv. nižší úrovně negativní důsledky zmírnit. Omezení počtu předmětů nebo doby, po kterou jsou žáci seskupováni podle schopností, zvyšování příležitostí pro změnu vzdělávacího směru nebo tříd a poskytování vysokých kurikulárních standardů žákům v rámci různých vzdělávacích směrů může snížit negativní dopady předčasné změny vzdělávací dráhy, rozvrstvení žáků či seskupování žáků podle schopností.

3. Řídit výběr školy tak, aby se předešlo segregaci a zvyšování nerovností ve vzdělávání

Ponechá-li se výběr vzdělávacího směru zcela na rodičích, může to mít za následek segregaci žáků podle schopností a sociálně-ekonomického zázemí, což povede k větší nerovnosti v rámci vzdělávacího systému. Programy výběru lze navrhnout a řídit tak, aby došlo k vyrovnanému výběru, přičemž se omezí negativní dopad na rovnost ve vzdělávání. Existují různé možnosti: zavedení schématu kontrolovaného výběru může kombinovat výběr rodičů s diversifikovanějším rozmístěním žáků. Kromě toho k zajištění rovnováhy lze použít motivačních pobídek, které zajistí vyšší atraktivitu znevýhodněných studentů pro kvalitnější školy, popřípadě alternativních možností, například mechanismy výběru školy a vouchery nebo daňová zvýhodnění. Je nutné zavést politiky, které by zlepšovaly přístup znevýhodněných rodin k informacím o školách a podpořily je při informovaném výběru.

4. Zajistit, aby strategie financování reagovaly na potřeby žáků a škol

Zdroje, které jsou k dispozici, a způsob, kterým jsou vynakládány, ovlivňují příležitosti žáků ke vzdělávání. Aby bylo možné zabezpečit rovnost a kvalitu v rámci vzdělávacích systémů, strategie financování by měly zaručit přístup ke kvalitnímu vzdělávání a péči od předškolního věku dítěte, a to zejména pro znevýhodněné rodiny. Rovněž je třeba využívat strategie financování, jako jsou vzorec váženého financování, který bere v úvahu skutečnost, že náklady na výuku znevýhodněných žáků mohou být vyšší. Navíc je důležité dosáhnout rovnováhy mezi decentralizovanou/místní autonomií a odpovědností za vynaložené prostředky tak, aby se zajistila podpora těm nejvíce znevýhodněným žákům a školám.

5. Koncipovat rovnocenné vzdělávací směry vyššího středního vzdělání tak, aby žáci střední vzdělání dokončili

I když vyšší střední vzdělání představuje strategickou úroveň vzdělávání pro jednotlivce i společnosti, 10 % až 30 % mladých lidí tuto úroveň vzdělávání nedokončí. Politiky zaměřené na zlepšování kvality a koncepce vyššího středního vzdělávání mohou zabezpečit, že tato úroveň bude pro žáky přístupnější, a mohou zajistit, aby žáci úplné střední vzdělání dokončili. V tomto ohledu existují různé možnosti: aby došlo ke „zrovnoprávnění“ akademických a odborných směrů, je třeba zlepšit kvalitu odborného vzdělávání a odborné praxe, umožnit přechod z akademického na odborné vzdělávání a odstranit „slepé vývojové směry“, posílit metodické vedení a konzultace pro žáky a koncipovat přesně zacílená opatření, jimiž se zabrání předčasnému odchodu žáků ze škol – například dodatečné směry (vzdělávací dráhy), pomocí kterých lze získat středoškolskou kvalifikaci, nebo pobídky vedoucí k tomu, že žáci ve škole zůstanou až do završení studia.

Pomoci znevýhodněným školám a žákům ke zlepšení

Školy s vyšším počtem znevýhodněných žáků čelí většímu riziku problémů, které mohou vyústit v nižší výkonnost, což může následně ovlivnit celou vzdělávací soustavu. Znevýhodněné školy vykazující nízkou úroveň poskytovaného vzdělávání často postrádají vnitřní kapacitu nebo podporu, aby se dokázaly zlepšit, protože představitelé vedení škol a učitelé, ale ani prostředí, v němž se školy nacházejí, třídy a okolí škol často nedokážou nabídnout kvalitní vzdělávací zkušenost těm nejvíce znevýhodněným žákům. Následujících pět doporučení pro vzdělávací politiku se ukázalo jako efektivní podpora zlepšování výkonnosti znevýhodněných škol:

1. Posílit a podpořit vedení škol

Dobré řízení a vedení pracovníků ve školách je východiskem k transformaci znevýhodněných škol vykazujících nízkou úroveň vzdělávání, avšak vedoucí pracovníci škol nejsou často dobře vybráni, připraveni či podporováni při výkonu svých rolí ve školách. Pokud se mají jejich schopnosti zlepšit, pak programy na přípravu vedoucích pracovníků škol by měly poskytovat jak obecné odborné znalosti, tak i specializované znalosti, které by napomohly zvládání úkolů, před nimiž tyto školy stojí. Koučing, mentoring a vytváření sítí, to vše může pomoci dalšímu rozvoji podpory vedoucích pracovníků škol, aby byli schopni dosáhnout trvalé změny. Kromě toho je třeba, aby politiky zabezpečovaly dobré pracovní podmínky, systematickou podporu a pobídky, které by napomohly přitáhnout a udržet si schopné vedoucí pracovníky v těchto školách.

Kdykoliv se to jeví jako nezbytné, měla by být zvažena podpora pro restrukturalizaci škol. Rozdělení znevýhodněných škol s nízkou výkonností, spojování malých škol a uzavírání škol, které vykazují opakovaně neúspěch, to jsou v určitém kontextu možnosti stojící za zvážení.

2. Stimulovat ve školách atmosféru vzájemné podpory a vytvářet prostředí povzbuzující vzdělávání

Znevýhodněné školy vykazující nízkou výkonnost čelí riziku, že vzdělávání bude probíhat v obtížném prostředí. Konkrétní politiky pro tyto školy se musí zaměřit více než v jiných školách na dále uvedené body: stanovit priority rozvoje pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem i mezi žáky či učiteli navzájem, podporovat využívání informačních systémů ke školní diagnostice, aby bylo možné identifikovat žáky, kteří se s učením potýkají, stanovit faktory, které vedou k narušování vzdělávání, dále je třeba poskytnout žákům přiměřené konzultace a individuální podporu, čímž se usnadní přechod žáků do dalšího vzdělávacího stupně. Navíc tyto školy mohou těžit i z alternativní organizace doby vzdělávání, včetně délky vyučovacího týdne nebo školního roku, případně mohou mít přínos i z velikosti školy. V některých případech může totiž vytváření menších tříd a škol posílit interakci mezi žáky navzájem či interakci mezi učiteli a žáky a může vést i k lepším vzdělávacím strategiím.

3. Přilákat, podporovat a udržet si vysoce kvalitní učitele

Ačkoliv jsou to právě učitelé, kteří mají velký vliv na výkon žáků, znevýhodněné školy nedisponují vždy nejkvalitnějšími učiteli. Politiky musí zvýšit kvalitu učitelů pro znevýhodněné školy a žáky tím, že poskytnou učitelům přesně zacílené vzdělávání, které by zajistilo, že příslušní učitelé získají dovednosti a znalosti, které potřebují pro práci ve školách navštěvovaných znevýhodněnými žáky, dále zajistí programy pro vedení nově nastupujících učitelů, rozvoj pracovních podmínek vzájemné podpory zaměřených na zlepšení efektivity učitelů a na udržení učitelů na těchto školách a na rozvoj přiměřených finančních a kariérních pobídek, které by pomohly získat a zároveň udržet na znevýhodněných školách vysoce kvalitní učitele.

4. Zabezpečit efektivní strategie vzdělávání ve třídách

Akademická očekávání týkající se znevýhodněných škol a žáků jsou často nižší než u jiných škol, i když existují poznatky, že určité pedagogické postupy mohou zlepšit nízkou výkonnost žáků. Aby došlo ke zlepšení výuky ve třídách, musí politiky zajistit, aby se ve znevýhodněných školách podpořilo využívání vyvážené kombinace výuky soustředěné na žáka a postupů souvisejících s kurikulem a hodnocením žáků. Školy a učitelé by měli využívat diagnostické nástroje a sumativní hodnocení k monitorování pokroku žáků a zajistit, aby získávali dobré znalosti a vědomosti. Je velmi důležité, aby školy dodržovaly kurikulum prosazující kulturu vysokých očekávání a úspěchu.

5. Stanovit priority propojení školy s rodiči a celou místní komunitou

Znevýhodnění rodiče mají tendenci méně se zapojovat do vzdělávání svých dětí, a to z mnoha ekonomických a sociálních důvodů. Proto politiky musí zabezpečit, aby znevýhodněné školy upřednostňovaly vazby s rodiči a místními komunitami a zdokonalovaly komunikační strategie, které by úsilí školy a rodičů sjednotily. Ty efektivnější strategie jsou přesně zaměřeny na rodiče, které je obtížné dosáhnout, a identifikují a povzbuzují jedince ze stejných komunit, aby se žákům více věnovali. Budování vztahů s komunitami kolem škol, a to jak s podnikatelskými kruhy, tak i s dalšími zainteresovanými stranami, může rovněž posílit školy a jejich žáky.

KAPITOLA 1.

INVESTICE DO ROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ SE VYPLÁCÍ

Tato kapitola uvádí, proč je zlepšování rovnosti ve vzdělávání a prevence neúspěchů žáků ve škole z hlediska nákladů efektivní, což se projevuje zejména v kontextu stávající hospodářské krize. Nerovné vzdělávací politiky a praxe mají negativní dopad na jedince a zároveň omezují hospodářský a sociální rozvoj. Nerovnosti velmi často brání konkrétním skupinám, jako jsou např. žáci s nižším sociálně-ekonomickým zázemím nebo migranti, v dosahování úspěchů ve vzdělávání. A krize pak může tuto situaci ještě zhoršit.

Kapitola nejprve popisuje, co se ve zprávě myslí rovností ve vzdělávání, co znamená neúspěch ve škole a co to je míra žáků, kteří nedokončí školní vzdělání. Dále následují poznatky o ekonomických a sociálních přínosech vyplývajících ze snížení neúspěchů ve školách a investic do vzdělání. Tato část kapitoly klade důraz na skutečnost, že včasné investice do všech žáků – a zejména do žáků pocházejících ze znevýhodněného prostředí – a jejich podpora v průběhu vyššího středního vzdělání se vyplácí, zvláště pak v době rozpočtových škrťů. Kapitola vyhodnocuje, jak současná recese postavila vzdělávání na přední místo, přičemž zdůraznila potenciální rizika zvyšujících se nerovností a neúspěchů ve školách pro jednotlivce a zejména pro mladé lidi při jejich přechodu ze školy na pracovní trh. Kapitola je zakončena stručným popisem důsledků politik, které by měly vlády zvážit. Tyto dopady a implikace jsou dále rozvedeny v následujících kapitolách.

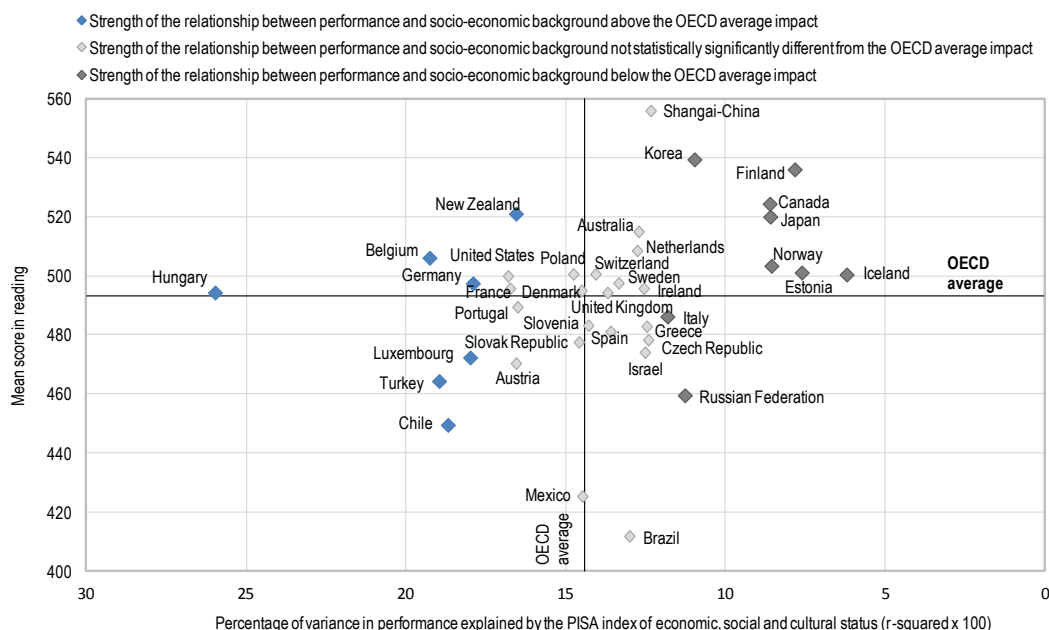
Šance v životě dětí jsou silně ovlivněny kvalitou jejich vzdělávání. Školy se snaží poskytovat dětem znalosti, dovednosti a interpersonální kompetence nutné pro jejich další rozvoj, život v dospělosti a pro jejich budoucí přispění k rozvoji hospodářství a společnosti. Školy mohou nabídnout zkušenosti, které dítě nemusí doma získat, zejména pokud žije ve znevýhodněném prostředí (Heckman, 2008; Heckman, 2011). Avšak i přes snahy vlád poskytovat vysoce kvalitní vzdělávání, v zemích OECD i nadále existují rozdíly ve výsledcích vzdělávání. Velký počet žáků nezíská ani minimální úroveň vzdělání, což ohrožuje jejich budoucnost i pokrok dané společnosti.

Vzdělávací cíle určené pro mladé lidi v zemích OECD jsou ambiciózní: poskytovat všem obohacující příležitosti ke vzdělání od předškolního vzdělávání až po minimálně ukončení úplného středního vzdělání. Zpráva OECD „Už žádné neúspěchy: deset kroků k rovnosti ve vzdělávání“ (*No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*; Field, Kuczera a Pont, 2007) tuto skutečnost jasně zdůraznila. Nedávno dali ministři školství ze zemí OECD jasně najevo, jak je důležité nabídnout všem dětem silný start do života, včetně vysoce kvalitního vzdělávání ve školách, a to až do ukončení středního vzdělání. „Musíme být schopni poskytnout všem žákům celou řadu alternativ v (nižším) středním vzdělávání a ve vyšším středním vzdělávání, aniž bychom vzdělávací systémy příliš zjednodušili, což ovšem neznamená, že snížíme laťku. Naším cílem je dosáhnout, aby se vzdělávací systémy staly více inkluzivními pomocí rozvíjení mechanismů, které zajistí, aby každý díky na míru šitým postupům dosáhl úspěchu“ (OECD, 2009). Toto je zásadním úkolem i odrazovým můstkem směrem k soudržným společnostem a konkurenceschopným ekonomikám.

Důkazy jsou zcela přesvědčivé: rovnost ve vzdělávání se vyplácí. Systémy, které si v rámci OECD vedou nejlépe¹, jsou ty, které kombinují vysokou kvalitu s rovným přístupem. V takových vzdělávacích soustavách může velká většina žáků dosáhnout vysoké úrovně dovedností a znalostí, což závisí ve větší míře na jejich schopnostech a nasazení než na jejich sociálním a ekonomickém zázemí (viz obr. 1.1). Tato kapitola analyzuje, jak přínosy investic do rovnosti ve vzdělávání převáží náklady a jsou efektivní pro jedince i společnosti, proč by rovnost mohla a měla jít ruku v ruce s kvalitou. Kromě toho kapitola ukazuje, že investice do rovnosti ve vzdělávání jsou ekonomicky účinné, zejména pokud jsou investice učiněny včas. Kapitola rovněž objasňuje, jak se snižující počty žáků, kteří předčasně opouštějí školu, a posilování kvality a dokončení úplného středního vzdělávání odráží ve vysoké návratnosti z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Ve stávajících souvislostech mezinárodní hospodářské recese se tyto důkazy stávají relevantnějšími než kdy jindy.

Obr. 1.1. Vysoce výkonné vzdělávací systémy kombinují rovnost s kvalitou

Síla vazby mezi výkonem a sociálně-ekonomickým prostředím (PISA 2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje, do jaké míry je výkonnost žáka determinována sociálně-ekonomickými rozdíly. Je zahrnuta průměrná úroveň výkonu (osa y) a odchylky ve výkonnosti vysvětlované sociálně-ekonomickým zázemím žáka (osa x). V zemích umístěných v pravých kvadrantech, mají sociálně-ekonomické faktory dopad na výkonnost nižší, než je průměr OECD. V zemích umístěných v horních kvadrantech, hodnota středního skóre všech žáků je vyšší, než je průměr OECD. Jsou zde některé země, které kombinují vysokou výkonnost s rovností. Například ve Finsku, stejně jako ve všech zemích umístěných v horním kvadrantu, si žáci vedou lépe a jsou méně ovlivněni domácím prostředím, než je průměr OECD. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2011a), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932560816>

Rovnost ve vzdělávání a neúspěchy ve škole: hlavní výzvy pro země OECD

Vzdělávací soustavy v zemích OECD mohou být založeny na větší rovnosti

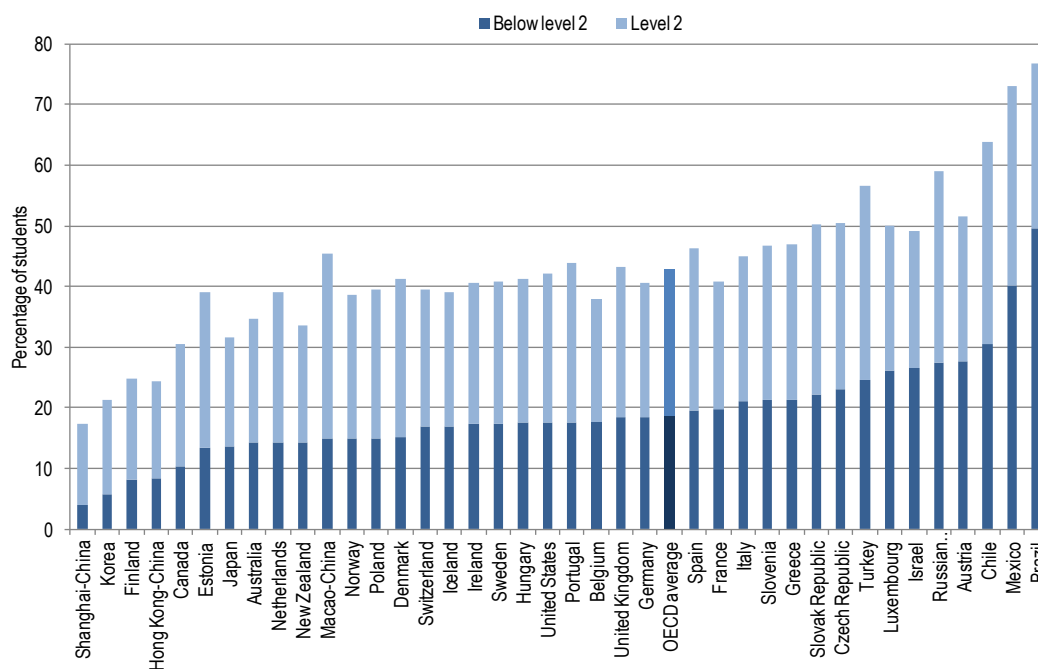
Rovnost ve vzdělávání lze definovat mnoha způsoby. Vyjdeme-li z koncepčního rámce definovaného ve zprávě OECD „Už žádné neúspěchy“ (*No More Failures*), lze na rovnost ve vzdělávání pohlížet ze dvou úhlů: spravedlnost a inkluze. (Field, Kuczera a Pont, 2007).² Rovnost jako **inkluze** znamená zajistit, aby všichni žáci dosáhli alespoň základní, tj. minimální, úrovně dovedností. Vzdělávací soustavy založené na rovnosti jsou spravedlivé a inkluzivní a podporují žáky tak, aby dosáhli svého studijního potenciálu bez jakýchkoli formálních či neformálních předem nastavených bariér nebo snížených nároků. Rovnost jako **spravedlnost** jasně naznačuje, že osobní a sociálně-ekonomické okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ a rodinné zázemí, nejsou překážkami při dosahování úspěchů ve vzdělávání.

Vzdělávací soustava založená na rovnosti může napravit dopady značně rozšířených sociálních a ekonomických nerovností. V kontextu vzdělávání pak umožňuje jednotlivcům, aby maximálně těžili ze vzdělávání a praktické výuky bez ohledu na prostředí, z něhož pocházejí (Faubert, 2012; Field, Kuczera a Pont, 2007; Woessmann a Schütz, 2006).

Program OECD pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment (dále jen „PISA“) je hodnotným ukazatelem, protože měří dovednosti patnáctiletých žáků, kteří přecházejí mezi nižším a vyšším středním vzděláváním. Z hlediska inkluze pak obr. 1.2 ukazuje, že kolem 19 % patnáctiletých žáků se dostalo ve čtenářské gramotnosti posuzované v testech PISA v roce 2009 pod úroveň 2, což signalizuje, že téměř jeden z pěti žáků ze zemí OECD postrádá základní gramotnost³, a v některých zemích tento podíl překračuje 25 %. Kromě toho 40 % žáků ze zemí OECD dosáhlo v oblasti čtenářské gramotnosti pouze úrovně 2.⁴ Je tedy velmi pravděpodobné, že ti žáci, kteří postrádají základní dovednosti v tomto věku (15 let), buď předčasně opustí vzdělávací systém a nedokončí vyšší střední vzdělání, vstoupí na pracovní trh nepřipraveni a s nižšími dovednostmi, anebo budou ve studiu pokračovat, nicméně se s učením budou potýkat více než jejich vrstevníci, a budou vyžadovat dodatečnou podporu (která bude finančně nákladnější).

Obr. 1.2. Značný počet žáků dokonale nezvládne ani základní dovednosti

Patnáctiletí žáci, kteří dosáhli úrovně 2 nebo nižší ve čtenářské dovednosti hodnocení v PISA (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje procento žáků, kteří dosáhli na stupnici PISA hodnocení pod úrovní 2 (vyznačeno tmavě modře) nebo získali stupeň 2 (světle modrá). Země jsou seřazeny vzestupně podle procenta žáků, kteří mají skóre nižší než 2. Například v Kanadě 10 % žáků nedosáhlo na hodnocení 2 a 20 % této úrovně dosáhlo, což představuje celkem 30 %. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj OECD (2010a), Výsledky PISA 2009: svazek II, *Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OECD, Paříž.

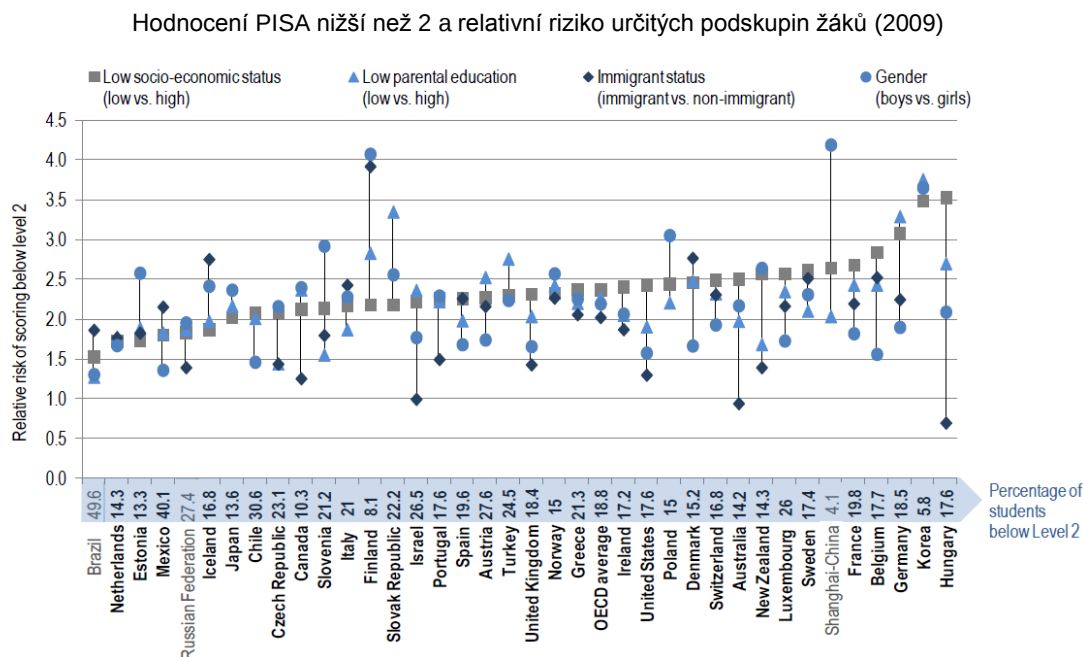
Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932560835>

Co se týče spravedlnosti, existuje celá řada poznatků, které ukazují, že zázemí studentů má vliv na jejich akademické úspěchy, a to platí i pro země OECD. Obr. 1.3 ukazuje, že žáci, jejichž rodiče mají nižší vzdělání, nižší sociálně-ekonomický status, pocházejí z první či druhé generace imigrantů, a chlapci čelí vyššímu riziku, že jejich školní výsledky budou horší.

Tyto dva rozměry rovnosti, tj. spravedlnost a inkluze, se překrývají. Často platí, že nižší sociálně ekonomické prostředí a nižší výkonnost ve škole se sbíhají u specifických skupin

populace. Znevýhodnění studenti stojí před vyšším rizikem nižší výkonnosti než jejich lépe postavení vrstevníci. Například poznatky vyplývající ze šetření PISA ukazují, že patnáctiletý žák z relativně znevýhodněné rodiny bude mít s 2,37 krát vyšší pravděpodobností skóre nižší než stupeň 2 při posuzování čtenářské gramotnosti v rámci PISA než žák z majetné rodiny.

Obr. 1.3. Kolik žáků čelí riziku nízké výkonnosti ve škole?



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje dopad osobních faktorů na riziko nízké výkonnosti ve škole. Země jsou seřazeny sestupně podle dopadu nízkého sociálně-ekonomického statutu. Procento žáků s hodnocením pod 2 je uvedeno pod označením země. Relativní riziko získání hodnocení pod úrovní 2 vyšší než 1 naznačuje, že uvažovaný faktor zvyšuje pravděpodobnost hodnocení pod touto úrovní, zatímco riziko nižší než 1 ukazuje opačným směrem. Například v Maďarsku žáci pocházející z imigrantského prostředí si vedou lépe než rodilí Maďaři a, jak je vidět z grafu, riziko, že se dostanou pod hodnocení 2, je mnohem nižší. Nicméně studenti s nízkým sociálně-ekonomickým statutem čelí až 3,5 krát vyššímu riziku, že se dostanou pod hodnocení 2 než jejich vrstevníci pocházející z lépe situovaného prostředí. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2010a), Výsledky PISA 2009: svazek II, *Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OECD, Paříž.

See: <http://dx.doi.org/10.1787/888932560854>

Každá vzdělávací soustava v zemích OECD má problémy s neúspěchy žáků ve školách a jejich předčasnými odchody ze škol

V rámci zemí OCED se objevuje stanovisko, že vzdělávací soustavy musejí zajišťovat úspěšné výsledky vzdělávání pro všechny žáky. Již neplatí zásada, že je přiměřené poskytovat rovný přístup ke vzdělávání, které bude vyhovovat všem bez rozdílu (jeden stříh po všechny). Pozornost se stále více posouvá směrem ke vzdělávání, které podporuje rovnost tak, že uznává různé vzdělávací potřeby, a ty následně plní (Faubert, 2012).

Myšlenka, že žáci neuspějí ve škole kvůli vlastním nedostatkům (akademickým či jiným), je překonána myšlenkou, že selhává škola. Za příčinu neúspěchu žáků je stále více považován deficit ve vzdělávání nebo nepřiměřené vzdělání poskytované školami, které za neúspěch zároveň nesou odpovědnost. Tuto odpovědnost lze rozšířit na celý systém (viz rámeček 1.1). Jedná se o selhání škol při poskytování vzdělání, které by odpovídalo různým

potřebám, což vede k tomu, že žáci neuspějí. Proto je selhání školy rovněž záležitostí rovnosti (Faubert, 2012; Field, Kuczera a Pont, 2007). Školské soustavy by se měly přeorientovat na podporu rovnosti, protože očividně napravuje neúspěchy žáků (Faubert, 2012; Field, Kuczera a Pont, 2007; Heckman, 2011).

Rámeček 1.1. Selhání školy: definice

Z hlediska systému dochází k selhání školy, pokud není vzdělávací soustava schopna poskytovat spravedlivé a inkluzivní služby, které by vedly k obohacování vzdělávání žáků. Na **úrovni školy** lze selhání školy definovat jako neschopnost školy poskytovat spravedlivé a inkluzivní vzdělávání a přiměřené prostředí pro vzdělávání žáků tak, aby byli schopni dosahovat výsledků odpovídajících vynaloženému úsilí a schopnostem. Z hlediska **jedince** lze selhání školy definovat, jako neúspěch žáka získat minimální úroveň znalostí a dovedností, což může v extrémním případě vést k tomu, že žák předčasně opustí školu.

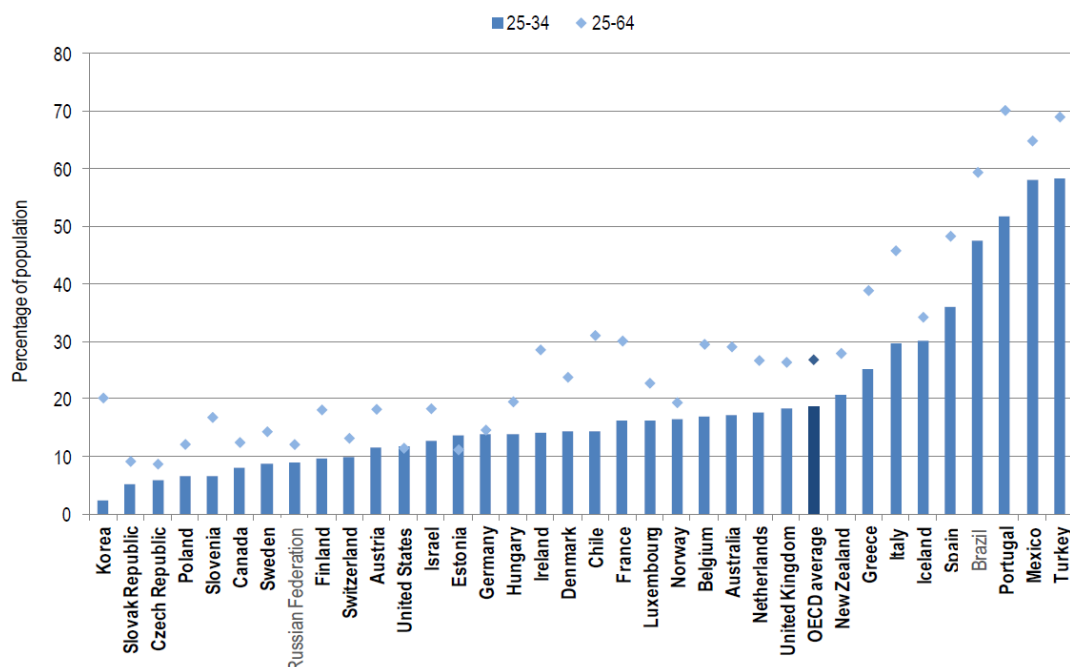
Zdroj: Field, S., Kuczera, M. a Pont, B. (2007), No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Education and Training Policy, OECD, Paříž.

Zvyšující se odpovědnost, která je přisuzována vzdělávacím systémům, je v souladu s důležitou rolí, kterou může vzdělávání sehrát při rozbíjení vazby mezi sociálně-ekonomickým zázemím a životními vyhlídkami. Nicméně slabší výkon ve škole a předčasné opuštění školy může být způsobeno faktory, na něž mají školy a vzdělávací soustavy jen malý či dokonce žádný vliv, například chudoba, v níž dítě žije, nebo jeho bydliště. Například vyšší výskyt znevýhodněných žáků v některých školách je často výsledkem segregace z hlediska místa pobytu, a ačkoliv by koncepce programů výběru škol měla brát rovnost v úvahu, politiky měst mají rovněž významný dopad. A proto úspěch při zlepšování rovnosti ve vzdělávání závisí i na dalších politikách (např. politiky v oblasti zdravotnictví, bydlení, sociálních programů, soudního systému, společenského rozvoje), což ještě více upevňuje význam podpory vztahů mezi uvedenými oblastmi. I když vzdělávací soustava je odpovědná za to, že poskytne žákům příležitosti k dosažení úspěchů ve vzdělávání, je důležité, aby vzdělávání bylo propojeno i s dalšími politikami zajišťujícími úspěch žáků.

Všechny země OECD stojí před problémem neúspěchu ve vzdělávání, jeho nejviditelnějším projevem je předčasné opuštění školy, což znamená, že žáci nedokončí vyšší střední vzdělání, ať už proto, že nedokončí daný stupeň nebo neobdrží příslušný doklad (Lyche, 2010).⁵ Podíl dospělých ve věku mezi 25-34 lety, kteří nedokončili vyšší střední vzdělání, dosahuje téměř 20 % z mladých lidí v zemích OECD, což názorně ukazuje obr. 1.4, i když podíl se zásadně liší, a to od 3 % v Koreji po 62 % v Turecku.

Obr. 1.4. Kolik lidí nemá úplné střední vzdělání?

Podíl dospělých mezi 25-34 a 25-64 lety, kteří nedokončili vyšší střední vzdělání (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje podíl populace dospělých lidí mezi 25 a 34 lety (sloupce) nebo 25 a 64 lety (tečky), kteří neukončili alespoň vyšší střední vzdělání, například ve Španělsku pouze polovina dospělých ve věku mezi 25 a 64 lety dosáhla úplného středního vzdělání, avšak mladší věkové skupiny mají výrazně vyšší míru dosažení tohoto typu vzdělání, což je zobrazeno na skupinách lidí mezi 25 a 34 lety. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.

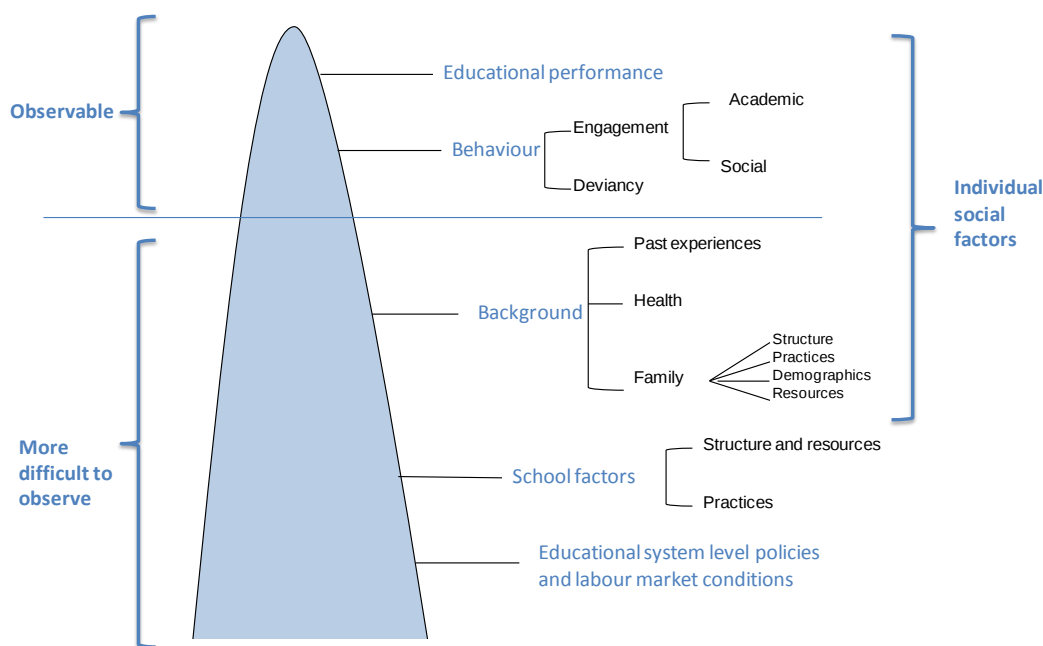
See: <http://dx.doi.org/10.1787/888932560873>

K předčasným odchodům žáků ze škol nedochází jen tak z ničeho nic. Ve skutečnosti platí, že předčasné odchody jsou obvykle výsledkem dlouhého procesu, kdy se žák nezapojuje do vzdělávání (Lyche, 2010). Výzkum identifikoval šest klíčových ukazatelů předčasných odchodů žáků ze škol, které, pokud je zkombinujeme, mohou pomoci efektivně určit ty žáky, kteří s velkou pravděpodobností opustí systém vzdělávání (viz obr. 1.5). Jedná se o tyto ukazatele:

- **Výkon v procesu vzdělávání** je nejvyšším ukazatelem pro předčasné ukončení školní docházky, protože špatné známky jsou signálem horší přípravy na postup celým systémem (Lyche, 2010). Nicméně výsledky vzdělávání jsou tou viditelnější částí ledovce, protože důvody pro horší výkon a pro případné předčasné opuštění školy jsou propojeny s jinými faktory, jejichž identifikace je složitější.
- **Chování žáka** má rovněž vliv na úspěch ve škole. Žáci, kteří se zapojují do akademických i společenských záležitostí a vidí ve vzdělání přínos, mají tendenci ve škole zůstat. Nicméně 25 % patnáctiletých žáků ze zemí OECD nepřikládá úspěchu ve škole velký význam (OECD, 2011a). Poznatky naznačují, že žáci obrazejí pozornost jinam, jakmile převáží negativní pocity. Další typy chování, jako je zneužívání drog nebo alkoholu nebo kriminalita mladistvých, se rovněž vážou k nižší výkonnosti ve škole (Boekaerts in Dumont, Istance a Benavides, 2010; Pfeiffer a Cornelissen, 2010).

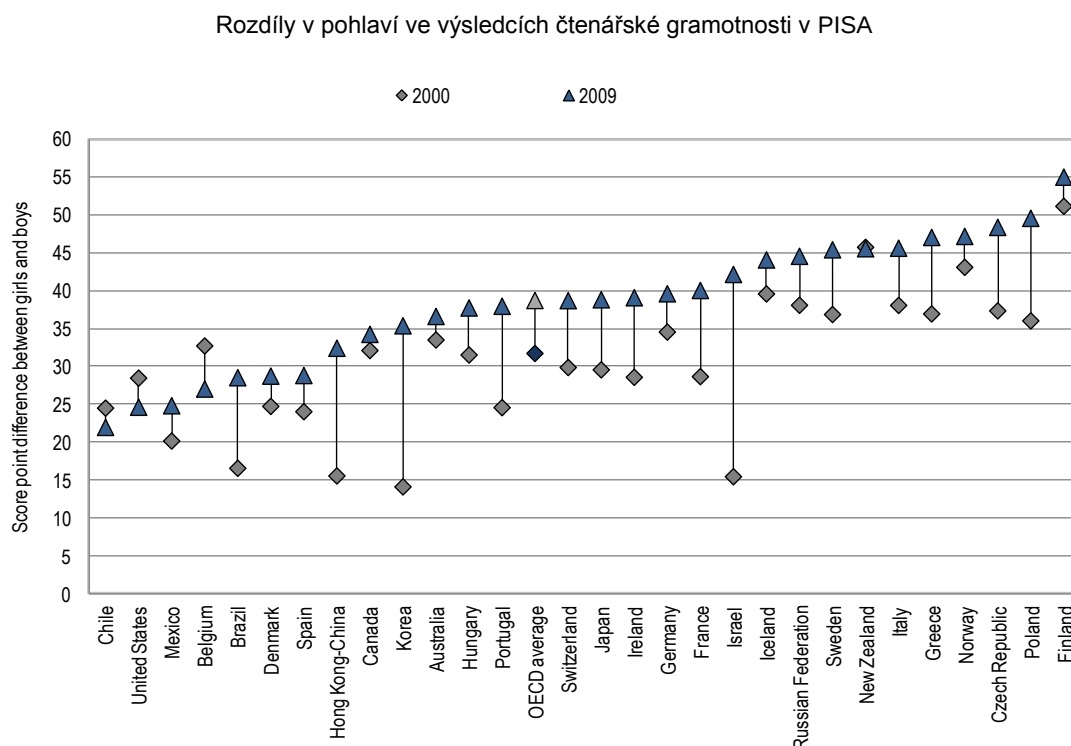
- **Rodinné prostředí a zázemí žáka** představuje významný vliv na výkon žáků. U žáků pocházejících z rodin s nižším vzděláním, s negativními postoji vůči školní docházce, neschopností podporovat děti nebo z neúplných nemajetných rodin je pravděpodobnost, že předčasně ukončí školní docházku, vyšší. Poznatky ukazují, že rodinná prostředí se během posledních desetiletí zhoršila (Heckman, 2011). Počet dětí, které žijí v domácnostech, jejichž příjmy jsou nižší než 50 % průměru země, se ve většině zemí zvyšoval do poloviny prvního desetiletí nového tisíciletí (OECD, 2008). Zejména to platí o Rakousku, Německu, Lucembursku a Turecku. Dnes je větší podíl dětí, které se rodí do znevýhodněného rodinného prostředí, přičemž celá řada z nich pochází z menšin a imigrantského prostředí (Heckman, 2011).
- **Struktury škol, zdroje a postupy** mají rovněž značný vliv. Způsob, jímž probíhá výuka, mimoškolní aktivity, disciplína, vztahy mezi vrstevníky vztahy mezi žáky a učiteli a některé pedagogické postupy mají silný vliv na studium, motivaci a pocit sounáležitosti žáků.
- Některé **politiky na úrovni vzdělávacího systému**, např. předčasný výběr vzdělávacího směru, opakování ročníků nebo specifické problémy, jako je např. nedostatek vhodných míst v učňovském školství nebo násilí ve školách, mohou přispět ke zvýšené frekvenci předčasných odchodů žáků ze škol (Bridgeland, Dilulio a Morison, 2006; Markussen, 2010).
- **Podmínky na trhu práce** mají rovněž vliv na míru předčasného ukončení školní docházky. Například některé regionální nebo sezónní trhy práce (např. turismus, stavebnictví) mohou přitahovat mladé lidi, přičemž jim nabízejí jen podřadné práce s malými vyhlídkami na postup. Dostupnost takových zaměstnání a vyhlídka na brzký výdělek, který představuje možnost zlepšit ekonomickou situaci rodiny nebo umožňuje mladému člověku stát se nezávislejším, motivuje mnohé mladé lidi k předčasným odchodům ze škol (European Commission, 2011). Avšak vzdělávací systémy mohou být navrženy způsobem, který tyto mladé lidi motivuje k tomu, aby zůstali ve škole nebo se do školy vrátili někdy později.

Obr. 1.5. Ledovec představující nízký výkon a neúspěch ve škole



Některé skupiny jsou více ohroženy nízkým výkonem ve školách než jiné

I když je sociálně-ekonomický status silným ukazatelem úspěchu ve vzdělávání, další osobní faktory žáků mají rovněž vliv na pravděpodobnost, zda dosáhnou horších výsledků ve vzdělávání a zda budou ohroženi předčasným odchodem ze školy. Co se týče pohlaví, dívky si vedou lépe než chlapci. Od roku 2000 se rozdíl na základě příslušnosti k pohlaví rozšířil ve většině zemí OECD (OECD, 2010b), což ukazuje obr. 1.6. V zemích OECD v průměru platí, že pravděpodobnost horších výsledků čtenářské gramotnosti je u patnáctiletých chlapců jeden a půl krát vyšší než u dívek (OECD, 2011a). Rozdíl v dosažených bodech tak představuje jeden školní rok. Nedávná studie Evropské unie dospěla k závěru, že rozdíly ve výsledcích chlapců a dívek mají poměrně značný vliv na to, že chlapci budou opakovat ročníky s větší pravděpodobností než dívky (Eurydice, 2010). Chlapci zřetelně převažují mezi těmi, kdo předčasně odcházejí ze školy, zatímco větší podíl dívek dosahuje kvalifikace v rámci úplného středního vzdělání. Dívky mají obvykle lepší známky a lépe zvládnou maturitu/závěrečnou zkoušku, což jim pak pomůže dostat se na zvolenou vysokou školu.

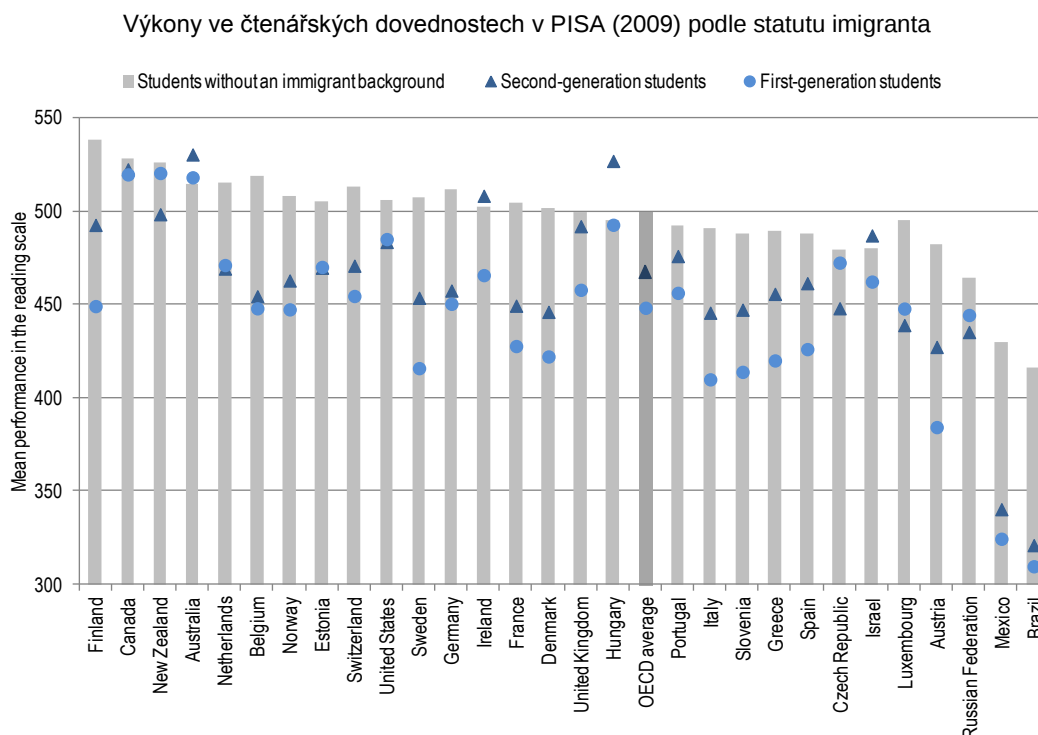
Obr. 1.6. Dívky si vedou výrazně lépe než chlapci a propast mezi oběma pohlavími se zvětšuje

Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje rozdíl ve čtenářských dovednostech mezi dívkami a chlapci a trend, který byl pozorován mezi rokem 2000 (kosořtverce) a rokem 2009 (trojúhelníky). Země jsou seřazeny vzestupně podle rozdílu zjištěného v roce 2009. Například ve Švédsku dívky získaly v hodnocení PISA 2009 v průměru o 46 bodů více, což je přibližně ekvivalent jednoho roku školní docházky, zatímco v roce 2000 byl rozdíl pouze 37 bodů. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2010a), *Výsledky PISA 2009: svazek II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932560892>

Žáci pocházející z imigrantského prostředí mají v zemích OECD tendenci dosahovat nižších výsledků ve vzdělávání než rodilí mluvčí, a to i vezmeme-li v úvahu jejich sociálně-ekonomické zázemí, tedy rozdíl, který v některých zemích představuje ekvivalent 1,5 roku školní docházky (obr. 1.7). U nich rovněž existuje vyšší pravděpodobnost, že školu opustí předčasně. Co se týče členských států Evropské unie, pravděpodobnost, že mladý imigrant opustí předčasně školní docházku, je více než dvojnásobná ve srovnání s domácím studentem (Evropská komise, 2010). Žáci z prostředí druhé generace imigrantů mají tendenci překonat členy první generace, avšak ačkoliv se již narodili a jsou vzděláváni v dané zemi, stále hodně zaostávají za výkony svých vrstevníků – domácích studentů, a to ve většině zemí OECD. Přesto v některých zemích, jako je Austrálie či Kanada, neexistují v průměru žádné rozdíly ve výkonnosti mezi imigranty a rodilými žáky. Nicméně i takové dobré výsledky mohou skrývat značnou heterogenitu mezi žáky z imigrantského prostředí. Zatímco někteří žáci – imigranti jsou schopni překonat i rodilé žáky, jiní značně zaostávají.⁶

Obr. 1.7. Významný rozdíl ve čtenářské gramotnosti mezi žáky z imigrantského prostředí a domácími žáky

Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje rozdíly ve výkonu mezi rodilými žáky (sloupce), žáky první generace imigrantů (kuličky) a žáky druhé generace imigrantů (trojúhelníky). Země jsou seřazeny sestupně podle střední hodnoty skóre všech žáků, což je zobrazeno vedle označení země. Například v Itálii žáci, kteří nepocházejí z imigrantského prostředí, dosáhli o 45 bodů více než ti, kteří se již sice v zemi narodili, ale jejich rodiče se narodili v jiné zemi (druhá generace), což představuje ekvivalent jednoho školního roku. Rovněž platí, že žáci, kteří nejsou imigranti, získali o 81 bodů více než žáci, kteří se narodili v zahraničí a jejichž rodiče se rovněž nenarodili v Itálii (první generace). Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2010a), *Výsledky PISA 2009: svazek II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932560911>

Celá řada vzdělávacích systémů se rovněž potýká s poskytováním kvalitního vzdělání skupinám, s nimiž se hůře navazuje kontakt, např. Aboriginové, některé menšiny a nomádi (např. Romové, kočovníci, Maorové). Například míra předčasného odchodu Rómů ze škol v Evropě je značně vysoká. V celé řadě zemí čelí Romové diskriminaci v rámci vzdělávací soustavy a jejich mezery ve vzdělání jsou řešeny tak, že ti, kdo mají těžkosti, jsou přeřazeni z hlavního vzdělávacího proudu, což jen dále zvyšuje segregaci a rozdíly ve výsledcích vzdělávání (Field, Kuczera a Pont, 2007; Evropská komise, 2010). Kromě toho romské děti trpí i slabší podporou ze strany rodin a mají jen omezený přístup ke vzdělávání mimo povinné školní docházku (Evropská komise, 2011).

Rovnost ve vzdělávání může přispět k ekonomické konkurenceschopnosti a sociální soudržnosti

Náklady na nerovnosti a neúspěchy ve škole jsou vysoké pro jednotlivce i pro celé společnosti a jejich pozdější náprava je obtížná a rovněž finančně náročná. Investice do rovnosti ve vzdělávání a snižování předčasných odchodů ze škol se vyplácí. Tato část zprávy pojednává o tom, jak podpora rovnosti ve vzdělávání může přispět ke zlepšení hospodářských, so-

ciálních i individuálních výsledků. Zároveň objasňuje, jaký význam má podpora kvalitního vzdělávání od předškolního věku a proč je tento přístup ekonomicky efektivní.

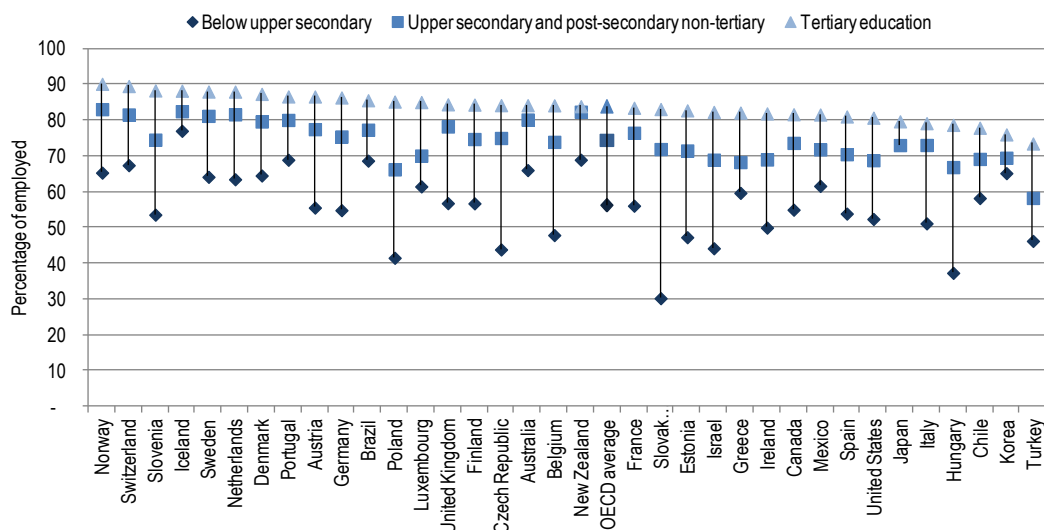
Prevence neúspěchu ve škole zajistí produktivní pracovní sílu a hospodářský růst

Vyrovňování dovedností jednotlivců zvyšuje jejich zaměstnatelnost a produktivitu. Pojmeme-li to v širších souvislostech, pak kognitivní dovednosti jednotlivců byly během posledních čtyř desetiletí silně propojeny s hospodářským růstem (Hanushek a Woessmann, 2009). Vzdělání bylo rovněž spojováno s podnikáním, a tudíž se zvyšováním sociální mobility (OECD, 2010c).

Nerovninutý lidský kapitál zabraňuje růstu produktivity a omezuje efektivní a plné využívání zdrojů (Heckman, 2011). Jednotlivci s nižší úrovní vzdělání obvykle čelí vyššímu riziku nezaměstnanosti, získávají méně stabilní zaměstnání a mají větší problémy s vypořádáním se s ekonomickými nároky, protože požadavky na flexibilitu se neustále zvyšují. Zároveň obtížněji zvládají technologickou transformaci. Jak ukazuje obr. 1.8, 84 % populace s dokončeným terciárním vzděláním bylo v zemích OECD v roce 2009 zaměstnáno, zatímco toto platilo jen pro 56 % těch, kdo dokončili vyšší střední vzdělání (OECD, 2011a).

Obr. 1.8. Vyšší vzdělání nabízí více příležitostí k zaměstnání

Podíl zaměstnaných dospělých ve věku 25-64 let ve vztahu k celkové populaci stejného věku (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje podíl jednotlivců mezi 25 a 64 lety, kteří jsou zaměstnáni, podle úrovně jejich vzdělání ve vztahu ke stejné věkové skupině v populaci. Země jsou seřazeny sestupně podle míry zaměstnanosti jedinců s terciárním vzděláním. Například v Irsku je zaměstnána pouze polovina obyvatel, kteří mají nižší kvalifikaci, než je vyšší střední vzdělání, ve srovnání s 69 % těch, kdo dosáhli alespoň úplného středního vzdělání, a 82 % těch, kdo dokončili terciární vzdělání. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2011a), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD, Paříž.

See: <http://dx.doi.org/10.1787/888932560930>

Konkrétně lze říci, že investice do rovnosti ve vzdělávání mohou snížit výskyt mladých lidí, kteří jsou definováni jako NEET (not in employment, education or training), tzn. lidé, kteří nejsou zaměstnaní ani se nevzdělávají či neškolí. V roce 2009 bylo v rámci zemí OECD 46 % lidí ve věku mezi 15 a 29 roky ještě v procesu vzdělávání, 39 % vzdělávání opustilo a našlo si práci a 15 % nebylo ani v procesu vzdělávání či doplňkového školení, ani neměli

zaměstnání (OECD, 2011b). Většina z výše uvedených mladých lidí (anglicky označovaných NEET) postrádajících jakoukoliv kvalifikaci pochází z imigrantského a/nebo znevýhodněného prostředí a rovněž z venkovských či vzdálených oblastí (Scarpetta, Sonnet a Manfredi, 2010).

Kromě toho celá řada lidí, kteří opouštějí školu jen s minimální úrovní dovedností, může zůstat bez jakýchkoliv dovedností po celý zbytek života. Jednotlivci s nižší úrovní vzdělání se budou jen s malou pravděpodobností zapojovat do dalšího vzdělávání a školení či do celoživotního studia. Například průměrná míra účasti v celoživotním vzdělávání pro dospělé s nižší úrovní vzdělání, tj. ti, kdo nedokončili vyšší střední vzdělání, je v Evropské unii pouze 18 %, zatímco míra účasti těch, kdo mají úplné střední vzdělání, je 36 % (Evropská komise, 2006). Uvedenou skutečnost lze vysvětlit tím, že žáci, kteří předčasně opustili školu, školu pravděpodobně vnímají negativně a mohou mít i slabou sebedůvěru ve svou schopnost učit se. Mohou mít rovněž méně příležitostí k dalšímu vzdělávání z finančních důvodů, když chybí ochota jejich zaměstnavatelů k investicím do vzdělávání.

Ti, kdo předčasně opustili školu, získávají hůře placená zaměstnání než ti, kdo absolvovali střední školy. Uvedení jedinci pak platí nižší daně, protože lidé s nižší kvalifikací mají nižší mzdy, což znamená celkový nižší výběr daní.⁷ Belfield a Levin (2007) odhadují pro Kalifornii, že každý další absolvent střední školy vyprodukuje během života čistý finanční zisk pro celý veřejný sektor ve výši přibližně 169 000 USD (tj. 125 000 EUR).

Protože pouze polovina (54 %) z těch, kdo předčasně opustili střední školy, získala zaměstnání (ve srovnání se 74 % absolventů středních škol, viz obr. 1.8), jsou tito lidé také mnohem častěji závislí na státní podpoře – v případě nezaměstnanosti – a na veřejném zdravotnictví, což vyžaduje vyšší veřejné výdaje. Jako příklad může posloužit studie provedená v Kanadě (Kanadská rada pro vzdělávání, 2009), která ukázala, že žáci, kteří nedokončili vyšší střední vzdělání, představují 42,7 % příjemců sociálních dávek, a že 85 % sociální pomoci, včetně dávek a dalších podpor, je vypláceno lidem, kteří nedokončili střední vzdělání (tj. nějakou střední školu). Průměrné veřejné náklady na poskytování sociální pomoci (např. přídatky na stravu, palivo, oblečení a zvláštní potřeby stejně jako pobídkové programy) těm, kteří opustili střední školy v Kanadě, se odhadují (2008) na více než 4 000 CAD (tj. 2 880 EUR) za rok na absolventa střední školy. Údaje shromážděné Rouseem (2005) odhalují, že předčasné ukončení školní docházky by mohlo v USA dosáhnout až 1.6 % HDP země.

Zlepšení rovnosti ve vzdělávání pro blahobyt jednotlivců a pro sociální soudržnost

Z hlediska jednotlivce pak nedostatek relevantních dovedností s sebou nese nižší počáteční i následně celoživotní výdělků a vyšší riziko nezaměstnanosti i délky jejího trvání. Dosažení pouze nižšího vzdělání snižuje příležitosti ke zvyšování znalostí a kognitivních, sociálních a emočních dovedností (OECD, 2010d).

Zlepšování rozsahu dosaženého vzdělání žáků může povzbudit zdravější životní styl a účast v demokratických institucích, dalších iniciativách a organizacích občanské společnosti. Dosažené vzdělání pozitivně souvisí s individuálním pocitem dobrého zdraví, politickým zájmem a důvěrou mezi lidmi (OECD, 2010e). Trestná činnost a další nezákonné aktivity se mohou snižovat, protože vzdělanější lidé se do trestné činnosti zapojují v menší míře (OECD, 2010d). Na druhé straně je vzdělání nejlepší cestou ke zlepšení výsledků ve společnosti a k podpoře společenského pokroku (Woessmann, 2008). Skutečně platí, že celá řada hospodářských a sociálních problémů, jako je těhotenství nezletilých dívek a nezdravé návyky, je

spojena s nižší úrovní dosaženého vzdělání a získaných dovedností (Cunha a Heckman, 2007; Heckman, 2008).

Vzdělání hraje významnou roli při změně schématu nerovností a je jednou z hlavních hybných sil mezigenerační sociální a příjmové mobility (Causa a Chapuis, 2009). „Vzdělání plní při mezigeneračním přenosu výhod duální roli. Je hlavní cestou k sociálně-ekonomické reprodukci a zároveň představuje hlavní směr pro sociálně-ekonomickou mobilitu“ (Hout a DiPrete, 2006 in Torche, 2011). Protože se jedná o hlavní vysvětlující faktor pro korelaci příjmů v rámci generací (OECD, 2010c), stává se vzdělání vlivným nástrojem, který lze použít v boji s chudobou a rozdíly v příjmech. Vzdělávací soustavy, které umožňují vyrovnané příjmy, jsou klíčovými pro hospodářskou prosperitu i pro sociální soudržnost (Woessmann, 2008). Ve spravedlivých systémech nedostane dítě ze znevýhodněného prostředí horší vzdělání než dítě, jehož rodiče mají vyšší příjmy (Wilkie, 2007). Vzhledem k tomu, že lepší výsledky ve vzdělávání jsou běžně spojovány s vyššími příjmy, může být vyšší i příjmová mobilita. Proto kvalitní vzdělávání nespočívá pouze ve školním vzdělávání, kde není nikdo opomíjen, ale má vliv i na spravedlivější společnost, kde si jednotlivci díky svým silným stránkám mohou zlepšit vlastní sociální a ekonomickou situaci.

Včasná investice zlepšuje jak rovnost ve vzdělání, tak i ekonomickou efektivitu

Posilování rovnosti ve vzdělání je efektivní z hlediska nákladů a včasné investice přinášejí vyšší výnosy, protože umožní těžit ze všech přínosů a posilují úsilí o rovnost na následujících úrovních vzdělávání. Včasné dovednosti a znalosti usnadňují získávání dalších dovedností a znalostí v budoucnosti. Takže upevňování rovnosti zahrnuje investice již v nejnižším věku dětí, čímž se zajistí, že žáci neopustí školu předčasně, ale naopak dokončí vyšší střední vzdělání.

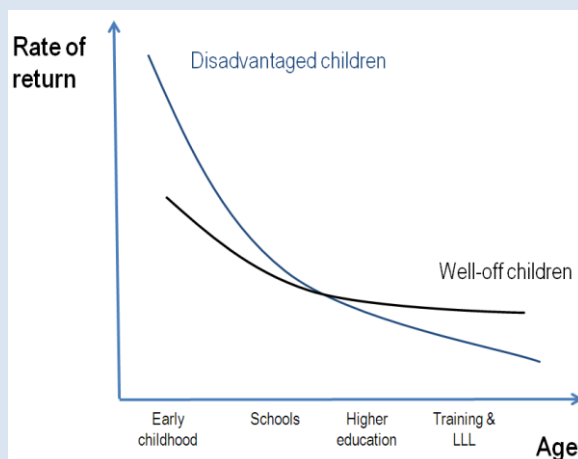
Vztah mezi cíli efektivit a rovnosti může mít celou řadu forem: určité vzdělávací politiky mohou vzdělávací systémy zefektivnit, aniž by měly negativní dopad na rovnost ve vzdělávání. A stejným způsobem pak některé politiky mohou systémy učinit spravedlivějšími, aniž by omezily efektivitu. Některé vzdělávací politiky mohou reagovat na obavy týkající se rovnosti a efektivit a rozvinout mezi nimi synergie (Woessman, 2008). Investice do předškolního, základního a středního vzdělávání pro všechny a zejména pro děti ze znevýhodněného prostředí mohou posílit rovnost i ekonomickou efektivitu (viz rámeček 1.2).

Na základě tezí z Cunha a kol. (2006) Woessmann (2008) vysvětluje návratnost jednoho eura investovaného v různých stádiích vzdělávání. Argumentuje tím, že míra návratnosti na jedno euro investované do vzdělávání se snižuje s věkem osoby, ať už pochází z jakéhokoli prostředí (rámeček 1.2). Heckman (2011) vypočítává, že každý počáteční dolar investovaný do vzdělávání dětí předškolního věku vytvoří za rok 7 až 10 centů. Jak uvádí Heckman, „logika je z ekonomického hlediska docela jasná. Můžeme investovat včas, abychom zabránili disproporcím a předešli zásadním rozdílům v dosažených výsledcích, anebo můžeme platit, abychom disproporce napravili v okamžiku, kdy už je to mnohem těžší a finančně náročnější. V každém případě platíme. A po určitou dobu budeme muset provádět obě platby. Avšak mezi oběma přístupy existuje významný rozdíl. Včasné investice nám umožňují utvářet budoucnost. Pozdější investice nás svazují s nápravami promarněných příležitostí v minulosti“ (2011).

Návratnost investic do vzdělávání je vyšší v předškolním, základním a středním vzdělávání vzhledem k tomu, že takové investice usnadňují vzdělávání v budoucnosti (Woessmann,

2008). Výrazné dlouhodobé dopady vzdělávání v raném věku na hospodářské a sociální výsledky jsou zejména vysoké u dětí ze znevýhodněných prostředí, jejichž domácí prostředí jim nemusí poskytovat základní dovednosti, které jsou nezbytné k jejich prosperitě v pozdějších fázích života. A proto co nejvčasnější investice do vysoce kvalitního vzdělávání pro všechny a do podpory žáků ze znevýhodněného prostředí představují strategii, která je z hlediska nákladů efektivní, jinými slovy – vyplácí se.

Rámeček 1.2. Efektivita a rovnost investic do raných stadií vzdělávání



Tento graf ukazuje rozdílné míry návratnosti konstantní investice v rámci různých stadií vzdělávání. Investice do vzdělávání a péče v raném dětství vytváří vysokou míru návratnosti, zejména v případě dětí ze znevýhodněného prostředí, zatímco investice do praktického školení a celoživotního studia přinášejí sice pozitivní, nicméně přece jen nižší návratnost než v předchozích fázích vzdělávání. Znevýhodnění žáci více těží z investic do raných stadií vzdělávání, zatímco děti z majetných rodin mají větší přínosy z pozdějších investic.

Zdroje: Cunha, F., Heckman, J. (2007), "The Evolution of Inequality, Heterogeneity and Uncertainty in Labor Earnings in the U. S. Economy", *NBER Working Paper č. 13526*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, www.nber.org/papers/w13526; Cunha, F., Heckman, J. (2008), *The Technology for the Formation of Skills*. Presentation www.earlychildhoodrc.org/events/presentations/cunha.pdf; Woessmann, L. (2008) "Efficiency and equity of European education and training policies", *Int Tax Public Finance* sv., 15, č. 1, str. 199-230.

Vzdělávání v raném věku vyvolává potřebu vzdělávání i v budoucnosti

Investice během prvních let vzdělávání umožňují žákům získat dovednosti a znalosti, které dále podporují jejich rozvoj a které by jen stěží získali později (Heckman, 2011). Mezi takové znalosti a dovednosti patří kognitivní, nekognitivní a sociálně-ekonomické dovednosti, které usnadňují získávání dovedností a znalostí v následujících letech vzdělávání.

Proto investice do vysoce kvalitního vzdělávání v předškolním, základním a středním školství pro všechny představují spravedlivé a produktivní využívání zdrojů, zejména v kontextu omezených prostředků. Téměř s určitostí lze říci, že tato investice zvýší pravděpodobnost toho, že žáci dokončí úplné střední vzdělání a v menší míře i terciární vzdělávání, přičemž získání těchto kvalifikací bude méně záviset na sociálním a ekonomickém zázemí

žáků. Investice může rovněž vést ke zvýšené mezigenerační mobilitě ve vzdělávání a následně i ve výdělcích (Restuccia a Urratia, 2004).

Intervence v období pozdní adolescence a dospělosti jsou finančně nákladnější a mohou být méně efektivní. Tyto strategie musí být zcela přesně směřovány na každého jedince a jejich efektivnost je nižší, protože intervence již jen napravují způsobené škody a nerozvíjejí synergie směřující k dalšímu vzdělávání (Lyche, 2010). Návratnost investic je nízká zejména v případě lidí, kterým chybějí základní dovednosti, protože jejich schopnost pro rozvíjení nástavbových dovedností je omezená (Woessmann, 2008).

Veřejné výdaje do vzdělávání pomáhají snižovat původní rozdíly v příjmech zejména proto, že progresivní zdanění dopadá mnohem více na majetné lidi, ale jejich daně jsou použity na financování vzdělávání pro všechny. A to je zejména důvod, proč více investovat do vzdělávání a péče v raném dětství a v raných stadiích vzdělávání (OECD, 2006). Nicméně to neznamená, že investice do znevýhodněných žáků po uplynutí raných stadií školní docházky postrádají smysl. Intervence zaměřená na dosažení úplného středního vzdělání je klíčová. Kromě toho intervence v pozdějším věku přispívá ke zlepšení výsledků ukončovaného vzdělání a existuje celá řada příkladů individuálních intervencí, které vykázaly pozitivní návratnost.

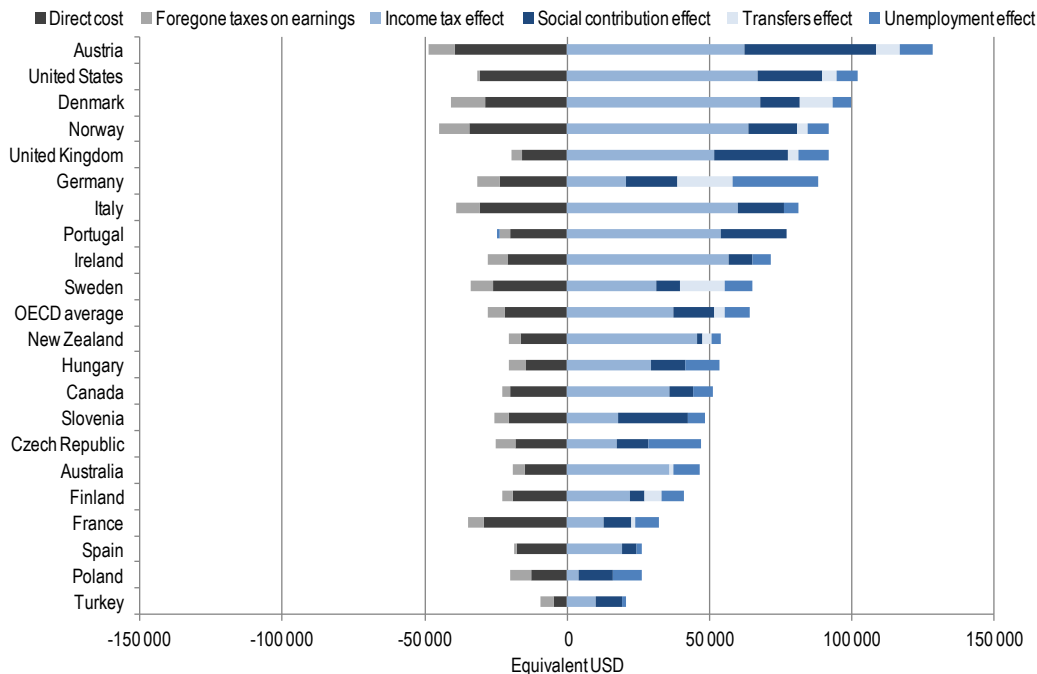
Ukončení vyššího středního vzdělání: přínosy převažují náklady

Z hlediska veřejných financí převáží přínosy investic do dokončení vyššího středního vzdělání (úplného středního vzdělání) náklady, a to ve všech zemích OECD. Co se týče zemí OECD, vnitřní míra návratnosti veřejných prostředků na jednoho muže, který ukončil tento stupeň vzdělání, je velmi vysoká a odpovídá 7,7 %. Převědeme-li toto číslo do praxe, pak tento stupeň vzdělání vytváří v zemích OECD v průměru čistou návratnost vynaložených veřejných financí 36 000 USD na osobu (obr. 1.9). V Rakousku, ve Velké Británii a v USA vytváří čistou návratnost více než 70 000 USD. Návratnost prostředků vynaložených v průměru v zemích OECD na ženu, která dosáhla výše uvedené úrovně vzdělání, je o 10 000 méně, než na muže. I tak jsou ovšem přínosy v průměru více než dvakrát větší než celkové veřejné náklady na vyšší střední vzdělávání nebo vyšší odborné vzdělávání, což platí pro muže i pro ženy (OECD, 2011a).

Z hlediska jednotlivce pak muž, a to platí v rámci všech zemí OECD, který investuje do vyššího středního vzdělání nebo do vzdělávání na vyšší odborné škole, může očekávat během svého výdělečně činného života čistý osobní zisk o 78 000 USD vyšší než muž, který daného stupně vzdělání nedosáhl. Žena pak může během let, kdy pracuje a vydělává, očekávat čistý zisk o více než 63 000 USD vyšší (OECD, 2011a) než méně vzdělaná žena.

Obr 1.9. Přínosy, které má veřejnost z investic do vyššího středního vzdělání, převáží náklady

Veřejné náklady a přínosy pro muže, který získal vyšší střední vzdělání nebo vyšší odborné vzdělání



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje odhad přínosů pro veřejnost (pravá strana) a veřejných nákladů (levá strana) na ukončení vyššího středního vzdělání. Země jsou seřazeny sestupně podle rozsahu přínosů. Ve Velké Británii jsou náklady, které jsou součtem jasně daných daní z příjmu a přímých nákladů, nízké, přičemž výnosy jsou vysoké a odvíjejí se především od dopadu na daně z příjmu.

Údaje se vztahují k roku 2007 nebo k poslednímu roku, za nějž byly údaje k dispozici.

Zdroj: OECD (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932560949>

Spravedlivé a inkluzivní vzdělávání může vyvážit dopady krize

Země OECD prožily v nedávné době velkou finanční krizi, která vedla k nejhlubší recesi od velké krize z roku 1929 (OECD, 2010c). Jen v roce 2009 kleslo HDP v zemích OECD o 4 procentní body, dopad na průmyslovou výrobu a světový obchod byl drastický a ve všech zemích stoupla nezaměstnanost. Nerovnosti mají tendenci se dále prohlubovat, protože nezaměstnanost a snižování výdajů na sociální zabezpečení vedou k vyšší chudobě. Vlády reagovaly rozsáhlými fiskálními, finančními a strukturálními opatřeními, aby krizi zvládly. Důraz byl kladen na politiky zaměřené na zvyšování úrovně produktivity, včetně vzdělávání (OECD, 2011c).

Vzdělání bylo relativně ochráněno

Recese, která proběhla v nedávné době, přenesla pozornost na vzdělávání. To znamená, že v zemích OECD by dopad na investice do vzdělávacích systémů relativně omezený a v podstatě se zvýšila role vzdělávání jako klíčového prvku pro dlouhodobé hospodářské oživení. Studie, jak země OECD dosahují fiskální konsolidace, ukazuje, že až do nedávné doby bylo vzdělávání více méně chráněno před rozpočtovými škrty ve srovnání s jinými oblastmi veřejných výdajů, jako jsou výdaje na sociální oblast, zdravotnictví, infrastrukturu

a výdaje na důchodové zabezpečení (OECD, 2011d). Pouze 6 ze 30 zemí uvedených ve studii přijalo opatření vedoucí k velkému snižování výdajů na vzdělávání.

Jiné šetření provedené v zemích OECD se zaměřilo na dopady ekonomické krize na vzdělávací soustavy a ukázalo, že ve většině zemí byly rozpočty na předškolní, základní a střední vzdělávání uchráněny škrtů. Některé země zvýšily veřejné investice do vyššího středního vzdělání a přijaly stimulační opatření, která posílila právě tyto stupně vzdělávání (viz tabulka 1.1), zmírnila nezaměstnanost a zároveň splnila vyšší nároky změněného trhu práce na vzdělání.

Tabulka 1.1. Opatření stimulační vzdělávání a vedoucí k oživení v zemích OECD v letech 2007 až 2010

Stimulační opatření		Bez stimulačních opatření
Zlepšení vzdělávání a/nebo dovedností jako zásadní priorita	Není výslovné zaměření na zlepšení vzdělávání a/nebo dovedností	
Austrálie, Kanada (federální vláda, Saskatchewan), Chile, Dánsko, Finsko, Francie, Řecko, Island, Irsko, Korea, Nizozemí, Nový Zéland, Norsko, Slovinsko, Švédsko, Turecko	Rakousko, Belgie (Flandry), Kanada (Alberta, New Brunswick, Quebec), Japonsko, Mexiko, Polsko, Portugalsko, Španělsko	Česká republika, Maďarsko

Poznámka: Maďarsko zdůraznilo, že i přes potíže způsobené tlakem na státní rozpočet, kdy bylo velmi složité zpracovat stimulační opatření, financovala Evropská unie rozvojové programy, které plnily podobný účel. Podobně i Proti-krizový plán České republiky zahrnuje iniciativy, které umožňují využívat zdroje z Evropského sociálního fondu na proškolení zaměstnanců v soukromém sektoru, ale i na pokračování reformy vzdělávání, která je zaměřena na zlepšení kurikul a výukových metod a na rozvoj národního kvalifikačního rámce.

Zdroj: Damme, D. V., Karkkainen, K. (2011), "OECD Educationtoday Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries", OECD Education Working Papers, č. 56, OECD, Paříž. www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-educationtoday-crisis-survey-2010_5kqj1r9zk09x-en

Dokonce i v zemích jako jsou Řecko, Island, Irsko a Portugalsko, kde fiskální tlaky vyvolaly obrovské rozpočtové škrtky, vzdělání zůstalo jedním z relativně nejméně postižených odvětví. Například v Irsku byly v roce 2010 výdaje na školství jen o 5 % nižší než v roce 2009, avšak celkové finanční prostředky na základní a střední školství se zvýšily v letech 2007 až 2010 o 10 % a 7 %. Co se týče terciárního vzdělávání, výdaje klesly o 3 % (Damme a Karkkainen, 2011).

Některé země pokračovaly ve školských reformách a mnohé reformy dokonce zrychlily. Například reformy zavádějící povinné předškolní vzdělávání pokračovaly v Rakousku. Podobně i Polsko trvalo na reformách zaměřených na zlepšení kurikul a zvýšení účasti v předškolním a základním vzdělávání. Španělsko pokračovalo v reformách s cílem zlepšit přístup do škol a zlepšit péči pro děti v předškolním věku a zvýšit atraktivitu posledního ročníku povinné školní docházky. V Řecku byly reformy ve většině oblastí vzdělávání dokonce urychleny. Deset dalších zemí rovněž informovalo o rozšiřování nebo urychlení reforem odborného školství, a to již od roku 2007 (Damme a Karkkainen, 2011).

Nicméně ani školství nebylo zcela uchráněno

Existují však i informace o dalším snižování výdajů vzhledem ke krizi. Alberta (Kanada), Dánsko, Maďarsko a Island informovaly o snižování výdajů z centrálních rozpočtů vzhledem k probíhající krizi. *Přinejmenším* v letech 2007 a 2010 se snižovaly výdaje na základní a střední školství, ale i na vzdělávání studentů nad 25 let. V několika zemích byly ovlivněny i centrální rozpočty na odborné vzdělávání a programy praktického školení. Jednalo se například o Maďarsko, Island, Slovinsko a vlámské regiony v Belgii. Maďarsko a Alberta (Kanada) sdělily, že byly nuceny snížit výdaje z centrálního rozpočtu na předškolní vzdělávání (Damme a Karkkainen, 2011).

Určitá snížení ovlivňující vzdělávání souvisejí i s odměnami pro zaměstnance regionálních a místních samospráv, přičemž některé země do této oblasti zahrnují i učitele. Přibližně 15 zemí, jak vyplývá z šetření OECD o fiskální konsolidaci (OECD, 2011d), se zaměřilo na provozní úspory a ohlásilo cíle pro snižování počtu zaměstnanců i platů ve veřejné správě. Příklady postupů s cílem snížit náklady na zaměstnance jsou dvouleté zmrazení platů ve Velké Británii a přibližně 14 % snížení mezd v Irsku. Celkové snížení v mzdové oblasti se pohybuje mezi 0,6 % HDP a více než 0,8 % HDP v Maďarsku, kde byly platy učitelů zmrazeny a byly jim odejmuty prémie (OECD, 2011d; Damme a Karkkainen, 2011). V jiných zemích pak konsolidace rozpočtů zahrnovaly snižování počtu pedagogických pracovníků a asistentů, zejména pak pedagogických pracovníků, kteří pracovali na dobu určitou.

Země, které v posledních letech zvýšily veřejné investice do vzdělávání, mohou v nejbližší budoucnosti stát před úkolem, jak výši těchto investic udržet. Například rozsáhlé snižování rozpočtů na vzdělávání bylo očekáváno v roce 2011 v Řecku. Snižování a omezení reforem se očekávalo rovněž v Austrálii, Finsku, Maďarsku, Koreji, Novém Zélandu, Islandu a Irsku (Damme a Karkkainen, 2011). Kromě toho i v zemích, kde došlo k navýšení, nemuselo být toto navýšení dostatečné k udržení hladiny výdajů na jednoho žáka, a to zejména v zemích, které čelí zvyšující se poptávce po vzdělání. Například Nizozemí uvádí, že i když byl v letech 2007 až 2010 navýšen rozpočet na terciární vzdělávání, rozpočet na jednoho studenta se ve skutečnosti snížil (Damme a Karkkainen, 2011).

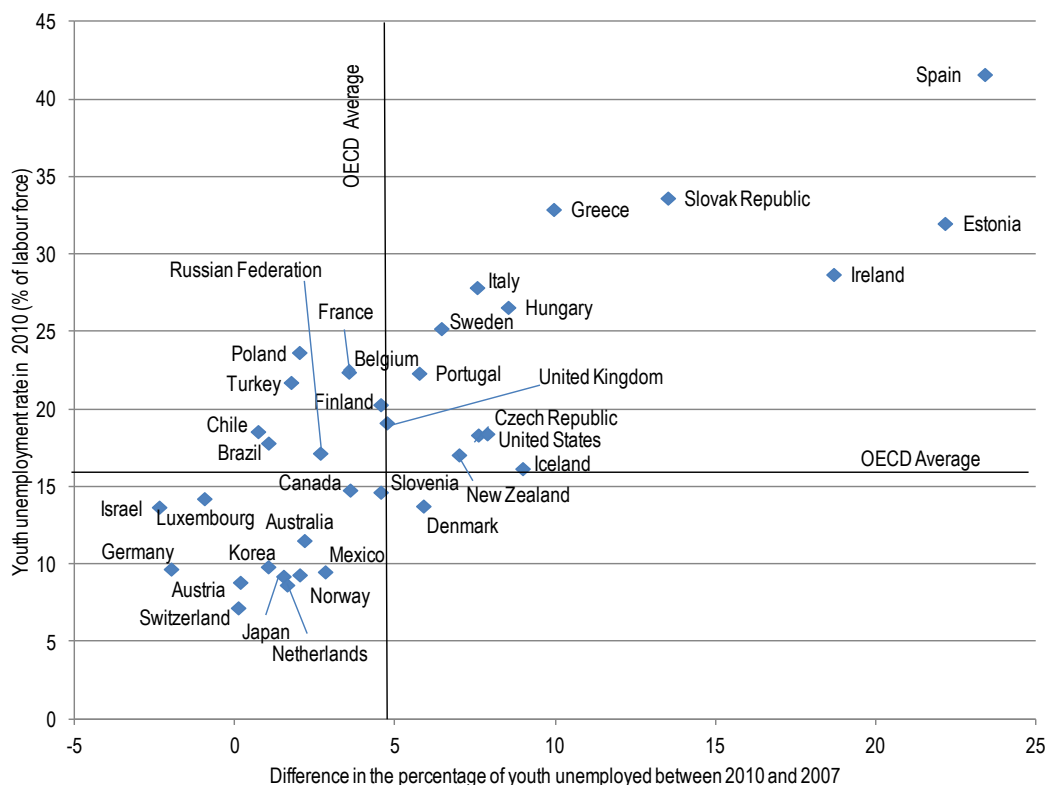
Krise pravděpodobně mnohem závažněji ovlivnila znevýhodněné děti

Recese a snižování výdajů na vzdělávání neměly stejný dopad na všechny školy a žáky. Zjištění ukazují, že žáci ze znevýhodněných rodin pocítí dopady snižování výdajů zdaleka nejvíce. Podle vybraných údajů z předešlých krizí se zdá, že žáci ze znevýhodněného prostředí jsou více ohroženi dopadem ekonomické krize (Torche, 2010; Richardson, 2010). Za prvé, tyto žáci obvykle navštěvují školy, které již samy o sobě mají méně zdrojů. V některých zemích zahrnovaly úpravy rozpočtů vzhledem k probíhající krizi snížení počtu dodatečných učitelů nebo asistentů učitelů ve třídách nebo snižování počtu mimoškolních programů, které by podpořily žáky, kteří dosahují horších výsledků, nebo žáky z imigrantského prostředí. Zatímco majetnější rodiny mohou mít v domácnosti více prostředků na kompenzaci nižší podpory ve škole, například si mohou dovolit platit doučování svých dětí, žáci z těch nejvíce znevýhodněných prostředí nemusí být schopni všechny tyto dodatečné překážky překonat.

Za druhé, žáci pocházející ze znevýhodněného prostředí již trpí chudobou svých rodin a horším prostředím pro přípravu do školy a recese se vši pravděpodobností tuto situaci ještě zhorší. Děti nejsou uchráněny od deprivace a utrpení v rodinách, způsobených nejen nestabilitními trhy práce, ale i škrtů v oblasti sociálních služeb (Richardson, 2010). Nedostatek kvalitního vzdělání a podpory mohou generovat mnohem horší negativní dopady, než by tomu bylo v době hospodářského růstu, a navíc tyto dopady mají dlouhodobý ráz.

Za třetí, vzdělávací soustavy mohou stát, zejména v dobách krize, před většími problémy jak zajistit, aby žáci dokončili střední vzdělání (Brunello, 2009), a mohou čelit zvýšené zranitelnosti žáků ze znevýhodněného prostředí. Jako příklad z oblasti odborného vzdělávání a praktické výuky lze uvést země jako Irsko a Rakousko, které sdělily, že současná recese snížila schopnost firem podporovat investice do praktické výuky, čímž došlo ke snížení počtu učňovských míst pro žáky (Damme a Karkkainen, 2011). Protože v mnoha zemích platí, že znevýhodnění žáci se pravděpodobně ve vzdělávání vydají tímto směrem, a protože tito žáci s menší pravděpodobností najdou místa pro praktickou výuku, je zde velká šance, že se zvýší počet předčasných odchodů ze škol (Lyche, 2010). V některých zemích se podstatně snížily výdaje na vysokoškolské vzdělávání, což vedlo ke zvýšení poplatků a ke snížení příležitostí pro pomoc studentům při poskytování dalších služeb. Takže existuje riziko, že se zvýší propast mezi žáky ze znevýhodněného (majetného) a znevýhodněného prostředí.

Obr. 1.10. Nezaměstnanost mládeže se zvýšila



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje míru nezaměstnanosti mladých lidí ve věku mezi 15 a 24 lety ve vztahu k celkové pracovní síle v roce 2010 a rozdíl v období mezi lety 2007 a 2010. Například ve Španělsku dosáhla míra nezaměstnanosti v roce 2010 až 42 %, což představuje zvýšení o 23 procentních bodů od roku 2007.

Zdroj: databáze nezaměstnanosti OECD.

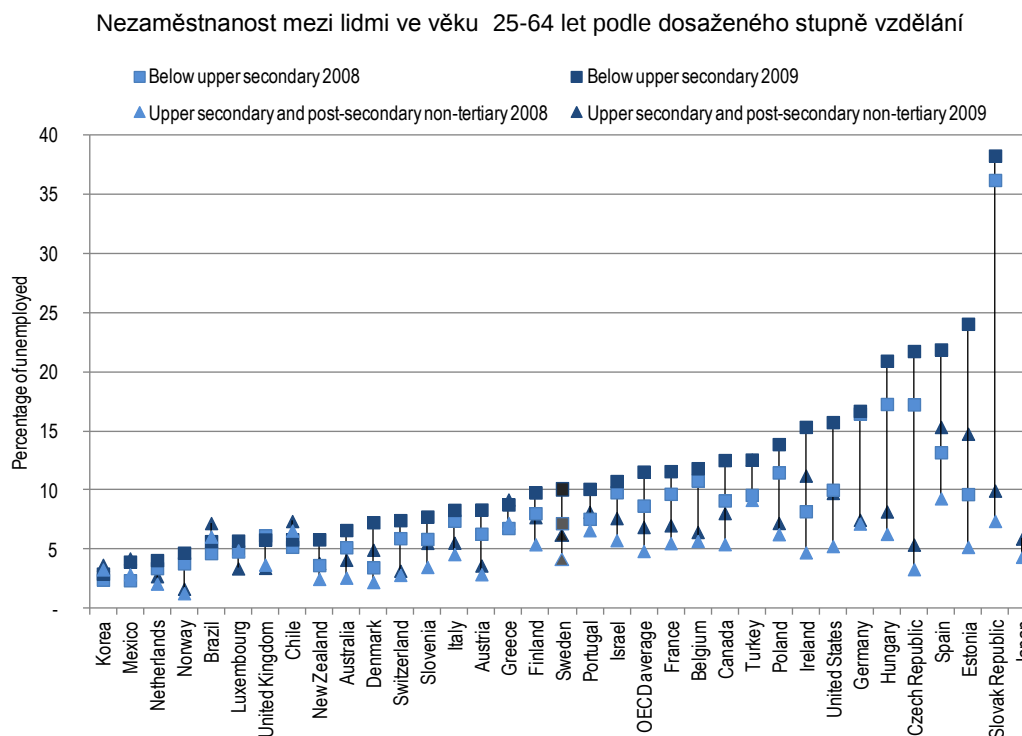
Statlink2 <http://dx.doi.org/10.1787/888932560968>

Zasažení byli i mladí lidé s nižším vzděláním

Stejně jako v předchozích krizích i nyní byli významně ovlivněni mladí lidé, zvláště pak mladí lidé s nižším vzděláním. Zaměstnanost mládeže poklesla v letech 2007 a 2010 přibližně o 5 % a míra nezaměstnanosti mladých lidí mezi 15 a 24 léty zůstala v roce 2010 v zemích OECD 17 % (obr. 1.10). Nyní je v zemích OECD téměř 15 milionů mladých lidí bez práce, což je přibližně o 4 miliony více než na konci roku 2007. V zemích jako jsou Francie a Itálie, je zhruba jeden ze čtyř aktivních mladých lidí nezaměstnaný, zatímco ve Španělsku je bez práce více než 40 % mladých lidí (Scarpetta, Sonnet a Manfredi, 2010).

Lidé s nižší úrovní vzdělání vykazují vyšší míru nezaměstnanosti (obr. 1.11). Průměrná míra nezaměstnanosti se v zemích OECD zvýšila v letech 2008 a 2009 o 2,8 % u lidí s nižším než vyšším středním vzděláním, o 2 % mezi mladými lidmi, kteří dosáhli vyššího středního vzdělání, a pouze o 1,1 % mezi těmi, kdo mají vysokoškolskou kvalifikaci (OECD, 2011a).

Obr. 1.11. Lidé s vyšším středním vzděláním přestáli krizi lépe



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje vliv krize na míru nezaměstnanosti podle úrovně vzdělání. Země jsou seřazeny vzestupně podle míry nezaměstnanosti v roce 2009 mezi jednotlivci, kteří dosáhli vyššího středního vzdělání nebo absolvovali vyšší odbornou školu. V Polsku se nezaměstnanost absolventů s vyšším středním vzděláním zvýšila o 1 %, zatímco nezaměstnanost těch, kdo takového vzdělání nedosáhli, se zvýšila o 2,5 %. ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932560987>

Kromě toho je třeba říct, že celá řada studií předpokládá v následujících letech s ohledem na mladé lidi jen malé zlepšení na trhu práce, omezenou tvorbu pracovních míst a delší období nezaměstnanosti (OECD, 2011c; Scarpetta, Sonnet a Manfredi, 2010). Tyto skutečnosti budou mít dlouhotrvající důsledky pro ty, kteří se v současnosti snaží najít práci (dopady, které vedou k obavám, viz rámeček 1.3).

Rámeček 1.3. Možné bolestivé dlouhodobé dopady nezaměstnanosti na mladé lidi

Vzdělání je klíčovým prvkem pro nalezení zaměstnání. Různé studie poukázaly na negativní dopady nezaměstnanosti na mladé lidi a účinky „bolestivé jizvy“, které produkuje. Tyto bolestivé trvalé následky znamenají, že zkušenost z nezaměstnanosti zvýší i riziko nezaměstnanosti v budoucnosti a/nebo sníží budoucí výdělek, zejména s ohledem na lidský kapitál (tj. zhoršení dovedností a již získaných pracovních zkušeností), případně se může jednat o dopad, který bude signálem pro zaměstnavatele (tj. období nezaměstnanosti bude potenciálním zaměstnavatelům signalizovat nižší produktivitu). Čím déle trvá období nezaměstnanosti, tím více je ovlivněna produktivita osob, a čím nižší je úroveň počáteční kvalifikace, tím delší dobu budou pravděpodobně trvat účinky obav. V OECD se odhaduje, že asi 30-40 % absolventů je ohroženo účinky obav z krize, ať už proto, že se nacházejí v prostředí, které vykazuje větší počet nevýhod (tzv. mládež, která nikoho nezajímá), nebo proto, že čelí překážkám, které jim brání nalézt si zaměstnání (tzv. „špatně integrovaní noví účastníci pracovního trhu“).

Mladí lidé pohybující se na dolních příčkách kvalifikačního žebříčku zažívají výrazné potíže při vstupu na trh práce a jsou nejzranitelnější skupinou s ohledem na hospodářské výkyvy. Čelí většímu nebezpečí nezaměstnanosti a mají tendenci skončit na pracovních pozicích vyžadujících jen minimální dovednosti nebo si najdou jen přechodné zaměstnání. V budoucnosti je čekají rekvalifikační programy financované státem prokládané nejistým zaměstnáním s nízkou mzdou a dlouhými obdobími nezaměstnanosti. Často jsou směřováni do školicích modulů, které nemusí odpovídat potřebám trhu práce a které navíc zcela opomíjejí individuální ambice a silné stránky jednotlivců. Toto vše vede k demotivaci a stažení se z jakýchkoliv aktivit.

Oreopoulos a kol. (2008) a Nordström Skans (2004) rovněž ukazují, že nezaměstnanost v mladém věku může velmi negativně ovlivnit výkonnost na trhu práce. Pokud se dovednosti nepoužívají, rychle zdegenerují, jakmile člověk opustí školu, zatímco zkušenost plynoucí z nezaměstnanosti může snížit ochotu hledat si práci. Toto vše povede k malým vyhlídkám na zaměstnání. Kromě toho, pokud platí pravidlo, že zkušenost má přednost, pak zaměstnavatelé nejdříve propustí pracovníky, kteří byli zaměstnáni jen kratší dobu.

Zdroje: Evropská komise (2006), *Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament - Efficiency and equity in European education and training systems*. Staff Working Document.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2006:1096:FIN:EN:HTML>; OECD (2010f), *Off to a good start? Jobs for Youth*, OECD, Paříž; Oreopoulos, P., Page, M., Stevens, A. (2008), “The intergenerational effects of worker displacement”, *Journal of Labor Economics*, 2008, sv. 26, č. 3, str. 455-483; Nordström Skans, O. (2004), “Scarring effects of the first labour market experience: A sibling based analysis”, Institute for Labour Market Policy Evaluation, Working Paper Series, č. 14; Scarpetta, S., Sonnet, A., Manfredi, T. (2010), “Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?”, OECD Social, Employment a Migration Working Papers, č. 106, OECD, Paříž.
<http://dx.doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmv-en>.

Zhoršení podmínek na pracovním trhu a vysoká obecná nezaměstnanost výrazně ztěžují přechod ze školy do zaměstnání, protože těm, kdo mají větší pracovní zkušenosti, se dává přednost před absolventy škol. V celé řadě zemí OECD je nedostatek vyššího středního vzdělání považován za zásadní překážku k nalezení zaměstnání. V Belgii, Kanadě, České republice, Estonsku, Francii, Řecku, Maďarsku, Irsku, Slovensku, Španělsku, Švédsku, Velké Britá-

nii a USA je nezaměstnáno minimálně 15 % mladých lidí ve věku mezi 20 a 24 lety, kteří již ani nestudují, ani neukončili vyšší střední vzdělání (OECD, 2011a).

Výsledkem těchto negativních signálů pracovního trhu je, že mladí lidé mohou na skutečnost pohlížet jako na příležitost dále se snažit o studium nebo se pokusit vrátit do vzdělávání. Poznatky z předchozích hospodářských krizí ukazují, že mnoho mladých lidí stojících před rizikem nezaměstnanosti se vrátí „na plný úvazek“ do školy (Bell a Blanchflower, 2009 in Scarpetta, Sonnet a Manfredi, 2010; Světová banka, 2009). Kromě toho v zemích OECD se v roce 2009 očekávaný počet let, které mladí lidé ve věku 15 až 29 let stráví ve vzdělávání, mírně zvýšil (OECD, 2011b). Austrálie, Kanada (Alberta), Maďarsko, Irsko, Nový Zéland, Španělsko a skandinávské země uvádějí, že v důsledku krize se ke studiu na středních školách poskytujících všeobecné i odborné vzdělání přihlásil větší počet žáků a tyto země vykazují i pozitivní vliv krize na poptávku po terciárním vzdělávání a po vzdělávání dospělých v letech 2007 až 2010 (Damme a Karkkainen, 2011). V kontextu stávající krize se zápisy na kanadských univerzitách zvýšily ve školním roce 2008/2009 o 4% ve srovnání s rokem 2007/2008 a v roce 2009 se na vysoké školy zapsalo dokonce o 7 % více studentů (OECD, 2010f). Srovnání počtu zapsaných studentů v letech 1995 až 2009 ukazuje, že v letech 2008 a 2009 se na vysoké školy zapsalo mnohem více mladých lidí ve věku mezi 20 a 29 lety než ve třech předchozích letech (OECD, 2011a).

Nicméně celá řada mladých lidí může být odrazena tím, co může v zaměstnání očekávat, a představou nízké návratnosti investic do vzdělání. A skutečně platí, že ne ve všech zemích vykazujících vysokou míru nezaměstnanosti mladých lidí, bylo zaregistrováno propočetní navýšení počtů studentů ve školách (OECD, 2011a). V některých zemích se počty zápisů do škol v posledních letech nezměnily nebo bylo zaznamenáno jen velmi malé navýšení. Například údaje, které jsou k dispozici o míře zápisů do programů odborného vzdělávání (ISCED 3C) ve věkové skupině 20-24 let, ukazují v celé řadě zemí OECD, např. ve Francii, Mexiku nebo Nizozemí, poměrně stabilní trend. Studie analyzující dopad nedávného ekonomického otřesu na mladé dospělé lidi ve Velké Británii dospěla k názoru, že přibližně 16 % ze vzorku 18-19letých mladých lidí (v roce 2009) nenavštěvovalo školy, nebylo zaměstnáno ani neprocházelo dalším školením (mladí lidé, o něž není zájem) a že většina z nich pocházela zejména ze znevýhodněných rodin. Naopak ti, kteří navštěvovali vysoké školy (28 % z daného vzorku), pocházeli z mnohem privilegovanějšího prostředí (Duckworth, Schoon a Vignoles, 2011).

Posílení rovnosti a efektivity jako způsob, jak se vymanit z krize

Bez ohledu na to, čemu snad někteří věří, v současné krizi musí vlády zajistit, aby se žákům dostalo vysoce kvalitního vzdělání a aby žáci neodcházeli ze systému ještě před tím, než získají dovednosti, které potřebují k tomu, aby se úspěšně zapojili na pracovním trhu a ve společnosti. Za těchto okolností mohou být veřejné investice do vzdělávání rozumným způsobem, jak se vypořádat s nezaměstnaností a jak investovat do budoucího hospodářského růstu pomocí budování potřebných dovedností (OECD, 2011a).

Aby bylo možné zajistit efektivní investice do vzdělávání, prioritou by měly být investice do počátečních fází vzdělávání, čímž by se posílila podpora škol, které ji opravdu potřebují, a zajistilo by se, že žáci dokončí vyšší střední vzdělání. Kapitoly 2 a 3 uvádějí strategie pro úroveň systému a úroveň školy, jejichž pomocí lze zvýšit rovnost ve vzdělávání a zároveň zvýšit výkonnost těch nejméně znevýhodněných, což může vést k dlouhodobě vyšším příjmům a úsporám nákladů. Náklady na některé školské reformy mohou vzbuzovat obavy v době, kdy

velká většina zemí OECD přijímá opatření ke konsolidaci rozpočtů. A přece reformy posilující rovnost mohou představovat zásadní úsporu nákladů v rámci vzdělávacích systémů celé řady zemí a zároveň udržet nebo dokonce zlepšit výsledky vzdělávání.

Racionalizace výdajů obsáhne jak rovnost, tak i efektivnost

Vlády jsou konfrontovány s nutností reagovat na efektivnost i na rovnost ve vzdělávání zároveň. Od ministerstev se požaduje, aby opětovně zvážily výdaje a způsob, jakým jsou poskytovány služby ve vzdělávání. Současný stav, kdy dochází k omezování prostředků ve státním a veřejném sektoru, znamená, že vlády jsou stále méně schopny podstatně zvyšovat výdaje na vzdělávání. Zvažování zdrojů je v dnešní době více než kdy jindy zásadní otázkou při přípravě a realizaci vzdělávacích politik a postupů.

Průměrné skutečné výdaje na jednoho žáka se v zemích OECD mezi rokem 2000 a 2007 zvýšily o více než 20 % (OECD, 2010e). Ovšem země OECD se významně liší v částkách, které jsou vynakládány na jednoho žáka: celkové výdaje vynakládané vzdělávacími institucemi na jednoho žáka ve věku od 6 do 15 let přesahují 100 000 USD (PPP-upravené výdaje v dolarech) v Lucembursku, USA, Švýcarsku a Norsku. Naopak v Turecku, Mexiku, Chile, Slovenské republice a v Polsku byly kumulativní výdaje na jednoho studenta v uvedené době nižší než 40 000 USD.

Nicméně pouze zvyšující se zdroje *samy o sobě* nemusejí mít za následek zlepšení školy nebo výsledků žáka (Grubb, 2009; Faubert, 2012; Woessmann, 2008; Faubert a Blacklock, 2012). Výzkum obvykle ukáže jen slabý vztah mezi čistou výší výdajů na vzdělávání a výkonem žáka.⁸ Například Estonsko a Polsko, které vynaloží jen přibližně 40 000 USD na žáka, si vedou v PISA programech stejně dobře jako Norsko a USA, které vynaloží na žáka více než USD 100 000. Podobně Nový Zéland, který se etabluje jako jedna z nejlepších zemí s ohledem na čtenářskou gramotnost, utratí na jednoho žáka méně, než je vypočítaný průměr (OECD, 2010b). To znamená, že výkonnost v mezinárodních srovnáních nemůže být jednoduše vztažena k finančním zdrojům, ale že je třeba vzít v úvahu celou řadu kvalitativních prvků – zejména kulturních a kontextových. Výzkumní pracovníci, kteří se zabývají financováním školství a vzdělávání vůbec, identifikovali několik oblastí, kde jsou finanční prostředky určené na vzdělávání vynakládány zcela chybně - například zbytečné nebo nepřiměřené učebnice, školní potřeby a počítače, špatně zpracované výukové programy a zamýšlené reformy, které jsou podporovány nedostatečnými zdroji (Faubert, 2012).

To, co je skutečně zásadní, není čistě výše finančních prostředků, ale jak země tyto zdroje investují a nakolik jsou schopny tyto zdroje nasměrovat tam, kde mohou mít největší vliv. Například školské soustavy se často snaží o kompromis mezi menšími třídami a vyššími platy pedagogických pracovníků. Poznatky shromážděné z programu PISA napovídají, že systémy, které dávají přednost vyšším platům učitelů před menšími třídami, mají tendenci vést si lépe (OECD, 2010g).

Efektivní školské soustavy vyžadují správnou kombinaci vysoké kvality a vzdělaných pedagogických pracovníků, přiměřeného vybavení a zdrojů určených na vzdělávání a motivovaných žáků, kteří jsou připraveni se učit - a zdroje musí být rozdělovány způsobem, který toto vše umožní (OECD, 2011e). Program PISA identifikoval v rámci školských soustav, že studenti ze znevýhodněných sociálně-ekonomických prostředí mají tendenci navštěvovat školy, které mají nižší zdroje z hlediska velikosti tříd, doby výuky, účasti na mimoškolní činnosti, dostupnosti mimoškolních aktivit i z toho hlediska, jak ředitel/ka školy vnímá nedo-

statky učitelů a nedostatek materiálních zdrojů (OECD, 2010g). Tím vším je dáno, že při distribuci zdrojů na školství je třeba zvážit rovnost.

Adekvátní výše zdrojů na politiky a programy zaměřené na snižování neúspěchu žáků ve škole vyžaduje značné finanční částky i značný lidský kapitál. Důležitost kalkulace požadavků na zdroje pro iniciativy a posouzení nákladů proti očekávaným výsledkům a dopadu je především v současném prostředí omezování zdrojů absolutně zásadní. Nicméně transparentní, podrobné a přesné odhady nákladů se vidí jen velmi zřídka a kromě toho zdroje jsou často vynakládány na nesprávném místě. Existuje obecný nedostatek analýz různých vzdělávacích politik a programů posuzujících náklady na vysokou kvalitu a jejich přínosy pro školy a školské orgány, což znamená, že školy a vlády často přijímají rozhodnutí, aniž by věnovaly patřičnou pozornost účinnosti a efektivnosti pravděpodobných výsledků vzdělávání (Hattie, 2009; Woessmann, 2008 in Faubert, 2012).

Úvahy vedoucí ke zlepšení systému

Zlepšení výsledků vzdělávání napříč celým systémem je složitý úkol, vyžadující přístup, který se zaměří na mnoho, pokud ne na všechny hlavní komponenty systému. Je tedy třeba zahrnout jak politiku, tak také proces: neexistuje žádný důvod přijímat politiky, které nemohou být realisticky zavedeny do praxe. Navrhnout správné politiky ke zlepšení rovnosti a ke snížení neúspěchů žáků ve škole je skutečně zásadní: ale totéž platí o dobře zpracovaných prostředcích, které uvedou tyto politiky v činnost v celé řadě škol. Z tohoto důvodu je třeba dobře propojit zdroje a stupně řízení při prosazování těchto cílů (OECD, 2010h).

I když je nezbytná ucelená strategie, zároveň platí, že neexistuje jediná šablona, kterou by používaly všechny země. Návrh politik musí vzít v úvahu kontext, zdroje a možnosti realizace, zejména v období krize. Kromě toho s posunem směrem k vyšší úrovni autonomie škol a k decentralizaci v mnoha systémech, spadají odpovědnosti za politiky pod různé centrální, regionální a místní systémy a někdy dokonce i pod samotné školy. A skutečně řízení vzdělávání v zemích OECD se rozšiřuje na zvyšující se počet zainteresovaných stran, takže koordinace, spolupráce a osobní odpovědnost se stávají mnohem důležitějšími než kdykoliv předtím. Tato zpráva navrhuje celou řadu opatření obsažených v politikách, které je třeba přijmout na širší systémové úrovni, a celou řadu opatření, kterými se podpoří znevýhodněné školy. Jedná se o opatření, která mohou být použita pro politiky na systémové úrovni, ale lze je implementovat i na regionální a místní úrovni.

Závěr: strategie zaměřená na zlepšení rovnosti ve vzdělávání a na snížení neúspěchu žáků ve školách

Snižování neúspěchu ve vzdělávání se vyplácí společnosti i jednotlivcům. Může rovněž přispívat k hospodářskému růstu. Skutečně platí, že vzdělávací systémy, které si v zemích OECD vedou nejlépe, jsou ty, které dokážou propojit kvalitu s rovností ve vzdělávání. Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování potenciálu, který poskytuje vzdělávání (spravedlnost), a že všichni jednotlivci získají alespoň základní, tj. minimální, dovednosti (inkluze). V takových vzdělávacích systémech dostane velká většina žáků příležitost získat velmi kvalitní dovednosti bez ohledu na osobní nebo sociálně-ekonomické okolnosti.

Téměř jeden z pěti žáků nedosáhne v zemích OECD na základní, tj. minimální dovednosti, které by mu umožnily fungovat v dnešní společnosti (tato skutečnost ukazuje na nedo-

statek inkluze). U žáků s horším sociálně-ekonomickým zázemím existuje dvakrát vyšší pravděpodobnost, že si povedou hůře než ostatní, z čehož plyne, že osobní nebo sociální okolnosti představují překážky při dosahování vzdělanostního potenciálu (tato skutečnost ukazuje na nedostatek spravedlnosti). Nedostatek spravedlnosti a inkluze podněcuje neúspěch žáků ve škole, nejviditelnějším důsledkem čehož je předčasné opuštění školy. V rámci zemí OECD v průměru jeden z pěti mladých dospělých lidí opouští školu před dokončením úplného středního vzdělání.

Hospodářské a sociální náklady na neúspěch ve vzdělávání jsou vysoké, zatímco úspěšné dokončení úplného středního vzdělání zajišťuje jednotlivcům lepší zaměstnání a vyhlídky na zdravější životní styl. Výsledkem jsou pak jejich vyšší příspěvky do veřejných rozpočtů díky vyšším daním z příjmu. Vzdělanější lidé více přispívají k demokratizaci společností a udržitelným ekonomikám a jsou méně závislí na státní pomoci a zároveň se stávají odolnějšími vůči hospodářským otřesům, a toto vše pak přispívá ke spravedlivějším společnostem (OECD, 2011). Společnosti disponující jedinci s lepšími dovednostmi jsou nejlépe připraveny reagovat na stávající i budoucí potenciální krize. Proto jsou investice do předškolního, základního a středního vzdělávání pro všechny spravedlivé a ekonomicky efektivní pro všechny děti a zejména pro děti ze znevýhodněného prostředí.

Na cestě k hospodářskému oživení se vzdělání stalo hlavní součástí strategií zaměřených na růst v zemích OECD. Má-li být dosaženo dlouhodobé efektivity, zlepšení ve vzdělávání musí umožnit žákům, aby měli přístup ke kvalitnímu vzdělávání, aby zůstali v systému přinejmenším do ukončení úplného středního vzdělání a aby získali dovednosti a znalosti, které budou potřebovat pro efektivní integraci do společnosti a na trhu práce.

Je třeba investovat od předškolního až po vyšší střední vzdělávání

V tomto smyslu je pro vlády jednou z nejefektivnějších vzdělávacích strategií investování do vzdělávání od předškolní úrovně až po vyšší střední vzdělání. Politiky, které se snaží zabezpečit, aby všichni žáci získali alespoň ty nejzákladnější dovednosti při ukončení středního vzdělání, jsou zásadní pro individuální, hospodářský i sociální pokrok. Vzdělávací politiky je třeba propojit s dalšími politikami vlády, jako je politika bydlení nebo sociální politika, čímž lze lépe dosáhnout toho, že žáci budou úspěšní. Vzdělávací systémy mohou předcházet neúspěchu žáků a snížit předčasný odchod žáků ze škol pomocí dvou paralelních přístupů.

Na úrovni systému je třeba se vyhnout faktorům, které by vedly k neúspěchu ve škole

Způsob, jímž jsou navrženy vzdělávací systémy, má dopad na výkon žáků. Konkrétně některé praktiky objevující se v systému, jako je předčasná volba vzdělávacího směru, opakování ročníků, určitá schémata výběru školy nebo odborné vzdělávání a praxe vykazující nízkou úroveň, mají tendenci rozšiřovat sociální a ekonomické nevýhody a přispívají k neúspěchům žáků ve škole. Kapitola 2 zkoumá postupy používané na systémové úrovni, které brání rovnosti, a uvádí pět doporučení, kterými lze předcházet neúspěchu a podpořit dokončení vyššího středního vzdělání. Zlepšení politik na systémové úrovni dále posílí rovnost v rámci vzdělávacího systému, z čehož budou těžit zejména znevýhodnění žáci, aniž by přitom došlo k omezení pokroku jiných žáků.

Znevýhodněným školám je třeba pomoci ke zlepšení

Školy s vyšším počtem znevýhodněných žáků čelí většímu riziku problémů, které mohou vyústit v nižší výkonnost, což může následně ovlivnit celou vzdělávací soustavu. Znevýhodněné školy vykazující nízkou úroveň poskytovaného vzdělávání často postrádají vnitřní kapacitu nebo podporu ke zlepšení, protože představitelé vedení škol a učitelé, ale i prostředí, v němž se školy nacházejí, třídy a okolí škol často nedokážou nabídnout kvalitní vzdělávací zkušenost těm nejvíce znevýhodněným žákům. Kapitola 3 navrhuje pět doporučení pro vzdělávací politiku, která prokázala, že jsou při podpoře zlepšování znevýhodněných škol, jejichž výkonnost je na nízké úrovni, efektivní.

Vypořádat se s těmito výzvami je velmi složité pro jakoukoliv zemi. Zlepšení v rámci celého vzdělávacího systému mohou jít pouze ruku v ruce se silnou a konzistentní politickou podporou a vedením lidí, přičemž tato podpora přetrvává i v budoucnosti. Zlepšení rovněž vyžaduje koncepci a implementaci politik, které budou propojeny se strukturami řízení státu. Nicméně investice do rovnosti ve vzdělávání mají vysokou návratnost a v současném kontextu takovéto investice představují tu nejlepší strategii, kterou mohou vlády a společnosti přijmout.

POZNÁMKY

¹ Vzdělávací systém je v analýze PISA definován jako systém s vysokou výkonností, pokud: téměř všichni žáci tohoto systému se v odpovídajícím věku účastní vyššího středního vzdělávání; průměrný výkon je vysoký a čtvrtina, která podává nejlepší výkony, je mezi těmi zeměmi, jejichž nejlepší čtvrtina žáků patří mezi nejlepší na světě; výkon žáků jen nepatrně souvisí se sociálně-ekonomickým prostředím, z něhož žáci pocházejí, a výdaje na jednoho žáka nepatří mezi nejvyšší (OECD, 2011e).

² Překlad těchto konceptů z angličtiny do jiných jazyků může být náročný. Například v češtině je obtížné rozlišit výrazy „equity“ (rovnost) a „fairness“ (spravedlnost).

³ Žáci, kteří dosáhli hodnocení nižšího než 2, začínají projevovat kompetence, které jim umožní zapojit se efektivněji a s větší produktivitou do životních situací, než dokážou ti, kteří dosáhli horších výsledků. Žáky *pod* úrovní 1 lze považovat za takové, jejichž vzdělanostní úroveň pro ně představuje závažnou nevýhodu pro zapojení se do společnosti a hospodářství.

⁴ Tato zpráva používá jako klíčového ukazatele měření inkluze „nižší úroveň než stupeň 2“. Je však nutné poznamenat, že „stupeň 2“ se v jiných publikacích OECD používá jako indikátor zranitelnosti (OECD, 2011a).

⁵ I když v OECD existují různé způsoby měření tohoto jevu a různé normy pro dokončení vyššího středního vzdělání, pro účely této publikace lze výrazy „předčasné ukončení školní docházky“ a „předčasný odchod ze školy“ zaměňovat, protože oba odkazují na nedokončení vyššího středního (úplného středního) vzdělání a praktické výuky (ISCED 3).

- ⁶ Podíváme-li se blíže na konkrétní skupiny migrantů, odhalí se jejich heterogenita: například v District School v Torontu, v provincii Ontario (Kanada) 45 % žáků pocházejících z karibské oblasti nedokončí střední školu (Sweet *a kol.*, 2010), zatímco více než 70 % asijských žáků přechází na vysoké školy.
- ⁷ Belfield and Levin (2007) odhadují náklady spojené s předčasnými odchody ze škol v Kalifornii. Zkoumají obecné daňové výnosy z příjmu a z obratu a náklady na vzdělávání, sociální zabezpečení a zdravotní péči. Jejich závěr je, že každý další absolvent střední školy vyprodukuje čistý fiskální zisk pro celý veřejný sektor během celého svého života ve výši přibližně 169 000 USD. Z této částky je 115 000 USD čistý zisk pro federální vládu a zbytek, tj. 54 000 USD, je určeno pro vládu státu a pro místní orgány.
- ⁸ Nedostatek korelace mezi výší zdrojů a výkonem ve vzdělávání mezi jednotlivými školskými soustavami neznamená, že úrovně zdrojů nemají na výkon vliv. Školská soustava, která nemá dostatek pedagogickým pracovníků, trpí nedostatkem infrastruktury a učebnic, bude zcela jistě vykazovat nižší výsledky. Nedostatek vztahu mezi mnoha aspekty zdrojů a zároveň i rovností a výkonem může vyplývat z nedostatečného rozptylu mezi zeměmi OECD (OECD, 2011e).

LITERATURA

- Belfield C. and Levin, H. (2007), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Brookings Institution Press: Washington D.C.
- Bridgeland, J., Dilulio, J., Morison, K. (2006), *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*, Civic Enterprises, LLC, Washington.
- Brunello, G. (2009), The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: a Review of the Evidence, OECD, Paříž. Available at: www.oecd.org/dataoecd/51/41/43141035.pdf
- Bjorklund, A., and K. Salvanes (2011), "Education and Family Background: Mechanisms and Policies" IZA Discussion Papers 5002, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Causa, O. and Chapuis, C. (2009), "Equity in Student Achievement across OECD countries: An Investigation of the Role of Policies", OECD Economics Department Working Papers, č. 708, OECD, Paříž.
- Canadian Council on Learning (2009), « No "Drop" in the Bucket: The High Costs of Dropping Out. Lessons in Learning. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/49-02_04_09E.pdf
- Cunha, F., Heckman, J. (2007), "The Evolution of Inequality, Heterogeneity and Uncertainty in Labor Earnings in the U.S. Economy", NBER Working Paper č. 13526, National Bureau of Economic Research, Cambridge. www.nber.org/papers/w13526
- Cunha, F., Heckman, J. (2008), *The Technology for the Formation of Skills*. Presentation www.earlychildhoodrc.org/events/presentations/cunha.pdf
- Cunha, F. a kol. (2006), "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation", in E. Hanushek, Welsh, F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 1*. Chapter 12. Elsevier, pp 697-812. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1574069206010129
- Damme, D.V. and Karkkainen, K. (2011), "OECD Educationtoday Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries", *OECD Education Working Papers*, č. 56, OECD, Paříž. www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-educationtoday-crisis-survey-2010_5kgj1r9zk09x-en
- Duckworth, K., Schoon, I., Vignoles, A. (2011), "Beating the odds: impact of the economic recession on young people in the UK", abstract for the World Bank conference on Children and Youth in Crisis co-hosted by the World Bank and the Jacobs Foundation, 5-6 May 2011, Marbach Germany., <http://ssrn.com/abstract=1762004>.

- Dumont, Istance and Benavides, (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paříž.
- European Commission (2006), *Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament - Efficiency and equity in European education and training systems*. Staff Working Document. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2006:1096:FIN:EN:HTML>
- European Commission (2010), *Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving – Reducing early school leaving*. Staff Working Document, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf
- European Commission (2011), “Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda”, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.
- Eurydice (2010), *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf
- Faubert, B. (2012), *In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review for the OECD*. OECD Education Working Papers, OECD, Paříž.
- Faubert and Blacklock, (2012), *Review of Evaluation Studies on Reducing Failure in Schools and Improving Equity*, Project analytical paper, OECD, Paříž www.oecd.edu/equity
- Field, S., Kuczera, M., Pont, BG. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paříž. Hanushek, E. and L. Woessmann (2007), “The Role of School Improvement in Economic Development”, *NBER Working Papers Series*, č. 12832, National Bureau of Economic Research, Cambridge. www.nber.org/papers/w12832
- Hanushek, E., Woessmann, L. (2009), “Do Better Schools Lead to More Growth?: Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation”, IZA Discussion Paper Series, No.4575, Institute for the Study of Labour (IZA), Bonn, Germany. <http://ftp.iza.org/dp4575.pdf>
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, United Kingdom.
- Heckman, J. (2008), “The case for Investing in Disadvantaged Young Children”, *Big ideas for children: Investing in Our Nation's Future*, Washington, DC: First Focus. www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children
- Heckman, J. (2011), “The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education”, *American Educator*, Vol., 35, č. 1, pp 31-35. www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2011/index.cfm

- Levin, B. (2003), "Approaches to equity in policy for lifelong learning: A paper for the OECD", OECD, Paříž.
- Levin, H. (2005), "The Social Costs of Inadequate Education", Chair summary of the Teachers' College Symposium on Educational Equity, Columbia University, Oct. 2005
- Lyche, C. (2010), "Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving", *OECD Education Working Papers*, č. 53, OECD, Paříž. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Markussen, E. (2010), "Frafall i Utdanning for 16-20-åringer i Norden" (Dropout from Education among 16-20-year-olds in the Nordic Countries), in E. Markussen (ed.), *Frafall i Utdanning for 16-20-åringer i Norden* (Dropout from Education among 16-20-year-olds in the Nordic Countries), Nordic Council of Ministers, Copenhagen, str. 193-226.
- Nordström Skans, O. (2004), "Scarring effects of the first labour market experience: A sibling based analysis", Institute for Labour Market Policy Evaluation, Working Paper Series, č. 14.
- OECD (2006), "Publicly Provided Goods and the Distribution of Resources", Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paříž.
- OECD, (2008), *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, OECD, Paříž.
- OECD (2009), "Summary by the Chair, Norway's Minister of Education, Bård Vegar Solhjell", *Informal Meeting of OECD Ministers of Education. Improving Equity in Education* (Oslo, 9 and 10 June 2009). www.oecd.org/dataoecd/28/10/43128478.pdf
- OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Volume II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OECD, Paříž.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: Volume I, What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, OECD, Paříž.
- OECD (2010c), *Economic Policy Reforms 2010: Going for Growth*, OECD, Paříž.
- OECD (2010d), *Improving Health and Social Cohesion through Education*, OECD, Paříž.
- OECD (2010e), *Education at a Glance 2010*, OECD, Paříž.
- OECD (2010f), *Off to a good start? Jobs for Youth*, OECD, Paříž.
- OECD (2010g), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD, Paříž.
- OECD (2010h), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, OECD, Paříž.
- OECD (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.
- OECD (2011b), *Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators*, OECD, Paříž.

- OECD (2011c), *Economic Policy Reforms 2011: Going for Growth*, OECD, Paříž.
- OECD (2011d), “Restoring Public Finances”, *OECD Journal on Budgeting*, Vol., 2011, č. 2, Special Issue. OECD, Paříž.
- OECD (2011e), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD, Paříž.
- OECD (2011f), *Divided we Stand: Why Inequality Keeps Rising*, OECD, Paříž.
- Oreopoulos, P., Page and Stevens, A. (2008), “The intergenerational effects of worker displacement”, *Journal of Labor Economics*, 2008, sv. 26, č. 3, str. 455-483.
- Pfeiffer, C., Cornelissen, T. (2010) “The impact of participation in sports on educational attainment – New evidence from Germany” in *Economics of Education Review*, sv. 29, str. 94-103.
- Restuccia, D., and C. Urratia (2004), “Intergenerational Persistence of Earnings: The Role of Early and College Education”, *American Economic Review*, American Economic Association, sv. 94, č. 5, pp 1354-1378.
- Richardson, D. (2010), “Child and family policies in a time of economic crisis”, *Children & Society*, sv. 24, Issue 6, str. 495–508.
- Rouse, C. (2005), “The Labor Market Consequences of an Inadequate Education”, prepared for Teachers’ College Symposium on Educational Equity, Columbia University.
- Rumberger, R., Lim, S. (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Rumberger and Lim, 2008, Santa Barbara.
- Scarpetta, S., A. Sonnet and T. Manfredi (2010), “Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?”, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, č. 106, OECD, Paříž.
<http://dx.doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmv-en>
- Sutherland, D a kol. (2007), “Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education”, OECD Economics Department Working Papers, č. 546. OECD, Paříž
- Sweet, R., a kol. (2010), *Post-High School Pathways of Immigrant Youth*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Torche, F. (2010) “Economic Crisis and Inequity of Educational Opportunity in Latin America”, *Sociology of Education*, sv. 83 č. 2, pp 85-110.
<http://soe.sagepub.com/content/83/2/85>
- Woessmann, L. (2008), “Efficiency and equity of European education and training policies”, *International Tax Public Finance* Vol., 15, č. 1, pp 199-230.

- Woessmann, L., Schütz, G. (2006), “Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”, Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title.
- Wilkie, J. (2007), “The Role of Education in Enhancing Intergenerational Income Mobility”, Economic Round Up: Spring
- World Bank, (2009) *Averting a Human Crisis During the Global Downturn: Policy Options from the World Bank's Human Development Network*, Conference Edition, World Bank, Washington.
<http://siteresources.worldbank.org/NEWS/Resources/AvertingTheHumanCrisis.pdf>

KAPITOLA 2.

NA ÚROVNI SYSTÉMU SE ZAMĚŘIT NA POLITIKY, KTERÉ BRÁNÍ ROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kapitola popisuje, jak lze eliminovat překážky, které brání rovnosti na úrovni systému. Vzdělávací systémy, včetně jednotlivých vzdělávacích směrů, je třeba navrhnout způsobem, který by zvyšoval rovnost mezi žáky a zároveň zlepšil výsledky žáků ve vzdělávání. Nicméně v zemích OECD stále existuje celá řada běžných politik, které brání rovnosti. Tato kapitola se soustředí na to, jak napravit negativní dopad pěti politik, které brání rovnosti, nicméně jsou používány na systémové úrovni. V kapitole jsou proto navrženy alternativní přístupy, kterými je možné zlepšit rovnost i výkonnost.

Ve snaze omezit opakování ročníků, které zabraňuje rovnosti a znamená vysoké náklady pro školský systém i jednotlivé žáky, kapitola doporučuje využívání preventivních opatření, automatický postup do dalšího ročníku s podporou žáka, případně pobídky, které by praxi opakování ročníků zvrátily. Dále navrhuje posunout výběr a změnu vzdělávacího směru/oboru do vyššího věku, protože předčasný výběr má negativní dopad na znevýhodněné žáky i na žáky, kteří nejsou ve škole právě úspěšní. Kapitola dále uvádí možnost, jak vyvážit negativní dopad výběru školy na rovnost ve vzdělávání, jako je např. řízená schémata výběru a pobídky, které povedou k tomu, že i znevýhodnění žáci se stanou pro školy atraktivními. Kapitola dále doporučuje způsoby, kterými lze zajistit spravedlivější mechanismus financování škol, protože je nutné vzít v úvahu, že náklady na výuku se liší podle školy a žáků, kteří se v ní vzdělávají. Kapitola pak končí návrhem možností, jak snížit počet předčasných odchodů ze školy. Navrhuje zavést rovnocenné vzdělávací směry v rámci vyššího středního vzdělání, zvýšit kvalitu odborného vzdělávání a praktické výuky, poskytnout žákům výchovné poradenství a realizovat podpůrné strategie pro žáky, kterým hrozí, že nedokončí vyšší střední vzdělání.

Navržení spravedlivých a inkluzivních systémů vzdělávání je základním prvkem při poskytování vysoce kvalitního vzdělávání pro každé dítě. Nevhodná koncepce a postupy používané ve vzdělávacích systémech umožňují nerovnosti ve vzdělávání a neúspěchy ve škole (Hanushek a Wöessmann, 2010). Některé politiky přijaté na úrovni systému, jako je opakování ročníků nebo předčasný výběr vzdělávacího směru, mají tendenci rozšiřovat sociálně-ekonomické nerovnosti a vést k většímu počtu předčasných odchodů ze škol i k nezájmu žáků o výuku, zatímco jiné politiky, jak se zdá, nerovnosti zmírňují (Causa a Chapuis, 2009). Není vždy zřejmé, jak školy co nejlépe podporovat, zejména znevýhodněné školy, které si nevedou právě nejlépe. Tato kapitola prověřuje politiky na úrovni systému, které mohou bránit rovnosti, a zároveň navrhuje alternativní možnosti. Kapitola 3 se pak zaměřuje na samotné školy.

Jak již bylo prokázáno v Kapitole 1, je možné navrhnout vzdělávací systémy, které spojují vysokou kvalitu s rovností. Systémy, které si v rámci OECD vedou nejlépe, rozvíjejí ucelené vzdělávací soustavy, které poskytují velké většině žáků vysoce kvalitní příležitosti ke vzdělávání, vyvažují nevýhody způsobené rodinným zázemím žáka a osobními okolnostmi (OECD, 2010a). Ty systémy, které si vedou nejlépe, nastavují pro každého žáka vysoká očekávání a investují dostatek zdrojů, což žákům umožní překonat znevýhodnění. V posledních letech pak celá řada zemí úspěšně reformovala školské soustavy, čímž dosáhla zlepšení výsledků žáků i rovnosti mezi žáky. Například reformy provedené nedávno v Německu a Polsku zlepšily nejen výsledky žáků ve školách, ale překlenuly i propast mezi žáky (OECD, 2011a). V těchto i v řadě dalších zemí OECD, i nadále existuje značný prostor pro zvyšování rovnosti a zlepšování výsledků žáků pomocí restrukturalizace vzdělávacích systémů a jejich různých směrů způsobem, který nebude bránit dosažení rovnosti.

Tato kapitola prezentuje politiky a postupy na úrovni systému, které byly v rámci výzkumu identifikovány jako překážky k dosažení rovnosti, takže zemím, kde tyto politiky fungují, je třeba věnovat zvýšenou pozornost. Kapitola rovněž prověřuje shromážděné poznatky, poskytuje komparativní srovnání a podá jasná politická doporučení ke zlepšení. Protože jsme si vědomi existence rozdílných kontextů a realizačních problémů, obsahuje každé doporučení politiky vždy několik alternativních možností doložených vybranými příklady z jednotlivých zemí. Navržené politiky směřující ke zlepšení rovnosti jdou ruku v ruce s kvalitou a v některých případech i s efektivitou, protože mohou představovat i úsporu nákladů. Tyto rozsáhlé systémové reformy mohou zlepšit vzdělávací systémy jako celek a podpořit vzdělávání všech žáků bez rozdílu.

Doporučení č. 1. Odstranit opakování ročníků***Klíčová zjištění***

Nechat žáka opakovat ročník je finančně náročné a často i neefektivní z hlediska zlepšení výsledků vzdělávání. Přesto některé země stále poměrně intenzivně tuto praxi využívají. A přitom existují efektivnější politiky než opakování ročníku, které dokážou zlepšit výsledky vzdělávání:

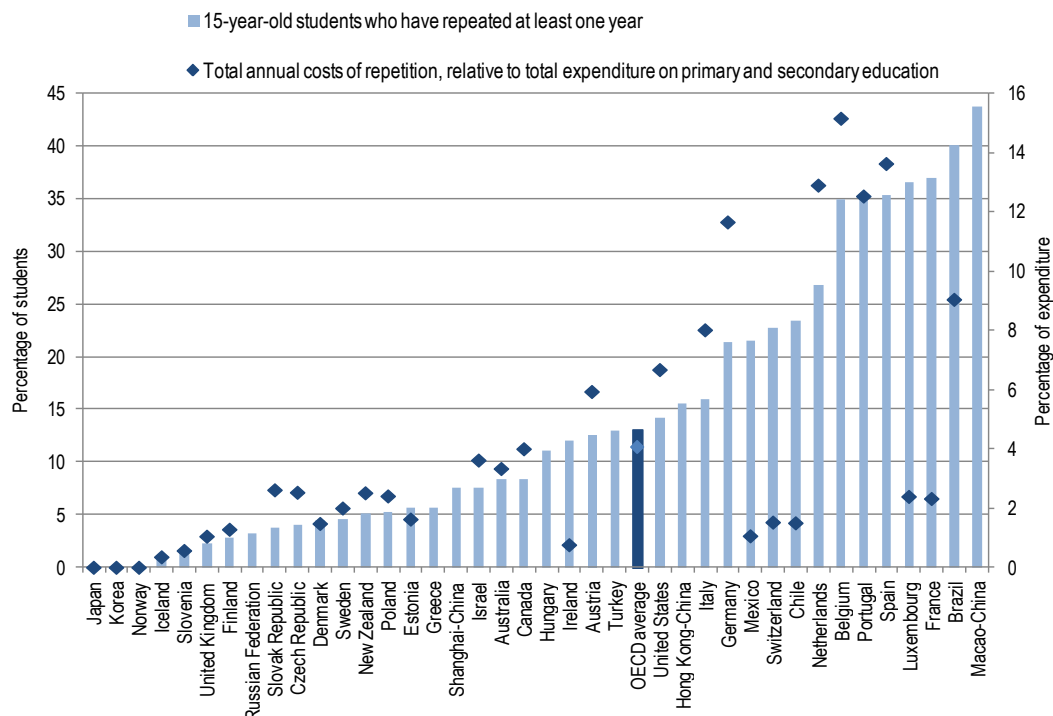
- Nejeefektivnější strategií, jak se vypořádat s mezerami v učivu a vyhnout se opakování ročníku, je vypořádat se s problémy již v průběhu daného školního roku – tj. odpovídajícím způsobem reagovat na průběžné a ucelené hodnocení a poskytovat včasnou a pravidelnou podporu, a tak upevňovat znalosti žáka a jeho metakognitivní dovednosti.
- Pokud žáci nedosáhnou minima znalostí a dovedností, které by jim umožnily posunout se kupředu, pak je mnohem efektivnějším přístupem tzv. automatický postup s podporou. To s sebou nese podporu žáků, posílení schopnosti učitelů vyučovat ve třídách s rozmanitějšími úrovněmi znalostí a rozšíření a zintenzivnění příležitostí ke vzdělávání v konkrétních předmětech, v nichž žáci nedosáhli uspokojivých výsledků.
- Často se jedná o způsob, jak zvrátit kulturu opakování ročníku v rámci systému. To vyžaduje přimět všechny zainteresované strany, aby si uvědomily, jak vysoké jsou náklady na tuto praxi a jak negativní dopad má na žáky; dále stanovit cíle a propojit je s pobídkami a odpovědností pro školy za snížení míry opakování ročníku.

Úkol, který je třeba vyřešit: opakování ročníku brání v mnoha zemích OECD dosažení rovnosti

Opakování ročníku nastává, když jsou žáci po formálním či neformálním hodnocení ponecháni v témže ročníku po celý další školní rok místo, aby se svými vrstevníky postoupili do dalšího ročníku. Obvykle praxe, která umožňuje žákům, kteří nezvládají učivo, opakovat ročník, je považována za mimořádnou příležitost k tomu, aby získali odpovídající znalosti, a posunuli se úspěšně kupředu. Nicméně výzkum opakovaně ukázal, že opakování ročníku není výhodnější než postoupení do dalšího ročníku (Brophy, 2006).

Opakování ročníku je praxí v mnoha zemích OECD: uvádí se, že 13% patnáctiletých žáků opakovalo alespoň jeden školní rok, ať už na základní, nebo na střední škole (obr. 2.1). Tento podíl je vysoký zejména ve Francii, Lucembursku, Španělsku, Portugalsku a Belgii, kde se tato praxe týká až 30 % žáků. V těchto zemích je opakování ročníku jedním z hlavních nástrojů, jak reagovat na individuální školní neúspěchy a zachovat rovnoměrnou úroveň dosažených výsledků v jednotlivých třídách.

Školské soustavy, které ve značné míře využívají opakování ročníku, jsou spojovány s nízkou úrovní výkonů ve škole (OECD, 2010b), zatímco strategie, které podporují každého jednotlivého žáka, převažují v zemích s lepšími výsledky ve vzdělávání. Učitelé praxi opakování ročníků široce podporují, protože pozorují některé výhody, které opakování ročníku přináší. Tyto výhody souvisejí s okamžitými přínosy, které vyplývají z opakování stejného kurikula (Jimerson, Anderson a Whipple, 2002). Avšak učitelé nemusejí být vždy schopni odhalit dlouhodobé negativní dopady na žáky a dodatečnou zátěž, kterou opakování přináší pro rozpočty školství. Posunutí slabších žáků do vyššího ročníku by vyžadovalo, aby učitelé vyučovali v mnohem náročnějším prostředí, kde budou skupiny s rozdílnou úrovní dosaženého vzdělání, na což nemusejí být učitelé připraveni.

Obr 2.1. Opakování ročníků ovlivňuje celou řadu žáků a v některých zemích s sebou nese vysoké náklady

Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje míru využívání opakování ročníku v zemích OECD (levá osa) a přímé náklady, které tato praxe představuje jako procento výdajů na základní a střední vzdělávání (pravá osa). Například v Portugalsku 30 % patnáctiletých žáků opakovalo alespoň jeden ročník a přímé náklady na jednotlivce a vzdělávací systém se rovnají více než 12 % rozpočtu školství. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

1. V Chile, Francii, Irsku, Lucembursku, Mexiku, Švýcarsku a Turecku jsou odhady celkových nákladů podhodnoceny, protože roční náklady na práci nejsou k dispozici a náklady na příležitosti nelze propočítat.
2. Odhady nákladů se vztahují k roku 2007 nebo k poslednímu roku, za nějž byly k dispozici údaje, a představují celkové náklady na opakování ročníku v rámci jedné věkové skupiny žáků. Informace o použité metodice, která předpokládá, že náklady na příležitosti jsou založeny na předpokladu, že opakující žáci dosáhnou zhruba průměrnou celostátní vzdělávací úroveň, je ke zjištění na <http://oecd.org/dataoecd/35/29/48362484.pdf>.
3. Odhady nákladů týkající se Turecka, Maďarska a Řecka nejsou k dispozici.

Zdroje: OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD, Paříž, OECD (2011b), *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?*, OECD, PISA in focus, č. 6.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561006>

Shromážděné poznatky: náklady jsou vysoké a trvalé, zatímco přínosy jsou nepatrné a mají krátkou životnost

Finanční náklady na opakování ročníku jsou značné jak pro jednotlivce, tak i pro společnost. Přímé náklady pro školské soustavy jsou velmi vysoké, protože zahrnují poskytnutí dodatečného roku vzdělávání a oddálení vstupu na trh práce rovněž o jeden rok. V Belgii, Nizozemí, Portugalsku a Španělsku představují přímé náklady na opakování ročníku více než 8 % ročních výdajů na základní a střední školství (OECD, 2011b). A navíc platí, že chování žáků, kteří opakují ročník, bude s větší pravděpodobností rizikové a žáci zřejmě předčasně opustí školu, čímž zvýší náklady na další sociální služby (Jimerson, Pletcher a Graydon, 2006).

Kromě finančních nákladů rozšiřuje opakování ročníku nerovnosti, protože podíl žáků ze znevýhodněného prostředí mezi těmi, kdo propadají, je vyšší. Sociálně slabší žáci, žáci, jejichž rodiče mají nízké vzdělání, nebo žáci pocházející z přistěhovaleckého prostředí a rovněž chlapci budou ročník opakovat s větší pravděpodobností než jiní žáci (OECD, 2011b). Opakování ročníku s sebou nese další prohlubování propasti v dosahování lepšího vzdělání mezi těmi, kdo propadnou, a jejich vrstevníky.

Akademické přínosy opakování ročníku jsou mizivé a mají krátkou životnost. Přesto některé studie uvádějí, že opakování ročníku může vykazovat i určité výhody (Allen a kol., 2009). Tyto výhody lze částečně vysvětlit tak, že žáci opakovaně pracují na stejném obsahu učiva. Avšak tyto zisky mají tendenci v dalších letech rychle odeznít. Na druhé straně má opakování ročníku dlouhodobé sociální a akademické negativní dopady. Zvyšuje pravděpodobnost, že žák nedosáhne žádné kvalifikace nebo pouze kvalifikace v rámci nižšího středního vzdělání, tedy druhého stupně základní školy (Jacob a Lefgren, 2009).¹

Kromě toho žáci obvykle vnímají opakování ročníku nikoliv jako příležitost, ale jako osobní trest a společenské stigma, což je může odradit od dalšího vzdělávání. Opakování ročníku je zdrojem stresu, pošklebování a šikany ze strany spolužáků (Yamamoto a Byrnes, 1987; Anderson, Jimerson a Whipple, 2005), což negativně ovlivňuje schopnost vážit si sebe sama a zvyšuje pravděpodobnost vysoce rizikového chování, neúspěchu ve škole a předčasného odchodu ze školy, jak již bylo uvedeno výše.

V mnoha zemích existuje pro školy jen málo pobídek, které by vzaly v úvahu, jak vysoké náklady klade opakování ročníku na celý systém. Vzhledem k tomu, že jednotlivé školy dostávají finanční prostředky podle počtu zapsaných žáků, nemusejí brát zvýšené náklady v potaz ani nést náklady na ztracené příležitosti (Field, Kuczera a Pont, 2008). A to je velmi důležité, protože alternativní praxe, které mohou snížit využívání opakování ročníků, například jasně zacílené a intenzivní intervence, naopak velmi často představují pro školu přímé náklady.

Možnosti politik, jak odstranit opakování ročníků

Celá řada zemí zavedla nebo právě zavádí reformy ke snižování počtu žáků, kteří opakují ročník (tabulka 2.1). Nicméně neexistuje lineární vztah mezi právními ustanoveními o opakování ročníku a mírou jejich skutečného využívání, což znamená, že hlavním důvodem, proč je opakování ročníku více využíváno v určitých zemích, je kultura (Eurydice, 2011). Přes rozhodnutí přijatá na centrálních úrovních, obvykle ministerstvy školství, zůstává opakování ročníku zcela běžnou praxí. Učitelé opakování ročníku značně podporují, protože jsou přesvědčeni o jeho účinnosti. Školy disponují jen malým počtem pobídek, jak míru opakování ročníků snížit, protože nenesou žádné náklady na tuto praxi. Proto opakování ročníku vyvolává nutnost zpracovat efektivní alternativní strategie a politiky, které by se zaměřily na změnu kultury ve školách a třídách.

Přitom celá řada alternativ vycházejících ze shromážděných poznatků je při potírání rozdílů ve vzdělávání mnohem efektivnější a nebrání rovnosti. Včasná podpora a ucelené hodnocení mohou předejít využívání opakování ročníků. Jakmile zpozorujeme mezery v učivu, automatický postup do dalšího ročníku s podporou, čímž omezíme opakování ročníku, je efektivnější strategie vedoucí k nápravě, než extensivní využívání opakování ročníku.

Tabulka 2.1. Kritéria a omezení, jimiž se řídí opakování ročníku v nižším středním vzdělávání

	Main criteria				Limitations			
	Attendance or family situation	Behaviour	Overall assessment	Subject results	Additional assessment opportunities	Conditional progression	Limit on number of repeated years	Change streams
Austria				✓	✓	✓	✓	✓
Belgium (fr)	✓		✓		✓		✓	✓
Belgium (nl)	✓	✓	✓		✓			✓
Czech Republic	✓			✓	✓		✓	
Denmark			✓		✓		✓	
Estonia				✓	✓			
Finland			✓		✓			
France			✓				✓	
Germany				✓	✓	✓		✓
Greece				✓	✓			
Hungary	✓			✓	✓			
Italy	✓	✓		✓	✓			
Luxembourg	✓			✓	✓		✓	✓
Netherlands	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Poland	✓	✓		✓	✓	✓		
Portugal	✓			✓	✓			✓
Slovenia	✓			✓	✓		✓	
Spain				✓	✓	✓	✓	✓
Sweden			✓					
Turkey				✓				
United Kingdom	✓	✓	✓	✓				
TOTAL	11	5	8	15	17	4	8	8

1. Volná místa označují kritéria a omezení, která nejsou využívána. Ve Švédsku, Turecku a Velké Británii se nevyužívají omezení uvedená v tabulce a neexistuje omezení s ohledem na opakování ročníku.
2. V Nizozemí a ve Velké Británii jsou hlavní kritéria, jimiž se řídí opakování ročníku, definována na místní nebo institucionální úrovni. Rovněž v Belgii, Dánsku, Nizozemí a Finsku je autonomie na místní úrovni a autonomie škol, v rámci které se rozhoduje o způsobu, jak dosáhnout zameškané příležitosti. Kromě toho v Nizozemí se o omezeních týkajících se změny vzdělávacích směrů rozhoduje na místní a institucionální úrovni.
- 3.

Zdroj: Eurydice (2011), Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics, European Commission, Eurydice Thematic Studies.

Statlink2 <http://dx.doi.org/10.1787/888932561177>

*Preventivní opatření: navržení strategií hodnocení a podpory pro ty, kdo v daném roce zao-
stali*

Nejúspěšnější alternativy se zaměřují na prevenci, která by vedla k tomu, že opakování ročníků se stane zbytečným, jak se to povedlo ve Finsku (rámeček 2.1). Mezi tyto alternativy patří nezbytná podpora těm, kdo zaostávají za ostatními, a to ještě před koncem školního roku, která je dostane zpět na trať dříve, než se propast mezi nimi a ostatními žáky prohloubí. Poznatky dokládají, že žáci, kteří jsou ohroženi propadnutím v daném školním roce, mohou těžit zejména z dodatečné výuky, která je navržena tak, aby zrychlila tempo jejich učení (Gamoran, 2011). Taková podpora by měla být nabízena pravidelně a poměrně často, měla by doplňovat, nikoliv navyšovat zatížení, měla by využívat různých metod a zajistit kontinuitu vztahu mezi učitelem a žákem, jak je podrobněji popsáno v Kapitole 3.

Rámeček 2.1. Finská všeobecně vzdělávací škola a modulární přístup k opakování ročníků

Finský vzdělávací systém lze charakterizovat nízkou mírou opakování ročníků. Některý z ročníků opakovalo méně než 2 % žáků, kteří opouštějí základní devítiletou (všeobecně vzdělávací) školu ve věku 16 let. Ve vyšším středním vzdělávání neexistuje možnost opakovat ročník, protože místo jednotlivých ročníků jsou využívány moduly. Nicméně před zavedením politiky automatického postoupení do vyššího ročníku v kombinaci s včasnou intervencí v 70. letech minulého století bylo opakování ročníků velmi rozšířenou praxí.

V uvedených všeobecně vzdělávacích školách je kurikulum unifikováno od roku 1985, aniž by žáci byli odkláněni do jiných škol nebo seskupováni podle schopností nebo směru/oboru, který si zvolili. Individualizovaná výuka a odlišný způsob výuky pro jednotlivé žáky se staly základními principy při organizaci povinné školní docházky. Při rozvíjení zručnosti, vytváření prostředí pro vzdělávání a výběru pedagogických metod jsou brány v úvahu charakteristické vlastnosti žáka, včetně jeho osobnosti, schopností a orientace, čímž se všem žákům umožní zdokonalovat se ve vzdělání. V rámci povinné školní docházky má každé dítě právo na individuální podporu poskytovanou vzdělanými odborníky. V důsledku takových intervencí, jejichž cílem bylo vytvořit pečující prostředí pro vzdělávání všech žáků, míra opakování ročníku neustále klesala a v dnešní době je využívání této praxe zanedbatelné.

A skutečně platí, že opakování je pouze možností po ukončení devítileté všeobecně vzdělávací školy, kdy se žáci mohou dobrovolně rozhodnout pro „desátý ročník“, což je dodatečný rok, kdy mohou své vzdělání konsolidovat nebo si vzít čas na rozmyšlenou a rozhodnout se, co budou dělat v budoucnu. Účelem tohoto dodatečného ročníku po ukončení povinné školní docházky, který každoročně slouží přibližně 3% jednotlivců z daného ročníku, je upevnění znalostí a dovedností, které žáci potřebují pro studium na střední škole. Pro některé mladé lidi je návštěva dodatečného ročníku jen oddychovým časem, aby se mohli rozhodnout, jakou cestou se po ukončení povinné školní docházky vydat. Dobře promyšlená rozhodnutí o dalším studiu nebo vyhlídkách v zaměstnání mohou žákům ušetřit celou řadu nepříjemných překvapení a zabránit předčasných odchodům ze škol nebo opakování ročníků či kurzů.

Na středních školách (vyšší střední vzdělání), jak všeobecně vzdělávacích tak i odborných, již neexistuje možnost opakovat ročník, protože místo ročníků jsou v rámci kurikula používány moduly. Studenti si vytvářejí vlastní studijní plány z nabídky kurzů v dané škole nebo vzdělávací instituci. Existuje tedy flexibilita a vybrané kurzy lze ukončit různě rychle v závislosti na schopnostech studenta a na životních situacích. Místo opakování celého ročníku může student opakovat pouze ty kurzy, kterými neprošel s uspokojivými výsledky. Výsledkem takové modulární struktury a intenzivních konzultací vedených ve škole je skutečnost, že pouze 4 % studentů opouštějí předčasně všeobecné střední školy, avšak polovina z nich přejde na odborné vzdělávací instituce.

Zdroj: Välijärvi, J., Sahlberg, P. (2008), "Should 'failing' students repeat a grade? A retrospective response from Finland", Journal of Educational Change, sv. 9, č. 4, str. 385-389.

Je důležité podotknout, že postoupením do dalšího ročníku bez strukturovaného plánu podpory, který by žáky osobně zapojil, nedojde ke korekci vzdělávacích deficitů a žákům se neumožní splnit nastavené vzdělávací standardy. Proto je nutné vypracovat preventivní strategie, které by přispěly k automatickému postoupení do dalšího ročníku. Tyto strategie by vytvořily pro vzdělávání žáků jakési lešení, o něž by se mohli během školního roku opřít (Jimerson, Pletcher a Graydon, 2006; Brophy, 2006), za podpory dále uvedených opatření:

- Zlepšit dovednosti učitelů zaměřené na vyučování ve třídách, kde budou žáci s rozdílnou úrovní znalostí. Tento přístup vyžaduje flexibilní výuku a velmi kvalitní přípravu učitelů. Představitelé vedení škol a učitelé by se měli společně podílet na zpracování strategií, které by podpořily žáky, kteří postoupili do vyššího ročníku, ale mají mezery ve znalostech, a které by umožnily učitelům spolupracovat s odborníky, kteří by jim pomohli překonat konkrétní problémy.

- Rozšířit příležitosti ke vzdělávání a diversifikovat strategie, které by vzdělávání podpořily. Čím větší je variabilita vzdělávacích technik, tím vyšší je pravděpodobnost, že z nich budou těžit všichni žáci. Za určitých okolností lze reorganizovat školní rok tak, aby se rozšířila doba vyučování zavedením „nápravných“ tříd. Výuka může probíhat před běžným vyučováním nebo po něm. Lze rovněž zavést výuku o sobotách nebo letní školu.² Pro žáky s nepříznivým mimoškolním prostředím pro vzdělávání je pozitivní, pokud stráví ve škole více času (OECD, 2010c). Toto bude podrobněji probráno v Kapitole 3.
- Posílit metakognitivní dovednosti. Stále více výzkumů zdůrazňuje vliv na rozvoj metakognitivních dovedností dětí. Jedná se o dovednosti, které souvisejí s motivací, disciplínou, houževnatostí, schopností vážit si sebe sama, sebevědomím a trpělivostí a také s existencí pozitivního a pečujícího prostředí pro vzdělávání (viz Kapitola 3). Například v Portugalsku program zaměřený na zlepšení sociálně-ekonomických dovedností, který se soustředil na žáky ohrožené potenciálním opakováním ročníku, vedl k významnému snížení počtu propadnutí (Martins, 2010).

Pečlivé a nepřetržité hodnocení potřeb žáků by usnadnilo navrzení a následné využívání na míru zpracovaných programů co nejdříve, tj. jakmile se objeví potíže s učením, protože jen tak je možné se s nimi efektivně vypořádat, posílit vzdělávání a předejít neúspěchu. Kromě toho pevné vztahy mezi žákem a učitelem a plynulý tok informací mezi učiteli navzájem by učitelům umožnily efektivněji rozpoznat a napravit nedostatky žáků.

Postoupení do vyššího ročníku s podporou: poskytnout možnosti k zajištění konsolidace požadovaných znalostí

Míru opakování ročníků lze snížit restrikcí kritérií, která určují, zda je žák ponechán v daném ročníku, a vytvořením dalších příležitostí k jeho posunu kupředu. V posledních letech zúžilo několik zemí OECD, mezi jinými i Rakousko, Česká republika, Francie a Lucembursko, podmínky, za kterých je třeba opakovat ročník. Dále uvedené efektivní strategie, kterými lze obejít opakování ročníku, patří mezi velmi efektivní.

- Využívat ucelená a flexibilní kritéria k určení žáků, kteří mají potíže. Akademický pokrok žáků může poskytovat jen omezené informace o jejich zlepšování. K rozhodnutí, zda by měl žák opakovat ročník, lze použít hodnocení, které zahrne všechny aspekty (holistický přístup) přizpůsobené schopnostem žáků. Například ve Finsku se používají rozmanité metody hodnocení: od písemných testů po osobní diskuze (Eurydice, 2011). Rovněž Španělsko povzbuzuje pedagogy k využívání různých nástrojů hodnocení žáka.
- Omezit opakování pouze na předměty nebo moduly, v nichž žák neuspěl, místo opakování učiva celého ročníku. Například v Kanadě, na Novém Zélandu a ve Spojených státech amerických je opakování obvykle omezeno na konkrétní předměty, z nichž žák propadl. Žák může například postoupit v matematice, ale musí opakovat jazyk. Obvykle je tento způsob doplněn o dodatečné příležitosti k výuce a hodnocení. Téměř ve všech dalších zemích jsou na úrovni nižšího středního vzdělání k dispozici další možnosti, i když mohou být omezeny jen na určitý počet předmětů.
- Omezit počet možností pro opakování ročníku a určit, ve kterých ročnících. Například v celé řadě zemí nelze použít opakování v ročnících, které představují přechod do vyššího stupně vzdělávání, kdy mohou být slabé výkony žáků způsobeny jen krátkodobým neúspěchem, než se žák přizpůsobí vyšší úrovni. Opakování může být rovněž omezeno na ročníky, které jsou považovány za zásadní pro konsolidaci základních kompetencí.

- Nabídnout programy, které umožní žákům navštěvovat jak vyšší ročník, tak také ročník, který nezvládli. Další možností je poskytnout podmíněčný postup do následujícího ročníku, tzn. pod podmínkou, že žák si v daných předmětech povede lépe.
- Umožnit žákům přejít na jiné, ekvivalentní vzdělávací programy, pokud v roce, který má být opakován, existují různé možnosti vzdělávacích směrů, čímž se zajistí, že žák program dokončí. Například co se týče Nizozemí, změna vzdělávacího směru částečně vysvětluje velké rozdíly v počtech opakování ročníků mezi základním vzděláváním (20 %) a středním vzděláváním (5 %). Ve Španělsku se ti žáci, kteří mají opakovat ročník na střední škole, mohou zapsat do zvláštního programu zavedeného s cílem snížit předčasné odchody ze škol (IFIIE, 2011). Nicméně přechod do jiných vzdělávacích programů by neměl ovlivnit další příležitosti ke vzdělávání pro daného žáka, což se může stát v některých vzdělávacích systémech, které umožňují předčasný přechod na jiný vzdělávací směr. Může k tomu dojít i v systémech, kde jsou žáci, kteří mají problémy s učením, převedeni do zvláštních škol.³ Cílem takového přechodu by mělo být dokončení školy a lepší propojení zájmů žáka s jeho schopnostmi.

Rámeček 2.2. Změna postoje k opakování ročníků ve Francii

I když ve Francii existuje silná shoda v tom, že opakování ročníků je neefektivní, pobídky pro učitele a školy mohou tuto praxi spíše povzbuzovat (O'Brien, 2007). S cílem vypořádat se s tímto problémem francouzské ministerstvo školství představilo ambiciózní celostátní záměry jak na *úrovni académies* (regionální školské úřady), tak i na úrovni škol. Byly stanoveny konkrétní plány, které přenášejí odpovědnost za míru opakování ročníků na školy. Kromě toho reforma z roku 2008 umožňuje navýšit výuku pro individuální podporu o dvě hodiny týdně během posledních dvou let základní školy, čímž se žákům dá možnost dohnat své spolužáky.

Výsledky posledních let jsou slibné. Zatímco v roce 1960 opakovalo ročník 52% žáků, ještě než začali studovat na střední škole, a v roce 1980 byl tento podíl s 37 % stále hodně vysoký, v roce 2009 se počet žáků, kteří byli nuceni opakovat ročník, snížil na pouhých 14%. Vláda stanovila ambiciózní cíl snížit toto číslo v roce 2013 na polovinu.

Zdroje: O'Brien, P. (2007), "Enhancing Incentives to Improve Performance in the Education System in France", *OECD Economics Department Working Papers*, č. 570; Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*, *Projet de rapport national de base de la France*. www.oecd.org/edu/equity

Změnit ve školách kulturu opakování ročníků

Opakování ročníků je hluboce zakořeněno v kultuře mnoha školských soustav, takže bude zapotřebí zpracovat další strategie, které by umožnily zaměřit se na odstranění této praxe.

- Školské úřady by měly zvyšovat povědomí pedagogických pracovníků o důsledcích opakování ročníků a zapojit učitele a vedoucí pracovníky škol do hledání alternativ, které by podpořily žáky, kteří mají potíže s učením. Příslušné úřady by měly nabídnout školám a učitelům podporu a zdroje nutné k implementaci alternativ, které jsou uvedeny výše. Například ve Francii se míra opakování ročníků značně snížila, protože vedoucí představitelé škol jsou vyzýváni, aby vysvětlili výsledky ve vzdělávání, a jsou stimulováni ke snižování počtu žáků, kteří zůstávají ve stejném ročníku (viz popis v rámečku 2.2).
- Ke snížení počtu opakování ročníků lze využít i finanční pobídky, protože školy mají jen málo příležitostí, aby si uvědomily, jak vysoké jsou náklady na opakování ročníků. Finanční zátěž totiž nese celý systém. V některých případech to znamená, že bude třeba upravit financování škol, které umožní školám, aby se zamyslely nad skutečnými náklady na opakování ročníků. Jednou z možností je ponechat školám

úspory ze snížení počtu opakování, přičemž takové úspory budou školy moci použít na jiné účely, například na financování alternativ k opakování ročníků.

- Snížení počtu opakování ročníků by mohlo být rovněž zahrnuto do odpovědností systémů, které by na školy přenesly odpovědnost za počet žáků, kteří zůstanou v ročníku, v němž neuspěli. Bylo by rovněž třeba zajistit, aby se školy zaměřily na žáky, kteří si vedou hůře, než je úroveň ročníku, a na ty, kteří si vedou úplně špatně, takže by podporovaly všechny, kteří mají problémy.

Doporučení č. 2. Vyhnout se předčasné změně vzdělávacího směru a pozdržet výběr až do vyššího středního vzdělání

Klíčová zjištění

Raná selekce žáků má negativní dopad na žáky přidělené do skupin s nižší úrovní vzdělání a prohlubuje nerovnosti, aniž by zároveň zvyšovala průměrný výkon celé populace žáků. Kromě toho taková selekce dále zhoršuje nerovnosti, protože žáci ze znevýhodněného prostředí s větší pravděpodobností budou umístěni do nejméně akademicky orientovaných zaměření nebo skupin. Politiky zaměřené na snižování nerovností by tedy měly:

- odložit selekci žáků do doby vyššího středního vzdělávání, přičemž by se zároveň posílilo všeobecné vzdělání;
- v kontextech, kde se s odkladem časného dělení (směrování) studentů váhá, může potlačení zaměření nebo skupin tzv. nižší úrovně negativní důsledky zmírnit;
- omezení počtu předmětů nebo délky trvání dělení do skupin podle schopností, zvyšování příležitostí ke změně zaměření nebo skupiny a zajištění vysoké úrovně osnov pro žáky různých zaměření může zmenšit negativní účinky časného třídění, dělení a seskupování podle schopností může snížit negativní dopady předčasného dělení žáků.

Úkol, který je třeba vyřešit: raná selekce žáků je běžnou praxí

Vzdělávací systémy stojí před zásadním úkolem, jak se vypořádat s potřebami stále rozdílnější populace žáků. Některé země mají neselektivní a ucelené (všeobecně vzdělávací) systémy škol až do ukončení základního nebo nižšího středního vzdělávání a snaží se poskytnout všem žákům stejné možnosti vzdělávání prostřednictvím individualizované podpory v rámci stejných tříd. Jiné země reagují na rozdílnost rozdělováním dětí do různých kurikul nebo úrovní náročnosti s cílem poskytovat jim služby podle jejich potřeb a akademického potenciálu.

Selekce probíhá ve všech zemích OECD, avšak mezi zeměmi existují některé zásadní rozdíly v načasování a formě selekce. Zatímco v řadě zemí OECD je průměrný věk pro první formální selekci (výběr školy) 15 let (OECD, 2010b), ve Finsku a Španělsku nejsou žáci rozděleni do různých vzdělávacích směrů dříve než na konci nižšího středního vzdělání. Nicméně v několika málo zemích, včetně Rakouska a Německa, probíhá selekce velmi brzy – v pouhých 10 letech žáků.

Tabulka 2.2. Typy diferenciacie v nižším středním vzdělání v různých zemích

	Age of first selection	Number of school types or distinct educational programmes available to 15-year-old students	Percentage of students in schools where students' record of academic performance are considered for admittance (1)	Percentage of students in schools that group students by ability (1)
Australia	16	1	60	95
Austria	10	4	74	46
Belgium	12	4	52	46
Canada	16	1	53	90
Chile	16	1	70	65
Czech Republic	11	5	69	69
Denmark	16	1	24	50
Estonia	15	1	73	56
Finland	16	1	18	58
France	16	1	w	w
Germany	10	4	77	51
Greece	15	2	27	15
Hungary	11	3	90	68
Iceland	16	1	8	75
Ireland	15	4	24	96
Israel	15	2	78	97
Italy	14	3	55	56
Japan	15	2	99	67
Korea	14	3	61	90
Luxembourg	13	4	95	71
Mexico	15	3	59	69
Netherlands	12	7	97	80
New Zealand	16	1	43	98
Norway	16	1	7	73
Poland	16	1	49	46
Portugal	15	3	16	32
Slovak Republic	11	5	73	73
Slovenia	14	3	68	55
Spain	16	1	11	60
Sweden	16	1	5	74
Switzerland	12	4	70	75
Turkey	11	3	66	62
United Kingdom	16	1	20	99
United States	16	1	45	91

1. (1) Vztahuje se ke školám, kde ředitelé škol uvedli „vždy“ nebo „někdy“, a mohou zahrnovat odpovědi ředitelů ze škol poskytujících vyšší střední vzdělání. Pokud se nepodařilo údaje shromáždit, je uvedeno „w“.

Zdroj: OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?* sv. 4, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561196>

Selekce studentů má různé formy a často vychází z výsledků ve vzdělávání. V některých zemích představuje selekce směřování žáků do odlišných studijních programů, obvykle poskytovaných v různých školách nebo v různých třídách v rámci téže školy, ovšem s jiným učebním plánem a jinou výstupní kvalifikací. Tento způsob vede buď k akademickým programům, anebo odborně vzdělávacím programům a k rozdílným vzdělávacím příležitostem a profesionálním vyhlídkám. V jiných zemích, i když žáci mají podobná kurikula, jsou seskupeni do tříd podle schopností a jsou vyučováni na rozdílných úrovních náročnosti, a to jak s ohledem na orientaci výuky, tak také s ohledem na rychlost v postupu probíraných témat. V některých zemích se seskupování podle schopností objevuje ve všech předmětech, zatímco tento způsob selekce je v jiných zemích omezen jen na několik málo předmětů. Míra diferenciace podle přijímání na školy nebo seskupování v rámci školy v zemích OECD je zobrazena v tabulce 2.2.

Čím dříve je selekce provedena a čím nižší je prostupnost mezi jednotlivými vzdělávacími směry, tím větší jsou rozdíly ve výuce žáků. Mezi systémy umožňujícími selekci, které jsou zvažovány v této kapitole, jsou nejrigidnější ty, které umožní raný výběr vzdělávacího směru, protože studenti jsou vyučováni podle zásadně odlišných kurikul, zatímco seskupování podle schopností v jednom či několika předmětech je velmi flexibilní.

Shromážděné poznatky: akademická selekce rozšiřuje propast ve výsledcích vzdělávání a nerovnosti

Selekce žáků, zejména předčasný výběr dalšího směřování vzdělávání, dále zhoršuje rozdíly ve vzdělávání žáků. Má dopad na nerovnosti ve vzdělávání, protože jakákoliv daná vzdělávací dráha a jakákoliv daná škola ovlivňuje vzdělávání dvěma způsoby. Zaprvé prostředí výuky se může lišit, protože závisí na kurikulu, pedagogických pracovnících a zdrojích. Méně náročné vzdělávací směry mají tendenci poskytovat méně stimulující prostředí pro vzdělávání žáků. Zadruhé výsledky žáků mohou být rovněž ovlivněny žáky, kteří s nimi studují (Field, Kuczera a Pont, 2007). Uvedené politiky určují způsob, jakým jsou žáci seskupováni nebo naopak směřováni do různých tříd, směrů a škol podle schopností. Tyto politiky mají dopad i na rovnost ve vzdělávání a na neúspěch ve škole. Lze doložit, že vzdělávací dráha, na niž jsou žáci nasměrováni, má velký vliv na jejich vzdělávací a životní vyhlídky (Shavit a Müller, 2006).

Zastánci seskupování žáků podle jejich výkonu ve škole uvádějí, že žáci se učí lépe, pokud jsou ve skupině se stejnými žáky, jako jsou oni sami, protože výuku lze lépe přizpůsobit jejich potřebám. Nicméně výzkum prokázal, že takovýto přístup má negativní dopad na žáky, kteří jsou umístěni do nižších úrovní (Hattie, 2009). Poznatky se liší v pohledu na dopady výběru různých vzdělávacích směrů na žáky, kteří si vedou velmi dobře, a to podle toho, jaká byla použita metodika a data (Jakubowski, 2010). Údaje shromážděné v rámci PISA potvrzují, že země s rozdílnější výukou mají větší nerovnosti ve výkonu mezi žáky, zatímco dopady na celkovou výkonnost nejsou nijak zásadní (Hanushek a Woessmann, 2006).

Existence směrů a drah s nižší úrovní vzdělávání vytváří bludný kruh s ohledem na očekávání učitelů a žáků. Učitelé mohou mít nižší očekávání týkající se některých žáků, zejména těch znevýhodněných a/nebo žáků vykazujících horší prospěch, a poskytovat jim pomalou a fragmentovanou výuku. Žáci si pak upraví svá očekávání a úsilí podle výuky, což má za následek ještě další snížení jejich výkonnosti (Gamoran, 2004). Kromě toho zkušenější a schopnější učitelé jsou obvykle přidělováni na výuku oborů, které mají vyšší úroveň (Oakes, 2005). Žáci umístění do skupin, které vykazují nízkou výkonnost, procházejí vzděláváním nižší kvality a mohou trpět stigmatizací a sníženou sebeúctou. Tito žáci navíc nemohou těžit z pozitivních vlivů, jimž by byli vystaveni, pokud by byli mezi schopnějšími vrstevníky (Hanushek a Woessmann, 2006; Ammermueller, 2005).

Zvláště žáci pocházející ze zhoršeného sociálně-ekonomického prostředí jsou nepříznivě ovlivněni akademickou selekcí, zejména pak raným výběrem vzdělávacích směrů. Jsou příliš brzy disproporcionálně umísťováni ve směrech a skupinách a jejich orientace na akademické vzdělávání je nejnižší ze všech, což ještě dále prohlubuje původní nerovnosti (Spinath a Spinath, 2005). Například pokud si žáci pocházející z imigrantského prostředí musí zvolit směr příliš brzy, mohou být „uvězněni“ do prostředí, které poskytuje nízkou úroveň vzdělávání, ještě dříve, než dostali možnost rozvinout lingvistické, sociální a kulturní dovednosti, aby byli schopni dosáhnout maxima svého potenciálu v (OECD, 2010c).⁴

Mezi další nedostatky akademické selekce patří nepřesné počáteční rozmístění žáků do skupin a náklady na poskytování rozdílných struktur vzdělávání. Mechanismy příliš včasné akademické selekce mohou být nespolehlivé, protože dosahované úrovně na nižším stupni školy mohou představovat jen slabé vodítko pro budoucí potenciál. Jakmile je žák umístěn do určité skupiny, je často složité přesunout jej jinam. Ekonomické náklady diferencovaných struktur jsou vyšší (Ariga a kol., 2006). Některé poznatky navíc naznačují, že směry představující nižší úroveň vzdělání jsou podfinancovány (Oakes, 2005; Brunello a Checchi, 2007).

Možnosti politiky, jak odložit selekci

Vzhledem k tomu, že selekce žáků může mít v závislosti na čase a formě selekce velký vliv na rovnost, při navrhování struktury středního vzdělávání a hodnocení výsledků je třeba být opatrnější. V současné době je k dispozici celá řada politik vycházejících ze stávajících poznatků, kterými je možné eliminovat nebo alespoň omezit negativní dopad předčasného výběru vzdělávacího směru a seskupování žáků podle jejich schopností. Například v Německu přijaly jednotlivé federální státy jednu nebo kombinaci několika z následujících strategií (OECD, 2011a):

- Zavedení středních škol poskytujících všeobecné vzdělávání, v nichž nejsou studenti rozdělováni, ale naopak pracují společně až do vyššího stupně vzdělávání. Tyto školy nabízejí celou škálu kvalifikací. Avšak ani tato možnost není nabídnuta v celé zemi a je poskytována paralelně s některými nebo všemi diferencovanými nabídkami, které byly popsány výše.
- Posunutí výběru vzdělávacího směru z deseti na dvanáct let. Ačkoliv dvanáct let je stále považováno za dost nízký věk k diferenciaci vzdělávacích směrů, tento posun představuje krok kupředu a může se od něj odvíjet další zlepšení.
- Spojení dvou nižších vzdělávacích směrů – *Realschule* a *Hauptschule* – do jedné školy a zlepšení kvality vzdělávání poskytované v těchto směrech. Toto je rovněž případ Rakouska, jehož přístup je popsán v rámečku 2.4.
- Zajistit, aby směry byly ekvivalentní, čímž by se žákům z různých vzdělávacích směrů umožnilo dostat se do jakéhokoliv typu vyššího středního vzdělání.⁵

Odložit selekci a zavést po dobu povinné školní docházky jednotnou školu až do doby přechodu do vyššího středního vzdělávání

Je složité odhadnout, jaký věk je optimální pro směřování žáků, ale předpokládá se, že děti ve věku mezi 10 a 12 lety se nedokážou dobře rozhodnout o svém budoucím směřování. Studie z Německa (Woessmann, 2010), Nizozemí (Van Elk, van der Steeg a Webbink, 2009) a Švýcarska (Bauer a Riphahn, 2006) prověřovaly geografické rozdíly ve věku výběru dalšího vzdělávání a dospěly k závěru, že výběr v pozdějším věku snižuje pravděpodobnost, že žák předčasně odejde ze vzdělávacího systému, aniž by dokončil úplné střední vzdělání.

Celá řada zemí OECD zavedla opatření směřující k jednotnému systému vzdělávání a zvýšila věkovou hranici, kdy se žáci poprvé rozhodují o výběru školy nebo postupují do vyššího stupně vzdělávání – nejčastěji až na konec nižšího středního vzdělávání. Tento přístup se používá zejména ve skandinávských zemích, které byly mezi prvními a změnu zavedly už v 70. letech minulého století. Jedna z posledních reforem v tomto směru byla provedena v Polsku, kde byl výběr dalšího směřování ve vzdělávání posunut do věku 15 let. Reforma velmi zásadně pozvedla výkonnost žáků, a to zejména těch, kteří by byli jinak umístěni do odborného (učňovského) školství. A co je důležité, žákům, kteří patří mezi nejlepší, nebyly v dalším rozvoji kladeny žádné překážky (Wisniewski, 2007).

Odložení výběru dalšího vzdělávání je zásadní reformou vzhledem k pevně zakořeněným institucionálním a kulturním rozdílům mezi jednotlivými směry vzdělávání. Učitelé stejně jako rodiče žáků, kteří navštěvují směry pro nejlepší studenty, budou se vši pravděpodobností hlavními oponenty této reformy. To je jedním z důvodů, proč byly v některých zemích tyto reformy zaváděny postupně a probíhaly zároveň s rozšiřováním jednotného základního školství (tj. jednotného vzdělávání po dobu povinné školní docházky). Realizace reforem vedoucích k pozdějšímu výběru dalšího vzdělávacího směru ve Švédsku, Finsku, Španělsku a Polsku jsou popsány v rámečku 2.3.

Snížení věku pro raný výběr vzdělávacího směru odstraněním směrů poskytujících nízkou úroveň vzdělávání

V kontextech, kde se klíčové zainteresované strany mohou zdráhat ukončit předčasný výběr vzdělávacího směru, může potlačení směrů nebo skupin poskytujících nižší úroveň vzdělávání nebo zrovnoprávnění těchto alternativ s jinými vzdělávacími směry zmírnit některé negativní dopady předčasného výběru škol. Toto doporučení je zvláště důležité v systémech, kde v hierarchii existují odlišné a velmi nepropustné směry vzdělávání. V posledních letech přijaly Rakousko (rámeček 2.4), Lucembursko, Slovensko a některé státy v Německu kroky vedoucí tímto směrem.

Dosud existují jen mizivé empirické doklady o dopadu těchto reforem, ale očekává se, že budou mít pozitivní vliv na rovnost a pozitivní přínos pro zisky vyplývající z ekonomické efektivnosti díky úsporám z rozsahu. Uznáním, že posunutí výběru další vzdělávací dráhy může být z hlediska realizace v určitých kontextech složité, spojování a potlačování směrů, které poskytují nižší úroveň vzdělávání, může být krokem k vyrovnanějším systémům. Nicméně skutečným krokem kupředu by bylo ukončení předčasného výběru dalšího směřování ve vzdělávání.

Omezit negativní účinky raného výběru vzdělávacího směru

V zemích, kde jsou žáci předčasně rozdělováni do různých směrů, proudů a skupin podle jejich schopností, lze prověřit celou řadu různých politik a postupů, které vedou k omezení negativních dopadů a zavádějí diferencovanou výuku ve třídách navštěvovaných žáků s různými schopnostmi.

- Omezit seskupování žáků podle schopností pro výuku konkrétních předmětů nebo je nahradit vytvořením krátkodobých flexibilních skupin určených jen ke konkrétním účelům, čímž se zajistí, že třídy zůstanou heterogenní. Například skandinávské země používají dočasné seskupování s možností změnit skupiny, což umožňuje flexibilně plnit konkrétní akademické potřeby již během daného školního roku. Vytváření skupin podle schopností žáků lze omezit na předměty, v rámci kterých na sebe znalosti neustále navazují, jako je matematika nebo jazyk. Například ve Španělsku je vytváření takovýchto skupin omezeno na základní předměty a je povoleno pouze na poměrně krátkou dobu (rámeček 2.3).

- Zvýšit flexibilitu umožňující změnu zaměření v dané škole nebo třídě a zlepšit metody výběru pro různé vzdělávací dráhy nebo skupiny. Někteří výzkumní pracovníci poukázali na existenci předpojatosti v praxi výběru vzdělávacích směrů, zejména s ohledem na znevýhodněné žáky. Tomu lze zamezit zavedením kritérií a nabídnutím výchovného poradenství, čímž by se zajistilo, že výběry a umísťování žáků budou daleko vhodnější.⁶ Například v Nizozemí i přes existenci výběru vzdělávacího směru v raném věku 12 let, existuje několik způsobů, jak zkorigovat chybné výběry, takže můžeme sledovat relativně vysoký pohyb mezi jednotlivým vzdělávacími směry (OECD, 2010c; Akkerman a kol., 2011).⁷
- Zabezpečit, aby všechny směry a dráhy poskytovaly žákům náročné kurikulum a vysokou kvalitu výuky. Podnětné kurikulum je při zlepšování vzdělávání žáků efektivnější než kurikulum nízké hodnoty, které má jen napravovat neúspěchy (Burris, Heubert a Levin, 2006). Ve Skotsku (Spojené království) kurikulumní reforma středního školství postupně maže rozdíly mezi výsledky ve vzdělávání, protože zvýšila standardy pro studenty, kteří si nevedli právě nejlépe (Gamoran, 1996). Další možností je zajistit, aby v jednotlivých směrech byla používána podobná kurikula, což žákům usnadní přechod z jednoho směru/oboru do druhého a zvýší úsilí o další studium.

Rámeček 2.3. Zkušenosti vybraných zemí z odložení výběru budoucího vzdělávacího směru

Ve **Švédsku** proběhla reforma již v 60. letech minulého století a zavedla systém jednotné devítileté základní školy (Meghir a Palme, 2005; Holmlund, 2006). Před touto reformou trvala povinná školní docházka 6 let (ve velkých městech 7 let). Cílem reformy bylo ponechat všechny žáky společně až do 10. ročníku. Nicméně reforma narazila na určitý odpor a bylo dosaženo dohody, že v 9. ročníku je možné směřovat žáky do odborných směrů, ačkoliv žáci zůstanou ve stejném školském zařízení. Reforma byla poprvé zavedena v letech 1949-50 a byla realizována postupně v obcích, které reprezentovaly celou zemi. V roce 1962 parlament rozhodl rozšířit reformu na celý stát a poskytl zbývajícím obcím sedm let na její zavedení. Reforma vyústila v třídy, v nichž jsou žáci s různými schopnostmi, i když existují určité poznatky, že v dnešní době je v rámci jednotné základní školy stále více používáno dělení (Bávner, 2011).

Ve **Finsku** byla jednotná všeobecně vzdělávací základní škola zaváděna postupně (Pekkarinen, Uusitalo a Pekkala, 2006). Reforma se zaměřila na zavedení nového kurikula s vyššími podíly matematiky a přírodních věd a přiměla všechny žáky v téže škole postupovat podle stejného učebního plánu až do věku 16 let. Reforma byla předjímana již koncem 40. let minulého století, ale první pokusy se začaly objevovat až v roce 1967. V roce následujícím pak parlament schválil zavedení devítileté jednotné základní školy (se všeobecným vzděláváním). Přijetí nového školského systému bylo zaváděno postupně v letech 1972 až 1977 na základě regionálních realizačních plánů od méně osídlených oblastí na severu země až po hlavní město. V důsledku určitého odporu byla ponechána možnost volby vzdělávacího směru, rozdělování žáků do skupin v cizích jazycích a matematice, ale žáci byli seskupováni i v jiných předmětech. Tato možnost vytváření skupin podle schopností žáků byla s konečnou platností zrušena v roce 1985.

Ve **Španělsku** posunula reforma z roku 1990 zaměřená na zvýšení počtu let povinné školní docházky věk pro povinnou návštěvu školy z 8 na 10 let a výběr mezi akademickou a odbornou vzdělávací dráhou o dva roky, tj. do věku 16 let. Reforma poskytla dva další roky všeobecně vzdělávacího kurikula, i když bylo nabízeno i kurikulum zaměřené na manuální práce, a to ve formě volitelných předmětů. Realizace se potýkala s řadou potíží, které souvisely především s předchozím rozdělením škol na školy poskytující všeobecné (akademické) vzdělávání a na školy poskytující odborné vzdělávání, ale jednotná základní škola byla dále posílena v reformě z roku 2000 (Merino, 2006). V dnešní době je vytváření skupin žáků podle schopností povoleno pouze v základních předmětech (jako je matematika a jazyk) a skupinu lze vytvořit pouze dočasně (IFIIE, 2011).

V roce 1999 **Polsko** reformovalo strukturu školské soustavy a odložilo výběr vzdělávacího směru až na střední školu. Polsko rovněž podstoupilo hlubokou kurikulární reformu a poskytlo školám větší autonomii. Před reformou trvala základní škola osm let a po ní následovala čtyřletá střední škola nebo tříleté odborné učiliště. Reforma z roku 1999 tento systém nahradila zkrácením základní školy na šest let, po níž následují tři roky všeobecného (akademického) vzdělávání a dva roky odborného vzdělávání, což znamená, že všechny děti jsou ponechány společně o jeden rok déle, až do věku 15 let. Výzkum ukázal, že odložení výběru dalšího vzdělávání představuje zásadní zlepšení v mezinárodním hodnocení (OECD, 2011c).

Zdroje: Meghir, C., Palme, M. (2005), "Educational Reform, Ability and Family Background", *American Economic Review*, sv. 95, č. 1, str. 414-424; Holmlund, H. (2007), "A Researcher's Guide to the Swedish Compulsory School Reform", *Working paper 9/2007*, Swedish Institute for Social Research, Stockholm University; Bávner, P., a kol. (2011), *OECD - Overcoming school failure. Country background report Sweden*, vládní úřady Švédska, Ministerstvo školství a výzkumu. www.oecd.org/edu/equity; Pekkarinen, T., Pekkala, S., Uusitalo, R. (2006), "Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform", *IZA Discussion Paper*, č. 2204; Merino, R. (2006), "Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain", *European journal of vocational training*, č. 37; OECD (2011c), "The Impact of the 1999 Education Reform in Poland", *OECD Education Working Papers*, č. 49, OECD, Paříž.

Rámeček 2.4. Omezení předčasného výběru vzdělávacího směru v Rakousku: od pilotního ověření po celostátní reformu?

Rakousko je jednou ze zemí, v nichž jsou žáci rozdělováni do různých vzdělávacích směrů v poměrně raném věku. Když žáci dosáhnou 10 let, jsou rozděleni do *Hauptschule* (nižší střední škola všeobecného směru) nebo do *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS, střední škola poskytující výhradně akademické vzdělání). Později, ve věku 14 let, jsou žáci opět rozděleni do čtyř paralelních směrů s odlišnou výukou, přičemž mezi těmito směry existuje hierarchie. I když umístění není striktně dáno, většina pozdějších přesunů se uskutečňuje spíše směrem k úrovni nižší než k úrovni vyšší. Rakousko je rovněž jednou ze zemí, v nichž panují značné rozdíly ve výkonnosti žáků a jejich příležitostech, zejména když se vezme v úvahu jejich sociálně-ekonomické zázemí (OECD, 2010a). Předčasný výběr vzdělávacího směru rovněž posiluje regionální nerovnosti, protože 70% žáků z oblasti hlavního města nastupuje do škol poskytujících akademické vzdělání, zatímco v jiných regionech je to pouze 30% žáků.

V roce 2007 se vláda rozhodla spojit obecné a akademické nižší střední vzdělání vytvořením nové kategorie jednotné školy známé jako nová střední škola (*Neue Mittelschule*). Výuka ve třídách nové střední školy je založena na kurikulu nižšího stupně akademické střední školy a zahrnuje pedagogické inovace vedoucí k efektivnějšímu středoškolskému vzdělávání. Školy *Neue Mittelschulen* jsou zřizovány na základě dobrovolných přihlášek, které si mohou podat stávající obecné nebo akademické školy. Ve školním roce 2008/2009 bylo založeno 67 zkušebních *Neue Mittelschulen* a toto číslo stoupl na 244 škol s pilotním programem v roce 2009/2010 a posléze na 320 ve školním roce 2010/2011. Další 114 zahájí provoz ve školním roce 2011/2012. Tento plán si získal nadšenou podporu ze strany obecných škol, včetně učitelů a ředitelů škol. I když prozatím nebylo provedeno formální vyhodnocení, nedávné šetření odhalilo, že devět z deseti rodičů je s novým typem školy spokojeno (IFES, 2010). Další zainteresované strany, jako obce a sociální partneři, zaměstnavatelé a odbory již iniciativu *Neue Mittelschule* aktivně podpořily.

Na druhé straně se pilotního provozu účastní jen několik akademicky zaměřených škol. Prozatím se do projektu zapojilo pouze 11 škol tohoto typu. Učitelé, vedoucí pracovníci škol a rodiče mohou vnímat přechod na *Neue Mittelschule* jako hrozbu pro akademickou úroveň, kvalitu žáků, kteří akademické školy navštěvují, a odborný statut učitelů. Učitelé akademických škol jsou zaměstnanci rakouského státu, zatímco učitelé na *Hauptschule* a *Neue Mittelschule* jsou na základě smluvních ustanovení zaměstnanci jednotlivých zemí (*Länder*), čímž lze částečně vysvětlit, proč byla unie akademických škol proti této iniciativě. V politickém kontextu parlament tento projekt schválil pouze jako pilotní experiment a zdůraznil potřebu získat dvoutřetinovou většinu pro jakékoliv budoucí změny legislativy v oblasti povinné školní docházky a omezil tento experiment na maximálně 10 % všech nižších středních škol.

V červnu roku 2011 bylo dosaženo vládního kompromisu k další implementaci tohoto modelu a souhlasu v oblasti poskytování finančních prostředků. Podle současných plánů budou všechny bývalé *Hauptschulen* převedeny na *Neue Mittelschule* ve školním roce 2015/2016. Akademické střední školy byly z reformy vyloučeny, ale mohou se zúčastnit na bázi dobrovolnosti. To ovšem znamená, že duální systém volby budoucí vzdělávací dráhy byl zachován. Ale i zde bylo z krátkodobého hlediska dosaženo pozitivního kroku kupředu, absolutní vyloučení akademických škol by totiž i nadále překáželo dosažení rovnosti.

Zdroje: Steiner, M. a Štýrská asociace vzdělávání a výzkumu (2011), *OECD Country Report Austria, Overcoming School Failure: Policies that Work*, Federální ministerstvo školství, umění a kultury, Rakousko. www.oecd.org/edu/equity; OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Austria 2009*, OECD, Paříž; OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD, Paříž; IFES (2010), *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule Elternbefragung* (Satisfaction with the Neue Mittelschule: A parent survey), IFES, Vídeň.

Doporučení č. 3. Zvládnout výběr školy a vyhnout se segregaci a zvyšování nerovnosti***Klíčová zjištění***

Výběr školy se zvýšil ve všech zemích OECD. Nicméně tato skutečnost může mít za následek segregaci žáků podle jejich schopností a etnického původu a může vést k větší nerovnosti v rámci školských soustav. Schémata výběru školy zahrnují mechanismy, zmírňující negativní dopady na rovnost ve vzdělávání. Takže v návrhu schémat, v rámci kterých se provádí výběr programů, by se měly zvážit zejména dále uvedené body.

- Zavedení kontrolovaného výběru programů, které bude založeno na posuzování rovnosti, čímž se zajistí rozmanitější rozložení žáků a bude možné vyhnout se „sbírání smetany“ (tj. výběru jen těch nejlepších žáků) školami, na něž se hlásí větší počet žáků, než jsou schopny pojmout.
- Zajistit, aby znevýhodnění žáci byli atraktivní i pro vysoce kvalitní školy. Sem může spadat poskytování finančních pobídek školám, aby přijaly znevýhodněné žáky a žáky, kteří si ve vzdělávání nevedou právě nejlépe. Pozornost je třeba věnovat i mechanismům, které mohou školy využít (kritéria pro přijetí, doba registrace, dodatečné poplatky) a poskytování voucherů nebo daňových úlev, aby se kvalitní školy staly dostupnými pro studenty ze znevýhodněných rodin.
- Zvýšit povědomí o problematice, zlepšit přístup znevýhodněných rodin k informacím o školách a podpořit je, aby byly schopny vybrat vhodnou školu.

Úkol, který je třeba vyřešit: výběr školy je v zemích OECD realitou

Během posledních 25 let zvýšily více než dvě pětiny zemí OECD míru výběrů škol rodiči ve státním školství (a v některých zemích se výběr týkal i škol financovaných ze soukromých zdrojů). V šetření PISA 2009 odpovědělo pouze 24 % ředitelů škol, že nepociťovali konkurenci ze strany sousedních škol (čísla se pohybovala od 2,9 % v Nizozemí do 62 % ve Švýcarsku). Většina států kombinuje rozložení žáků do škol podle geografického místa příslušnosti s určitou flexibilitou při výběru mezi různými státními školami. Avšak i když ve velké většině zemí existuje možnost výběru, výběr školy rodiči je často omezován různými prostředky, včetně kritérií pro přijímání studentů.

Míra výběru školy změnila rozložení studentů napříč různými vzdělávacími institucemi. Nové formy poskytování školských služeb, jako jsou například soukromé školy závislé na státu (statutární školy, autonomní školy atd.) vzkvétaly téměř ve všech zemích OECD a byly vytvořeny inovativní mechanismy financování škol. Skutečnost, že se objevili noví účastníci, přitáhla pozornost k zařazení požadavků na kurikulum, testování, kvalifikaci pedagogických pracovníků a na přijímání studentů tak, aby se zajistila kvalita, rovnost a sociální soudržnost.

Obhájci výběru často argumentují tím, že zavedení tržních mechanismů do vzdělávání umožňuje, aby všichni měli rovný přístup do vysoce kvalitních vzdělávacích institucí. Obecně se soudí, že rozšiřování příležitostí k výběru školy by umožnilo všem studentům – včetně těch znevýhodněných a těch, kteří navštěvují školy poskytující nižší úroveň vzdělávání – zvolit si kvalitnější školu, protože zavedení výběru ve vzdělávání může podpořit efektivnost, pobídnout inovace a celkově zvýšit kvalitu. Nicméně shromážděné poznatky toto vnímání nepodporují, protože výběr a související tržní mechanismy mohou zvýšit segregaci (Musset, 2012).

Shromážděné poznatky: pokud nejsou programy výběrů škol dobře navrženy, mohou zvýšit segregaci a nerovnost ve vzdělávání

Sociálně-ekonomickou segregaci mezi školami lze částečně vysvětlit rezidenční segregací. Ačkoliv politiky daného města hrají důležitou roli při napravování nerovností, schémata výběru škol rovněž mohou přispět ke zmírnění nebo naopak k rozšíření sociálně-ekonomických rozdílů mezi školami při přijímání žáků do škol. Schémata výběru škol, které neberou v úvahu rovnost, mohou vyústit ve větší „třídění“ a segregaci studentů podle schopností, příjmu a etnického původu (Musset, 2012).

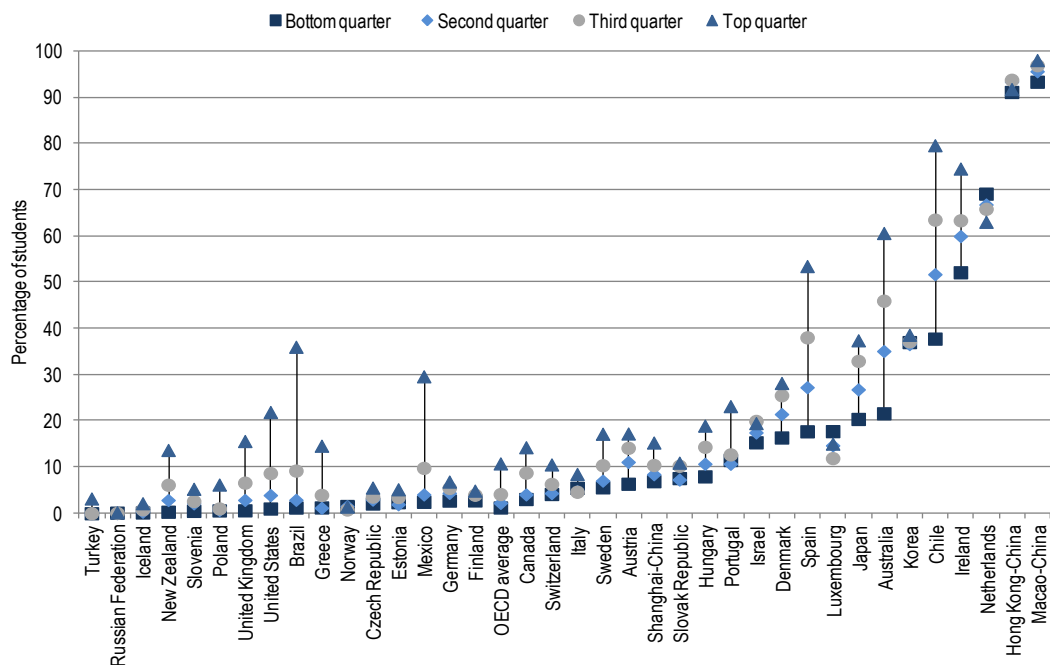
Výzkum ukázal, že školy, na něž se hlásí větší počet žáků, než jsou schopny pojmout, jsou při přijímání selektivní a mají tendenci vybírat si ty nejlepší budoucí studenty, kteří se snáze vyučují a jsou schopni se více naučit, přičemž „odhánějí“ žáky, kteří by si nevedli tak dobře (Lubienski, 2006; Van Zanten, 2009). Kromě toho majetnější rodiče si zvolí školu lépe, protože mají více informací a zdrojů a obvykle zapíší své děti do vysoce kvalitních škol. Naopak znevýhodnění rodiče mají tendenci se výběrem příliš nezaobírat a posílají své děti do místních škol v blízkém sousedství. Méně vzdělané rodiny se mohou potýkat s větším počtem potíží při shánění informací, které potřebují k informovanému rozhodnutí o výběru školy, nebo mohou mít odlišné preference s ohledem na charakteristiku školy (Hastings, Kane a Staiger, 2005). Výběr školy může zvýšit rozdíly mezi školami z hlediska výkonnosti a sociálně-ekonomického prostředí a je třeba říci, že v mnoha zemích jsou tyto rozdíly skutečně značné. Mohou se ještě prohloubit, pokud rodiče postrádají relevantní informace a školy si mohou vybrat své studenty, pokud nejsou k dispozici vouchery, které by pokryly náklady, a nejsou zavedeny ani přiměřené finanční mechanismy.

I když rodiče mohou mít zájem o problematiku rovnosti a integrace a mohou podporovat školy v sousedství svého bydliště, zároveň se snaží svým dětem zajistit to „nejlepší“ vzdělání (Crozier a kol., 2008; Raveaud a Van Zanten, 2007). Rodiče pocházející z majetnějších vrstev mají tendenci vyhýbat se školám s velkým počtem znevýhodněných žáků a výzkum prokázal, že rodiče dávají přednost školám s populací, která etnicky odpovídá jejich vlastní rodině (Schneider a Buckley, 2002; Hastings, Kane a Staiger, 2005)⁸. Všechny tyto prvky přispívají k sociálně-ekonomické segregaci mezi školami.

Soukromé školy poskytují rodičům možnost výběru. V některých zemích OECD navštěvuje soukromé školy významný počet žáků. Soukromou školou se myslí instituce, která je řízena a spravována soukromě. V některých zemích mohou soukromé školy dostávat prostředky ze státního rozpočtu, čímž lze vysvětlit i počet znevýhodněných žáků, kteří tyto školy navštěvují. Obr. 2.2 ukazuje zásadní rozdíly mezi zeměmi OECD v počtech žáků zapsaných na soukromé školy podle sociálně-ekonomického zázemí. V některých státech, jako je Korea a Finsko, existují malé, případně žádné, rozdíly v sociálně-ekonomickém zázemí s ohledem na docházku do soukromých škol. Nicméně v jiných zemích, jako je např. Chile nebo Španělsko, můžeme sledovat naprosto jiná schémata mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky, což opět přispívá k větší segregaci.

Obr. 2.2. Rozvrstvení žáků mezi státními (veřejnými) a soukromými školami

Procenta žáků podle sociálně-ekonomického zázemí, kteří navštěvují soukromé školy (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje procento žáků zapsaných na soukromě spravované školy podle čtvrtin indexu PISA ekonomického, sociálního a kulturního statutu (ESCS). Země jsou seřazeny vzestupně podle procenta žáků z dolní čtvrtiny ESCS, kteří navštěvují soukromé školy. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (bude publikováno), *Socio-economic stratification of students in publicly and privately managed schools* (předpokládaný název), OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561025>

Tabulka 2.3 poskytuje přehled o míře výběru v zemích OECD a uvádí rozdíly ve výkonnosti a sociálně-ekonomickém zázemí žáků mezi státními (veřejnými) a soukromými školami. Jsou zde uvedeny i celonárodní údaje o vybraných politikách, které mohou podnítit výběr a zároveň omezit negativní dopady výběru na rovnost ve vzdělávání. I když jsou žáci ve většině zemí OECD původně přiřazeni do škol v místě svého bydliště, řada zemí povoluje rovněž výběr jiné veřejné školy, pokud to počet míst na dané škole umožní.

Tabulka 2.3. Politiky výběru školy v oblasti nižšího středního vzdělávání v zemích OECD

	Geographical assignment	Possibility to apply to another public school (if places available)	Public schools can apply selective admission criteria	Government is responsible for providing information on specific school choice alternatives
Australia	m	m	m	m
Austria	Yes	Yes	Yes, academic criteria	Yes
Belgium (Fl.)	No	Yes	No	No
Belgium (Fr.)	No	Yes	No	Yes
Canada	m	m	m	m
Chile	No	Yes	Yes, academic and gender	Yes, and includes performance data
Czech Republic	Yes	Yes	Yes, academic	Yes
Denmark	Yes	Yes	No	No
England	Yes	Yes	Yes, academic, religious and gender	Yes, and includes performance data
Estonia	Yes	Yes	Yes, academic, religious, gender and other	No
Finland	Yes	No	Yes, academic	No
France	Yes	Yes	No	Yes
Germany	Yes	Yes	Yes, academic	Yes
Greece	Yes	No	Yes	Yes
Hungary	Yes	Yes	Yes, academic	Yes
Iceland	Yes	Yes	No	Yes
Ireland	Yes	Yes	Yes, religious and gender	No
Israel	Yes	No	No	Yes
Italy	No	Yes	No	Yes
Japan	Yes	No	Yes, any criteria they wish	No
Korea	Yes	No	No	No
Luxembourg	Yes	Yes	No	Yes
Mexico	Yes	Yes	Yes, academic	Yes
Netherlands	No	Yes	Yes, academic	Yes
New Zealand	No	Yes	m	Yes, and includes performance data
Norway	Yes	No	No	No
Poland	Yes	Yes	Yes	Yes
Portugal	Yes	Yes	Yes	Yes
Scotland	Yes	Yes	No	Yes
Slovak Republic	Yes	Yes	Yes, academic	Yes
Slovenia	m	m	m	m
Spain	Yes	Yes	Yes, financial	Yes
Sweden	Yes	Yes	No	No
Switzerland	Yes	No	m	No
Turkey	a	a	Yes	a
United States	Yes	No	No	Yes, and includes performance data

Poznámka: Písmeno „a“ znamená kategorii „nehodí se“ a písmeno „m“ odkazuje na chybějící údaje. Ve Francii, Mexiku, Portugalsku, Španělsku, Anglii (Spojené království) a ve Spojených státech amerických platí požadavky na zveřejňování informací pro rodiče, kteří se rozhodují o výběru školy, pouze pro státní (veřejné) školy.

Zdroj: OECD (2011d), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561215>

Možnosti politiky, jak uvést do rovnováhy výběr a rovnost

Aby se uskutečnil jakýkoliv výběr, musí existovat alternativy, z nichž lze vybírat, ale ty by měly být k dispozici pro všechny rodiny a neměly by prohlubovat nerovnosti ani zhoršovat segregaci. Schémata výběru školy lze navrhnout a řídit způsobem, který propojuje poskytování různorodých možností rodičům a zároveň omezuje negativní dopad na rovnost. Schémata kontrolovaného výběru umožňují zkombinovat výběr s úvahami o rovnosti ve vzdělávání. Kromě toho politiky podporující ty, kteří mají možnost nejmenšího výběru, a omezující schopnost škol vybírat si žáky mohou vyrovnávat tržní mechanismy pomocí rovnoměrného rozložení žáků do škol.

Je třeba zvážit schémata kontrolovaného výběru, aby bylo možné zkombinovat výběr rodičů a rovnost

Programy kontrolovaného výběru, které se rovněž nazývají flexibilní plány zápisu do škol, jsou modely rozdělování žáků, které umožňují rodičům výběr školy a zároveň se snaží zmírnit riziko zvýšené segregace. Tato schémata počítají se zavedením mechanismů, které zabezpečí, že rozložení dětí do škol je rozmanité (z hlediska sociálně-ekonomického statutu rodičů, etnického původu apod.), odpovídají sociálnímu složení a v případě většího zájmu o danou školu, než je její kapacita, zajistí, že znevýhodněné děti nejsou automaticky vyloučeny.

Mechanismy rozdělování žáků do škol se mezi zeměmi liší a jejich efektivita záleží na schopnosti sladit preference rodičů s ohledem na kvalitu školy s konzistentním využíváním prioritních kritérií, která jsou výhodná pro znevýhodněné žáky. Mechanismus rozdělování žáků rovněž vyžaduje určitý stupeň centralizace, aby bylo možné předcházet neefektivnosti, která by vyplynula z možnosti několika registrací, a zabránit zbytečným prodlevám a vyšším administrativním nákladům (viz vybraný příklad uvedený v rámečku 2.5).

Rámeček 2.5. Příklad kontrolovaného výběru ve Spojených státech, Nizozemí a Španělsku

V **Cambridge (USA)** existuje program výběru, který vytváří žebříček preferovaných škol a prověřuje a zařazuje žáky centrálně, přičemž bere v úvahu kritéria kapacity a rozmanitosti. Toto řízené schéma bylo poprvé realizováno v roce 1981. Plán z Cambridge se rozvinul do systému, v rámci kterého nové rodiny navštěvují centrální registrační oblast, vyberou si čtyři školy a seřadí je podle toho, kterým dávají větší přednost. Obvod prověří seznamy a pokusí se přidělit žáky podle jejich výběru, ale zároveň se snaží, aby žádná škola nepřekročila svou kapacitu a všechny školy odrážely rasové a etnické složení obyvatelstva v daném obvodu.

Centrální systém zápisu a umísťování žáků do základních škol existuje rovněž v **Nijmegen (Nizozemí)**. Systém se snaží, aby byl v každé škole podíl 30 % znevýhodněných žáků. Všechny základní školy se dohodly na centrálním systému zápisů do škol na základě rozložení žáků v různých kategoriích. V případě většího počtu zapsaných žáků, než je kapacita školy, je dána přednost sourozencům a dětem, které bydlí v blízkém okolí. Další prioritu mají zvyhodnění nebo naopak znevýhodnění žáci, aby se dosáhlo požadované rovnováhy, a k tomu je použit loterijní systém. Tato politika byla zavedena v dubnu 2009 a dosud nebyla vyhodnocena. **Rotterdam** představuje příklad dvojitého čekacího seznamu, který umožní, aby školy s větším počtem zájemců, než je jejich kapacita, daly přednost dětem, které obohatí etnické a sociálně-ekonomické složení žáků.

Ve **Španělsku** mají rodiče při výběru volnou ruku, pokud je na dané škole k dispozici dostatečný počet míst. V případě, že je zapsáno více dětí, než může škola uspokojit, prvním kritériem, které je třeba vzít v úvahu, je předchozí docházka do předškolního zařízení. Je-li nutné další kritérium, pak jsou zvažovány žádosti podle toho, zda je již zapsán sourozenec, podle vzdálenosti bydliště od školy, zda rodiče nebo právní zástupci pracují přímo ve škole, podle ročního příjmu rodiny, případně invalidity. Nicméně regionální školské úřady mohou stanovit kvóty, aby zachovaly vyrovnané rozložení žáků. Kromě toho ti, kdo přijdou pozdě, jsou rovněž uspokojeni vyváženým způsobem, protože počet žáků v jedné třídě ve veřejných či soukromých školách financovaných z veřejných zdrojů lze v dané oblasti navýšit o 10 %, aby žákům, kteří si to přejí, bylo umožněno navštěvovat školy, na něž se hlásí velký počet žáků. I přes nařízení vyhnout se „sbírání smetany“, zvyhodnění žáci jsou v převaze na soukromých školách financovaných z veřejných zdrojů, protože ty jsou umístěny v obvodech, kde žijí lidé s vysokými příjmy, a kritérium vzdálenosti hraje při rozmísťování žáků klíčovou roli. Již několikrát bylo zjištěno i účtování dodatečných poplatků a nesrovnalosti v přijímacím řízení (Calero, 2005).

Zdroje: Kahlenberg, R. (2006), Helping Children Move From Bad Schools to Good Ones, *Education Week*, the Century Foundation; Ladd H., E. Fiske, Ruijs, N. (2009), "Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation", Prepared for School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts, Vanderbilt University, říjen 2009. Calero, J. (2005), Spain: Country Analytical Report, Equity in Education Thematic Review.

Je třeba navrhnout pobídky, které by umožnily znevýhodněným žákům navštěvovat vysoce kvalitní školy

Kromě programů kontrolovaného výběru mohou země zvažovat i celou řadu pobídek určených pro školy, aby zapsaly znevýhodněné žáky a podpořily výběr školy mezi rodiči těchto žáků. Finanční pobídky mohou být navrženy tak, aby se znevýhodnění žáci a žáci vykazující horší výsledky stali pro školy atraktivními. Zvláštní pozornost musí být věnována explicitním i implicitním mechanismům výběru, které mohou školy použít. Patří mezi ně kritéria pro přijímání a stanovení doby registrace.

Některé země experimentují s poskytováním většího objemu finančních prostředků na žáky, kteří si nevedou právě nejlépe, aby vyrovnaly dodatečné náklady na jejich vzdělávání a aby se i tito žáci stali atraktivními pro oblíbené školy. Země vytvářejí progresivní modely využívající vouchery nebo vážené financování na jednoho žáka („virtuální vouchery“). Tyto

experimenty jsou založeny na dvou hlavních prvcích: financování sleduje žáky podle objemu finančních prostředků na jednoho žáka a tato částka závisí na vzdělávacích potřebách dětí (Ladd a Fiske, 2009). Protože částka voucheru je vyšší u dětí s největšími potřebami, školy budou mít větší snahu přitáhnout takové žáky a poskytnout jim zdroje, které se zaměří na jejich potřeby (Levin a Belfield, 2004). Takže celý systém přispěje k menší segregaci.

Ke „sbírání smetany“ může dojít, pokud mají školy naprostou volnost při stanovování kritérií pro přijímání žáků, doby registrace a školného. Například lépe informovaní rodiče mají tendenci zapsat své děti co nejdříve do školy, kterou si vybrali, aby získali místo na těch nej kvalitnějších školách (Ladd, Fiske a Ruijs, 2009). Tomuto postupu se lze vyhnout stanovením přibližně stejných dat k zápisu ve všech školách. Jsou-li politiky pro přijímání žáků do školy stanoveny centrálním nezávislým orgánem, školy mají jen málo příležitostí vybírat si žáky s použitím konkrétních kritérií, z nichž těží jen majetnější žáci. V celé řadě zemí OECD jsou kritéria, která mohou školy použít, omezeny na centrální úrovni. V Chile reforma zavedená v roce 2009 zakázala školám, které jsou financovány z veřejných zdrojů, vybírat si žáky na základě jejich sociálně-ekonomického zázemí nebo podle předchozích výsledků na základních školách (Brandt, 2010)⁹. Ve Švédsku dostávaly nezávislé školy z obecních úřadů 85 % průměru nákladů na žáka a v počátcích tohoto opatření jim bylo povoleno účtovat si ještě malé školné. Nicméně od roku 1997 dostávají nezávislé školy stejný objem finančních prostředků jako školy státní a jakékoliv další školné je zakázáno (viz rámeček 2.6).

Náklady na návštěvu požadované školy, včetně zápisného, mohou rodičům z deprivovaného prostředí bránit, aby si pro své děti zvolili tuto možnost. V některých zemích jsou výběry, které mohou rodiče ve skutečnosti zvažovat, závislé na jejich schopnosti platit. Je tedy možné nabídnout vouchery nebo daňové zvýhodnění, které by snížily finanční zátěž školného pro rodiny s nízkým příjmem. Ostatní náklady, jako jsou náklady na dopravu a náklady, které je třeba vzít v úvahu při péči o dítě před vyučováním a po něm, dodatečné výukové hodiny, uniformy, školní pomůcky, učebnice, školní výlety a dobrovolné příspěvky, by měly být rovněž zváženy, protože, jak ukazuje výzkum, i ty mohou ovlivnit výběr školy (Waslander, Pater a van der Weide, 2010). Vouchery nemusí pokrýt školné v plné výši a, i když výši školného zcela pokryjí, školy si mohou začít účtovat zvýšené školné, což zcela vyloučí žáky z deprivovaných prostředí. V případě Chile, Elacqua (2009) navrhuje, aby se školné stalo jedním z hlavních určujících faktorů stratifikace mezi vouchery na veřejné a soukromé školy.

Rámeček 2.6. Školní vouchery ve Švédsku

Na počátku 90. let minulého století zavedlo Švédsko významné reformy, které decentralizovaly základní a střední vzdělávání a přenesly odpovědnost na obce. V roce 1992 byl zaveden program voucherů, který umožnil rodinám, aby si mohly vybrat mezi veřejnými a soukromými školami, které jsou označovány jako nezávislé školy.

Nezávislé školy mohou na základě určitých podmínek dostávat prostředky z veřejných financí, pokud to schválí školní inspekce. Nezávislí poskytovatelé školských služeb, kteří získali granty z veřejných zdrojů, jsou povinni dodržovat národní kurikulum a nesmějí si stanovit vlastní podmínky pro přijímání žáků podle jejich schopností se učit, sociálně-ekonomického statutu nebo etnického původu. Nezávislým školám bylo až do roku 1997 povoleno účtovat si určité školné navíc (Böhlmark a Lindahl, 2007). Příspěvek na žáka, který obdrží nezávislá škola ("grundbelopp", tj. základní grant) je stejně vysoký jako příspěvek, který by na daného žáka poskytl obecní úřad, pokud by žák navštěvoval školu, kterou spravuje obec. Částka je tedy vypočítána stejným způsobem, jakým obecní úřad vypočítává náklady na své vlastní žáky navštěvující veřejné školy. Výše příspěvku se vypočítá z rozpočtu pro nadcházející školní rok. K tomuto základnímu grantu musí obecní úřad zaplatit i dodatečný grant ("tilläggsbelopp") na žáky s nějakým typem postižení, kteří mají nárok na zvláštní podpora opatření.

Počet žáků, kteří se zapsali na nezávislé školy financované ze státních prostředků, se výrazně zvýšil ve třídách, v nichž lze plnit povinnou školní docházku, z 2 % ve školním roce 1994/1995 na více než 10 % ve školním roce 2009/2010, a tato čísla jsou dokonce ještě vyšší v nezávislých školách poskytujících vyšší střední vzdělání. Reforma je již dokončena a Švédsko může sloužit jako mezinárodní příklad pro poskytování školních voucherů. Poznatky sledující vliv akademické výkonnosti ukazují mírně pozitivní vliv, i když pro žáky s méně vzdělanými rodiči a žáky pocházející z imigrantského prostředí jsou nevýznamné (Böhlmark a Lindahl, 2007). Tento způsob financování měl za následek ještě větší segregaci mezi školami (Nicaise *a kol.*, 2005).

Zdroje: Björklund, A., a kol. (2005), *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York: Russell Sage Foundation; Böhlmark, A. a Lindahl, M. (2007), "The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence", IZA Discussion Paper č. 2786. Nicaise, I., a kol. (2005). *Sweden: Country note, Equity in Education Thematic Review*.

Podpořit rodiče v informovaném výběru

Jedním z hlavních důvodů, proč znevýhodnění rodiče nevěnují výběru tolik pozornosti, je skutečnost, že při shromažďování a třídění informací o alternativních školách a jejich kvalitě ve vzdělávání mají mnohem větší obtíže. Jak je uvedeno v tabulce 2.3, ve 13 z 34 členských zemí OECD nejsou rodičům poskytovány žádné informace o školách, mezi nimiž si mohou vybírat (OECD, 2011d).

Informační asymetrii lze snížit rozšířením informací poskytovaných všem rodičům a použitím strategií, které by se zaměřily konkrétně na rodiče, kteří se výběru věnují nejméně a/nebo posílají své děti do škol, které neposkytují právě nejlepší vzdělání. Vzdělávací systémy mohou:

- zvýšit povědomí o významu výběru školy, protože se jasně zaměří na ty, kdo mají s výběrem největší potíže. Aktivní informační kampaně s použitím více typů informačních kanálů usnadní předávání informací rodičům a ti jsou pak schopni provést odpovědný a informovaný výběr. Například v Milwaukee (USA) byl zaveden rozsáhlý program, pomocí kterého úřady informovaly rodiče a pomohly jim s výběrem. Program zahrnoval zasílání voucherů konkrétním rodinám v komunitách s nízkými příjmy a v komunitách, které nehovoří anglicky, dále se zřídily informační stánky v nákupních centrech, byl uspořádán „veletrh“ a zavedeny telefonní linky. Výsledkem bylo, že 95 % rodin vyplnilo formuláře pro výběr školy (Godwin *a kol.*, 2006).

- Poskytovat rodičům relevantní informace o školách. Rodiče by si měli být vědomi předností i slabých stránek alternativních škol, ale měli by znát i postupy a data zápisů do škol (OECD, 2010c). Informace by měly být k dispozici ve vybraných cizích jazycích a měly by se dostat především k rodičům s omezenou gramotností. Ve 3 ze 4 zemí, kde jsou informace poskytovány, jsou do celého procesu zapojeny místní úřady. Protože místní úřady mají ty nejaktuálnější informace o školách a zároveň i jasný zájem na tom, aby byli žáci dobře rozmístěni, jsou v pozici, kdy dokážou poskytovat kvalitní informace a oslovit příslušné rodiče.
- V některých zemích jsou publikovány ukazatele výkonnosti škol, čímž se posílí konkurence, zatímco v jiných zemích se tyto informace nezveřejňují, aby se předešlo další segregaci a stigmatizaci. Ať už jsou pravidla pro zveřejňování informací jakákoliv, informace nemusejí být snadno dostupné a nemusejí být vždy a pro každého srozumitelné. Informace, které zahrnují údaje o tom, jak si školy vedou ve vzdělávání, mohou vést k další segregaci, pokud ovšem nejsou podpořeny dalšími opatřeními, která by vedla k lepšímu výběru škol. Informace s přidanou hodnotou, které měří skutečný přínos dané školy, by měly dostat přednost před strohými informacemi (OECD, 2008).

Doporučení č. 4. Zpracovat finanční strategie, které budou reagovat na potřeby žáků a škol

Klíčová zjištění

Zdroje, které jsou k dispozici, a způsob, kterým jsou využívány, ovlivňují příležitosti žáků ke vzdělávání. Pokud země chtějí podpořit rovnost a předcházet neúspěchům ve škole, měly by se zaměřit na mechanismy, pomocí kterých se zdroje přidělí rovnoměrně a efektivně. V tomto smyslu je důležité, aby spravedlivé finanční strategie:

- poskytovaly dostatečné zdroje ke zlepšování kvality vzdělávání a výchovy dětí od předškolního věku (angl. zkratka ECEC) a podporovaly přístup ke vzdělávání zejména pro děti ze znevýhodněných rodin;
- vzaly v úvahu, že náklady na výuku znevýhodněných žáků mohou být vyšší; zdá se, že nejefektivnější a nejtransparentnější metodou financování škol, pokud chtějí na tuto situaci reagovat, je vzorec pro financování, který vychází z kritéria potřeby; další možnosti zahrnují návrhy konkrétních programů financování na úrovni systému, i když ty mohou představovat pro školy další byrokratickou zátěž;
- uvedly do rovnováhy decentralizaci/místní autonomii a odpovědnost, čímž by se zajistilo, že se finanční prostředky dostanou i k znevýhodněným školám a budou dobře využity; přenesením financování vzdělávání na místní orgány je možné lépe reagovat na místní potřeby – ale ani tento způsob nemusí být efektivní, pokud nejsou k dispozici dostatečné zdroje nebo místní úřady nemají příslušnou kapacitu; školy by si pak měly ponechat autonomii v oblastech, v nichž je znalost na úrovni školy velmi důležitá, například řízení pracovníků školy, zatímco centrální úroveň by měla řídit zdroje a standardy výkonnosti.

Úkol, který je třeba vyřešit: znevýhodněné školy mohou potřebovat dodatečné zdroje

Rozdělování zdrojů na školy je technicky složité a vyžaduje politicky citlivý přístup. Žáci a školy mají odlišné sociálně-ekonomické profily a jejich potřeby se liší, což by se mělo

odrážet v modelech financování. I když se uznává, že při rozdělování finančních zdrojů je nutné brát v úvahu rozdíly v nákladech na výuku, stále existují diskuze o výši dodatečných prostředků, které by měly dostávat školy vzdělávající znevýhodněné žáky, aby byly schopny efektivně reagovat na jejich vzdělávací potřeby. (Toto je blíže probíráno v Kapitole 3). Podle zpráv ředitelů škol, mají znevýhodněné školy v zemích OECD nižší poměr žák - učitel, ale pracují v nich méně zkušené a kvalifikované pedagogičtí pracovníci (viz tabulka 3.1). Zprávy týkající se rozdělování zdrojů naznačují, že vysoká úroveň výuky má větší dopad, než některé praktiky náročné na výši zdrojů, jako jsou např. menší třídy (Rivkin, Hanushek a Kain, 2005). Je tedy pravděpodobné, že stávající uspořádání není pro znevýhodněné žáky optimální.

Shromážděné poznatky: způsob, jímž jsou zdroje využívány, může být přínosný

Výzkum prokázal, že poskytnutí většího objemu finančních prostředků školám není dostačující ke zlepšení jejich výkonnosti, jak již bylo objasněno v Kapitole 1 (Hanushek, 2003). Nicméně způsob, kterým jsou peníze rozdělovány do škol, má vliv na dosahování rovnosti. K dispozici jsou tři hlavní metody, kterými se určuje roční distribuce finančních prostředků školám.

- *Na základě vlastního uvážení správního orgánu*, které je založeno na individuálním posouzení každé školy. I když tato metoda může poměrně přesně posloužit potřebám škol, vyžaduje značné znalosti každé školy a přijetí opatření, kterými se zabrání zneužití fondů. Například závazné předložení odhadů rozpočtů vede školy k předkládání „nafouklých“ požadavků, které pak mohou vést k libovolným škrtům ze strany úřadů.
- *Metoda postupně se zvyšujících nákladů* je dalším modelem financování škol. Tato metoda bere pro výpočet nutných zdrojů na další školní rok v úvahu historické náklady – avšak tento způsob nestimuluje školy ke snižování nákladů nebo zvyšování efektivnosti. Metody vlastního uvážení správního orgánu a postupně se zvyšujících nákladů se často kombinují a jsou oblíbeny zejména v centralizovaných systémech.
- *Financování podle vzorce* využívá matematický vzorec, který obsahuje celou řadu proměnných, a k určení rozpočtu školy je ke každé proměnné přiřazena příslušná částka (Levacic, 2008). Dané vzorce využívané v zemích OECD vycházejí ze čtyř hlavních skupin proměnných: (1) základní proměnné: počet žáků a počet tříd, (2) proměnné vycházející z potřeb, (3) proměnné vztažené ke kurikulu nebo vzdělávacímu programu a (4) proměnné založené na charakteristice školy. Obecně lze říci, že financování podle vzorce je lepší při zajišťování rovnosti, a může být tedy i efektivnější než financování na základě uvážení správního orgánu, protože nezahrnuje anomálie související se schopností vyjednat si rozpočet.

Dobře navržený vzorec financování se může stát nejefektivnější, nejstabilnější a nejtransparentnější metodou financování škol (Levacic, 2008). Vzorec financování kombinuje jak horizontální rovnost – školy s podobnými charakteristikami jsou financovány na stejné úrovni, tak také vertikální rovnost – školy s vyššími potřebami dostávají vyšší zdroje. Nicméně realizace tohoto typu financování může být složitá a nemusí pokrýt všechny náklady škol (infrastruktura, zaměstnanci atd.). Například vzorce financování vyžadují transparentnost a při jejich použití je třeba mít k dispozici dostatečně podrobné a spolehlivé údaje (Levacic, 2008).

Po určitém „stropu“ výdajů je způsob vynaložení zdrojů důležitější než celková vydaná částka. Na úrovni školy nevede větší objem zdrojů automaticky k lepším výsledkům. Dokon-

ce i v případě znevýhodněných žáků ukazují quasi-experimentální studie provedené v Nizozemí, že dodatečné zdroje samy o sobě, zdroje na pracovníky a na vybavení výpočetní technikou nemusejí vést k zásadně pozitivnějším výsledkům (Oosterbeek a kol., 2007). A podobně v případě učitelů bylo zjištěno, že jejich kvalita může být důležitější než jejich skutečný počet (OECD, 2010b).

Jak již bylo probráno v Kapitole 1, investice do vysoce kvalitního předškolního vzdělávání a výchovy dětí jsou zvláště efektivní. Avšak většina zemí OECD vydává na předškolní vzdělávání a výchovu méně, než je skutečně nutné. Investice jednotlivých zemí na žáka je téměř 2,5 krát vyšší na terciární vzdělávání než na předškolní výchovu, a míry účasti dětí v tomto typu vzdělávání jsou nízké, zejména s ohledem na znevýhodněné děti (OECD, 2011d).

Přínosy investic do předškolního vzdělávání a výchovy lze vysledovat u patnáctiletých žáků ve výzkumech PISA. Žáci, kteří navštěvovali předškolní zařízení déle než jeden rok, si vedou mnohem lépe než ostatní žáci, a v mnoha zemích se rozdíl rovná více než jednomu školnímu roku, a to i v případě, že se vezme v úvahu sociálně-ekonomické zázemí žáka. Co se týče dopadů, existují mezi zeměmi významné rozdíly, které lze vysvětlit faktory, jako je např. kvalita. Investice do předškolního vzdělávání a výchovy nemusejí být vždy dostatečné, vezmeme-li v úvahu potenciální přínosy tohoto typu vzdělávání. Nízké investice vedou k nedostatku v péči o děti, k nízké kvalitě vzdělávání, nerovnému přístupu a segregaci dětí podle příjmu jejich rodin – a horším výsledkům ve vyšších stupních vzdělávání (OECD, 2006).

Možnosti, jak lze pomocí mechanismů financování reagovat na potřeby škol a žáků

Každá země má vlastní přístup k financování škol a politické možnosti, které je třeba zvážit. Tyto možnosti jsou nevyhnutelně pevně propojeny s ekonomikami a politikou celé vzdělávací soustavy. Financování se navíc dostalo na křižovatku směrů, jako je decentralizace, autonomie a odpovědnost. Školská politika má několik možností, jak financování zlepšit, aby se předešlo neúspěchu žáků ve vzdělávání a snížil se počet předčasných odchodů ze škol v rámci vzdělávacích systémů zemí OECD.

Poskytnout přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a výchově zejména ohroženým dětem

V posledních letech se několik zemí OECD snažilo zvýšit přístup do předškolního vzdělávání a výchovy pomocí posunutí povinné školní docházky nebo zvýšením počtu míst, která jsou k dispozici. Mezi takové země patří Austrálie, Rakousko, Polsko a Španělsko.¹⁰ V současné době je obzvláště důležité zlepšit kvalitu a financování vzdělávání a výchovy dětí mezi 0 a 6 lety věku. Tento stupeň vzdělávání je však v zemích OECD podfinancován a služby poskytované převážně soukromými školskými zařízeními nejsou regulovány (OECD, 2006). Nedostatek finančních prostředků má za následek, že celá řada soukromých, komunitních nebo dobrovolnických organizací není schopna podporovat pracovníky, kteří o děti pečují. Těmto pedagogickým pracovníkům není poskytováno další vzdělávání nebo nemají čas na zlepšení pedagogické praxe, takže tito pracovníci mají nízké platy a často i nedostatečné vzdělání. V případě dětí starších tří let jsou předškolní třídy obvykle charakterizovány vysokými poměry počtu dětí na jednoho pedagogického pracovníka, učí zde učitelé bez potřebné odborné kvalifikace pro výchovu dětí předškolního věku, prostředí pro výuku je nepříznivé a na tomto stupni vzdělávání existuje i značný nedostatek pedagogických pracovníků (OECD, 2006). V tomto počátečním stadiu vzdělávání by přímé financování z veřejných zdrojů mělo souviset s efektivnějším monitoringem ze strany státu v oblasti služeb poskytovaných dětem

v předškolním věku, s úsporami z rozsahu, s lepší kvalitou v rámci celého státu, efektivnějším vzděláváním pedagogických pracovníků a vyšším stupněm rovnosti v přístupu do toho typu školských zařízení (OECD, 2006).

Systém přiměřeného financování by měl posílit služby předškolního vzdělávání a výchovy a podpořit přístup pro děti ze znevýhodněných rodin. Účast těch nejvíce znevýhodněných dětí se zvýší díky přiměřenému objemu finančních prostředků investovaných do vzdělávání a zdravotnictví. Některé země se již cíleně pokusily podpořit přístup znevýhodněných dětí do toho typu školských zařízení. Jedná se například o Spojené státy americké, kde se do předškolních programů zapisuje pouze 45 % dětí ve věku mezi 3 a 5 lety z rodin s nízkými příjmy ve srovnání s téměř 75 % dětí z rodin, které se těší vysokým příjmům (Fuller a kol., 2002). Nicméně i zde existují rizika: cílené programy mohou podporovat segregaci a stigmatizaci a celé řadě dětí, které by měly navštěvovat předškolní zařízení, nebo dětem z velké skupiny rodin s nižšími příjmy, nemusí služby poskytnout, protože tyto rodiny si nemohou dovolit platit soukromá zařízení (OECD, 2006).

Je třeba si uvědomit, že vzdělání znevýhodněných žáků může být nákladnější

Co se týče strategií financování škol, zdá se, že pro zajištění rovnosti nejlépe funguje vzorec financování, který využívá skupinu proměnných založených na potřebách. V rámci tohoto přístupu se žáci stávající měrnou jednotkou a finanční prostředky žáka následují, jakmile přejde do jiné školy. Tato finanční strategie umožňuje vzít v úvahu další komponenty dodatečných vzdělávacích potřeb žáka, který souvisí se sociálně-ekonomickým znevýhodněním a problémy ve výuce (Ross a Levacic, 1999). Dodatečné zdroje jsou pak určeny k poskytování další pomoci žákům. Může se jednat o dodatečnou dobu vyučování, specializované výukové materiály a v některých případech i menší třídy. Skutečné proměnné, které se zvažují, závisejí na dostupnosti údajů.¹¹ Potíže se mohou objevit v souvislosti s právní problematikou související se soukromím a v případě, že neexistuje shoda v oblasti výběru ukazatelů.

Pokud návrh schémat financování škol nevezme v úvahu, že někdy existují rozdíly v nákladech na výuku žáků, školy mohou nabízet méně kvalitní vzdělávání nebo hledat alternativní způsoby, jak zvýšit příliv peněz, což naopak může bránit rovnosti. Například v České republice je hlavním důvodem pro diagnózu romských dětí jako dětí s lehkým mentálním postižením získání dodatečných finančních prostředků, které jsou vyčleněny na výuku žáků s určitým zdravotním postižením (Straková, Simonová a Polechová, 2011). Ve snaze snížit toto chybné rozdělování žáků i finančních prostředků mohou školy od školního roku 2011/2012 požádat o navýšení finančních zdrojů rovněž pro žáky se sociálně-ekonomickým znevýhodněním.

Dalším důvodem nevhodného dělení zdrojů je skutečnost, že některé místní úřady neobdrží dostatečné množství finančních prostředků. Studie provedená ve Velké Británii zjistila, že obecní úřady odklánějí finanční prostředky pro školy, které vzdělávají znevýhodněné žáky, na jiné účely (Sibieta, Chowdry a Muriel, 2008).¹² A v případech, kdy mají úřady odlišené úrovně financování, pak ty, které mají vyšší zdroje, mohou doplňovat výdaje na vzdělávání z vlastních daňových výnosů, čímž opět zvyšují ekonomické nerovnosti mezi jednotlivými oblastmi/regiony (Chetty a Friedman, 2011). Například v České republice existují rozdíly ve výdajích na vzdělávání v rámci jednotlivých regionů (Straková, Simonová a Polechová, 2011). Jak již bylo probíráno v doporučení č. 3, které se zabývalo výběrem školy, progresivní schéma poskytování voucherů umožňuje získat další zdroje pro děti a školy, které je potřebují nejvíce. Částku lze stanovit podle vzdělávacích potřeb dětí (viz rámeček 2.7).

Rámeček 2.7. Vážené modely financování žáků v Nizozemí a Chile

V **Nizozemí** byl přijat vzorec financování s dodatečnými váženými faktory týkajícími se znevýhodněných žáků všech základních škol již v roce 1985. Školy s významnými počty žáků odpovídajících váženým faktorům dostávají větší objemy finančních prostředků. I když je úroveň financování pro jednotlivé školy určována potřebami samotných žáků, neexistuje požadavek, aby školy využily dodatečné finanční zdroje přímo na tyto žáky. Školy si mohou například zvolit snížení počtu žáků ve třídách. „Váha“ každého žáka je určena úrovní vzdělání rodičů. Empirický výzkum provedený Laddem a Fiskem studující systém financování holandských škol (2009) ukazuje, že tyto mechanismy zaznamenaly úspěch při distribuci diferencovaných finančních zdrojů do škol podle jejich rozdílných potřeb: základní školy s vyšším podílem žáků, kteří připadají v úvahu pro vážené finance, mají v průměru o 58 % učitelů více na jednoho žáka a rovněž větší počet asistentů učitelů.

V **Chile** byl systém voucherů původně zaveden se stejnou vahou pro všechny žáky. Výzkum odhalil, že tento systém výrazně zvýšil segregaci mezi školami (Elacqua, 2009; Hsieh a Urquiola, 2006). V roce 2008 bylo přijato schéma vážených voucherů s tím, že tento systém by měl poskytnout více zdrojů žákům s horším sociálně-ekonomickým zázemím a dodatečnou podporu školám, kde jsou soustředěni znevýhodnění žáci. Hodnota voucheru je o 50 % vyšší pro žáky ze znevýhodněného sociálně-ekonomického prostředí a pro děti původních obyvatel a v roce 2011 byl voucher zvýšen o dalších 21 % pro ty nejvíce znevýhodněné žáky (přibližně 40 % příjemců). Kromě dodatečných finančních prostředků určených pro žáky a školy existuje systém zajištění kvality, zahrnující plány na zlepšování pro školy, které chtějí tento voucher přijmout (viz rámeček 2.9). Další platby od rodičů žáků, kteří nejsou považováni za znevýhodněné, jsou povoleny pouze v soukromých školách financovaných z veřejných zdrojů. Elacqua (2009) analyzuje dopad vážených voucherů a předkládá předběžné důkazy o tom, že tento typ voucherů může zmírnit účinky segregace způsobené univerzálními vouchery.

Zdroje: Ladd H., Fiske E., Ruijs, N. (2009), "Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation", Prepared for School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts, Vanderbilt University, říjen 2009; Elacqua G. (2009), "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile", Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile; Hsieh C., Urquiola M. (2006), "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program," Journal of Public Economics, Elsevier, sv. 90.

Běžné financování škol může být doplněno programy, které umožní, aby se vlády zaměřily na konkrétní potřeby. Například systémy s velkými rozdíly mezi školami a koncentrací škol s horšími vzdělávacími výsledky by měly vytvořit specifické struktury podpory škol podle místa jejich působení. Přesně zacílené programy mohou být efektivní při dosahování lepších výsledků a v některých zemích mohou představovat významný podíl v rozpočtech na školství. Například ve Velké Británii školy dostávají od dubna 2011 dodatečných 430 GBP (tj. 500 EUR) za rok na každého žáka, kterého přijmou a který má nárok na bezplatné jídlo ve škole (opatření pro znevýhodněné žáky) s tím, že školy mohou tyto peníze utratit jakýmkoliv způsobem, který považují za nejlepší. S obavami, aby školy skutečně použily tyto dodatečné zdroje na znevýhodněné žáky, se vypořádaly cílené programy mimo vzorce financování, které byly doprovázeny opatřeními směřujícími k větší odpovědnosti škol (Kendall a kol., 2005, DfES a Ministerstvo financí Velké Británie, 2005, Simkins, 2004).

Nicméně pokud se školy výrazně spoléhají na doplňkové programy, může dojít k určitým přesahům, mohou nastat problémy s koordinací rozdělování finančních prostředků a s rozsáhlou byrokracií, může docházet k neefektivnosti a mohou se objevit nedostatky v dlouhodobé udržitelnosti škol. Toto vše vyvolává potřebu racionalizovat programy a zjednodušovat financování škol. Například prověřováním vzdělávání v Mexiku se zjistilo, že finanční prostředky jsou rozdělovány prostřednictvím velkého množství programů, a bylo doporučeno programy racionalizovat tak, aby byly zdroje distribuovány efektivněji, trans-

parentněji a spravedlivěji a aby se předešlo dodatečné byrokratické zátěži kladené na školy (OECD, 2010d). Kromě toho tyto programy jsou často krátkodobé a neumožňují, aby školy přistupovaly po delší dobu k znevýhodněným žákům konzistentně.

V Nizozemí je v současné době navrhován program, který by v jižním Rotterdamu, což je oblast vykazující největší deprivaci ve státě, propojil zdroje od různých přispěvatelů.¹³ V rámečku 2.8 jsou uvedeny další příklady z Francie a Řecka.

Rámeček 2.8. Francouzská a řecká zkušenost z vytváření zvláštních vzdělávacích oblastí

Ve **Francii** začaly vznikat zvláštní vzdělávací oblasti již v roce 1981 a ty byly původně koncipovány k podpoře nových vzdělávacích projektů a partnerství s místními zainteresovanými stranami za účelem zvýšení výkonnosti škol v akademické oblasti (Bénabou, Kramarz a Prost, 2009). Znakem podpory zvláštních vzdělávacích oblastí byly zóny prioritního vzdělávání - *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP), které zahrnovaly 15 % žáků ze základních škol a škol poskytujících nižší střední vzdělání ve více než 800 oblastech. Dodatečné zdroje měly být použity zejména na snížení počtu žáků ve třídách a na pobídky učitelům i na dodatečné financování škol, které by jim umožnilo poskytovat další vyučovací hodiny. Školy při rozdělování zdrojů měly volnou ruku. Komplexní hodnocení poukázalo na nutnost provést určitá zlepšení (O'Brien, 2007; Bénabou, Kramarz a Prost, 2009). Dodatečné zdroje totiž měly jen omezený vliv na výkonnost škol z hlediska poskytování kvalitního akademického vzdělávání. Kvalita učitelů se snížila, protože prémie nebyly dostatečně vysoké, aby přitáhly zkušenější pedagogy, a pobídky k rychlejšímu kariérnímu postupu měly za následek vyšší fluktuaci. Sociálně-ekonomické složení v oblastech s prioritním vzděláváním (ZEP) se zhoršilo a žáci navštěvující tyto školy byli poznamenáni společenským stigmatem.

Výsledky ukázaly nutnost koncentrovat více zdrojů v menším počtu škol. Ve školním roce 2006/2007 byly existující sítě nahrazeny dvěma sítěmi, aby bylo možné odlišit úrovně potřeb: *Réseaux de Réussite Scolaire* (RRS, „sítě školního úspěchu“), které zahrnují kolem 14 % žáků, kteří plní povinnou školní docházku, a *Réseaux d'Ambition Réussite* (RAR, „sítě ambiciózního úspěchu“), které jsou omezeny na znevýhodněné školy. RAR představují školy, kde je náklad na žáka o 16 % vyšší, než je průměr. RAR dostávají dodatečné finanční prostředky zejména na další učitele (90 %) a bonusy (8 %). Ve školním roce 2010/2011 byl realizován nový program, který se zaměřil na rozšiřování inovací v pedagogice, života ve škole a lidských zdrojů a na poskytování bezpečnějšího prostředí (Moisan, 2011).

V **Řecku** právě probíhá nová iniciativa, která zřizuje zóny prioritního vzdělávání (ZEP). Tato politika přesunuje pozornost od určitých konkrétních komunit (Rómové, přistěhovalci a muslimská menšina) k celým oblastem. Program se konkrétně zaměřuje na širší komunity, které budou zahrnovat znevýhodněné školy působící v chudých regionech, takže zaměří pozornost na znevýhodněné školy a jejich znevýhodněné žáky. Zóny prioritního vzdělávání spojují zdroje, které by měly pomoci vypořádat se se sociálními a regionálními nerovnostmi a umožnit blíže prozkoumat jejich příčiny. Oblasti prioritního vzdělávání jsou identifikovány s použitím sociálních a vzdělávacích ukazatelů, které se zaměřují na všechny předškolní zařízení, základní a střední školy, které potřebují podporu. Podpora není omezena na žáky a školy, ale zaměřuje se rovněž na rodiče, takže spoléhá na spolupráci mezi ministerstvem školství a dalšími ministerstvy (zaměstnanosti, spravedlnosti). Proto zóny prioritního vzdělávání vznikají jako horizontální síť opatření vzdělávací a sociální politiky v regionech, které zažívají deprivaci ve více oblastech (Zdroj: řecké ministerstvo školství, program je v současné době připravován).

Zdroje: Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2009), "The French Zones d'Éducation Prioritaires: Much Ado about Nothing?" *Economics of Education Review*, sv. 28, č. 3, str. 345-356; O'Brien, P. (2007), "Enhancing Incentives to Improve Performance in the Education System in France", *OECD Economics Department Working Papers*, č. 570; Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*, Projet de rapport national de base de la France. www.oecd.org/edu/equity; Ministerstvo školství Řecka (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Greece*. www.oecd.org/edu/equity

Dosáhnout rovnováhy mezi autonomií a odpovědností za zdroje a zajistit, aby zdroje byly použity pro ty, kdo je nejvíce potřebují

I když se strategie financování škol v jednotlivých zemích OECD liší, odpovědnost za rozdělování zdrojů je obvykle spojena s určitým stupněm autonomie a odpovědností v rámci školské soustavy. Stupeň decentralizace financování vzdělávání je spojován se vstřícností místních orgánů vůči potřebám na místní úrovni. Nicméně decentralizace nemusí být efektivní, pokud místní úřady nemají dostatečnou kapacitu a/nebo jsou finanční zdroje nepřiměřené pro dané potřeby. Místní úřady by měly být seznámeny s příslušnými normami platnými pro poskytování zdrojů. Jakubowski a Topinska (2009), kteří se zabývali studiem přenesení řízení škol na místní úřady, dospěli k závěru, že místní úřady nemají dostatečnou odbornost v oblasti výuky, a pokud se drží rad místních učitelů, dochází k upřednostňování zájmů skupin učitelů, místo aby se upřednostňovaly zájmy systému jako celku.

Od 80. let minulého století přenášely reformy v několika zemích OECD stále větší autonomii na školy ve snaze zvýšit jejich výkonnost (OECD, 2010b). V průměru 81% ředitelů škol v zemích OECD může rozhodovat o rozdělování rozpočtu v rámci školy, kterou řídí. Největší autonomie škol je v Nizozemí a České republice. Vztah mezi správou školy, výkonností a rovností je velmi složitý. Woessmann (2003) zjišťuje, že vztah mezi autonomií škol při stanovování standardů a objemem školního rozpočtu je negativní s ohledem na výkony žáků, zatímco autonomie škol v personálním řízení a procesním rozhodování s výkonností souvisí. Z toho plyne, že vzdělávací systémy zajišťují externí kontroly zdrojů a standardy výkonnosti, ale dávají školám autonomii v oblasti procesů, protože na této úrovni je znalost školy důležitá (jedná se například o oblasti řízení pracovníků školy). Tato skutečnost byla rovněž potvrzena testem PISA v roce 2009. V zemích, kde mají školy větší autonomii v oblasti výuky a hodnocení žáků, si žáci vedou lépe (OECD, 2010b).

Rámeček 2.9. Financování znevýhodněných žáků a škol v Chile

V Chile byl v roce 2008 zaveden program financování, který se zaměřuje na znevýhodněné žáky a školy, které tito žáci navštěvují. Jedná se o program *Subvención Escolar Preferencial* (SEP). Větší část výdajů na školství je přidělována na žáka a nad tyto zdroje je poskytován paušální voucher (viz. popis v rámečku 2.7). Kromě toho existuje přiděl finančních prostředků pro školy, do nichž je zapsán velký počet znevýhodněných žáků. Přijetí těchto dodatečných zdrojů je dobrovolné, ale vede k povinné technické podpoře a odpovědnosti za tyto přidělené finanční prostředky.

Školy, které se rozhodnou přijmout tyto dodatečné prostředky, jsou povinny zpracovat plán ke zlepšení vzdělávání, v němž stanoví cíle pro zlepšování výsledků žáků a definují opatření k podpoře žáků, kteří mají problémy s učením. Kromě toho školy, které se do programu zapojí, si nemohou vybírat žáky jen podle schopností nebo výhodného sociálně-ekonomického zázemí a nesmí účtovat další poplatky zranitelným žákům.

Školy SEP jsou rozděleny do tří kategorií: autonomní, nově vznikající a zotavující se školy. Tato klasifikace vychází z výsledků národních standardizovaných testů (SIMCE) a v menší míře i z dalších výkonnostních kritérií. Autonomním školám je povoleno navrhnout si vlastní vzdělávací plán vedoucí ke zlepšení a jsou zcela odpovědné za jeho výsledky. Vznikající a zotavující se školy jsou při vypracování plánů na další postup podporovány ministerstvem školství a v některých případech mohou být doporučení závazná. Plány vedoucí ke zlepšování by měly obsahovat strategie a opatření týkající se řízení kurikul, zlepšení atmosféry a financování na další čtyři roky. Školy mají přístup k technické pomoci určené na zlepšování škol včetně možnosti použít autorizované soukromé poskytovatele a systém hodnocení kvality vzdělávání. Rodičům se poskytují informace o pokroku dětí i školy.

Doplňkové finanční prostředky, které mohou školy obdržet, jsou značně vysoké. V autonomní škole, kde je méně než 15 % žáků z chudých rodin, je dotace na každé zranitelné dítě navýšena přibližně o 50 %. Pokud je koncentrace nemajetných žáků nejméně 60 %, školy mohou dostat přibližně dalších 10 % na základní voucher na každého žáka včetně těch žáků, kteří nejsou klasifikováni jako zranitelní.

Zdroj: Brandt, N. (2010), "Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children", OECD Economics Department Working Papers, č. 784.

Větší decentralizace a místní autonomie posílily nutnost zvýšení odpovědnosti systémů. Pobídka k dosahování dobrých výsledků u všech žáků závisí z části, kromě samotné schopnosti školy a podpory směřující ke zlepšování, i na způsobech, které vedou k odpovědnosti škol za dosahované výsledky. Systémy odpovědnosti škol jsou nutné, protože jen tak lze zajistit, že zdroje určené na vzdělávání budou využívány efektivně ke zvýšení výkonu žáků a že z dodatečných prostředků budou těžit i znevýhodnění žáci. Výzkum provedený v zemích OECD uvádí, že systémy vnitřní i vnější odpovědnosti jsou přínosné. Nicméně skutečně nejlepší metody vedoucí k odpovědnosti závisejí na konkrétním kontextu. Poznatky plynoucí z „Šetření OECD o hodnocení škol, systémů a žáků a o hodnotících rámcích pro zlepšování výsledků škol“ (OECD Review on Evaluation and Assessment and Evaluation Frameworks for Improving School Outcomes) jasně signalizují význam souvislostí a nutnost zvažovat v efektivních schématech hodnocení škol i problematiku rovnosti.¹⁴

Neexistuje jednoduchý vzorec, díky kterému by politika zaměřená na zvyšování autonomie, odpovědnosti a výběru zlepšila i výsledky žáků. Například v zemích, kde jsou školy volány k odpovědnosti za dosažené výsledky a jsou povinny zveřejňovat odpovídající údaje, školy, které se těší větší autonomii při rozdělování zdrojů, mají tendenci vést si lépe než ty, jejichž autonomie je menší. A v zemích, kde taková odpovědnost neexistuje, je pravý opak pravdou (OECD, 2010b).

Kromě výše uvedeného může externí odpovědnost pomocí všeobecného testování vést k výuce, která se řídí pouze daným testem. Vzhledem k problémům s nespolehlivým měřením výsledků vzdělávání může rovněž vést ke zkresleným závěrům, které posléze podrývají úsilí i rozdělování zdrojů (Mitch, 2004). Navíc odpovědnost bez zvážení konkrétních problémů, kterým školy čelí, může poškozovat školy s nižším výkonem, protože takové školy s větší pravděpodobností nezvládnou dostat cílům své odpovědnosti. Takové selhání pak může vést k nižším zdrojům, menší podpoře a dalšímu zhoršování těchto škol (Bacolod, DiNardo a Jacobson, 2009). Výsledky výzkumu dokládají, že je vhodné používat postupy vedoucí k přidané hodnotě, které vezmou v úvahu i předchozí výsledky žáků a jejich sociálně-ekonomické zázemí (OECD, 2008).

Doporučení č. 5. Navrhnout rovnocenné směry vyššího středního vzdělávání, které zabezpečí dokončení úplného středního vzdělání

Klíčová zjištění

I přes stále rostoucí význam vyššího středního vzdělání, dochází v některých zemích právě na této úrovni k největšímu počtu předčasných odchodů ze škol. Dále jsou uvedena opatření, kterými lze zlepšit kvalitu vyššího středního vzdělávání, a zajistit, aby žáci dokončili školy tohoto typu.

- Zabezpečit, aby akademické (všeobecně vzdělávací) směry a odborné směry byly ve vyšším středním vzdělání rovnocenné. Tím lze dosáhnout zlepšení kvality odborného vzdělávání a praktické výuky, umožní se přechod z akademického do odborného vzdělávání a odstraní se neproduktivní obory, které nevedou k dalšímu studiu ani k zaměstnání.
- Posílit mechanismy výchovného poradenství, aby si žáci dokázali lépe vybrat směr/obor vyššího středního vzdělávání, a usnadnit přechod absolventů středních škol do dalšího studia nebo na trh práce.
- Navrhnout cílená opatření k prevenci předčasných odchodů ze školy. Mezi taková opatření mohou patřit rozmanité možnosti k získání středoškolské kvalifikace v rámci celé řady vzdělávacích oborů včetně praktického vzdělávání a/nebo získání certifikace na základě různých předmětů a schopností, ale také poskytnutí pobídek k zabránění předčasných odchodů ze škol.

Úkol, který je třeba vyřešit: vyšší střední vzdělání nereaguje na potřeby žáků

Vyšší střední vzdělání hraje v dnešních systémech vzdělávání zásadní roli

Vyšší střední vzdělání je strategickou úrovní vzdělávání pro jednotlivce i pro společnost, protože představuje ústřední bod mezi absolutními základy vzdělání a posunem k náročnějšímu studiu nebo k zaměstnání. Vyšší střední vzdělání je posledním stupněm vzdělání, do něhož vstupuje velká většina mladých lidí. Přibližně 80 % mladých lidí získá v zemích OECD kvalifikaci ukončením vyššího středního vzdělání ve srovnání s pouhou jednou čtvrtinou těch, kdo získají kvalifikaci ukončením terciárního vzdělávání (OECD, 2011d).

Vyšší střední vzdělání je třeba orientovat na přípravu žáků vedoucí k jejich dalšímu vzdělávání nebo zaměstnání, a to způsoby, které jsou vhodné pro každého jedince. Závažné úkoly, před kterými stojí vyšší střední vzdělání, je nutno vidět v kontextu populace žáků

s širokou škálou charakteristik z hlediska jejich aspirací i z hlediska jejich předchozích znalostí a dovedností.

Mnoho žáků tento stupeň vzdělání nedokončí

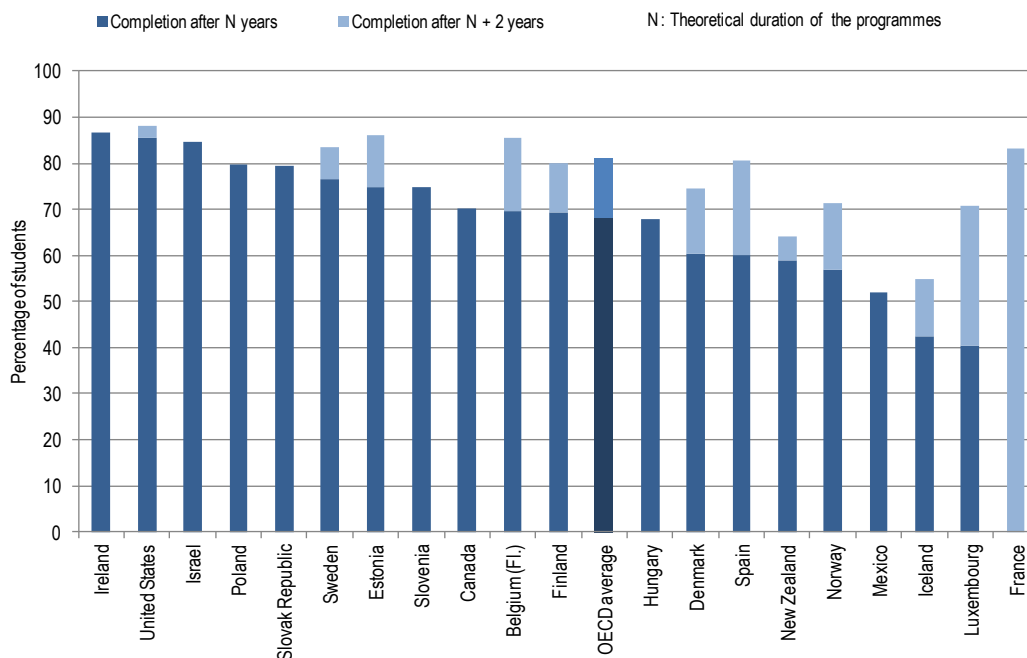
Vyšší střední vzdělání často představuje pro žáky náročnou změnu. Dává jim příležitost, aby si do značné míry zvolili obsah studia ve směrech a kurzech, které odrážejí jejich různé zájmy a odlišné akademické i odborné cíle (OECD, 2010g). Mnoho školských soustav rozděluje žáky na úrovni vyššího středního vzdělání do samostatných typů studia, kdy po ukončení příslušných programů získají různé kvalifikace a mají odlišná očekávání z hlediska přechodu do dalšího vzdělávání nebo zaměstnání (Field, Kuczera a Pont, 2007). Zejména platí, že žáci si mohou obecně vybrat mezi akademickými (všeobecně vzdělávacími) programy, které je dovedou do terciárního vzdělávání, a odbornými a technickými programy, které jim poskytnou i praktickou výuku pro konkrétní uplatnění na trhu práce.

I když vyšší střední vzdělání není ve většině zemí OECD povinné, přibližně 90 % mladých lidí žijících v zemích OECD, kteří končí nižší střední vzdělání, se zapíše na vyšší střední školy, a zbylých 10 % žáků opouští vzdělávací systém, aniž by dosáhli příslušné kvalifikace. Je však třeba říci, že 10 % až 30 % žáků, kteří zahájí studium na středních školách, toto studium nedokončí (viz obr. 2.3). Celá řada z nich si kvalifikaci doplní v dospělosti absolvováním různých kurzů a programů druhé šance, jeden z pěti mladých lidí nemá ani ve věku 34 let dokončené střední vzdělání.

Ve většině zemí OECD se počet lidí, kteří nedokončí střední vzdělávání, snižuje, ale v některých zemích jejich počty dokonce stoupají (OECD, 2011d). U některých skupin existuje větší pravděpodobnost předčasného odchodu ze školy; jde o znevýhodněné žáky, migranty a chlapce (OECD, 2011d). Předčasné odchody ze škol znamenají pro země OECD i pro jednotlivce vyšší ekonomické a sociální náklady, jak již bylo popsáno v Kapitole 1.

Obr. 2.3. Kolik žáků dokončí programy vyššího středního vzdělávání?

Poměr absolventů k nově nastupujícím žákům na základě populačních ročníků (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje míru úspěšného dokončení programů vyššího středního vzdělání v předepsané době (tmavé sloupce) nebo o dva roky později (blankytně modré sloupce). Například v USA dokončí v rámci předpokládané doby střední školy 86 % žáků, zatímco 3 % tyto programy dokončí s dvouletým zpožděním. Opožděné dokončení školy se může objevovat v zemích, kde je běžné brát si během studia oddechový čas nebo opakovat rok, případně změnit program.

1. Ve Francii je doba uvažovaná k dokončení studia N+3 místo N+2.

Zdroj: OECD (2011d), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561044>

Pro některé žáky jsou náklady na příležitost zůstat ve vzdělávání vyšší, jakmile se pro ně otevrou alternativní možnosti na trhu práce.¹⁵ Avšak v době ekonomické krize vyvolává pokles poptávky po mladých lidech s nižšími dovednostmi nutnost dokončit střední školy, protože existuje možnost vysokých nákladů v případě, že žák školu předčasně opustí (OECD, 2010e; viz Kapitola 1, část pojednávající o tom, jak hospodářská recese ovlivňuje mladé lidi).

Programy vyššího středního vzdělání vycházejí z dovedností a znalostí získaných v základním a nižším středním vzdělání. Čím větší jsou mezi žáky rozdíly, tím je pro školy náročnější poskytovat příležitosti ke vzdělání, které by odpovídaly schopnostem a zájmům žáků (OECD, 2004). Hodně žáků může přijít na střední školy, aniž by před tím získali během nižšího středního vzdělání (v ČR *druhý stupeň základní školy nebo nižší ročníky víceletých gymnázií*) základní dovednosti. Podle výsledků PISA 2009 (obr. 1.2) 19 % patnáctiletých mladých lidí v rámci zemí OECD nezvládne v průměru dosáhnout na stupeň 2 ve čtenářské gramotnosti. Toto číslo stoupá na 25 % v Rakousku, Chile, Izraeli, Lucembursku a Mexiku (OECD, 2010f). Tato čísla vypovídají o tom, že významný podíl žáků, kteří opouštějí nižší střední vzdělání a vstupují do vyššího středního vzdělání, nemusí mít dostatečné znalosti a dovednosti, které by jim zaručily úspěch na této úrovni vzdělávání. Je rovněž zřejmé, že tuto diverzitu je třeba vzít v úvahu při navrhování a následné realizaci kurikul a výuky.

Vstup do vyššího středního vzdělání (ve většině zemí OECD je to ve věku 15 let) je klíčovým bodem změny v životě. V některých zemích se tak stane těsně před ukončením povinné školní docházky. Ve většině členských zemí OECD je věkem pro dokončení povinné školní docházky 16 let, ale existují i výjimky, např. v Belgii, Nizozemí a Polsku se povinná školní docházka ukončí až ve věku 18 let s možností studovat od 15 let jen na „částečný úvazek“.

Země OECD jsou konfrontovány s úkolem, nabídnout přitažlivé možnosti akademického a odborného vzdělávání žákům tak, aby mladí lidé byli schopni školu dokončit a byli dobře připraveni pro nadcházející etapy, ať už se jedná o zaměstnání nebo další studium. Dobře navržené vyšší střední vzdělávání musí odpovídat každodennímu životu žáků a zároveň musí být hodnotné a musí být přiměřené i pro vstup do zaměstnání. Přijatá opatření je třeba zaměřit rovněž na dokončení školy ze strany těch nejvíce znevýhodněných žáků, u kterých je větší riziko předčasného odchodu ze školy.

Shromážděné poznatky: koncepce vyššího středního vzdělání je klíčem k úspěchu při překonávání neúspěchů ve škole

Nabídka vyššího středního vzdělávání se mezi akademickými a odbornými programy liší

Úspěch při přechodu do vyššího středního vzdělávání závisí na mnoha faktorech. Tato fáze probíhá ve stejné době jako puberta, kdy se motivace k dalšímu studiu snižuje ve vztahu k motivaci pro základní vzdělání (OECD, 2011e). Ačkoliv předčasné odchody ze škol jsou důsledkem dlouhodobého procesu nezájmu žáka o vzdělávání, jak již bylo probráno v Kapitole 1, důkazy potvrzují, že uspořádání vyššího středního vzdělání má na výskyt předčasných odchodů ze škol vliv (Lyche, 2010): atraktivita a přiměřenost vzdělávacích směrů nabízených žákům v rámci středoškolského vzdělávání jsou zásadní pro jejich motivaci k dalšímu vzdělávání.

I když téměř polovina žáků na středních školách poskytujících vyšší střední vzdělání se запиše do programů odborného vzdělávání a praktické výuky (OECD, 2011d), tento průměr pouze zastiňuje významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. V určité skupině zemí se do odborného vzdělávání hlásí více než dvě třetiny žáků (do této skupiny patří např. Rakousko, Belgie, Česká republika, Finsko, Nizozemí a Slovensko), zatímco v jiné skupině zemí je v odborném vzdělávání zapsána méně než jedna třetina žáků (Kanada, Estonsko, Řecko, Maďarsko, Japonsko, Korea, Mexiko a Velká Británie) – viz obr. 2.4.¹⁶ V celé řadě zemí jsou programy vyššího středního vzdělávání založeny na výuce ve škole, zatímco v zemích jako je Rakousko, Česká republika či Island, více než 40 % programů odborného technického vzdělávání kombinuje výuku ve škole s praxí. V Dánsku, Německu, Maďarsku, Irsku a ve Švýcarsku toto číslo překračuje 75 % (OECD, 2011d).

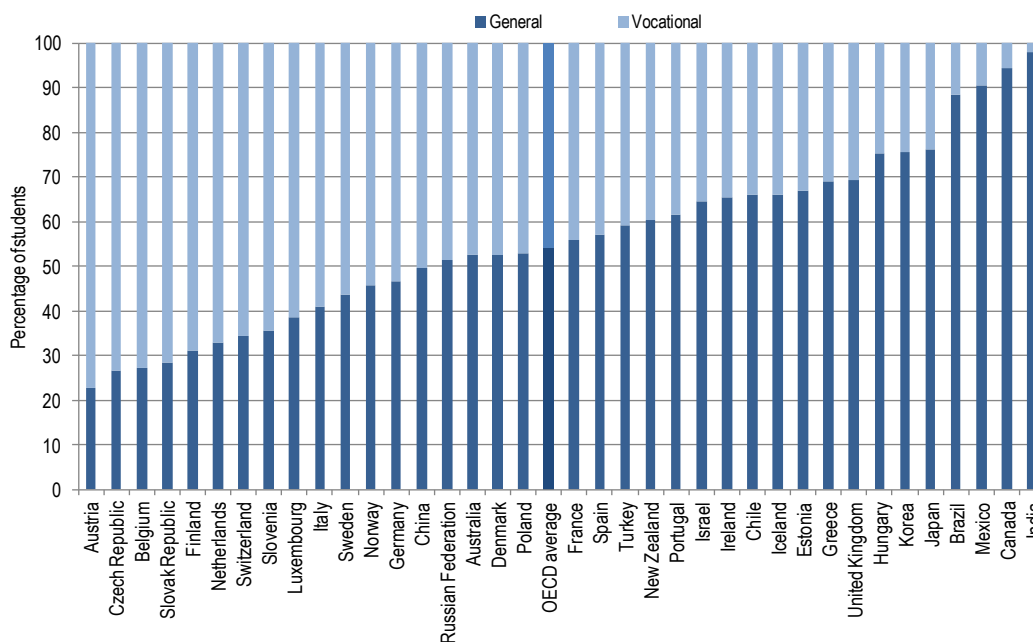
Programy odborného vzdělávání a praktické výuky měly často v mnoha zemích špatnou pověst, protože se zdálo, že neodpovídají potřebám trhu práce a představují slabší článek vyššího středního vzdělávání (OECD, 2010g). Například odborné vzdělávání má tendenci soustřeďovat žáky pocházející ze slabšího sociálně-ekonomického prostředí, kteří pak vykazují vyšší míru předčasných odchodů ze škol (OECD, 2007). Žáci, kteří se ve většině zemí OECD запиší ve věku 15 let do programů středního odborného vzdělávání, si podle výsledků PISA 2009 nevedou tak dobře jako žáci, kteří navštěvují jiné než odborné programy, zejména když přihlídneme k pohlaví a řadě rodinných charakteristik (OECD, 2011d). Rozdíly ve výkonnosti jsou nejvíce patrné v Nizozemí, Řecku a Belgii, i když existuje skupina zemí včetně Švédska, Lucemburska, Portugalska, Švýcarska a Mexika, která vykazuje pozitivní rozdíl ve prospěch odborných směrů (OECD, 2010e). Z toho lze odvodit, že dovednosti žáků při zahá-

jení studia na středních odborných školách jsou nižší nebo že odborné programy nepřipravují žáky se základními dovednostmi v jazykové gramotnosti, matematice a přírodních vědách.

Existence různých směrů ve vyšším středním vzdělávání (akademický, technický a odborný/učňovský směr) představuje výzvu pro rovnost, ale zároveň i příležitost pro dokončení středoškolského vzdělání, pokud je systém dobře koncipován. Odlišné vzdělávací dráhy mohou žáky „rozvrstvit“ a nabídnout jim možnosti různé hodnoty, ať již pro zapojení se na trhu práce nebo pro další studium. Některé programy nemusí umožnit žákům přechod z jednoho vzdělávacího směru/oboru do jiného nebo mohou představovat „konečné“ vzdělání, to znamená, že neumožní žákům nový vstup do vzdělávacího systému. To může znamenat slepou uličku pro žáky, kteří si předčasně zvolili nevhodný směr nebo změnili své zájmy. Nedostatek flexibility a rovnosti různých vzdělávacích drah ve vyšším středním vzdělávání může vést k většímu počtu předčasných odchodů ze škol. Další systémové faktory, jako je opakování ročníku v těchto vzdělávacích směrech nebo nedostatek učňovských míst pro žáky, kteří se rozhodli pro odborné vzdělávání, má rovněž vliv na předčasné opuštění školy.

Obr 2.4. Zápis do vyššího středního vzdělávání podle zaměření programů

Žáci zapsaní do všeobecně vzdělávacích a odborných programů, včetně praktické výuky (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje orientaci programů v rámci vyššího středního vzdělávání, které mohou vést buď k získání obecné, anebo odborné kvalifikace. V Rakousku se do programů všeobecného vzdělávání zapisuje na tomto stupni pouze 23 % žáků, zatímco 77 % žáků dává přednost odborným programům. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2011d), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561063>

Možnosti koncipovat odlišné směry vyššího středního vzdělávání, které budou rovnocenné

Podporovat rovnocenné vzdělávací směry a v některých případech zlepšit odborné vzdělávání a praktickou výuku

Vyšší střední vzdělávání by mělo reagovat na potřeby žáků a na potřeby trhu práce pomocí flexibilní kombinace výběru odborných a akademických programů (Sahlberg, 2007). Je

důležité zajistit jak rovnocennost těchto zcela odlišných směrů, tak také konzistentnost kvality. Všechny programy by měly být přínosné z hlediska vzdělání i z hlediska dosažených výsledků a stejným způsobem by měly být oceňovány. Cílem by mělo být, že *všichni* žáci dokončí rovnocennou střední školu a dostanou možnost postoupit do terciárního vzdělávání, pokud si to budou přát (Nicaise *a kol.*, 2005). V USA zdůraznila nedávno provedená studie nazvaná *Cesty k prosperitě* (Pathways to Prosperity; Symonds, Schwartz a Ferguson, 2011) velký význam odborného vzdělávání a praktické výuky pro vyvážený rozvoj mladých lidí, kteří získají kombinaci dovedností orientovaných na pracovní činnosti a dovedností akademických, které jim pomohou přejít ze školy do zaměstnání.

Rovnost mezi odlišnými vzdělávacími směry by zajistila, že žáci si budou moci vybrat z celé řady nabídek vyššího středního vzdělání a že odborné vzdělávání a praktická výuka nebudou vnímány jako druhořadá volba. Jako příklad lze uvést skandinávské země, které od poloviny 80. let do poloviny 90. let minulého století realizovaly velké množství školských reforem, které se silně zaměřovaly na rozšiřování odborného vzdělávání a na jejich zrovnoprávnění s akademicky orientovanými možnostmi. Byla to jedna z možností, jak podnitit žáky, aby neodcházeli předčasně ze škol (Bäckman *a kol.*, 2011).

V celé řadě případů vyvolává rovnocennost vzdělávacích směrů nutnost zlepšit kvalitu odborného vzdělávání. Vysoká kvalita a relevantně zaměřené odborné vzdělávání mohou poskytovat směsici akademických a odborných dovedností těm, kteří by měli ve školách s akademickým zaměřením větší potíže. Tento způsob může rovněž podnitit více žáků, aby setrvaly ve vzdělávání, a zlepšit výsledky absolventů na trhu práce (OECD, 2010e).

Větší rovnocennost mezi směry rovněž znamená možnost přechodu mezi programy, čímž bude možné vyhnout se neproduktivním směrům, které před žáky uzavírají další příležitosti ke vzdělávání. Protože stále větší počet mladých lidí pokračuje ve studiu nebo mění své preference s ohledem na povolání, je nezbytné poskytnout žákům odborných směrů příležitosti, aby si mohli zvolit po ukončení středoškolského studia přiměřené další vzdělávání, a to včetně jiného oboru nebo jiného typu práce. Jako příklad lze uvést, že 17 % holandských žáků, kteří studují odborný směr na střední škole, pokračuje v terciárním vzdělávání (Akkerman *a kol.*, 2011).

Pokud by se měla zajistit rovnocennost akademických a odborných programů, pak žáci odborného vzdělávání musí rozvíjet podobné generické dovednosti, jako jsou ty, jimž se žáci učí v akademickém směru vyššího středního vzdělávání. Čtenářská gramotnost, matematické znalosti a dovednosti z přírodních věd jsou stejně důležité jako odborné znalosti, které získávají absolventi odborných programů pro zaměstnání, další vzdělávání a zapojení se do společnosti (OECD, 2010g). Žáci by tedy měli být od počátku odborného vzdělávání systematicky hodnoceni, aby se zajistilo dosažení základního minima a v případě potřeby poskytl cílená podpora. Programy odborného vzdělávání a praktické přípravy by měly připravovat studenty s lepšími generickými dovednostmi (Symonds, Schwartz a Ferguson, 2011). Příklady popisující tuto praxi jsou shrnuty v tabulce 2.4.

Tabulka 2.4 Nedávné iniciativy směřující k zrovnoprávnění vzdělávacích směrů

Německo	Od roku 2009 je přístup na univerzitu nabízen všem, kdo úspěšně dokončili odborné vzdělávání (Meister) nebo mají vysvědčení z průmyslové školy a tři roky pracovní zkušenosti v příslušném oboru (Hoeckel a Schwartz, 2010 in OECD, 2010g).
Vlámská oblast Belgie	Tento region začal v poslední době nabízet žákům odborných směrů možnost doplnit si třetí dodatečný ročník, aby získali vysvědčení dokládající úplné střední vzdělání, které jim následně umožní dostat se na vysokou školu (OECD, 2010e).
Španělsko	Reforma z roku 2011 představuje krok směrem k integraci odborného vzdělávání a praktické výuky do vzdělávacího systému, protože umožňuje lepší prostupnost mezi vzdělávacími směry vyššího středního vzdělávání. Strategický plán pro odborné vzdělávání má za cíl poskytnout větší pružnost v přístupu do odborného vzdělávání i k dalšímu studiu a vytvářet variabilnější nabídku programů (IFIIE, 2011).

Zdroj: OECD (2010g), Learning for Jobs, OECD, Paříž; OECD (2010e), Off to a Good Start? Jobs for Youth, OECD, Paříž, IFIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report, Ministerstvo školství Španělska. www.oecd.org/edu/equity.

Zajistit dostupnost a kvalitu výchovného kariérového poradenství

Někteří mladí lidé mohou zjistit, že programy, které si zvolili, je nezajímají, a to jen proto, že neměli dostatečné informace, nebo proto, že nebyli v kritickém okamžiku dobře připraveni na výběr povolání (Field, Kuczera a Pont, 2007). Chybný výběr může ve svém konečném důsledku vést až k předčasnému odchodu ze školy. Služby výchovného a kariérového poradenství jsou velmi zásadní, protože mohou pomoci žákům vybrat si mezi rozmanitou nabídkou vhodné další vzdělávání nebo kariéru a střední vzdělání dokončit. Tento typ poradenství je zejména vhodný v systémech, které nabízejí širokou škálu odborných i obecných studijních oborů, které mohou vést k dalšímu studiu, k pracovnímu zařazení nebo kombinaci obojího (OECD, 2004).

Politiky tedy musí zabezpečit, aby střední školy měly pracovníky poskytující výchovné a kariérové poradenství v oblasti výběru další kariéry. Stávající poradenství má tendenci soustředit se ve větší míře na akademické volby než na volby v oblasti povolání, což nemusí vyhovovat všem žákům, kteří zvažují odborné vzdělávání a praktickou výuku.¹⁷

Služby výchovného poradenství se musí více zabývat světem práce, čímž se zajistí, že jejich rady budou přesné a odpovídající situaci a že poskytnou žákům konkrétní příležitost vyzkoušet si budoucí profesi. Mezi možnostmi, které se nabízejí, patří návštěvy a setkání se zástupci místních průmyslových odvětví, s agenturami působícími v daném regionu, simulace pracovní činnosti a možnosti práci si vyzkoušet (OECD, 2004).

Celá řada zemí OECD již zavedla iniciativy, které se přesně zaměřují na výchovné poradenství. Například Nizozemí zpracovalo plán ke zlepšení kvality poradenství ve všech vzdělávacích institucích poskytujících odborné vzdělávání. V Irsku je ve školách s nejvyšší koncentrací znevýhodněných žáků zajištěno posílení výchovného poradenství, které se zaměřuje na podporu mladších žáků středních škol.

Přesně zacílená opatření k prevenci předčasných odchodů ze školy: flexibilita a pobídky

Vyšší střední vzdělání je zásadní a pravděpodobně i jednou z posledních příležitostí, kterou mají vzdělávací systémy k tomu, aby povzbudily a podpořily žáky k setrvání ve vzdělávání i po uplynutí věku k ukončení povinné školní docházky, ke zlepšení dovedností a dlou-

hodobých vyhlídek žáků. Atraktivní alternativy ve středním vzdělávání mohou dát těmto žákům příležitost i nadále zůstat ve vzdělávání a mohou pomoci snížit počet předčasných odchodů ze škol. Některé země OECD vyvinuly snahu zvýšit míru dokončení úplného středního vzdělání a diversifikovaly typy programů a kvalifikací (Lamb, 2008). Dále uvádíme možnosti, které již byly přijaty celou řadou zemí.

- Maturitní vysvědčení ze středních škol získané na základě úspěšného ukončení předepsaného počtu základních a běžných předmětů a řady volitelných předmětů
- Rozdílné požadavky na kvalifikace.
- Nabídka alternativních oborů pro absolvování střední školy, jako jsou opravné programy pro neúspěšné žáky nebo studium v alternativních podmínkách a studijní příležitosti nabízené středisky pro vzdělávání dospělých.
- Nabídka smluv na praktické vzdělávání, jako jsou učební obory, a alternativní směry, které zahrnují kombinaci práce, praktické výuky a studia (Lamb, 2008).

Často nejefektivnějším způsobem, jak zapojit mladé lidi, kteří předčasně odešli ze školy, je nabídka odborných programů založených na praktických činnostech. Poznatky vyplývající z učebních oborů například potvrzují, že tyto obory mohou vést k dobrému zaměstnání a výhodným mzdovým podmínkám pro ty, kteří předčasně opustili školy a kteří se následně rozhodli zapojit se do tohoto typu studia. Takové alternativy jsou důležité a pomáhají reintegraci mladých lidí do vzdělávacího systému a zároveň jim poskytují dovednosti nutné pro konkrétní povolání, motivují je a přinášejí zkušenosti, které jsou nepostradatelné pro snadnější přechod ze školy do pracovní činnosti (OECD, 2010e). Touto cestou lze rovněž zabezpečit vyučeným žákům hladší přechod mezi školou a zaměstnáním (Bäckman *a kol.*, 2011) a dosáhnout závazku ze strany zaměstnavatelů, což povede ke kvalifikacím, které jsou oceňovány na trhu práce. Nicméně aby byly učňovské obory efektivní, musí si vytvořit pevné vazby na trh práce.¹⁸

Některé země (Rakousko, Nový Zéland a Velká Británie) už zavedly koncepci záruky vzdělávání a praktické výuky až do věku 18 let (OECD, 2010e). Jiné země se snaží zaručit alespoň základní úroveň vzdělávání (Austrálie a Nizozemí). Dopad těchto opatření na míru dokončení úplného středního vzdělání ještě není zcela znám. Rumberger a Lim (2008) se domnívají, že tento přístup žádný vliv nemá, zatímco Bradshaw, O'Brennan a McNeely (2008) poukazují na skutečnost, že několik států USA zvýšilo věk povinné školní docházky na 16, 17 a dokonce i 18 let, ale stále je jen málo důkazů o dopadech takovéto politiky.¹⁹ Zvýšením věku pro odchod z povinné školní docházky samo o sobě není schopno zabránit předčasným odchodům ze škol. Takové opatření musí být doprovázeno pobídkami pro žáky, aby ve škole zůstali a rozvíjeli základní dovednosti, které jsou nutné pro jejich další vzdělávání nebo pro pracovní činnost.

Nedávné iniciativy v některých zemích OECD (Velká Británie, Nizozemí a Kanada) se zaměřily na zlepšení akademických dovedností těch, kdo předčasně opouštějí školu, nejen zvýšením minimálního věku pro odchod z povinného vzdělávání, ale především zavedením flexibilních opatření k diverzifikaci akademických vzdělávacích směrů, což umožní úspěch každému (Tabulka 2.5).

Tabulka 2.5. Přístupy k flexibilním vzdělávacím směrům a ke zvyšování minimálního věku pro odchod ze školy

Francie	V roce 2009 došlo ke snížení počtu let vzdělávání v odborných programech ze 4 na 3 roky, aby se zvýšil počet žáků, kteří získají výstupní vysvědčení pro určitou odbornost (<i>baccalauréat professionnel</i>). Reforma zahrnuje posílení podpor žáků i mechanismy výchovného poradenství a změny v kurikulech, včetně doby pro praktickou výuku ve skutečném pracovním prostředí (Moisan, 2011).
Irsko	Program Youthreach financovaný z veřejných zdrojů nabízí všeobecné vzdělání, odborné vzdělávání a praktické zkušenosti pro nezaměstnané mladé lidi ve věku mezi 15 a 20 lety, kteří předčasně odešli ze škol. Základní dovednosti a praktická výuka, všeobecné vzdělávání a využívání nových technologií, to všechno jsou součástí programu. Účastníci programu Youthreach mají nárok na získání finanční podpory pro vzdělávání a k dispozici jsou i příspěvky na stravu, dopravu a ubytování.
Manitoba (Kanada)	V září 2011 zvýšila Manitoba věk pro povinnou školní docházku z 16 na 18 let a umožnila patnáctiletým a starším žákům, aby se zapojili do činností a programů, včetně praktické výuky, které nabízejí přínosy mimo pravidelnou výuku ve školách.
Nizozemí	Všichni mladí lidé do věku 18 let musí plnit povinnou školní docházku, dokud nezískají základní kvalifikaci. Uplatňují se opatření proti záškoláctví a absencím. Ministerstvo podepsalo s obecními úřady a školami ve 39 regionech dohody o snížení počtu žáků, kteří předčasně opustí školy (2008-2011). Bylo prověřeno, jak by mohly možnosti, jako kombinace práce a studia, ovlivnit odchody ze škol až po dosažení věku 18 let.
Norsko	Doklad o praxi poskytuje ohroženým žákům možnost zvolit si dvouletý program vyššího středního vzdělávání (program kombinuje výuku ve škole s praktickou pracovní činností), který vede k nižšímu stupni vzdělání, které je ovšem uznáváno průmyslovými obory, místo k úplnému čtyřletému střednímu vzdělání odborného směru. Po ukončení dvouletého programu mohou žáci dokončit i úplné střední vzdělání, když zůstanou ve škole další dva roky. Na základě pilotního ověřování lze říci, že míra předčasných odchodů ze škol je velmi nízká a 65 % žáků pak dokončí úplné střední vzdělání.
Španělsko	Úvodní programy odborných kvalifikací, které byly zavedeny v roce 2009, mají za cíl umožnit větší flexibilitu s cílem dokončit nižší střední vzdělání. Programy jsou zaměřeny na žáky ve věku 16 let a starší, kteří nezískali vysvědčení dokládající ukončení nižšího středního vzdělání. Za určitých podmínek se mohou zapojit i patnáctiletí žáci. Uvedené programy obsahují konkrétní moduly, které umožňují žákům získat praktické vzdělání ve zvolené odborné oblasti. Všeobecné vzdělávací moduly pak rozvíjejí základní kompetence a usnadňují přechod ze vzdělávání na pracovní trh. A konečně existují moduly, které vedou k získání dokladu o absolvování všeobecného středního vzdělání.

Zdroje: OECD (2010e), *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD, Paříž; Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*, projet de rapport national de base de la France. www.oecd.org/edu/equity; Ministerstvo vzdělávání a dovedností Irska (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, National Report Ireland. www.oecd.org/edu/equity; Fournier, G., Mildon, D. (bude publikováno), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) In Canada*, Rada ministrů školství, Kanada www.oecd.org/edu/equity; Akkerman, Y., a kol. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Background Report for the Netherlands, Ministerstvo školství, kultury a vědy, Den Haag. www.oecd.org/edu/equity; Markussen, E., a kol. (2008), „Completion, drop-out and attainment of qualification in upper secondary vocational education in Norway” in H. Høst (ed.), *Continuity and Change in Norwegian Vocational Education and Training (VET)*, Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU STEP), Oslo, str. 31-53; IFIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Spanish National Report, Ministerstvo školství Španělska. www.oecd.org/edu/equity

Za účelem udržení žáků ve školách lze rovněž navrhnout pobídky. Takové pobídky budou vhodné zejména pro žáky ve finanční nouzi, kteří mohou být nuceni nebo sami chtějí odejít ze školy, když se jim náklady na další příležitosti ve vzdělávání jeví jako příliš vysoké. Některé země využívají finanční pomoc nebo určité odměny, aby přesvědčily méně majetné studenty k setrvání ve vzdělávání nebo zlepšily jejich výsledky. Mexický program Příležitosti (*Oportunidades*) a britský program Příspěvek na vzdělávání (*Education Maintenance Allowance*)²⁰ byly relativně úspěšné při poskytování pobídek k zajištění, aby žáci neodcházeli ze škol. Podobná iniciativa byla v nedávné době realizována s pozitivními výsledky v New Yorku. I Španělsko zavedlo v roce 2009 podpurné granty (*Becas de Mantenimiento*), které poskytují 1 350 EUR v jednom školním roce (při splnění minimálních požadavků na výsledky) žákům z rodin s nízkými příjmy a bez příslušné kvalifikace, kdy jsou žáci ohroženi možností předčasného odchodu ze školy (IFIIE, 2011). Nicméně složitost navržených programů, jejich vysoké náklady a neurčité výsledky naznačují nutnost zvažovat další proveditelné alternativy (Slavin, 2010).

Závěr: politiky na úrovni systému zaměřené na snižování neúspěchu ve škole

Způsob, kterým jsou navrženy vzdělávací systémy, může zhoršovat počáteční nerovnosti a může mít negativní vliv na motivaci a zapojení žáků, případně může ve svém důsledku vést až k předčasným odchodům ze škol. Zlepšením politik na systémové úrovni se posílí rovnost napříč celým systémem – a z takového zlepšení politik budou těžit zejména znevýhodnění žáci, aniž by došlo ke zbrzdění pokroku jiných žáků. Pět uvedených doporučení může přispět k prevenci neúspěchu ve škole a podpořit dokončení úplného středního (tj. vyššího středního) vzdělání

1. Odstranit opakování ročníků

Opakování ročníku je finančně náročné a neefektivní z hlediska zlepšování výsledků vzdělávání. Mezi alternativní strategie, které sníží využívání této praxe, patří: prevence propadnutí zaměřením se na mezery ve vzdělávání již během daného školního roku, automatický postup do vyššího ročníku nebo omezení opakování na určitý předmět či modul, v nichž žák neuspěl, s poskytnutím přiměřené podpory, a pěstování povědomí o nutnosti změny kultury, která podporuje opakování ročníků. K podpoře uvedených strategií je třeba vytvořit doplňkové politiky, jimiž se podpoří kapacita škol a schopnosti učitelů vhodně reagovat na potřeby vzdělávání žáků a poskytovat jim včasnou, pravidelnou a trvalou podporu. Snižování míry ponechání žáků ve stejném ročníku rovněž vyžaduje zvyšovat povědomí ve školách i v rodinách o nákladech a negativních dopadech opakování ročníků na žáky a stanovit cíle a související pobídky pro školy.

2. Vyhnout se předčasnému výběru vzdělávací dráhy a pozdržet výběr až do vyššího středního vzdělání

Raná selekce studentů má negativní dopad na studenty přidělené do skupin s nižší úrovní vzdělání a prohlubuje nerovnosti, aniž by zároveň zvyšovala průměrný výkon celé populace žáků. Výběr vzdělávacího směru žáků by měl být odložen až do doby vyššího středního vzdělávání, přičemž by se zároveň posílilo všeobecné vzdělání. V kontextech, kde se s odkladem předčasného dělení (směrování) žáků váhá, může omezení počtu předmětů nebo délky trvání dělení do skupin podle schopností, zvyšování příležitostí ke změně zaměření nebo skupiny a zajištění vysoké úrovně osnov pro žáky různých zaměření zmenšit negativní účinky časného třídění, dělení a seskupování podle schopností.

3. Zvládnout výběr školy a vyhnout se segregaci a zvyšování nerovnosti

Ponechat výběr školy zcela na rodičích může mít za následek segregaci žáků podle jejich schopností, sociálně-ekonomického zázemí a etnického původu a vytváření větších nerovností v rámci školských soustav. Programy výběru škol mohou být navrženy a řízeny tak, aby vedly k rovnováze ve výběru a zároveň omezily negativní vliv na rovnost ve vzdělávání. K dispozici jsou různé možnosti: zavedení schémat kontrolovaného výběru, která mohou kombinovat výběr školy rodiči a zároveň zabezpečit rozmanitější rozložení žáků. Kromě toho k zajištění rovnováhy je třeba zavést pobídky, aby se znevýhodnění žáci stali atraktivnějšími pro vysoce kvalitní školy. Dále je možné vzít v úvahu mechanismy výběru školy a voucher či daňové zvýhodnění, i to mohou být alternativní možnosti. Je rovněž nutné, aby politiky zlepšily přístup znevýhodněných rodin k informacím o školách a podpořily je při informovaném výběru školy.

4. Zpracovat finanční strategie, které budou reagovat na potřeby žáků a škol

Zdroje, které jsou k dispozici, a způsob, kterým jsou využity, ovlivňují příležitosti žáků ke vzdělávání. Aby byly strategie používané na financování školy schopny zajistit rovnost a kvalitu v rámci celého systému, měly by se vzít v úvahu následující body: zaručit přístup ke kvalitnímu vzdělávání a výchově již v předškolním věku, zejména pro žáky ze znevýhodněných rodin; měla by se zvažovat skutečnost, že náklady na výuku znevýhodněných žáků mohou být vyšší, a zdá se, že vzorec váženého financování je nejlepší možností financování škol z hlediska dosažení rovnosti. Kromě toho je důležité, aby byla nalezena rovnováha mezi decentralizací/místní autonomií a odpovědností za zdroje, které zajistí podporu těch nejpotřebnějších.

5. Navrhnout rovnocenné směry vyššího středního vzdělávání, které zabezpečí dokončení úplného středního vzdělání

I když je vyšší střední vzdělání strategickou úrovní vzdělávání jak pro jednotlivce, tak i pro společnosti, 10 až 30 % mladých lidí, kteří tento typ vzdělávání zahájí, je nedokončí. Politiky zaměřené na zlepšování kvality a uspořádání vyššího středního vzdělávání mohou toto vzdělání více přizpůsobit žákům a zajistit, že žáci školy dokončí. Mezi různé možnosti, jak toho dosáhnout, patří: zajistit, aby všeobecné směry vzdělávání byly rovnocenné s odbornými vzdělávacími obory, kdy se bude zlepšovat kvalita odborného vzdělávání a praktické výuky, což následně umožní přechod z akademických směrů do odborných oborů a odstraní obory, které jsou neproduktivní. Kromě toho je nutné posílit výchovné a kariérové poradenství pro žáky a navrhnout cílená opatření, která by předcházela předčasným odchodům ze škol, včetně diverzifikace vzdělávacích směrů pro získání středoškolské kvalifikace a poskytování pobídek k zabránění předčasným odchodům ze škol.

POZNÁMKY

- ¹ Například v České republice je požadavek povinné školní docházky splněn absolvováním určitého počtu let ve vzdělávání, nikoliv nezbytným dokončením nižšího středního vzdělávání v jeho posledním ročníku. Takže důsledky opakování ročníků se projeví v zápisech do vyššího středního vzdělávání.
- ² Mnoho zemí poskytuje příležitosti ke vzdělávání i mimo tradiční školní rok, což může pomoci žákům, kteří zaostávají za svými vrstevníky. Studie, které prověřovaly účinky letních škol, dospěly k závěru, že tyto školy provozované během letních měsíců mají nevelký, ale pozitivní dopad na dosahování výsledků ve vzdělávání (Cooper a kol., 2000). Menší výzkum byl proveden i s ohledem na dopad letních vzdělávacích programů na znalosti ve vyšších ročnících a některé studie uvádějí, že účinky přetrvávají nejméně několik let (Jacob and Lefgren, 2004), i když jejich rozsah se v jednotlivých ročnících výrazně liší (Matsudaira, 2008). Zdá se, že žáci na základní škole těží z těchto kurzů více než žáci střední školy, ale ti, kdo výzkum vedli, poukazují na to, jak je těžké přilákat do letních škol starší žáky (Cooper a kol., 2000). Obsah programů by měl být propojen se školními kurikuly a měly by se zvážet odlišné metody výuky (Lauer a kol., 2006). Délka programů by měla záviset na konkrétních cílech, jakých chce program dosáhnout, protože delší programy jsou nákladnější a nemusí nutně vést k dosahování lepších výsledků ve vzdělávání. Programy, které nabízejí výuku v malých skupinách, zejména pak výuku učitel-žák, jsou pro žáky ohrožené neúspěchem mnohem efektivnější.
- ³ Praxe umísťování žáků s nedostatky ve vzdělání mimo hlavní vzdělávací proud je trvale známa v posledních letech v České republice. Konkrétně se jedná o případy romských dětí (Straková, Simonová a Polechová, 2011).
- ⁴ Například v Rakousku, Německu a Nizozemí byly zaznamenány větší počty žáků z přistěhovaleckého prostředí v nižších směrech povinné školní docházky a v odborném vzdělávání a praktické výuce (OECD, 2010c).
- ⁵ Tímto způsobem se významně sníží, i když ne zcela vyloučí, systém předčasného výběru vzdělávacího směru, protože celá řada středních škol měla své vlastní systémy třídění žáků podle jejich schopností.
- ⁶ Výchovné a kariérové poradenství je zvláště důležité ve vzdělávacích systémech s diferencovanými strukturami. Tady je třeba soustředit zdroje pro oblast výchovného a kariérového poradenství do posledních dvou let školní docházky. Uvedená koncentrace může mít podobu vyšších zdrojů (zejména více času) pro poradce žáků, aby mohli s žáky lépe pracovat, nebo by se mohlo jednat o konkrétní pomoc s výběrem kariéry podle zvoleného kurikula (OECD, 2003).
- ⁷ Například žáci, kteří jsou úspěšní v odborném vzdělávání a praktické výuce, mohou své kvalifikace akumulovat a získat přístup do terciárního vzdělávání po jednom až třech letech dodatečného studia. Hodně žáků tuto delší cestu skutečně využívá: 17 % holandských žáků pokračuje po dokončení úplného odborného středoškolského vzdělání ve studiu na vysokých školách (MBO4), zatímco 41 % jich nastoupí na vysoké školy přímo z akademických směrů vyššího středního vzdělávání (HAVO/VWO) (Akkerman a kol., 2011).

- ⁸ Někteří výzkumní pracovníci odhadli podíl migrantů, který by přinutil občany dané země zvolit jiné než místní školy, mezi 35 % a 40 % v Dánsku (Rangvid, 2007) a 50 % až 60 % v Nizozemí (Karsten, 1994).
- ⁹ Toto není případ Chile, kde je povoleno dodatečné školné, pokud toto školné zůstane pod určitým daným limitem. Pracovní zpráva OECD o Chile navrhla propojit vouchery s příjmem rodin, přičemž školy by musely, v souladu se stávajícím zákonem, přijmout všechny děti se stanoveným maximem dodatečného školného, které by bylo pro nejchudší děti nulové a zvyšovalo by se podle různých hranic příjmů rodičů (Brandt, 2010).
- ¹⁰ Španělský program Educa3 se zaměřuje na děti do věku 3 let a jeho cílem je zvýšit počet míst, která by byla k dispozici, a zlepšit přístup dětí, které žijí ve venkovských řídko osídlených oblastech, do předškolního vzdělávání.
- ¹¹ Země nejčastěji používají pro vyhodnocení znevýhodněných prostředí opatření, která jsou již po ruce, jako poskytování bezplatné stravy v USA a ve Velké Británii, a údaje ze sčítání žáků. V úvahu je možné vzít i výsledky testů.
- ¹² To je jeden z důvodů, které vedly k zavedení výslovné „prémie na žáka“ pro znevýhodněné žáky (OECD, 2011f). Nicméně i tyto dodatečné finanční prostředky jsou poměrně nízké ve srovnání s jinými zeměmi (Nizozemí a Chile) a není jasné, zda budou dostačující k pokrytí dodatečných nákladů na přijetí znevýhodněných žáků.
- ¹³ Národní program pro „zásadní změnu kvality“ (‘Quality Leap’) je navržen tak, aby transformoval tento deprivovaný obvod města na oblast, která se bude moci chlubit dynamickým hospodářstvím, moderní fyzickou infrastrukturou a konkurenceschopným obyvatelstvem. Jednou z ambicí programu je rozvinout „zónu dětí“, která se bude podobat zóně zřízené v Harlemu v New Yorku (USA). Více informací je možné nalézt na adrese: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2011/09/19/zuid-werkt-nationaal-programma-kwaliteitsprong-zuid.html>.
- ¹⁴ Studie zveřejněná v roce 2009 sleduje různé složky hodnocení a hodnotících rámců, které jsou používány v jednotlivých zemích s cílem zlepšit výsledky vzdělávání žáků. Mezi taková hodnocení patří hodnocení samotných žáků, hodnocení učitelů, hodnocení školy a hodnocení systému. Analýza se soustředila na základní a střední vzdělávání. Více informací najdete na www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- ¹⁵ V dobách hospodářského růstu si mohou i mladí lidé s dosaženou nižší kvalifikací nalézt dobrou práci, což vede k jejich předčasnému odchodu ze školy, protože se raději nechají zaměstnat.
- ¹⁶ Stadium vzdělávání, kdy jsou nabízeny odborné kurzy, se v jednotlivých zemích rovněž liší. Například v Německu 60% mladých lidí prochází programem odborného vzdělávání na úrovni vyššího středního vzdělávání. V jiných zemích, zejména v anglicky mluvících zemích, jsou programy odborného vzdělávání a praktické výuku přesunovány na úroveň po ukončení středního vzdělání (vyšší odborné školy, VOŠ).
- ¹⁷ Studie OECD o volbě kariéry a výchovném poradenství zjistila, že v Belgii (Vlámsko), ve Finsku, Maďarsku, Norsku a Švýcarsku je poradenství méně dostupné pro žáky odborných středních škol než pro žáky ve školách se všeobecným vzdělávacím programem (OECD, 2004).
- ¹⁸ S cílem zajistit, že programy odborného vzdělávání a praktické výuku budou odpovídat potřebám podniků a zavedení učňovských oborů zřídilo Švédsko nedávno Národní progra-

mové rady. Podobně i reforma odborného školství ve Španělsku posílila spolupráci mezi vládou a představiteli sociální a hospodářské oblasti při vytváření a následné realizaci příslušných vzdělávacích programů, protože jen tak je možné reagovat na potřeby trhu práce.

¹⁹ Zvýšení věku pro ukončení povinné školní docházky má přece jen významný vliv na celoživotní blahobyt a zdraví (Oreopoulos, 2007).

²⁰ Tento program byl ukončen v roce 2011.

LITERATURA

- Akkerman, Y., a kol. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministerstvo školství, kultury a vědy, Den Haag. www.oecd.org/edu/equity
- Allen, C., a kol. (2009), "Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, sv. 31, č. 4, str. 480-499.
- Anderson, G., S. Jimerson and A. Whipple (2005), "Students' ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors", *Journal of Applied School Psychology*, sv. 21, No.1, str. 1–20.
- Ariga, K., a kol. (2006), "On the Efficiency Costs of De-Tracking Secondary Schools", *IZA Discussion Paper* č. 2534.
- Bäckman, O., a kol. (2011), "Dropping out in Scandinavia: Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden", *Institute for Futures Studies, Working Paper*, č. 8.
- Bacolod, M., DiNardo, J., Jacobson, M. (2009), "Beyond Incentives: Do Schools Use Accountability Rewards Productively?" *NBER Working Paper* č. 14775.
- Bauer, P., Riphahn, R. (2006), "Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education", *Economic Letters*, sv. 91, č. 1, str. 90–97.
- Båvner, P., a kol. (2011), OECD - *Overcoming school failure. Country background report Sweden, vládní úřady Švédska*, Ministerstvo školství a výzkumu. www.oecd.org/edu/equity.
- Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2009), "The French Zones d'Education Prioritaires: Much Ado about Nothing?" *Economics of Education Review*, sv. 28, č. 3, str. 345-356.
- Björklund, A., a kol. (2005), *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York: Russell Sage Foundation.
- Böhlmark, A., Lindahl, M. (2007), "The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence", *IZA Discussion Paper* č. 2786.
- Bradshaw, C., L. O'Brennan and C. McNeely (2008), "Core competencies and the Prevention of School Failure and Early School Leaving", in N.G. Guerra and C.P. Bradshaw (eds.), *Core competencies to prevent problem behaviours and promote positive youth development. New Directions for Child and Adolescent Development*, č. 122, str. 19-32.
- Brandt, N. (2010), "Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children", *OECD Economics Department Working Papers*, č. 784.

- Brophy, J. (2006), "Grade Repetition", *Education Policy Series* č. 6, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paříž.
- Brunello, G., Checchi, D. (2007), "Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence", *Economic Policy*, CEPR, CES, MSH, sv. 22.
- Burris, C., Heubert, J., Levin, H. (2006), "Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping", *American Educational Research Journal*, sv. 43, č. 1, str. 105–136.
- Calero, J. (2005), Spain: Country Analytical Report, Equity in Education Thematic Review, <http://www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf>.
- Causa, O., Chapuis, C. (2009), "Equity in Student Achievement across OECD countries: An Investigation of the Role of Policies", *OECD Economics Department Working Papers*, č. 708, OECD, Paříž.
- Chetty, R., Friedman, J. (2011), "Does Local Tax Financing of Public Schools Perpetuate Inequality?" *National Tax Association Proceedings*, 103rd Annual Conference on Taxation 2011.
- Cooper, H., a kol. (2000), "Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial 260, sv. 65, č. 1, str. 1–118.
- Crozier, G., a kol. (2008), "White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity". *British Journal of Sociology of Education*, sv. 29, č. 3, str. 261–272.
- Department for Education and Skills and H.M. Treasury (2005), "Child Poverty: Fair Funding for Schools", *Department for Education and Skills and Department for Treasury*.
- Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD, Paříž.
- Elacqua, G. (2009), "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile", *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Van Elk, R., van der Steeg, M. and Webbink, D. (2009), "The effect of early tracking on participation in higher education". *Centraal Planbureau*, The Hague CPB Document č. 182.
- Eurydice (2011), *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, European Commission, Eurydice Thematic Studies.
- Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paříž.
- Fournier, G. and Mildon, D. (bude publikováno), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) In Canada*, Council of Ministers of Education, Canada. www.oecd.org/edu/equity
- Fuller, B., a kol. (2002), "Welfare Reform and Child Care Options for Low-income Families", *The Future of Children: Child and Welfare Reform*, sv. 12, č. 1, str. 97–119.
- Gamoran, A. (1996), "Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education 1984–1990", *Sociology of Education*, sv. 29, str. 1–21.

- Gamoran, A. (2004), "Classroom organization and instructional quality", in Wang, M. and Walberg, J. (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*, Greenwich, CT: Information Age, str. 141–155.
- Gamoran, A. (2011), "Designing Instruction and Grouping Students to Enhance the Learning of All: New Hope or False Promise?" in M. Hallinan (ed.) *Frontiers in Sociology and Social Research*, sv. 1, Part 1, str. 111-126.
- Godwin, R. K., a kol. (2006), "Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte's Public Schools". *Review of Policy Research*, sv. 23, č. 5, str. 983-997.
- Ministerstvo školství Řecka (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Greece*. www.oecd.org/edu/equity
- Hanushek, E. (2003), "The failure of input-based schooling policies", *Economic Journal*, sv. 113, č. 485, str. 64-98.
- Hanushek, E. and Woessmann, L. (2006), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries", *Economic Journal*, sv. 116, str. 63–76.
- Hanushek, E. and L. Woessmann (2010), "The Economics of International Differences in Educational Achievement", in E. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, Amsterdam, sv. 3, str. 89-200.
- Hastings J., Kane, T., Staiger, D. (2005), "Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program", *NBER Working Paper* č. 11805. str. 89-200.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Holmlund, H. (2007), "A Researcher's Guide to the Swedish Compulsory School Reform", *Working paper 9/2007*, Swedish Institute for Social Research, Stockholm University.
- Hsieh C. and M. Urquiola (2006), "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program," *Journal of Public Economics*, Elsevier, sv. 90.
- IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report, Ministerstvo školství, Španělsko*. www.oecd.org/edu/equity
- IFES (2010), *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule Elternbefragung (Satisfaction with the Neue Mittelschule: A parent survey)*, IFES, Vídeň.
- Ministerstvo vzdělávání a dovedností Irsko (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*. www.oecd.org/edu/equity
- Jacob, B., Lefgren, L. (2009), "The Effect of Grade Retention on High School Completion", *American Economic Journal of Applied Economics*, *American Economic Association*, sv. 1, č. 3, str. 33-58.
- Jakubowski, M. (2010), "Institutional Tracking and Achievement Growth: Exploring Difference-in-Differences Approach to PIRLS, TIMSS, and PISA Data"; published in: Jaap Dronkers (ed.) "Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives", Springer.

- Jakubowski, M., Topinska, I. (2009), "The impact of decentralization on education in Poland" in E. Ahmad and G. Brosio (eds.), *Does Decentralization Enhance Service Delivery and Poverty Reduction?*, Cheltenham, Edward Elgar, pp 223-256.
- Jimerson, S., Anderson, G., Whipple, A. (2002), "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school", *Psychology in the Schools*, sv. 39, č. 4, str. 441-457.
- Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K. (2006), "Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students", *Psychology in the schools*, sv. 43, No.1, str. 85-97.
- Karsten, S. (1994), "Policy on Ethnic Segregation in a System of Choice: the Case of the Netherlands", *Journal of Education Policy*, sv. 9, č. 3, p. 211-225.
- Kahlenberg, R. (2006), Helping Children Move From Bad Schools to Good Ones, *Education Week*, the Century Foundation.
- Kendall, L., a kol. (2005), "Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000–2003", *Department for Education and Skills, Research Report*, č. 675a.
- Ladd, H. (2008) "Reflections on Equity, Adequacy and Weighted Student Funding", *Education Finance and Policy*, sv. 3, č. 4, str. 402-423.
- Ladd, H., Fiske, E. (2009), "The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.", *Working Papers Series*.
- Ladd, H., Fiske, E., Ruijs, N. (2009), "Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation", Prepared for School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts, Vanderbilt University, October 2009.
- Lamb, S. (2008), "Alternative Pathways to High School Graduation: An International Comparison", *California Dropout Research Project Report No.7*.
- Lauer, P., a kol. (2006), "Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students", *Review of Educational Research*, sv. 76, č. 2, pp 275-313.
- Levacic, R. (2008), "Financing schools: evolving patterns of autonomy and control", *Educational Management Administration and Leadership*, sv. 36, str. 221-34.
- Levin, H. and C. Belfield (2004), "Vouchers and Public Policy: When Ideology Trumps Evidence", National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.
- Lubienski, C. (2006), "School Diversification in Second-Best Education Markets. International Evidence and Conflicting Theories of Change". *Educational Policy*, sv. 20, č. 2, str. 323-344.
- Lyche, C. (2010), "Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving", *OECD Education Working Paper*, č. 53, OECD, Paříž.
- Markussen, E., a kol. (2008), "Completion, drop-out and attainment of qualification in upper secondary vocational education in Norway" in H. Høst (ed.), *Continuity and Change in Norwegian Vocational Education and Training (VET)*, Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU STEP), Oslo, str. 31-53.

- Martins, P. (2010), "Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement?", *IZA Discussion Paper*, č. 5266.
- Matsudaira, J. (2008), "Mandatory Summer School and Student Achievement", *Journal of Econometrics*, sv. 142, č. 2, str. 829-850.
- Meghir, C., Palme, M. (2005), "Educational Reform, Ability and Family Background", *American Economic Review*, sv. 95, č. 1, str. 414-424.
- Merino, R. (2006), "Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain", *European journal of vocational training*, č. 37.
- Mitch, D. (2004), "School Finance", in G. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education*, Elgar.
- Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*, Projet de rapport national de base de la France. www.oecd.org/edu/equity
- Musset, P. (2012), "School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, OECD, Paříž.
- Nicaise, I., a kol. (2005). Sweden: Country note, Equity in Education Thematic Review, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- Oakes, J. (2005), *Keeping track: How schools structure inequality*, Yale University Press, New Haven.
- O'Brien, P. (2007), "Enhancing Incentives to Improve Performance in the Education System in France", *OECD Economics Department Working Papers*, č. 570.
- OECD (2003), *Education Policy Analysis 2003*, OECD, Paříž.
- OECD (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: an OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OECD, Paříž.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD, Paříž.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paříž.
- OECD (2007), *Completing the foundations for lifelong learning*, OECD, Paříž.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD, Paříž.
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Austria 2009*, OECD, Paříž.
- OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD, Paříž.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD, Paříž.
- OECD (2010c), *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD, Paříž.
- OECD (2010d), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, OECD, Paříž.
- OECD (2010e), *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD, Paříž.
- OECD (2010g), *Learning for Jobs*, OECD, Paříž.

- OECD (2010f), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, PISA, OECD, Paříž.
- OECD (2011a), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD, Paříž.
- OECD (2011b), *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?*, *PISA in focus*, č. 6, OECD, Paříž, www.oecd.org/data-oecd/35/58/48363440.pdf
- OECD (2011c), "The Impact of the 1999 Education Reform in Poland", *OECD Education Working Papers*, č. 49, OECD, Paříž.
- OECD (2011d), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD, Paříž.
- OECD (2011e), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, OECD, Paříž
- OECD (2011f), *OECD Economic Surveys: United Kingdom 2011*, OECD, Paříž.
- OECD (bude publikováno), *Socio-economic stratification of students in publicly and privately managed schools (tentative title)*, OECD, Paříž.
- Oosterbeek, H., a kol. (2007), "The effect of extra funding for disadvantaged students on achievement", *Review of Economics and Statistics*, sv. 89, č. 4, str. 721-736.
- Oreopoulos, P. (2007), "Do Dropouts Drop Out too Soon? Wealth, Health and Happiness from Compulsory Schooling" in *Journal of Public Economics*, sv. 91, Issue 11-12, str. 2213-2229.
- Pekkarinen, T., Pekkala, S., Uusitalo, R. (2006), "Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform", *IZA Discussion Paper*, č. 2204.
- Rangvid, B. (2010), "School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools", *European Sociological Review*, sv. 26, č. 3, str. 319-335.
- Raveaud, M., Van Zanten, A. (2007), "Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paříž". *Journal of Education Policy*, sv. 22, č. 1, str. 107-124.
- Rivkin, S., Hanushek, E., Kain, J. (2005), "Teachers, Schools and Academic Achievement", *Econometrica*, sv. 73, č. 2, str. 417-458.
- Ross, K., Levacic, R. (1999), *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of schools*, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paříž.
- Rumberger, R. and S. Lim (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Santa Barbara.
- Sahlberg, P. (2007), *Secondary education in OECD countries: Common challenges, differing solutions*, European Training Foundation (ETF).
- Schneider, M., Buckley, J. (2002), "What do parents want from schools". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, sv. 24, č. 2, str. 113-114.
- Shavit, Y., Müller, W. (2006), "Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification", in M. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education*, str. 437-452.

- Sibieta, L., Chowdry, H., Muriel, A. (2008), "Level playing field? The implications of school funding", Institute for Fiscal Studies.
- Simkins, T. (2004), "School Finance and Equity in England", *Educational Management Administration and Leadership*, sv. 32, č. 4, str. 369–86.
- Slavin, R. (2010), "Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments", *Educational Research Review*, sv. 5, č. 1, str. 68–80.
- Spinath, B., Spinath, F. (2005), "Development of self-perceived ability in elementary school: The role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence", *Cognitive Development*, sv. 20, str. 190–204.
- Steiner, M. and the Styrian Association for Education and Economics (2011), *OECD Country Report Austria, Overcoming School Failure: Policies that Work*, Federální ministerstvo školství, umění a kultury, Rakousko; www.oecd.org/edu/equity
- Strakova, J., Simonova, J., Polechova, P. (2011), *Overcoming School Failure, Background Report for the Czech Republic*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Česká republika, Czech Republic. www.oecd.org/edu/equity
- Symonds W., R. Schwartz and R. Ferguson (2011), *Pathways to Prosperity: Meeting the Challenge of Preparing Young Americans for the 21st Century*. Report issued by the Pathways to Prosperity Project, Harvard Graduate School of Education.
- Välijärvi, J. and P. Sahlberg (2008), "Should 'failing' students repeat a grade? A retrospective response from Finland", *Journal of Educational Change*, sv. 9, č. 4, str. 385–389.
- Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010), "Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education", *OECD Education Working Papers*, č. 52.
- Wisniewski, J. (2007), "Secondary Education in Poland: 18 years of changes", paper presented for the *Fourth ECA Education Conference*, Tirana, 24–26 October 2007, available at http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/444607-1192636551820/Secondary_education_in_Poland_jwi_4r.pdf.
- Woessmann, L. (2003), "Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, sv. 65, č. 2, str. 117–170.
- Woessmann, L. (2010), "Institutional determinants of school efficiency and equity: German states as a microcosm for OECD countries", *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik (Journal of Economics and Statistics)*, sv. 230, č. 2, str. 234–270.
- Yamamoto, K., Byrnes, D. (1987), "Primary children's ratings of the stressfulness of experiences", *Journal of Research in Childhood Education*, sv. 2, str. 117–121.

KAPITOLA 3.

ZLEPŠENÍ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŠKOL S NÍZKOU KVALITOU VÝUKY

Tato kapitola se zabývá možnostmi, jak zlepšit rovnost ve vzdělávání a snížit neúspěch žáků na úrovni školy, dále se zaměřuje na znevýhodněné školy, které poskytují vzdělání na nižší úrovni než ostatní školy, a identifikuje nejlepší strategie, kterými lze podnítit úsilí vedoucí ke snižování neúspěchu žáků ve školách. V úvodu kapitoly je uvedena analýza konkrétních úkolů, před kterými stojí školy s velkými podíly znevýhodněných žáků, a jsou shrnuty důvody, proč jsou tyto školy ohroženy horší úrovní poskytovaného vzdělávání. Dále kapitola prezentuje pět doporučení, jak zlepšit výkonnost na těchto školách. I když daná doporučení platí pro všechny školy, jsou zejména vhodná pro znevýhodněné školy, které si ve výuce nevedou právě dobře a v nichž může být složitější tato doporučení realizovat. Doporučení mohou přinést zlepšení v těchto oblastech: rozvoj a podpora řízení škol a vedení lidí, péče o pozitivní a podnětné prostředí školy, praktická výuka, nábor nových pedagogických pracovníků a možnosti, jak si učitele udržet, zajištění efektivních strategií vzdělávání a konečně propojení rodičů a komunit s těmito školami, protože jen tak lze dosáhnout trvalého zlepšení.

Tomovi je 13 let a žije na znevýhodněném předměstí Amsterdamu, kde navštěvuje místní školu. Jeho rodina se přistěhovala do Nizozemí, když mu byly pouhé čtyři roky, a on vstoupil do holandského vzdělávacího systému. Tom se naučil holandsky a byl vždy vyučován podle běžných školních kurikul. Nicméně výuka v předškolním vzdělávání a na nižším stupni základní školy nebyla pro děti, jako je Tom, právě optimální. Učitelé nebyli vždy dobře připraveni a Tomova matka – samoživitelka – nebyla schopna během těchto let syna podporovat ani po stránce akademické, ani po stránce emoční. A i když se Tom jeví jako jasný kandidát na odchod ze školy, aniž by dokončil vyšší střední vzdělání, je pravděpodobné, že bude ve vzdělávání pokračovat a dosáhne úplného středního vzdělání, protože byl ve své škole vyhodnocen jako žák ohrožený potenciálním odchodem ze školy a jak jemu, tak i jeho učitelům se dostalo přiměřené podpory, která Tomovi pomůže studia dokončit.

Tato kapitola se zaměřuje na školy, které jsou přímo v centru vzdělávacích systémů: způsob, jímž poskytují vzdělání, může přispět k vyšší spravedlnosti a k inkluzi. Stejně jako v případě Toma v Nizozemí, většina znevýhodněných škol v zemích OECD každý den tvrdě pracuje na tom, aby své žáky podpořily a pomohly jim dosáhnout potenciálu, který jim může poskytnout vzdělávání. Analýza praxí jednotlivých zemí, které podpořily publikaci této zprávy, ukazuje, že existuje nesmírně široká škála programů a strategií zaměřených na tyto cíle, avšak v zemích OECD neexistuje shoda nebo stejné chápání postupů používaných ve školách, které jsou úspěšné při podpoře žáků, jako je Tom.

Tato kapitola navrhuje pět doporučení k podpoře znevýhodněných škol s nízkou úrovní výuky. Doporučení vedou ke zlepšení rovnosti ve vzdělávání a snížení neúspěchů žáků ve školách.¹ Kapitola si klade za cíl pomoci těm, kdo jsou odpovědní za zpracování politik, aby pochopili, jak lze podporovat znevýhodněné školy s nižší úrovní výuky, aby i jejich žáci byli úspěšní. Znevýhodněné školy jsou definovány jako školy s vysokým podílem znevýhodněných žáků.

Zcela chybá rovnice: znevýhodnění žáci a školy s nízkou úrovní výuky

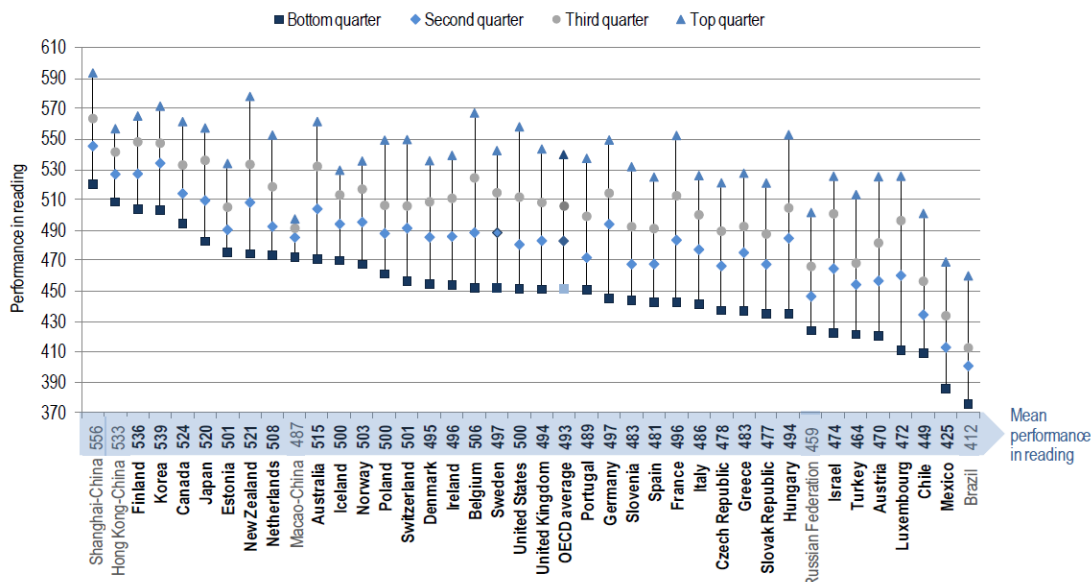
Je těžké čelit realitě: ve většině zemí OECD jsou výsledky vzdělávání žáků obvykle horší ve školách, kde většina žáků pochází ze znevýhodněných prostředí.² Existuje více příčin tohoto jevu, ale nejzákladnější jsou tyto: sociálně-ekonomické zázemí žáků má velký vliv na jejich výkony ve škole; celá řada znevýhodněných škol není schopna se s tímto negativním dopadem vypořádat a mohou nedostatky žáků ještě více zdůraznit (OECD, 2010a; Bjorklund a Salvanes, 2011). Nedostatek systematické podpory a flexibility, jakož i omezené zdroje, včetně nedostatečného počtu pracovníků škol, a jejich neefektivní využívání, způsobují, že je nesmírně složité plnit úkoly, před kterými školy s nižší úrovní výuky stojí.

Studenti ze znevýhodněného sociálně-ekonomického prostředí jsou více ohroženi horšími výsledky

Ačkoliv žáci ze znevýhodněného sociálně-ekonomického prostředí nemusí mít nezbytně horší výsledky, jejich sociálně-ekonomické podmínky mají skutečně velký vliv na jejich výkony ve škole, jak již bylo objasněno v Kapitole 1. Výsledky PISA ukazují, že studenti s horším sociálně-ekonomickým zázemím mají v průměru horší výsledky než žáci pocházející z lepšího sociálně-ekonomického prostředí. Výsledky jsou shrnuty na obr. 3.1.

Obr. 3.1. Sociálně-ekonomické zázemí žáků má velký vliv na jejich výkony ve škole

Čtenářská gramotnost podle čtvrtin Indexu PISA ekonomického, sociálního a kulturního statutu (2009)



Jak rozumět tomuto grafu: Tento graf ukazuje rozdíly ve výkonech podle čtvrtin přiřazených sociálně-ekonomickému zázemí, které je měřeno podle Indexu PISA ekonomického, sociálního a kulturního statutu od těch nejvíce znevýhodněných žáků (spodní čtvrtina indexu) k těm maximálně zvýhodněným žákům (horní čtvrtina). Země jsou seřazeny sestupně podle středového skóre nejvíce znevýhodněných žáků. Označení zemí udávají průměrný výkon všech studentů (uvedeno v závorkách). Například na Novém Zélandu získali znevýhodnění žáci v průměru 475 bodů, zatímco zvýhodnění žáci 578 bodů a průměrný počet bodů v národním měřítku byl 521. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (svazek II), OECD, Paříž.

See: <http://dx.doi.org/10.1787/888932561082>

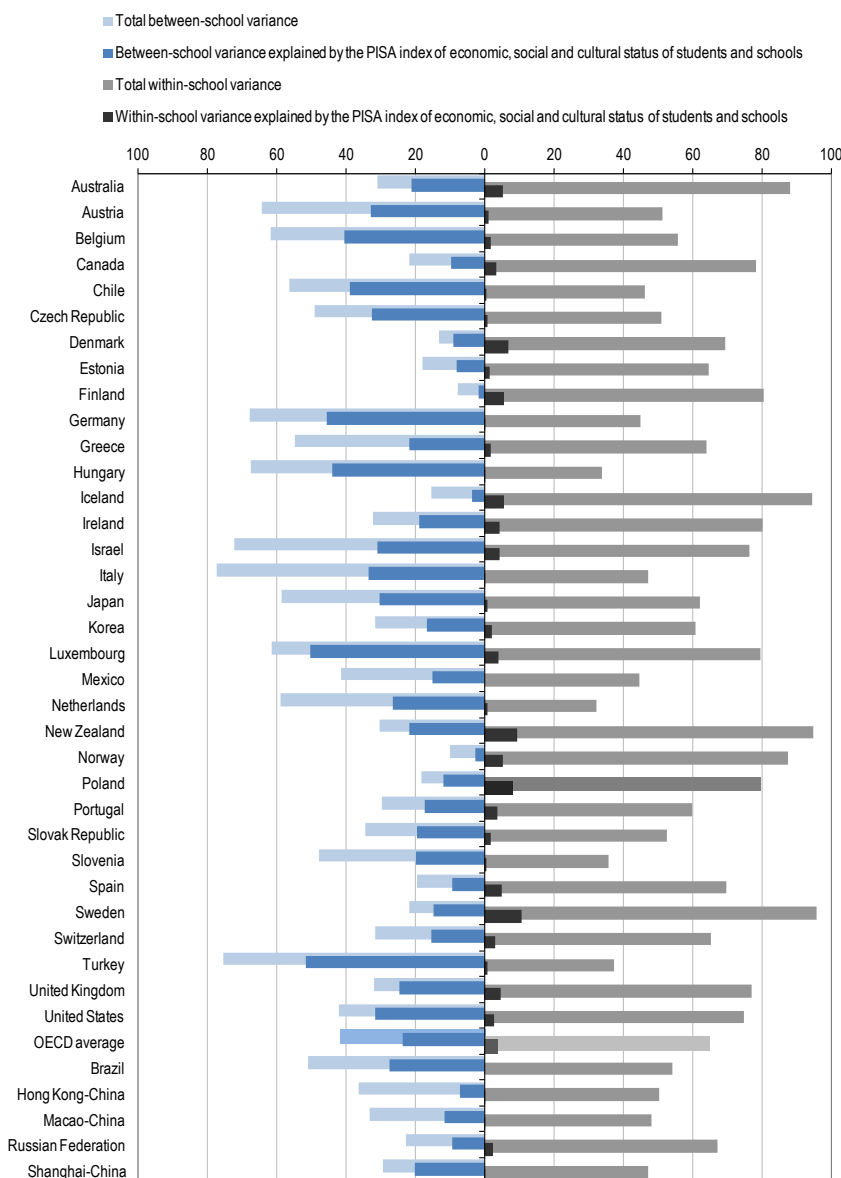
Údaje potvrzují, že po letech povinné školní docházky, nedosáhne celá řada patnáctiletých žáků v zemích OECD ani minimální úrovně dovedností, které jsou nutné pro jejich další rozvoj. Sociálně-ekonomické prostředí jejich rodin je nadále znevýhodněné a znevýhodňuje i jejich výsledky ve škole.

Znevýhodněné školy mohou posílit negativní účinky sociálně-ekonomického zázemí

Několik zdrojů uvádí, že existují silné vztahy mezi znevýhodněnými školami a nízkou úrovní výkonů ve škole. Ve třetím mezinárodním srovnávacím testu z matematiky (TIMSS, 2007) se prokázal pozitivní vztah mezi školami s nižším počtem žáků z ekonomicky znevýhodněných rodin a lepšími výsledky v matematice, přičemž rozdíl byl až 50 bodů (Mullis, Martin a Foy, 2008). Výsledky PISA tuto skutečnost potvrzují (OECD, 2010b).³ Obr. 3.2 ukazuje, jak se čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků liší nejen mezi školami, ale i v jednotlivých školách v rámci jedné země.⁴

Obr 3.2. Rozdíl ve čtenářské gramotnosti mezi školami i v rámci škol

Odchylka ve čtenářské gramotnosti mezi školami i v rámci škol a odchylka vysvětlená počtem přijatých žáků s nižším sociálně-ekonomickým zázemím jako procento odchylky ve výkonech žáků v PISA (2009)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje, do jaké míry lze vysvětlit rozdíl ve čtenářské gramotnosti mezi žáky podle školy, kterou žáci navštěvují, (rozdíl mezi školami) nebo jinými faktory (rozdíl v rámci jedné školy). Odchylka ve výkonu je zobrazena dvakrát, kdy bere či nebere v úvahu sociálně-ekonomické zázemí škol a žáků. Například ve Finsku je většina rozdílů pozorována spíše přímo v dané škole než mezi školami, což naznačuje, že školy dosahují podobných výsledků a nedělí žáky podle jejich schopnosti učit se. Rozdíly v sociálně-ekonomickém zázemí škol se podílejí jen malou měrou na už i tak mizivých rozdílech ve výkonnosti mezi školami, což napovídá, že ze sociálně-ekonomického hlediska existuje jen velmi malá segregace.

Zdroj: OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (svazek II), OECD, Paříž.

Statlink2 <http://dx.doi.org/10.1787/888932561101>

I když všechny země vykazují velké rozdíly ve výsledcích v rámci jedné školy, ve většině zemí je možné pozorovat i značné rozdíly mezi jednotlivými školami, které jsou z velké části vysvětlovány právě sociálními rozdíly mezi školami. Výsledky žáka jsou ovlivněny

průměrným sociálně-ekonomickým zázemím jeho spolužáků. V zemích, jako je Itálie, Německo, Maďarsko, Lucembursko a Turecko, jsou mezi školami skutečně velké rozdíly, které jsou navázány na sociálně ekonomické zázemí žáků i na prostředí, v němž školy působí.

Na druhé straně v severských zemích (Finsko, Norsko, Island, Dánsko, Švédsko) a dále v Estonsku, Španělsku, Kanadě a Polsku nalezneme jen malé vazby mezi výkonem jednotlivce a školami, které děti navštěvují.

Znevýhodněné školy mají tendenci ještě více prohlubovat sociální a ekonomické nerovnosti mezi žáky. Obr. 3.3 ukazuje, do jaké míry lze předpovědět výkony žáka ve čtenářské gramotnosti sledované v testu PISA podle toho, kterou školu žák navštěvuje, pokud tato škola přijala větší počet znevýhodněných žáků. Rozsah rozdílu ve výsledcích spojených se sociálně-ekonomickým složením školy je v některých zemích do očí bijící, zejména v Rakousku, Belgii, České republice, Německu, Izraeli, Japonsku⁵ a Nizozemí.

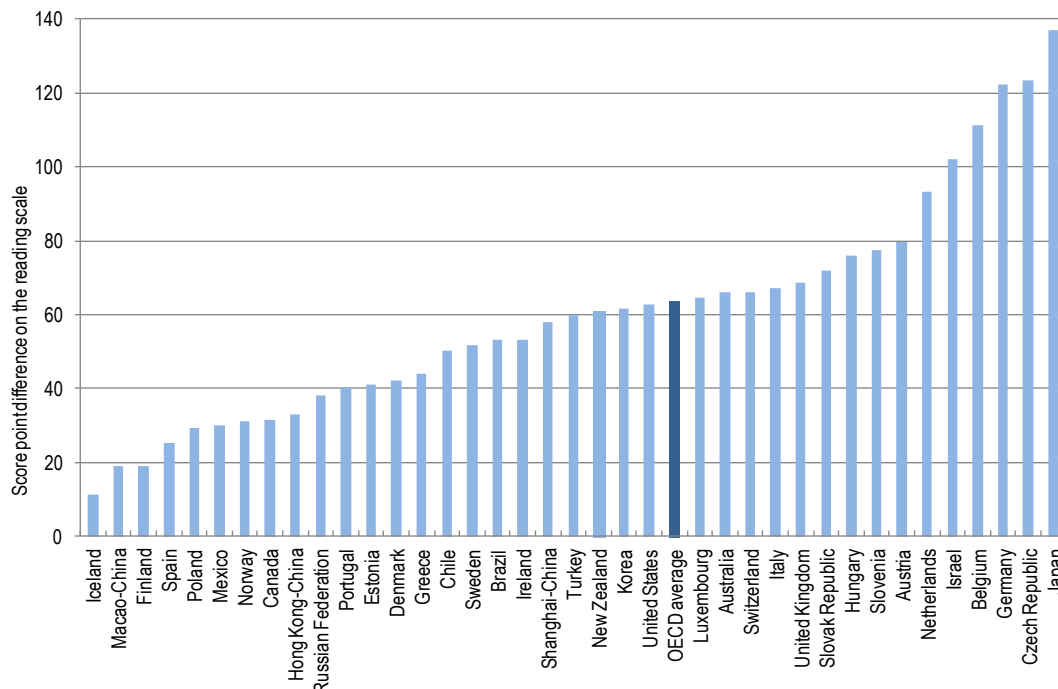
Abychom tato čísla zkonkretizovali, představte si hypotetický případ dvou žáků v jakékoliv z těchto zemí s průměrným rodinným zázemím ze sociálně-ekonomického hlediska. Jeden žák navštěvuje zvýhodněnou školu, kde většina jeho vrstevníků pochází z rodin, které jsou poměrně majetné⁶. Druhý žák navštěvuje školu, která je ze sociálního a ekonomického hlediska znevýhodněná.⁷ Analýza nám napoví, že u prvního žáka by se očekávalo, že se ve čtenářských dovednostech dostane o 32 bodů výše nad průměr zemí OCED než žák druhý. A lze předpokládat, že tento rozdíl v některých zemích přesáhne dokonce 50 bodů.

Tato čísla potvrzují, že znevýhodněné školy spíše přispívají k dalšímu prohlubování sociálně-ekonomické nerovnosti mezi žáky. To pak představuje dvojí nevýhodu pro znevýhodněné žáky, protože školy nezmírňují negativní dopad znevýhodněného zázemí žáka, naopak tyto negativní účinky na výsledky žáků ještě zesilují. Shromážděné poznatky navíc rovněž ukazují, že v zemích, kde mají školy tendenci k větší segregaci, je vliv na přijímání žáků podle sociálně-ekonomického zázemí větší.

Žáci jsou přitom klíčovým zdrojem každé školy: znevýhodněný žák má větší šanci na úspěch, pokud se dostane do školy s žáky, od nichž se očekává mnohem více a kteří jsou na škole intelektuálně zainteresováni (Hanushek a Woessmann, 2006, Ammermüller, 2005).

Obr. 3.3. Dopad sociálně-ekonomických podmínek školy na výsledky žáků

Rozdíly v dosažených bodech, které souvisejí se zvýšením úrovně dané školy v Indexu PISA ekonomického, sociálního a kulturního statutu (PISA 2009) o jednu jednotku



Jak chápat tento graf: Tento graf zobrazuje průměrný dopad sociálně-ekonomického prostředí školy na výkon. V Nizozemí by se počet bodů žáka s průměrným výkonem ve čtenářské gramotnosti zvýšil o 93 bodů, kdyby se úroveň školy v Indexu PISA ekonomického, sociálního a kulturního statutu zvedla o jednu jednotku. Jedná se o odhad založený na průměrech. Dopad na žáky s nižším či vyšším sociálně-ekonomickým zázemím se může lišit. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (svazek II), OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561120>

Tyto poznatky poukazují na nutnost pochopit faktory, které přispívají k sociálně-ekonomické segregaci mezi školami⁸ a které naopak zmírňují její dopady – dokonce je i kompenzují a zajišťují, že všichni žáci, ať už jsou znevýhodnění či nikoliv, jsou zapojeni do výuky a odpovídajícím způsobem podporováni.

Je důležité zdůraznit, že zatímco školy mají velký vliv na výkony žáků, další externí faktory, včetně místa bydliště, chudoby a zdraví, mají rovněž určitý dopad. Školy mohou mít silný vliv na žáky, ale vzdělání, jehož dosáhli rodiče, nelze zlepšit přes noc, přičemž „bohatství“ průměrné rodiny je silně ovlivněno dlouhodobým hospodářským vývojem dané země, opatřeními ke zmírňování chudoby a dalšími sociálními politikami. Nicméně existují poznatky, že některé země dokážou úspěšně snižovat dopad osobního sociálně-ekonomického znevýhodnění na výsledky ve vzdělávání.

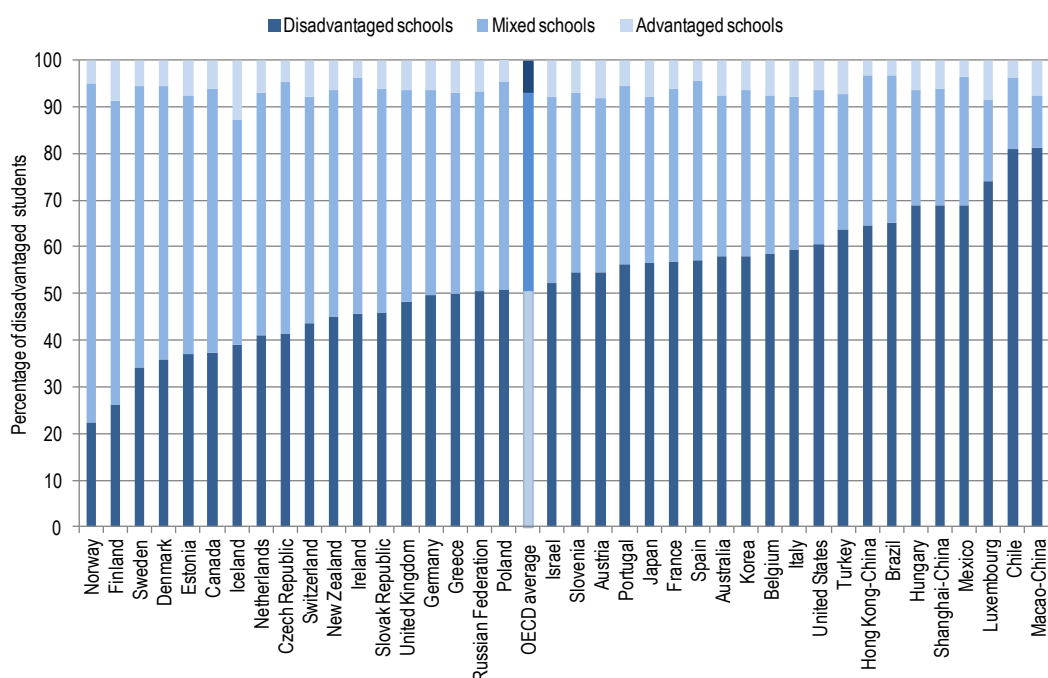
Úkoly, před kterými země stojí, není snadné vyřešit. Jak pomoci znevýhodněným školám zlepšit se tak, aby byly schopny zmírnit a dokonce i kompenzovat vliv prostředí, z něhož konkrétní žák pochází? Jak mohou školy zajistit, aby každý žák prospíval bez ohledu na jeho sociálně-ekonomické zázemí? Další části této zprávy prověřují uvedené výzvy a navrhuji doporučení zaměřená na dosažení úspěchů znevýhodněných škol a jejich žáků.

Pochopit problémy, kterým čelí znevýhodněné školy

Školy lze dělit na zvýhodněné, smíšené a znevýhodněné v závislosti na tom, kolik přijímají žáků se sociálním a ekonomickým znevýhodněním ve vztahu k přijímání žáků z majetnějšího prostředí. V zemích, kde je velký počet smíšených škol, což znamená, že je zde nižší sociálně-ekonomická segregace, jsou znevýhodnění žáci rozloženi mnohem rovnoměrněji ve zvýhodněných, smíšených a znevýhodněných školách. Naopak v zemích s vysokou úrovní sociálního vyloučení, jsou znevýhodnění žáci zapsáni zejména ve znevýhodněných školách, jak ukazuje obrázek 3.4.

Obr. 3.4. Znevýhodnění žáci představují ve znevýhodněných školách většinu

Rozložení znevýhodněných žáků ve znevýhodněných, smíšených a zvýhodněných školách



Jak chápat tento graf: Tento graf zobrazuje typ škol, které jsou navštěvovány znevýhodněnými žáky. Školy jsou rozděleny na zvýhodněné, smíšené a znevýhodněné v závislosti na průměrném počtu přijímaných žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí ve vztahu k jiným žákům. Zázemí žáků je měřeno Indexem PISA ekonomického, sociálního a kulturního statutu. V Chile navštěvuje 81% znevýhodněných žáků školy, kde je většina jejich vrstevníků ze znevýhodněného prostředí, což naznačuje vysokou míru segregace mezi školami. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2010a), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (svazek II), PISA, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561139>

Školy s vyššími podíly znevýhodněných žáků mají větší šanci, že se budou muset vypořádávat s nesčetnými sociální a ekonomickými problémy, které mohou brzdit vzdělávání, které tyto školy poskytují. V jejich okolí budou bydlet rodiny žáků trpící vyšší nezaměstnaností a nižšími příjmy, bude zde vyšší podíl neúplných rodin, více zdravotních problémů, vyšší míra kriminality a migrace mladých lidí, kteří dosáhli vyšší kvalifikace, a toto vše může přispívat k nižší úrovni výsledků dosahovaných ve vzdělávání. (Lupton, 2004).

Kromě toho vyšší podíl znevýhodněných žáků může mít negativní dopady na organizaci a procesy ve školách, které povedou k velmi specifickým problémům. Tyto školy mohou mít napjaté emoční prostředí s vyšším podílem žáků, kteří se bojí, jsou vztekli nebo zranitelní, nebo vyšším podílem rodičů, kteří nemusí být schopni svým dětem poskytovat stabilní a po-

hodlné prostředí. Žáci ve znevýhodněných školách mohou mít často mnohem rozsáhlejší škálu schopností, protože jejich předchozí vzdělávání může být výrazně heterogenní. Zejména ti, kteří si nevedou dobře, mohou mít zásadní vzdělávací potřeby, které lze jen velmi obtížně splnit (Lupton, 2004).

V některých případech vyplývá neefektivnost škol ze sociálně-ekonomického prostředí žáků mnohem méně. Větší vliv může mít neadekvátní reakce školy na potřeby žáků, nedostatečná podpora pedagogických pracovníků, špatné vedení a chybné odborné postupy. Znevýhodněné školy často postrádají schopnost získat dobré učitele nebo si schopné pracovníky udržet (Harris a Chapman, 2004; Muijs a kol., 2004) a nemají možnost dalšího, pro školy užitečného, odborného rozvoje (Leithwood, 2010). Systematická podpora škol, která by pro ně byla vhodná, je v mnoha případech nedostatečná a školy se dostávají do pastí mezi prostředím náročným na vzdělávání a nedostatečnou podporou systémů. Kromě toho, jak bude ještě dále analyzováno, některé rysy na úrovni systému mohou dále brzdit poskytování vzdělání přiměřeného potřebám žáků v těchto školách. Vzhledem k tomu, že uvedené faktory ovlivňují výuku a možnosti vzdělávání žáků v těchto školách, řešení musí být navržena nejen pro školy, ale i pro třídy v těchto školách.

Je tu ovšem ještě další problém: znevýhodněné školy nejsou v rámci všech zemí chápány stejně a totéž platí i pro způsoby, jak se s problémy znevýhodněných škol vypořádat (rámeček 3.1).

Rámeček 3.1. Problémy s definováním znevýhodněných škol v zemích OECD

Definovat znevýhodněné školy s nízkou úrovní výuky může být velmi složité. Znevýhodněné školy mohou mít některé sociálně ekonomické charakteristiky naprosto stejné a mohou čelit stejným problémům, a přesto může být každá z těchto škol úplně jiná. Takže v zemích OECD se tyto školy nechápou stejně a neexistuje shodná definice toho, co to je znevýhodněná škola, jejíž výuka je na nižší úrovni. Vzhledem k tomu, že národní a dokonce i regionální souvislosti jsou vždy jedinečné, používaná kritéria se liší. Analýza přístupů jednotlivých zemí k určení těchto škol a jejich podpoře může dát představu o aspektech, které jednotlivé země zvažují při kategorizaci znevýhodněných škol s nízkou výkonností.

- výsledky žáků (známky, kvalifikační úroveň, její zvyšování a růst, zlepšování)
- fyzický a lidský kapitál (finance, zařízení, pracovníci a jejich vedení)
- charakteristika přijatých žáků (sociálně-ekonomické zázemí, přistěhovalecké prostředí, specifické skupiny, jazykové bariéry, zvláštní potřeby)
- kontext školy (např. násilí)
- geografické oblasti a regiony
- historie a tradice (např. podpora konkrétní etnické skupiny, která je považována za znevýhodněnou).

A konečně je důležité zdůraznit, že ne všechny školy ve znevýhodněných obvodech nebo se znevýhodněnými žáky jsou školy, jejichž výuka je na nízké úrovni nebo nabízejí horší vzdělávání. Celá řada škol poskytuje vysoce kvalitní vzdělávání i přesto, že působí ve znevýhodněném prostředí, a existují příklady zemí, které mají k dispozici efektivní strategie zacílené na podporu znevýhodněných škol. Tyto strategie jsou probrány v následujících částech

této kapitoly.⁹ I když je těžké změnit sociálně-ekonomický statut školy, lze doložit, že některé země s úspěchem snížily dopady těchto škol na výsledky žáků ve vzdělávání. Například ve Finsku, na Islandu a v Norsku představují rozdíly v sociálně-ekonomickém zázemí škol méně než 30 % již tak velmi nízkých rozdílů mezi školami. V těchto zemích mají všichni žáci podobné šance dosáhnout úspěchu bez ohledu na relativní znevýhodnění školy.

I když některé děti, které musí čelit problematickým ekonomickým a sociálním okolnostem, často jen s obtížemi dosahují základních čtenářských a matematických dovedností, významný podíl znevýhodněných žáků si vede ve školách skutečně velmi dobře (OECD, 2011a). Tyto školy a žáci pak představují pozitivní příklady dobré praxe, které ukazují, že znevýhodněné nemusí nutně znamenat jen horší. Na základě empirických důkazů a poznatků z praxí jednotlivých zemí je v této kapitole uvedeno pět doporučení, která mohou pomoci znevýhodněným školám a jejich žákům dosáhnout podstatného zlepšení.

Strategie pro znevýhodněné školy s nižší úrovní výuky zaměřená na zlepšení výsledků žáků ve vzdělávání

Zlepšení výuky na školách s relativně znevýhodněnými žáky se zaměřuje na oba aspekty rovnosti: inkluzi, zabezpečení, že tyto školy dokážou poskytovat kvalitní vzdělávání, a spravedlnost, zajištěním, že znevýhodnění žáci nejsou trestáni dvakrát – z důvodu jejich vlastního znevýhodněného zázemí a proto, že navštěvují školy, které toto znevýhodnění ještě umocňují.

Zásadním úkolem je navrhnout strategie k posílení schopnosti škol zlepšit se. Tyto strategie zároveň představují příležitost pro významné zlepšení školské soustavy jako celku. Přehled postupů používaných v jednotlivých zemích ukazuje, že existuje celá řada iniciativ zaměřených na znevýhodněné školy, od intenzivní cílené podpory těchto škol, přes finanční podporu až po uzavírání uvedených škol.¹⁰ Tato část uvádí empirické důkazy a praxe jednotlivých zemí (prezentované v národních zprávách pro přehled OECD „Jak překonat školní neúspěch: politiky, které fungují“, *Overcoming School Failure: Policies that Work*), které se pro znevýhodněné školy jeví jako neefektivnější.

Kapitola popisuje politickou strategii, jak podpořit zlepšení znevýhodněných škol s nízkou úrovní výuky pomocí pěti doporučení, která se zaměřují na ředitele škol, učitele (pedagogické pracovníky), prostředí pro vzdělávání ve školách a ve třídách a na podporu rodičů a komunit. Zaměřují se na zlepšení vzdělávacích zkušeností dětí, jako je Tom a jeho spolužáci, o nichž jsme se zmínili výše, které jim pomohou získat dovednosti potřebné pro úspěšné završení jejich vzdělání a přechod do dospělosti.

Realizace změn si vyžádá určitý čas. Určitá doba je nutná i k tomu, aby se národní a regionální vzdělávací politiky dostaly přímo do škol. Nejen, že proces vytváření politik je dlouhý, ale školy jsou složité organizace se specifickou kulturou a různorodou skladbou lidí, jejichž „obrácení“ novým směrem není jednoduché. Z toho plyne, že je třeba navrhnout vhodné strategie a změnit očekávání, přesvědčení a praxe celé řady odlišných jednotlivců i celých systémů, struktur a kultur. Je třeba začít se stanovením jasných cílů, které se zaměří na kvalitu a rovnost. Tyto cíle pak musí být zveřejněny v rámci celého vzdělávacího systému a musí se s nimi seznámit i široká veřejnost a všechny zainteresované strany se musí zasadit o zlepšení. Je složité definovat jednotlivá stadia zlepšování, protože ta se mohou lišit podle problémů jednotlivých škol a prostředků k řešení, které mají školy k dispozici (Stoll a Myers, 1998). Ze studií o zlepšování škol vyplývá, že doba nezbytná na zlepšení výsledků žáků se pohybuje mezi třemi a pěti lety (Aladjem *a kol.*, 2010; Borman *a kol.*, 2003).

Nicméně je známo, že zlepšení začíná se změnami ve výuce a vlastním učením žáků a zaměřením se na úspěch žáků. Zlepšení jde ruku v ruce s dalšími nezbytnými prvky. I když efektivní metody výuky ve třídách mohou být samy o sobě tím nejdůležitějším prvkem při dosahování lepších výsledků žáků, tyto výukové metody jsou utvářeny způsobem vedení školy, atmosférou školy, politikou týkající se učitelů a vztahy školy s rodiči a komunitami. V úvahu je nutno vzít i hodnocení škol týkající se zlepšování a odpovědnosti škol (Faubert, 2009). Systematické propojování politiky a praxe ve všech pěti oblastech společně s propojením realizace a hodnocení je pro dosažení úspěchu zásadní. Není možné, aby se všechny země zaměřovaly na všechny tyto oblasti najednou a ve stejnou dobu, ale všechny oblasti musí být postupně řešeny (OECD, 2010c).

I když vzdělávací politiky přispívají ke snižování rozdílů ve výkonnosti škol, v mnoha případech nejsou tyto politiky samy o sobě dostačující (Lupton, 2004). I další sociální politiky mohou přispět ke zmírnění dopadů zázemí žáka na jeho/její zkušenosti ze vzdělávání. Uvedené komplexní (holistické) strategie jsou obvykle velmi účinné při snižování neúspěchů ve škole (Lyche, 2010).

Doporučení č. 1. Posílit a podpořit vedení a řízení škol

Klíčová zjištění

Vedení pracovníků ve škole je východiskem pro transformaci znevýhodněných škol s nižší úrovní výuky. Nicméně vedoucí pracovníci škol nejsou často dobře vybráni, proškoleni a podporováni, aby byli schopni reagovat na potřeby těchto škol a jejich žáků. Politiky se proto musí zaměřovat na přípravu a podporu ředitelů škol, kteří pracují ve znevýhodněných školách. Je třeba

- zabezpečit, aby programy přípravy řízení škol a vedení lidí posilovaly obecnou odbornost vedoucích pracovníků ve školách tak, aby tito dokázali zlepšit vzdělávání a samotnou výuku, a zároveň aby tyto programy poskytovaly odborné znalosti ke zvládnutí problémů vyskytujících se ve znevýhodněných školách;
- posílit programy koučingu a mentoringu určené vedoucím pracovníkům ve školách, které by podpořily tyto pracovníky v nalézání řešení a vytváření sítě škol a pomohly jim dosáhnout trvalé změny v postupech a zajistit udržitelné zlepšení;
- zpracovat strategie, jejichž prostřednictvím by bylo možné přilákat a udržet si kompetentní vedoucí pracovníky ve znevýhodněných školách s nízkou úrovní výuky, tj. poskytnutí dobrých pracovních podmínek, systematickou podporu a pobídky, které by vedly ke jmenování vysoce kvalitních vedoucích pracovníků v těchto školách;
- poskytovat systémovou podporu směřující k restrukturalizaci a ke změně kultury škol, kdykoliv se to bude jevit jako nezbytné; organizační restrukturalizace může vyžadovat dodatečnou podporu a externí zásah a/nebo dodatečné zdroje; rozdělení znevýhodněných škol s nízkou úrovní výuky, spojování malých škol a uzavírání těch škol, které si vedou opravdu špatně, může být v určitém kontextu další možností.

Úkol, který je třeba vyřešit: znevýhodněné školy mohou postrádat dobré vedení, takže nejsou schopny reagovat na konkrétní problémy

Každá znevýhodněná škola je jedinečná v okolnostech, s nimiž je konfrontována, ve způsobu, jakým na ně reaguje, a ve schopnosti zlepšit se a dosáhnout změny. Strategie zaměřené na zlepšování škol vykazující nízkou úroveň vzdělávání musí být přizpůsobeny situaci,

v níž daná škola funguje. Vedoucí pracovníci škol jsou obvykle hybnou silou účinných iniciativ a měli by být v těchto iniciativách podporováni vysoce kompetentními představiteli, kteří se o vzdělávání hluboce zajímají, a to ve škole i mimo ni.

Znevýhodněné školy s nízkou úrovní výuky často nemají dostatečnou vnitřní kapacitu, aby se mohly zlepšit. Společným faktorem vedoucím k nízké výkonnosti je nedostatečná schopnost řídit školu (Muijs, 2007). Vysoce kvalitní řízení školy je klíčovým předpokladem ke zlepšení znevýhodněných škol s chronicky nízkou úrovní výuky (Baker a Cooper, 2005). V některých případech to, co škola potřebuje, aby zavedla a udržela zlepšení, je změna kultury, aby učitelé spolupracovali navzájem i se žáky (McBeath *a kol.*, 2005). Avšak ne všechny školy mají tuto schopnost a často platí, že školy, které ji potřebují nejvíce, jsou ty, které celou situaci nezládnou (Harris a Chapman, 2004). Stávající vedoucí pracovníci těchto škol potřebují podporu a/nebo další vzdělávání, případně by bylo vhodné nahradit je efektivnějšími pracovníky. K vytvoření pozitivní změny a k dosažení zlepšení je často nezbytná kombinace externí podpory a interního vývoje.

Shromážděné poznatky: řízení škol a vedení lidí jsou klíčové pro zlepšení znevýhodněných škol s nižší úrovní výuky

Vedoucí pracovníci představují výchozí bod transformace

Efektivní řízení škol je, bezprostředně po kvalitě učitele, považováno za klíčový prvek pro výsledky žáků (Augustine *a kol.*, 2009). Ředitelé škol musí žákům i učitelům nastavit vysoká očekávání a nasměrovat je k dosažení úspěchu (Matthews, 2009). Vedoucí pracovníci škol ovlivňují výsledky žáků dvěma způsoby: podpora a rozvoj efektivně pracujících učitelů a implementace efektivních organizačních postupů (Leithwood *a kol.*, 2004). Pont, Nusche a Moorman (2008) zdůraznili čtyři základní odpovědnosti vedení škol, které jsou přímo aplikovatelné ve znevýhodněných školách s nízkou úrovní výuky: a) podporovat, vyhodnocovat a rozvíjet kvalitu učitelů; b) nastavit cíle a metody hodnocení žáků a osobní odpovědnost; c) strategicky řídit finanční a lidské zdroje a d) spolupracovat s jinými školami.

Výzkumy v oblasti reforem vzdělávacích systémů, jak byly provedeny v Bostonu (USA), v Anglii a Singapuru dokládají, že dobré řízení škol je zásadní pro provedení rychlých a podstatných změn v zaužívaných postupech (Barber a Mourshed, 2007). Poznatky shromážděné v projektu OECD Inovativní vzdělávací prostředí (Innovative Learning Environments) rovněž zdůrazňuje klíčovou roli vedení a řízení při dosahování zásadního zlepšení výsledků žáků, zejména pokud jde o školy působící ve znevýhodněných prostředích (OECD, *bude publikováno*).

Několik významných studií škol ve znevýhodněných oblastech Spojeného království se zabývalo úspěšnými nebo zlepšujícími se školami, aby zjistily, co tyto školy dělají dobře (Day *a kol.*, 2009). V „příkladných školách“ posiluje dobré řízení škol efektivní výuku a podnětné prostředí pro vzdělávání, což umožňuje překonávat problémy, které souvisejí se znevýhodněným prostředím. Znevýhodněné školy s nízkou úrovní výuky se zlepšují s tím, jak se zlepšují jejich pracovníci a jak se rozšiřuje vzdělávání pedagogických pracovníků v souladu s potřebami daných škol (viz doporučení č. 3 této kapitoly). Vedoucí pracovníci škol, kteří dobře rozumějí sociálním, ekonomickým i politickým faktorům, které ovlivňují životy žáků ve školách, které řídí, jsou lépe vybaveni k realizaci úspěšných strategií (Blair a Bourne, 1998).

Vedoucí pracovníci působící ve znevýhodněných školách s nižší úrovní výuky nejsou vždy dobře vybráni, proškoleni a podporováni

Působit ve vedoucí funkci ve škole je složitý úkol, který se stává ještě komplikovanějším, jedná-li se o znevýhodněnou školu s nízkou úrovní výuky. Aby vedoucí představitelé škol mohli pracovat efektivně, musí být dobře připraveni a podporováni. Nicméně při nástupu do funkcí nemá mnoho vedoucích pracovníků škol pocit, že by byli dobře připraveni a proškoleni. Protože většina kandidátů na funkci ředitelů škol a jejich zástupců jsou bývalí učitelé, nemusí být nutně připraveni na vedení jiných pedagogických pracovníků a mohou postrádat dovednosti nezbytné pro řízení finančních a lidských zdrojů. Kromě toho v mnoha zemích není jasné, jaké jsou vlastně hlavní úkoly a povinnosti představitelů vedení škol. V případě znevýhodněných škol, jejichž výuka nemá vysokou úroveň, je situace dále komplikována, protože často zde není dostatek zájemců o místo ředitelů škol a právě ti, kteří funkci přeberou, mohou mít menší zkušenosti a nižší kvalifikaci. Například ve Spojeném království pouze 20 ředitelů, kteří stojí v čele znevýhodněných škol, působí v této funkci tři a více let.

Možnosti politik, jak podpořit řízení ve znevýhodněných školách s nižší úrovní výuky

Zpracovat a posílit školení vedoucích pracovníků působících ve znevýhodněných školách s nižší úrovní výuky

Znalosti, dovednosti a dispozice k řízení škol je třeba rozvinout pomocí speciálně navržených programů pro přípravu na řízení škol. Mezi lidmi z pedagogické praxe, výzkumnými pracovníky i těmi, kdo zpracovávají příslušné politiky, existuje konsenzus, že vysoce kvalitní školení určené pro řídicí pracovníky škol přispívá k efektivnějšímu řízení a vedení škol, a tudíž i ke zlepšení výuky a schopnosti žáků učit se (Pont, Nusche a Moorman, 2008; Davis a kol., 2005; Darling-Hammond a kol., 2007). Řada zemí již realizovala nebo právě realizuje progresivní školení pro budoucí a/nebo i stávající představitele vedení škol. Rámec 3.2 shrnuje klíčové prvky programů na přípravu vedoucích pracovníků škol.

Rámec 3.2. Složky efektivních vzdělávacích programů pro vedoucí pracovníky škol

Projekt OECD *Zlepšení vedení škol (Improving School Leadership)* prověřoval několik programů přípravy vedoucích pracovníků škol v zemích OECD. Projekt zjistil, že efektivnější programy jsou ty, které:

- připravují a rozvíjejí schopnosti vedoucích pracovníků škol a zaměřují se na instruktážní řízení škol a širší pojetí rolí a odpovědností vedoucích pracovníků, dále na účel vzdělávání jako takového a fungování základních technik k dosažení zamýšlených výsledků;
- jsou navrženy k rozvoji vedoucích pracovníků, kteří budou spolupracovat s učiteli na vybudování škol, které se soustředí na žáky, a škol, které budou schopny vysoké výkonnosti a nepřetržitému zlepšování vzdělávání;
- berou v úvahu hledisko celého systému, které propojí s širšími cíli a procesy pro zlepšování škol a výkonu studentů v rámci systému, a zároveň zvyšují účinnost a efektivitu.

Zdroj: Pont B., Nusche, D., Hopkins, D. (2008), Improving School Leadership sv. 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paříž.

Kromě toho by programy zaměřené na školení vedoucích pracovníků škol měly rozvíjet jejich schopnosti řídit znevýhodněné školy s nízkou úrovní výuky, měly by nabízet specializované a konkrétní znalosti a dovednosti porozumět zvláštním okolnostem, v nichž tyto školy působí, a měly by tyto pracovníky připravit na to, jak na dané okolnosti reagovat (Day a kol.,

2009). Tyto programy musí zajistit, aby vedoucí pracovníci škol byli připraveni vypořádat se s problémy, které jsou typické pro znevýhodněné školy, jako je chování žáků, motivace a zapojení žáků do výuky, vzdělávání znevýhodněných žáků a/nebo žáků, kteří mají problémy s učením, zdokonalování fyzického prostředí školy a kultury péče o žáky a zlepšování jejich výsledků (Day *a kol.*, 2009). A stejným způsobem musí být tito řídicí pracovníci připraveni úspěšně zainteresovat rodiče a širší komunitu, jako aktivní spojence pro zlepšování škol (viz rovněž bod č. 5 v této kapitole).

Poskytovat vedoucím pracovníkům škol koučing, mentoring a síť

Vedoucí pracovníci škol – zejména ti noví a nezkušení – působící ve znevýhodněných školách s nízkou úrovní výuky budou s velkou pravděpodobností potřebovat další podporu. Programy soustřeďující se na koučing spojují zcela nové vedoucí pracovníky se zkušenými představiteli vedení škol, kteří pak podporují nezkušené vedoucí pracovníky při zpracování strategií hledajících řešení problémů. Tento přístup vykazuje pozitivní výsledky v Šanghaji (Čína) a v Anglii (OECD, 2011b). S kouči mohou noví vedoucí pracovníci získat zcela nové dovednosti a najít způsoby, jak reagovat na problémy vlastních škol, přičemž jim nikdo nevnucuje „hotová“ řešení, jak nacházet vhodné postupy v rámci svých funkcí (Gorham, Finn-Stevenson a Lapin, 2008; Bush a Jackson, 2002). Koučing rovněž zvyšuje jejich psychickou pohodu, protože mají pocit větší podpory, což je zvláště důležité v problémových prostředích (Stichter *a kol.*, 2006). V ideálním případě by koučové měli mít zkušenosti a měli by mít za sebou prokazatelné úspěchy ve školách, které jsou podobné těm, které vedou jejich svěřenci (Morgan a Hawkins, 2004). Tuto podporu lze postupně snižovat s tím, jak se zvyšují kompetence nových vedoucích pracovníků. V případě velmi problematických prostředí, může podpora nových vedoucích pracovníků trvat delší dobu.

Kromě toho školy nemohou dosáhnout transformace, pokud budou jednat samostatně: síť škol mohou dát ten správný impuls ke zlepšení (Caldwell, 2010). Různé formy sítí mohou přispívat k podpoře zlepšování kvality škol v problematických situacích (Hadfield a Jopling, 2006). Vytváření sítí škol se jeví jako pozitivní a nerepresivní způsob, jak dosáhnout trvalé změny v postupech, a tudíž i udržitelného zlepšení a změny kultury. Síť umožňuje šíření dobré praxe v rámci celých systémů pomocí sdíleného účelu a propojených zdrojů a umožňují i konsolidaci profesionální identity (Morgan a Hawkins, 2004).

Sítě mohou mít různou podobu od relativně formálních a povinně zřízených skupin (jako jsou zóny vzdělávacích opatření (Education Action Zones) ve Spojeném království a *Reseaux Ambition Réussite* ve Francii, přes síť vedoucích pracovníků škol vytvářené na dobrovolné bázi až po systémy podpory těchto vedoucích pracovníků. Různé výrazy popisující tato seskupení – síť, klastery, partnerství – odrážejí různorodost a dynamiku spolupráce, avšak ve všech případech je nesmírně důležité, že školy, které čelí výjimečně problematickým okolnostem, se mohou učit jedna od druhé (McBeath *a kol.*, 2005). Nicméně síť a další způsoby spolupráce, které neoplývají dobrou komunikací, vykazují nedostatek komunikace ze strany vedoucích pracovníků škol nebo irelevantní zaměření, nebudou mít pravděpodobně pozitivní vliv na výsledky žáků. Pokud se má dosáhnout požadovaných výsledků, spolupráce musí být propojena s externí podporou a externími zásahy. Rámeček 3.3 uvádí příklady koučingu a vytváření sítí zaměřených na řízení škol.

Rámeček 3.3. Koučing a vytváření sítí škol v Ontariu a ve Spojeném království

Ontario: rozdělení a posilování funkcí ve vedení škol s cílem prosadit dlouhodobé změny. V roce 2003 zahájilo Ministerstvo školství provincie Ontario reformu středních škol pod názvem Strategie úspěchu/vzdělávání žáků do věku 18 let (Student Success/Learning to 18 Strategy). Tato strategie se soustředila na nezáměr studentů o středoškolské programy. Snaží se zajistit větší zainteresovanost studentů, poskytovat vysoce kvalitní příležitosti ke vzdělávání pro všechny studenty a zajistit podporu studentům, kteří jsou ohroženi možností, že středoškolské vzdělání nedokončí. Jedním z hlavních pilířů této reformy je podpořit silné a jasně zacílené vedení ve školách a okresních/obvodních školních radách a změnit kulturu škol s cílem dosáhnout dlouhodobého zlepšení. Od roku 2003 do roku 2005 strategie budovala schopnost řízení a vedení v rámci reformy středních škol na úrovni okresních/obvodních školních rad, kde byla vytvořena nová pozice – poradce, který povede studenta tak, aby byl ve škole úspěšný (Student Success Leader). Na úrovni škol byla rovněž vytvořena nová pozice – učitel, který povede studenta tak, aby byl schopen dosáhnout úspěchu (Student Success Teacher). Tento učitel má za úkol podporovat studenty, kterým by hrozilo, že předčasně opustí školy. Kromě toho k dosažení úspěchu studentů nyní střední školy zřídily i týmy (Student Success Team), které jsou složeny z vedoucích pracovníků škol, učitelů, kteří podporují neúspěšné žáky, a dalších pedagogických pracovníků. Tyto týmy nejenže sledují potřeby studentů a zaměřují se na ty, kteří nejeví přílišný zájem o školu, ale rovněž se snaží, aby si studenti z výuky odnášeli kvalitní vzdělávací zkušenosti.

Spojené království: vytváření sítí mezi školami. Vláda Spojeného království klade stále více důraz na potřebu škol spolupracovat, chtějí-li dosáhnout zlepšení. Bylo zahájeno několik iniciativ zaměřených na vytvoření sítí, a to pro různé typy škol: výjimečnost ve městech (Excellence in Cities), grant pro iniciativní vedení škol (Leadership Initiative Grant), propojení vzdělávacích komunit a federace škol. Tyto iniciativy stimulovaly vytvoření celé řady rozdílných struktur zaměřených na spolupráci, od skupin škol, které se rozhodly dobrovolně spolupracovat, až po skupiny, které se pro tento typ práce rozhodly na základě pobídek, zatímco jiným školám byla takováto spolupráce přímo nařízena.

Zdroje: Muijs, D. (2007), "Improving Failing Schools: Towards a Research Based Mode", paper presented at the 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement; Fournier, G., Mildon, D. (bude publikováno), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) In Canada*, Council of Ministers of Education, Canada. www.oecd.org/edu/equity; OECD (2011b), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD, Paříž.

Zpracovat strategie, jak přitáhnout a udržet si kompetentní vedoucí pracovníky ve znevýhodněných školách s nižší kvalitou výuky

Dobré pracovní podmínky a systematická podpora jsou klíčové pro získání a udržení si vedoucích pracovníků ve znevýhodněných školách. Země, zejména ty, které mají problémy získat vedoucí pracovníky do znevýhodněných škol, by se měly snažit propojit mzdy s faktory typicky se objevujícími na úrovni škol a zajistit vyvážené využívání odměn a pobídek podle odvedeného výkonu.

Je důležité zajistit, aby ředitelé škol vnímali celý proces jako spravedlivý (Pont, Nusche a Moorman, 2008). Pokud bude zaveden plat odpovídající výkonům, je důležité zpracovat spolehlivé ukazatele a jasná hodnotící kritéria, připravit a proškolit hodnotitele a zajistit, aby postupy hodnocení vzaly v úvahu situaci, v níž ředitelé škol pracují. Například v Koreji znamená stát se ředitelem školy ve znevýhodněné škole s nízkou kvalitou výuky značné uznání a dobré finanční ohodnocení. Velmi často patří ředitelé těchto škol mezi ty, kdo si ve funkci ředitele vedou nejlépe.

Poskytovat systematickou podporu transformaci znevýhodněných škol s nižší kvalitou výuky

Transformace znevýhodněných škol s nízkou kvalitou výuky často vyžaduje restrukturalizaci školy a změnu jejich kultury. Snaha o udržení kvalitnějšího vzdělávání musí být často doprovázena hlubokou organizační restrukturalizací, aby bylo možné napravit vše, co ve ško-

le nefunguje tak, jak má. Taková restrukturalizace může někdy vyžadovat zvláštní podporu, externí zásahy a/nebo dodatečné zdroje (Black, 2007). Poznatky ukazují, že úspěšné strategie by měly vzít do úvahy dále uvedené aspekty (viz rovněž rámeček 3.4).

- **Strategie zpracované jen pro určité okolnosti.** Na míru zpracované strategie musí být navrženy pro každou školu nebo skupinu škol tak, aby vyhovovaly jejich konkrétním okolnostem (Harris a Chapman, 2004, MacBeath *a kol.*, 2005). Tento přístup je zvláště vhodný pro strategie, které mají být zpracovány přímo ve škole. Školy jsou schopny maximálně těžit ze systematické podpory, pokud tato podpora vychází z možností a schopností stávajících pracovníků školy, kteří jsou nositeli procesu zlepšování. Například v Nizozemí jsou školy s trvale nízkou kvalitou výuky identifikovány školní inspekcí. Po navržení plánu opatření, škola a školní inspekce pracují jako tým na jejich realizaci (Akkerman, *a kol.*, 2011).
- **Zdroje.** I když zvýšení finančních zdrojů poskytovaných školám nemusí nezbytně zlepšit výsledky žáků (Woessman, 2008; Faubert, 2012), některá cílená zvýšení prostředků do konkrétních vstupů mohou výsledky studentů pozitivně ovlivnit (Jacob a Ludwig, 2008). Základní financování může být krátkodobě zvyšováno případ od případu a navíc lze školám na základě zlepšených výsledků žáků poskytnout i určité pobídky. Systémová podpora může mít, kromě jiného, i podobu zvláštních zdrojů a více času poskytnutého učitelům, aby se mohli aktivně účastnit práce v sítích, plánování a/nebo by mohli být vedeni ke zvyšování odbornosti (Reynolds *a kol.*, 2002).
- **Formální společné plánování času ve škole.** Reorganizovat rozvrh tak, aby umožnil uvolnění určitého bloku pro profesionální týmy vzdělávání a pro společné plánování strategií zaměřených na zlepšování. Takováto reorganizace rozvrhu může vést k silnému propojení mezi pedagogickými pracovníky a hmatatelnými výsledky.
- **Uznání školám za zásluhy.** Je nesmírně důležité, aby znevýhodněné školy, které se zlepšují, byly odměněny za dosažené úspěchy (a nebyly stigmatizovány za faktory, které je sice ovlivňují, ale vyplývají z okolností). Externí podpora a možnost stát se součástí národní strategie zlepšování s konkrétními příklady úspěchu může školám dodat sebevědomí k dalšímu zlepšování. Školy, které již překonaly překážky a dosáhly zlepšení, jsou schopny přispět svými znalostmi a praxí ke zlepšení jiných škol (MacBeath *a kol.*, 2005). Někdy získají znevýhodněné školy odbornost a postupy, které mohou být příkladem pro ostatní, a může z nich těžit celá školská soustava. Například snaha o změnu chování ve třídách se stává prioritou v mnoha zemích a nyní existuje velká zásoba odborných zkušeností škol, které se s nepříznivými okolnostmi vypořádaly výjimečným způsobem a od nichž se mohou učit další školy.
- **V některých případech je třeba přijmout tvrdá opatření pro školy s trvale nízkou kvalitou výuky.** Někteří představitelé školství působící na úrovni systému nevědí, co dělat se školami, které si nepřetržitě vedou špatně. V některých zemích zcela selhala snaha tyto školy zlepšit. Rozdělení škol s nízkou kvalitou výuky, spojování malých škol a uzavírání škol, které opakovaně nezvládly svou roli, lze za určitých okolností považovat za relevantní politické možnosti. Takováto opatření mohou usnadnit možnost začít opět od nuly včetně změny atmosféry ve škole a kultury školy (např. zavedení nových postupů, změna délky vyučování a získávání žáků) a zlepšení vztahů s učitelskými odbory, školskou radou a centrálními orgány. Uzavírání škol není v zemích OECD ani populární, ani příliš používanou praxí. Zatímco o této možnosti by se mělo uvažovat jen v extrémních případech, hlavní prioritou zemí by měla být snaha vyhnout se situacím, kdy se žákům dostává trvale nízkého vzdělávání. Není spravedlivé, aby jakýkoliv žák ztratil možnost získat dobré vzdělání.

Rámeček 3.4. Systémová podpora udržitelného zlepšení

V **Quebecu** se opatření Ministerstva školství „Agir autrement“ (Jednejte jinak) zaměřuje na podporu rozsáhlé transformace nejvíce znevýhodněných škol v provincii tak, aby došlo ke zlepšení práce žáků i rovnosti ve vzdělávání. Ministerstvo umožňuje těmto školám (189 ve školním roce 2007/2008) přístup k rozsáhlé databázi efektivních postupů vedoucích k rozvoji odborných znalostí a dovedností. Školní rady podporují tým vedoucích pracovníků škol, ať už zdroji nebo pomocí koordinace, při implementaci praktických postupů, které jsou přizpůsobeny sociálně-ekonomickým podmínkám jejich žáků.

V **Ontariu** probíhá od školního roku 2006/2007 Program cílené intervence (Focused Intervention Program, OFIP). Ten poskytuje cílenou podporu základním školám, které „se potýkají s konkrétními potížemi při dosahování trvalého zlepšování“. Podpora je poskytována na základě výsledků hodnocení čtenářských, písemných a matematických dovedností v provincii (ve 3. a 6. ročnících). Finanční prostředky OFIP jsou použity na odborný rozvoj, dodatečné pomůcky pro vzdělávání žáků, na kouče pro zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti a na poskytnutí času učitelům, aby mohli spolupracovat a odborně se vzdělávat. Ve školním roce 2006/2007 získala škola podporu OFIP, pokud standardu provincie dosáhlo méně než 34 % jejich žáků 3. ročníků. Kromě toho od roku 2009/2010 byly zdroje rozšířeny na více než 1100 škol, v nichž standardy provincie splnilo méně než 75 % žáků v testech ve 3. a 6. ročnících. (Schools in the Middle [SIM], tj. školy uprostřed stupnice). OFIP a SIM se snaží propojit a zdokonalit profesionální zdroje v rámci školy tak, aby se podprůměrný výkon stal společným problémem. Tento problém je pak řešen například týmem pro zlepšení školy, který je podporován kouči zabývajícími se čtenářskou a matematickou gramotností. Školy, které byly vybrány k účasti v OFIP, jsou hlavně ty, které poskytují vzdělávání ve znevýhodněných komunitách s relativně vysokým procentem žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami nebo nadprůměrným množstvím vzdělávacích problémů. Od školního roku 2002/2003 do školního roku 2010/2011 se snížil počet škol, kde v 3. ročnících méně než 34 % žáků dosáhlo standardů provincie (z 19 % na 6 %) o dvě třetiny, což představuje vynikající úspěch ve snižování počtu základních škol, v nichž žáci neuspějí.

Ve **Španělsku** je od roku 2011 možné uzavírat smlouvy mezi školami s nízkou kvalitou výuky, které si přejí takovou smlouvu uzavřít (*Contratos-programa con Centros Educativos para el Incremento del Éxito Escolar*), a regionálními školskými úřady. Školy se v těchto smlouvách zavazují, že pomocí projektu zaměřeného na zlepšení zvýší úspěchy studentů i pedagogických pracovníků. A naopak školské úřady se zavazují, že poskytnou nezbytné zdroje.

V **Irsku** se projekt DEIS (*Delivering Equality of Opportunity in Schools /Prosazení rovných příležitostí ve vzdělávání/*) zahájený v roce 2005) zaměřuje na potřeby škol, kde jsou koncentrováni znevýhodnění žáci. Byl vyvinut standardizovaný systém pro určení stupně znevýhodnění ve školách a jsou využity různé formy podpory (670 prvních stupňů základních škol a 195 škol navazujících na tento stupeň vzdělávání) včetně: snížení poměru žák-učitel (platí pro městské základní školy v komunitách s nejvyšší koncentrací znevýhodněných žáků), přidělení správců do škol; dodatečné přidělení zdrojů podle stupně znevýhodnění, dodatečné finanční prostředky na učebnice, přístup k podpůrným programům v matematice a jazyce na základní úrovni, přístup ke službám kontaktního pracovníka mezi rodinami, školou a komunitou (Home School Community Liaison); přístup k programu zaměřeného na dokončení školy (School Completion Programme), zdokonalené výchovné a kariérové poradenství poskytované na druhém stupni základních škol, zvýšená podpora při plánování, přístup k programu zaměřenému na zabránění předčasných odchodů ze škol (Junior Certificate Schools Programme) a dvouletý program připravující studenty na život v dospělosti (Leaving Cert Applied) a konečně dodávání knih do školních knihoven a podpora knihovníkům na druhém stupni základních škol (střední nižší vzdělání) ve školách s největší koncentrací znevýhodněných žáků. Poslední zpráva o udržení žáků ve školách po ukončení základního stupně ukazuje, že míra dokončení školní docházky se díky programu DEIS zvýšila z 68,2 % na 73,2 % u žáků, kteří od roku 2001 do roku 2004 navštěvovali nižší střední vzdělání.

Zdroje: OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) In Canada, Council of Ministers of Education, Canada.; IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report, Ministerstvo školství, Španělsko www.oecd.org/edu/equity; Ministerstvo školství a dovedností Irska (bude publikováno), Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland. www.oecd.org/edu/equity.

Doporučení č. 2 Stimulovat atmosféru a prostředí školy, které budou podporovat vzdělávání

Klíčová zjištění

Znevýhodněné školy čelí většímu riziku problémů s chováním žáků, a s tím i zhoršující se atmosféře pro poskytování vzdělávání. Vzdělávání vyžaduje, aby ve škole bylo ukázněné prostředí založené na spolupráci, které by ovlivňovalo chování žáků a jejich zapojení do výuky. Politiky tedy musí zajistit, aby znevýhodněné školy byly schopny vytvářet přiměřené prostředí pro vzdělávání.

- Stanovit priority pro rozvoj pozitivní atmosféry ve třídách pomocí dobrých vztahů mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem a neklást důraz pouze na disciplínu samotnou.
- Podpořit využívání datových informačních systémů jako nástroje pro diagnózu školy a identifikaci žáků, kteří mají problémy s učením, a určit faktory, které narušují výuku.
- Zabezpečit, aby znevýhodněné školy poskytovaly svým žákům přiměřenou a včasnou podporu včetně výchovného poradenství, mentoringu nebo pomoci při hladkém přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání.
- Zvážit alternativní organizaci hodin výuky během dne, týdne nebo školního roku. V konkrétních případech a za určitých podmínek vytvářet menší třídy a menší školy, které by umožnily efektivnější výuku a usnadnily znevýhodněným žákům učení.

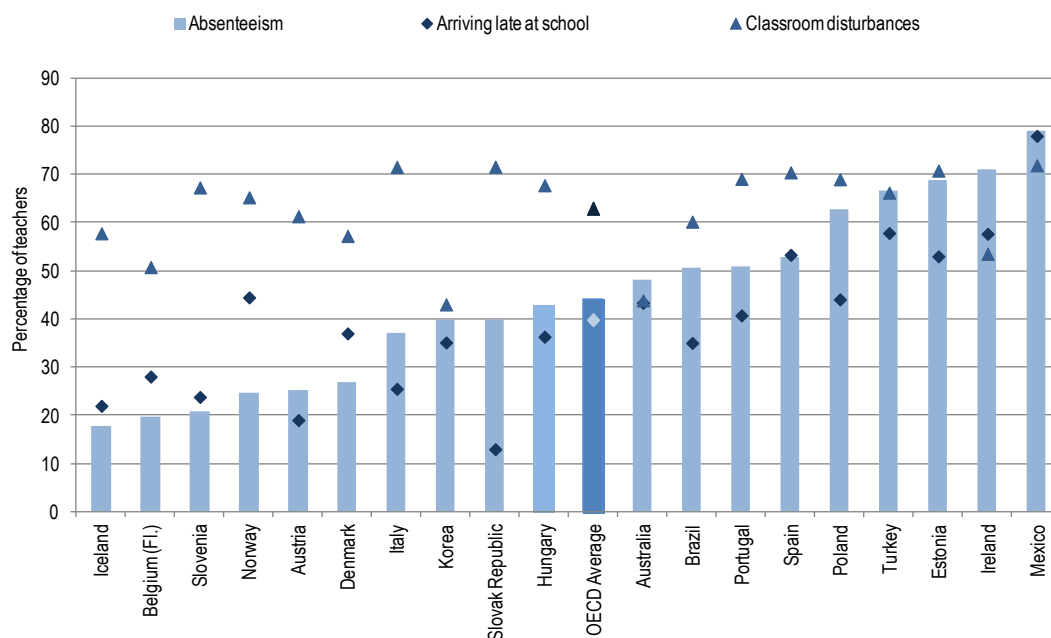
Úkol, který je třeba vyřešit: znevýhodněné školy stojí před rizikem nefunkční atmosféry ve škole

Stupeň znevýhodnění žáků byl vztažen k jejich chování ve škole a ukázalo se, že nízký sociálně-ekonomický statut zvyšuje možnost, že děti budou mít problémy s chováním (Webster-Stratton a Reid, 2001; Thomas *a kol.*, 2008)¹¹. Znevýhodněné školy jsou tedy více ohroženy, že budou čelit zásadnímu narušování výuky nevhodným chováním žáků.

Třídy a školy, které jsou navštěvovány velkým počtem nepřízpůsobivých a agresivních žáků, čelí podstatnému maření kvality výuky ve třídách, protože takové chování posiluje agresivní reakce ze strany jiných žáků, čímž dochází k eskalaci výchovných problémů ve škole (Barth *a kol.*, 2004, Thomas *a kol.*, 2008). Některé školy, zejména pak znevýhodněné školy, stráví významnou dobu řešením disciplinárních problémů, což znamená, že učitelé mají méně času věnovat se výuce a vzdělávání (Murphy, 2010). Obr. 3.4 ukazuje, do jaké míry různé faktory obecně související se žáky brání výuce ve školách.

Obr 3.4. Jak faktory související se žáky a atmosférou ve škole ovlivňují vzdělávání

Procento učitelů na nižším středním vzdělávání, jejichž ředitelé uznali, že dále uvedené typy chování žáků značně nebo alespoň částečně brání výuce na jejich školách (TALIS 2007-08)



Jak chápat tento graf: Tento graf ukazuje, do jaké míry podle názoru ředitelů škol ovlivňuje absence, pozdní příchody a narušování výuky ve třídách celkovou úroveň výuky na jejich školách. Země jsou seřazeny vzestupně podle míry dopadu absencí žáků. Například v Koreji mají faktory související se žáky malý vliv na výuku, zatímco v Mexiku uvádějí ředitelé škol, že tyto faktory představují pro celou řadu učitelů vážné problémy. Ekonomiky zemí, které nejsou členy OECD, jsou zahrnuty jen pro srovnání.

Zdroj: OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561158>

Shromážděné poznatky: atmosféra a vztahy ve škole silně ovlivňují zapojení žáků do výuky

Žáci, kteří se více zapojují do vzdělávání, jsou ve škole úspěšnější z mnoha hledisek: žáci, kteří se soustředí na vzdělávací činnosti, nenarušují výuku a dodržují pravidla školního řádu, obecně dostávají lepší známky a ve standardizovaných testech si vedou lépe (Wang a Holcombe, 2010). A co je ještě důležitější, tito žáci se nadšeně zapojují do „autentického vzdělávání“ a zkušenosti z výuky je vedou k tomu, aby studovali do větší hloubky a vedli si stále lépe i v případech složitých úkolů (Dumont, Istance a Benavides, 2010). U žáků, kteří narušují výuku a nezajímají se o vzdělávání, existuje větší pravděpodobnost, že budou opakovat ročník, budou potřebovat zvláštní služby z oblasti vzdělávání a budou mít vážné disciplinární problémy v dospívání, než u těch, kteří se chovají dobře (Thomas *a kol.*, 2008). Problém nezájmu o vzdělávání je zvláště akutní během vzdělávání na středních školách (OECD, 2011c).

Pozitivní prostředí a atmosféra ve školách jsou pro vzdělávání klíčové

Existují jasné důkazy, že extrémní případy prostředí ve školách – jako je velký hluk nebo neúnosné vedro – mají negativní vliv na žáky a jejich vzdělávání a že zlepšení těchto aspektů může být velmi přínosné (Higgins *a kol.*, 2005). Neudržované nebo nepoužívané prostory dávají žákům signál, že je nikdo nevlastní a nikdo se o ně nestará, a v určitém smys-

lu i signál nízké morálky. Žáci mají tendenci jednat podle obrazu školy (Roeser, Urdan a Stephens, 2009; Eccles a Roeser, 2011). Jakmile fyzické prostředí školy dosáhne alespoň minimálního standardu, důkazy již nejsou tak jasné (Higgins *a kol.*, 2005). Nicméně vztahy mezi intenzivními změnami prostředí a efektivním zapojením žáků, učitelů a i jiných uživatelů školních budov a dalších školních zařízení stojí za zmínku.

Kromě fyzického prostředí školy mají na motivaci žáků učit se a dosahovat lepších výsledků vliv i celková organizace školy a její kultura (Roeser, Urdan a Stephens, 2009). Při určování atmosféry školy a příležitostí, které škola nabízí, byly identifikovány jako důležité dva faktory: stimulace žáků, aby se co nejvíce zapojili do vzdělávání, a menší míra narušování výuky (HayMcBer, 2000).

Vzdělávání vyžaduje ukázněné prostředí školy založené na spolupráci, a to ve třídě i mimo ni (MacIver a MacIver, 2009; Eccles a Roeser, 2011). Výsledky testů PISA 2009 napovídají, že školy a země, kde žáci pracují v atmosféře plné očekávání, mají tendenci dosahovat lepších výsledků. Totéž platí o školách, kde existuje ochota k větším investicím a je vytvořeno prostředí dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, i tam budou žáci dosahovat skvělých výsledků (OECD, 2010d). Takové prostředí pro vzdělávání povzbuzuje pravidelnou docházku do školy a další pozitivní vlastnosti vedoucí k dobrému chování žáků.

Výzkum rovněž odhalil, že propojení mezi učiteli i mezi žáky navzájem souvisí s několika ukazateli akademické motivace a zapojením žáků do výuky, zejména s jejich zapojením po stránce citové (Wang a Holcombe, 2010). Žáci, především znevýhodnění žáci, se více učí a mají méně problémů s chováním, když mají pocit, že učitelé se maximálně snaží, aby oni byli úspěšní. Vnímaná podpora ze strany učitelů může rovněž v některých případech snížit rozdíl ve výsledcích mezi žáky z minoritních skupin a žáky z majoritní společnosti. (Baysu a Phalet, bude publikováno).

Organizace vzdělávání a její dopad na znevýhodněné žáky

Výzkum z oblasti kognitivních dovedností ukázal, že rozdíly ve čtenářských a matematických dovednostech mezi studenty s rozdílným sociálně-ekonomickým zázemím roste primárně během letních prázdnin (Downey, Von Hippel a Broh, 2004). Kumulativní účinek rozdílných zkušeností z letních měsíců je primární příčinou rozšiřující se propasti ve výsledcích vzdělávání mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky (Smith a Brewer, 2007). K těmto rozdílům dochází zejména proto, že kvalita mimoškolního prostředí žáků se značně liší a znevýhodnění žáci mají obvykle horší příležitosti ke vzdělávání mimo školu. Proto je odlišná struktura doby výuky pomocí mimoškolních programů ospravedlnitelná v případě znevýhodněných žáků a /nebo škol (Black *a kol.*, 2008).

Velikost škol a tříd

Velikost třídy je obvykle kontroverzním tématem. Učitelé a rodiče se často domnívají, že menší třídy jsou pro žáky přínosnější, protože umožňují učitelům více se soustředit na potřeby individuálních žáků a použít širší škálu výukových metod. Skutečně platí, že menší třídy mohou být přínosné pro znevýhodněné žáky a žáky pocházející z etnických menšin především v prvních letech vzdělávání (Krueger, 2002) a některé poznatky signalizují, že menší třídy umožňují navázat lepší vztahy mezi učitelem a žáky

Nicméně jsou i důkazy, které varují. Přínosy totiž nejsou automatické: prověřování evropských školských soustav ukazuje, že ve většině zemí se nezdá, že by velikost třídy měla dopad na kognitivní dovednosti, kterých žáci postupně nabývají (Wossmann a Schütz, 2006).

Dá se říci, že zlepšení souvisí spíše s realizací výukových metod v menších třídách než s menšími třídami jako takovými (Faubert, 2012).

Co se týče velikosti školy, poznatky uvádějí, že v průměru mají rozdíly ve velikosti škol jen malý vliv na úspěch žáků (Bloom *a kol.*, 2010¹²; Hattie, 2009; Faubert, 2012). Nicméně, stejně jako v případě menších tříd, i menší školy mohou mít pozitivní dopad na znevýhodněné žáky (Leithwood a Jantzi, 2009). Čím vyšší je podíl žáků pocházejících z menšin, tím je optimální velikost školy menší (Faubert, 2012). Menší školy mohou spíše než školy větší za určitých okolností povzbudit zájem žáků o vzdělávání a pocit, že do školy patří (Crosnoe, Kirkpatrick a Elder, 2004, Roeser, Urdan a Stephens, 2009).

Změny ve velikosti školy by měly být doprovázeny ve škole i ve třídě reformami, které by umožnily specifické využití metod pro výuku v „menších školách“. Jinak pouhá redukce velikosti školy či třídy nezvýší celkovou dobu, která je žaku věnována, protože menší třídy či školy automaticky neznamenají, že učitelé budou nezbytně přijímat efektivnější výukové strategie. Nicméně pro menší školy nebo menší třídy je zásadní frekvence a kvalita interakce mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli. Přechod z jedné velikosti na druhou vyžaduje i posun v tom, co znamená být efektivním učitelem (Faubert, 2012).

Možnosti rozvíjet pozitivní atmosféru a prostředí škol pro vzdělávání

Stanovit si priority rozvoje bezpečného a pozitivního prostředí přiměřeného pro vzdělávání

Ti, kdo vytvářejí politiky, by měli zajistit, že znevýhodněné školy budou pracovat na vytvoření pozitivní atmosféry školy a třídy a na odstranění narušování výuky. Pozitivní atmosféra může mít významný dopad na výsledky žáků a na kvalitu výuky ve znevýhodněných školách (Garcia Palomer a Paredes, 2010; Riley a Coleman, 2011). Existují různé možnosti, jak podpořit pozitivní prostředí. Příklady jsou uvedeny dále v rámečku 3.5.

- Pohoda žáků a rozvoj programů, které přispívají k pozitivním vztahům mezi žáky i mezi učiteli ve škole, se musí stát prioritou, protože takové vztahy podporují lepší výsledky ve vzdělávání, pocit pohody i psychické zdraví (jedná se o účinky, které přetrvávají v dospělosti). Vyšší smysl pro komunitu ve škole může snížit nevhodné chování a na druhé straně zlepšit sebedůvěru žáků, kteří si budou více vážit sebe sama (Jenson *a kol.*, 2004). Školní obvody v Manitobě mají k dispozici celou škálu programů, které učí žáky, jak se stát mentory svých vrstevníků, učí je pozitivním modelům chování a vychovávají je k tomu, aby se stali mediátory konfliktů mezi spolužáky.
- Dát prioritu strategiím, které by zlepšily vztahy mezi učiteli a žáky, protože lepší vztahy vedou k lepšímu vzdělávání a lepšímu prostředí pro výuku. Je zřejmé, že spokojený učitel předznamenává lepší výsledky žáků (Gray, 2000; Crosnoe, Kirkpatrick a Elder, 2004). Když mají žáci pocit, že jsou uznáváni, a nebojí se, že budou ztrapněni a porovnávání se svými vrstevníky, s větší pravděpodobností se budou pozitivně ztotožňovat se školou, využívat kognitivní strategie, které přispívají k akademickým úspěchům, a svou schopnost učit se budou vnímat s větším sebevědomím. Konkrétní opatření přijatá ve škole mohou zahrnovat pozitivní zpětnou vazbu, posilování sebevědomí žáků (Harrop a Swinson, 2007) a pozornost, která bude věnována jednotlivým žákům (Levin, 2008). To je zvláště důležité pro žáky, kterým se doma nedostává žádné podpory nebo je podpora ze strany rodičů jen minimální.

- Je třeba zvážit roli, kterou hraje disciplína: i když upevnění disciplíny může pomoci vypořádat se s menšími problémy ve třídách a s méně významnými výchovnými problémy, závažnější problémy vyžadují trvalou a hlubokou analýzu (Gray, 2000). Ti, kdo zpracovávají politiky, a rovněž školy musí být opatrní s prosazováním autoritářské disciplíny při řešení problémů s chováním,¹³ protože tento přístup může ještě více zhoršit špatné chování žáků tím, že celému cyklu dá punc negativity (Wickham, 2010). Žáci, kteří jsou neustále trestáni a nuceni opětovně prožívat neúspěchy, jsou více ohroženi nezájmem o výuku, projevy nevhodného chování a předčasnými odchody ze školy (Jenson a kol., 2004). Žáci, jejichž učitelé používají pozitivní praktiky, mají méně kázeňských problémů než žáci, kteří jsou učitelem trestáni častěji (Webster-Stratton a Reid, 2001, Thomas a kol., 2008).
- Navrzení kurikul proti násilí na znevýhodněných školách může mít pozitivní dopad na základní kompetence, jako je sebekontrola a dovednost rozhodnout se, ale i na problémy s chováním (Lyche, 2010). V některých případech mohou školy zvážit a případně poskytnout alternativní možnosti pro žáky, kteří působí nejvíce problémů. Tyto možnosti by se využívaly především přímo ve škole, aby byla zajištěna kontinuita vzdělávání problémových žáků.

Rámeček 3.5. Postupy použité pro zlepšení atmosféry ve školách ve Francii a ve Španělsku

Ve **Francii** byl v září 2009 spuštěn program ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite), jehož cílem bylo zlepšit atmosféru ve školách navštěvovaných velkým množstvím žáků s narušeným chováním a sklony k násilí. Cíle jsou v zásadě dva: zajistit lepší prostředí pro vzdělávání všech žáků a udržet si a motivovat učitele a další pracovníky školy. Program je založen na propojení vzdělávacích potřeb a pedagogických zdrojů, větším počtu (a přiměřenějších) pedagogických zdrojů (a poskytuje i větší volnost vedoucím pracovníkům škol z hlediska náboru nových zaměstnanců). Program rovněž vychází ze specifických opatření, která mají zvýšit bezpečnost ve školách. Po jednom roce, kdy byl program realizován ve 105 školách s největším narušováním výuky, byl program v září 2011 rozšířen do 324 škol poskytujících nižší střední vzdělání a do 1911 základních škol (první stupeň).

Ve **Španělsku** byl založen Státní úřad pro sledování atmosféry ve školách. Úkolem tohoto úřadu je podporovat výzkum o mechanismech, pomocí kterých lze dosáhnout vhodné studijní a pracovní atmosféry ve školách. Úřad čerpá z rozvojových projektů na vzdělávání, které podporují kulturu bez násilí a kulturu směřující k lepšímu vzdělávání. Organizováním konferencí a zřízením webových stránek zároveň podporuje i výměnu zkušeností a dobré praxe mezi pedagogickými pracovníky působícími přímo ve školách a vědeckými pracovníky.

Zdroje: Moisan, C. (2011), « Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces », Projet de rapport national de base de la France.; IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report*, Ministerstvo školství, Španělsko.
www.oecd.org/edu/equity

Podpořit a využívat údaje k identifikaci ohrožených žáků a k včasnému zásahu

Vysoká míra absence, kázeňské problémy a neúspěch ve škole (MacIver, 2009) jsou silnými ukazateli nezájmu žáků o studium a neúspěchu školy a lze je využít k včasné identifikaci ohrožených žáků (Kieffer, Marinell a Stephenson, 2011). Vytvoření pozitivního prostředí pro vzdělávání musí být podpořeno přesnou diagnózou, spolehlivými informačními systémy a správnými údaji. Vedoucí pracovníci škol mohou použít tyto údaje ke zjišťování, co brání pozitivnímu prostředí pro vzdělávání. Následně je lze použít k vytvoření strategií a ke každodennímu rozhodování (Faubert, 2012). V tomto smyslu je důležité, aby ti, kdo zpracovávají

politiky, podporovali rozvoj údajů ve prospěch znevýhodněných škol a následně i využívání údajů těmito školami.

- Školy by měly mít jak formální údaje shromážděné na národní úrovni (jako např. výsledky standardizovaných testů), tak také údaje shromážděné přímo ve škole (např. zprávy ze škol, zprávy učitelů o pokroku během roku, školní záznamy o chování a docházce žáků apod.).¹⁴
- Školy musí mít k dispozici strategie k analýze a využití údajů pro rozhodnutí přijímaná na úrovni školy i na úrovni třídy. Tyto údaje mohou školám umožnit zavést efektivní prevenci a dobrá prostředí pro vzdělávání, která budou podporovat zapojení žáků a dosahování lepších výsledků žáků ve vzdělávání.
- Údaje by měly být použity k podpoře dalšího vzdělávání a nikoliv k tomu, aby odklonily žáky do vzdělávacích směrů, kde jsou obecně nižší (nebo jiná) očekávání. Totéž by mělo platit na úrovni školy - údaje je třeba využít k podpoře, nikoliv k sankcím.

Je důležité, aby údaje odrážely to, čím jednotlivé školy přispívají, a nikoliv, aby se soustředily pouze na odlišné sociálně-ekonomické podmínky, v nichž učitelé vyučují. Například modely s použitím přidané hodnoty umožňují těm, kdo údaje využívají, aby oddělili vklad škol a učitelů do výkonu žáků od kontextuálních faktorů, které jsou mimo kontroly výuky ve třídách (OECD, 2008a). Na úrovni škol lze identifikovat předměty, známky a skupiny žáků, což odhalí místa, kde škola přidává vysokou hodnotu, a místa, která vyžadují zlepšení.

Rámeček 3.6. Využívání údajů pro zlepšení škol a žáků v Nizozemí

Důležitým zdrojem pro výzkum a monitorování je osobní identifikační číslo, které bylo přiděleno v Nizozemí každému dítěti staršímu než tři a půl roku. Běžně se o tomto číslu hovoří jako o číslu pro vzdělávání, nicméně má stejnou funkci jako daňové identifikační číslo nebo číslo sociálního pojištění. Školy předávají toto číslo společně s jinými údaji o žácích dalším školám, kam děti během procesu vzdělávání přestupují/postupují. Tyto údaje se stále více používají k takovým účelům, jako je monitorování „kariéry“ žáků ve školách, ke sledování školní docházky nebo ke zjišťování předčasných odchodů ze škol.

Osobní identifikační číslo je velmi užitečné v akčním plánu proti předčasným odchodům ze školy, protože nabízí ucelené a spolehlivé počty o míře odchodů v celé zemi, ale i na regionální, okresní a místní úrovni. Předpokládá se, že všechny střední školy budou registrovat absence, nezájem o školu a předčasné odchody ze škol. Každý měsíc pak mají obecní úřady a školy k dispozici zprávu, která jim umožňuje upřednostnit ty, kteří jsou ohroženi dalšími problémy. Tyto údaje jsou rovněž propojeny se sociálními a ekonomickými údaji (včetně demografických údajů, údajů o holandských občanech, etnických menšinách, nezaměstnanosti, lidech, kteří mají nároky na sociální dávky atd.). Údaje jsou rozčleněny podle regionů, měst a obvodů a poskytují rozsáhlé informace k realizaci a úpravám školských politik. Takovéto monitorování výsledků umožňuje úřadům posoudit, co funguje a co nikoliv, a následně rozšířit dobré praxe.

*Zdroje: Akkerman, Y., a kol. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministerstvo školství, kultury a vědy, Den Haag. www.oecd.org/edu/equity*

Nicméně existuje celá řada problémů, které souvisejí s využíváním údajů ve školách, jako je např. postoj učitelů, možnost, že údaje budou mít negativní vliv na žáky, přemíra údajů a malá schopnost učitelů tato data využívat efektivně (Herman a kol., 2008; Lachat a Smith, 2005). Veřejně přístupná data znamenají, že rodiče i žáci mohou přijímat informovaná rozhodnutí snadněji, avšak za určitých okolností mohou být na újmu škole i jejím pracovníkům a mohou zhoršovat morálku žáků a snižovat očekávání. Rámeček 3.6 shrnuje úspěšnou iniciativu realizovanou v Nizozemí.

Poskytovat znevýhodněným školám nepřetržitou podporu pro žáky, kteří mají problémy s učením

Stanovení problémů, které narušují výuku ve školách, a identifikace žáků, kteří s učením doslova bojují, to je jen část strategie. Poskytování přiměřené a včasné podpory je rovněž důležité a umožní žákům nejen zůstat ve škole, ale získat ze školní docházky co nejvíce. Vzdělávací prostředí, která nabízejí silnou institucionální a emoční podporu ohroženým žákům, napomáhají ke zlepšování výsledků žáků i vztahů mezi žáky a učiteli (Hamre a Pianta, 2005)¹⁵. Příjemné a podnětné prostředí, které umožní žákům, aby pochopili, že mají k dispozici pomoc, je zvláště důležité pro znevýhodněné žáky (Hopkins a Reynolds, 2001). Například ve Švédsku má každý žák právo na podporu a školské úřady jsou odpovědné za to, že všichni žáci dostanou šanci dosáhnout svých cílů.¹⁶ Byly zmapovány různé postupy, kterými lze podporovat žáky ve znevýhodněných školách:

- **Koučing a mentoring:** Mentoring a koučing otevírají cestu k budování sebevědomí žáků a zároveň i zvyšují očekávání žáků. Toho lze dosáhnout podporou rozvoje vztahů mezi žáky a dospělými osobami (Mass Insights, 2007) a poskytnutím koncentrovaného času stráveného s učiteli (Levin, 2008). Většina dětí, které nechťejí chodit do školy, zároveň nesnáší svoji školu a své učitele, a nelze se tedy divit tomu, že jsou ve škole neúspěšné (Hattie, 2009; Faubert, 2012).
- **Výchovné poradenství** může pomoci nasměrovat žáky přes různé vzdělávací dráhy a možnosti a udržet jejich očekávání a snahu. Poradenství hraje zásadní roli, pokud je použito v raných stádiích vzdělávání, a může představovat kompenzaci za nedostatek příležitostí ke vzdělávání v raném věku (Tough, 2006; Heckman, 2008). V Quebecu je výchovné poradenství k dispozici již na prvním stupni základních škol. V Rakousku, tedy v zemi, kde je odborné vzdělávání a praktická výuka na předních místech zájmu, je kariérové poradenství organizováno ve třech stupních: hodiny orientované na kariéru jsou „vyučovány“ speciálně vyškolenými učiteli, individuální poradenství, které je poskytováno poradci žáků, a obě možnosti jsou doplněny školním psychologickým poradenstvím, které může nabídnout velmi specializovanou pomoc. Hodiny zaměřené na výuku pro lepší orientaci ve výběru kariéry jsou vyučovány učiteli, kteří se na tuto oblast specializují na základě kurikula a standardů. Dotace je 32 hodin za rok v 7. a 8. ročnících základní školy. (Více informací o výchovném a kariérovém poradenství ve vyšším středním vzdělávání viz bod 4; Steiner a Štýrská asociace pro vzdělávání a ekonomiku, 2011).
- **Konkrétní opatření k podpoře žáků při přechodu na střední školy:** Když přecházejí ze základních do středních škol, musí žáci opustit své třídy, na které si již zvykli, aby byli nyní vyučováni zcela jinými učiteli. Toto se děje v okamžiku, kdy jsou žáci ve věku dospívání. Pokud se žákům přechod na střední školy usnadní, lze předejít tomu, aby zůstávali a potenciálně směřovali k předčasnému odchodu ze školy (OECD, 2011c). Tímto způsobem lze rovněž zvýšit jejich zapojení do vzdělávání a pocít, že do školy patří (Longaretti, 2006).

Příklady, jak některé země OECD realizují opatření k další podpoře žáků, kteří se se vzděláváním potýkají, jsou uvedeny v rámečku 3.7.

Rámeček 3.7. Příklady podpory žáků v Irsku, Francii a Nizozemí

Irsko: Program dokončení školy (SCP) se zaměřuje speciálně na více než 36 000 mladých lidí ve 464 základních školách a 227 středních školách. Cílem programu je zabránit žákům, aby zaostávali a předčasně opouštěli školy, ať už na úrovni základních či středních škol. Program se konkrétně zaměřuje na mladé lidi, kteří jsou více ohroženi předčasným odchodem ze školy. Kromě toho některé strategie mohou zahrnovat široce pojaté skupiny (např. v případě sportovních činností a mimoškolních aktivit) nebo dokonce všechny žáky, aby bylo možné vyhnout se stigmatizaci.

Tento program zahrnuje různé činnosti k podpoře žáků v závislosti na konkrétních okolnostech jednotlivých škol a na potřebách žáků, které je navštěvují. Mezi uvedené činnosti patří například tyto: snídaňové kluby, podpora žáků po vyučování či kluby pro plnění domácích úkolů, programy k usnadnění přechodu mezi základní a střední školou, mimoškolní programy, prázdninové programy, programy za použití mentoringu, programy podpory vzdělávání, programy sociálního a osobního rozvoje a terapeutická podpora.

Francie: V roce 2008 byly základním a středním školám poskytnuty programy osobní podpory žáků. Kromě toho má Francie i program (les Dispositifs Relais), který se snaží reintegrovat silně nespokojené žáky navštěvující nižší střední stupeň školy buď do všeobecného, nebo odborného vzdělávání pomocí specificky navržených opatření. (Tento program trvá od několika týdnů po jeden rok.) Tento program je k dispozici ve 450 školách a slouží přibližně 8 800 žákům v jednom školním roce. Z žáků, kteří navštěvovali třídy osobní podpory, se 88 % integrovalo do škol hlavního proudu nebo do učňovských programů. Tento program je doplněn dalšími dvěma politikami. Zaprvé je to politika s názvem „Školy pro opětovný vstup do vzdělávání“ (ERS), což je politika určená pro žáky nižších středních škol, kteří mají výchovné problémy, přičemž zvláštní důraz je kladen na dodržování společenských a vzdělávacích pravidel. Druhou politikou jsou „Vynikající internátní školy“. Tato politika nabízí příjemné podmínky pro vzdělávání žáků, kteří postrádají rodinné zázemí.

Nizozemí: Rozšířené školy nabízejí dětem i další služby, jako je poskytování péče o děti, služby zdravotní a sociální a některé ze škol fungují i jako kulturní a sportovní instituce. Tyto školy většinou slouží znevýhodněným žákům. Účelem uvedené spolupráce je podporovat rozvoj dětí, kterým je nabízena pomoc, pokud je to nutné, při řešení jejich problémů ve škole i doma a jsou jim nabídnuty i dodatečné aktivity (např. kulturní a sportovní akce), s nimiž přijdou do kontaktu jen zřídka. V některých případech je program doplněn i o další vyučování. Koncepce komunitní školy vychází z iniciativy místních zainteresovaných stran, jako jsou obecní úřady, školní rady a sociální služby.

Zdroje: Ministerstvo školství a dovedností Irsko (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*. ; Moisan, C. (2011), « Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces », *Projet de rapport national de base de la France*. ; Akkerman, Y., a kol. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministerstvo školství, kultury a vědy, Den Haag. www.oecd.org/edu/equity

Prověřit odlišné a dodatečné způsoby organizace doby vzdělávání ve škole

Organizaci vyučování po celý školní rok lze změnit tak, aby byla brána úvahu skutečnost, že znevýhodněné děti mohou mít mezery ve znalostech, které se prohloubí během prázdnin, a obecně nižší podporu vzdělávání ve svých domovech. Poznatky dokládají, že více hodin výuky zlepšuje výsledky znevýhodněných žáků v přírodních vědách (Muskens, 2009; OECD, 2011a). Dodatečný čas, který je ve škole k dispozici pro znevýhodněné žáky, například další akademické i sociální činnosti, může mít pozitivní vliv na jejich výkony a motivaci, zejména pokud jsou žáci do těchto činností přímo zapojeni (Lauer a kol., 2006). Je důležité, aby školy nabídly prostory a asistenty žákům, kteří nepocházejí z podnětného prostředí, v němž by se mohli připravovat na výuku.

Možnosti odlišné doby výuky mohou zahrnovat organizaci mimoškolních a prázdninových programů, studijní podporu nebo snídaňové kluby (Mahoney, Lord a Carryl, 2005; Ma-

cBeath a kol., 2005). Nicméně se zdá, že znevýhodněné děti se těchto činností účastní méně, a to z důvodu nákladů, přístupu do těchto zařízení a omezené informovanosti o tom, jak se zapojit (Horgan, 2009). Řešením je najít způsob, jak zajistit přístup k těmto činnostem dětem, které mají horší výsledky ve škole, a zároveň najít metody, jak jim je přiblížit.

V některých případech mohou školy rovněž zvažovat odlišnou organizaci doby vyučování, změnu počtu hodin během jednoho dne a/nebo změnu počtu dnů ve vyučovacím týdnu. Některé slibné strategie byly analyzovány ve více než 30 systémech projektem OECD „Inovativní vzdělávací prostředí“ (Innovative Learning Environment; OECD, bude publikováno). Například ve Španělsku mohou některé školy od roku 2006 nabízet žákům více hodin výuky a/nebo modifikovat dobu výuky tak, aby lépe vyhovovala žákům daných škol (IFIIE, 2011). V Řecku se všechny základní školy postupně stávají celodenními školami. Do takových škol mohou děti nastoupit již v 7:00 a odejít až v 16:00 hodin odpoledne, přičemž během této doby mohou využít doplňkové podpory (individuální nebo skupinové). Kurikulum bylo obohaceno o kreativní činnosti různého typu (cizí jazyky, sportovní činnosti apod.). Délka školního roku byla mírně prodloužena (Ministerstvo školství Řecka, 2011).

Kombinovat menší třídy a menší školy s účinnými metodami

Některé země zredukovaly velikost tříd, aby mohly lépe reagovat na vzdělávací potřeby žáků. Ale, jak již bylo uvedeno výše, aby se tímto opatřením dosáhlo lepších výsledků vzdělávání, musí být zmenšení tříd doprovázeno i lepšími výukovými metodami (Bascia a kol., 2008; Leithwood a kol., 2004) a lepšími podmínkami pro vzdělávání žáků. (Hanushek, 2002)

Menší školy mohou podnítit pozitivní výsledky u znevýhodněných žáků, pokud takové školy nabídnou odpovídající prostředí pro realizaci výukových metod vhodných pro „malé školy“. Důležité je, aby školy nabízely lepší příležitosti pro výuku žáků, více možností k interakci mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli a lepší atmosféru. Zdá se, že optimálně velké školy pojmu 250 až 900 žáků v závislosti na demografických okolnostech (Faubert, 2012).

Zlepšené prostředí pro vzdělávání umožňuje, aby v menších školách a menších třídách byly lepší vztahy mezi žáky a učiteli a aby se více využíval individuální přístup. Toto vše závisí na frekvenci a kvalitě interakcí: individuální výuka, pravidelné formativní hodnocení, lepší využívání prostoru školy, různé strategie seskupování žáků a odlišené činnosti. Mezi možnosti může patřit ponechání stejné skupiny žáků po několik let, více hodin strávených se stejným učitelem nebo skupinou učitelů (tzv. „looping“) a výuka průřezových témat.

Doporučení č. 3 Přitáhnout, podpořit a udržet si vysoce kvalitní učitele***Klíčová zjištění***

Znevýhodněné školy nemají vždy k dispozici právě ty nejefektivnější učitele. Velký vliv, který mají učitelé na výkony žáků, však zřetelně ukazuje, že země by měly zpracovat koherentní politiky zaměřené na nábor, rozvoj, podporu a udržení si kvalitních učitelů, a to zejména ve znevýhodněných školách s nižší kvalitou výuky.

- Vzdělávání učitelů musí být propojeno s potřebami znevýhodněných škol, čímž se zabezpečí, že učitelé budou disponovat dovednostmi a znalostmi, které pro práci v takových školách potřebují.
- Poskytnout mentoring nezkušeným učitelům, kteří nastupují do těchto škol; dobře strukturované programy mohou zlepšit efektivní práci učitelů a snížit počet odchodů učitelů ze znevýhodněných škol.
- Poskytnout podnětné pracovní podmínky, které pomohou udržet učitele ve znevýhodněných školách. Učitelé zůstanou v těchto školách s větší pravděpodobností, pokud tam budou moci pracovat efektivně a uvidí výsledky svého úsilí. Bez dobrých podmínek se učitelé mohou cítit neefektivní, mohou ze škol odejít nebo dokonce zcela zanechat pedagogické činnosti.
- Navrhnout odpovídající finanční a kariérní pobídky, které by přilákaly a pomohly udržet vysoce kvalitní učitele ve znevýhodněných školách.

Úkol, který je třeba vyřešit: vysoce kvalitní učitelé se málokdy rozhodnou pro znevýhodněné školy

Výzkumní pracovníci i ti, kdo zpracovávají politiky, jsou zajedno, že učitelé hrají důležitou roli z hlediska výsledků žáků a ze všech zaměstnanců škol mají učitelé největší vliv na výkony žáků ve školách (Santiago, 2002; Schacter a Thum, 2004 a rovněž Eide, Goldhaber a Brewer, 2004). Pokud chtějí být znevýhodněné školy úspěšné, je absolutně nezbytné, aby měly k dispozici kvalitní učitele.

Nicméně výzkum týkající se preferencí učitelů z hlediska výběru škol ukázal, že nejméně oblíbené jsou školy ve venkovských a vzdálených oblastech společně se školami, které jsou navštěvovány převážně znevýhodněnými žáky a dětmi z etnických a jazykových menšin (OECD, 2005). Školy, které odpovídají tomuto popisu, budou mít pravděpodobně nedostatek pedagogických pracovníků (Ingvarson a Rowe, 2007) a jejich žáci budou navštěvovat třídy, kde vyučují méně zkušené a nejméně kvalifikované učitelé (OECD, 2005).

Tabulka 3.1. Pedagogické zdroje ve vztahu k průměrnému sociálně-ekonomickému zázemí školy

	Jednoduchý vztah mezi průměrným sociálně-ekonomickým zázemím školy a:	
	procentem učitelů na plný úvazek	procentem učitelů s vysokoškolským vzděláním mezi učiteli na plný úvazek
Austrálie	-0.21	0.02
Rakousko	-0.13	0.64
Belgie	-0.18	0.58
Kanada	0.01	0.03
Chile	-0.04	0.25
Česká republika	-0.32	0.37
Dánsko	0.01	0.16
Estonsko	0.14	0.00
Finsko	0.17	-0.01
Francie	w	w
Německo	-0.15	-0.02
Řecko	-0.11	0.24
Maďarsko	-0.33	0.07
Island	0.20	0.30
Irsko	0.12	-0.08
Izrael	-0.08	0.20
Itálie	-0.06	0.13
Japonsko	-0.14	0.20
Korea	-0.14	-0.03
Lucembursko	-0.16	0.39
Mexiko	-0.09	-0.04
Nizozemí	-0.34	0.62
Nový Zéland	-0.04	0.07
Norsko	-0.05	0.15
Polsko	-0.02	-0.05
Portugalsko	0.14	0.04
Slovensko	-0.09	-0.21
Slovinsko	0.46	0.55
Španělsko	-0.29	m
Švédsko	0.05	-0.04
Švýcarsko	-0.11	0.24
Turecko	0.12	0.04
Spojené království	-0.36	-0.03
USA	-0.42	0.10
průměr OECD	-0.07	0.15

Poznámka: Modré řádky: Znevýhodněné školy budou mít pravděpodobně více zdrojů a lepší zdroje; **čísla uvedená tučně** - vztah se statisticky liší od průměru OECD. Šedé řádky: Zvýhodněné školy budou mít pravděpodobně více zdrojů a lepší zdroje; **čísla uvedená tučně** - vztah se statisticky liší od průměru OECD. Bílé řádky: Statisticky nevýznamná korelace v rámci dané země. ve vzájemné korelaci zemí.

Zdroj: OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (svazek II), OECD, Paříž.

Statlink2<http://dx.doi.org/10.1787/888932561234>

Výsledky šetření OECD PISA 2009 tento předpoklad potvrdily v mnoha členských státech OECD: ve většině zemí OECD mají sice žáci v těchto školách přístup k většímu počtu učitelů na plný úvazek¹⁷, nicméně znevýhodněné školy mají menší podíly vysoce kvalitních učitelů než zvýhodněné školy v Rakousku, Belgii, Chile, České republice, na Islandu, v Lucembursku, Nizozemí a ve Slovinsku (Tabulka 3.1). V tomto případě jsou vysoce kvalitní učitelé definováni jako ti, kdo dokončili vysokoškolské vzdělání příslušného směru. I jiné komparativní studie potvrdily, že znevýhodnění žáci jsou v mnoha zemích s menší pravděpo-

dobností vyučování kvalifikovanými nebo zkušenými pedagogy (Akiba, LeTendre a Scribner, 2007).

Vyšší koncentrace méně kvalifikovaných nebo zcela nezkušených učitelů ve školách, které vzdělávají znevýhodněné žáky, má negativní vliv na výkony žáků (Darling-Hammond, 2010), čímž se dále snižuje šance těchto žáků uspět. V závislosti na tom, jak je řízena kariéra učitelů, a jaké jsou finanční pobídky, schopnější učitelé se často vyhýbají výuce na těchto školách nebo uvedené školy opustí, jakmile získají trochu zkušeností, což znamená, že tyto školy v řadě případů trpí vysokou fluktuací pedagogických pracovníků¹⁸ (tabulka 3.2), a oprávněně existují obavy o kontinuitu vzdělávacích programů na takových školách (OECD, 2005).

Tabulka 3.2. Znevýhodněné školy mají problémy zaujmout a udržet si učitele

Zkoumaná země	Poznatky	Studie
Austrálie	Venkovské školy s vysokými počty aboriginských žáků jsou méně žádané a je pro ně těžké získat a udržet si učitele.	Michaelson, 2006
Japonsko	Vedoucí pracovníci škol uvádějí, že je těžké najít a poslat si učitele, kteří by pracovali ve školách, kde jsou děti, které se nenarodily v Japonsku.	Gordon, 2006
Nový Zéland	Učitelé častěji odcházejí ze škol s větším podílem žáků s horším sociálně-ekonomickým zázemím.	Richie, 2004
Norsko	Školy s většími počty žáků z menšin si hůře hledají učitele a učitelé s mnohem větší pravděpodobností opustí školy s vyššími podíly žáků z menšin a žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami.	Bonesrønning, Falch a Strøm, 2005
USA	Vyšší počty odchodů učitelů zaznamenaly školy s většími podíly žáků z horšího sociálně-ekonomického prostředí nebo žáky z menšin.	Hanushek, Kain a Rivkin, 2004
Francie	Lépe kvalifikovaní učitelé budou s menší pravděpodobností učit na školách, které jsou navštěvovány žáky z menšin a znevýhodněnými žáky.	OECD, 2005

Shromážděné poznatky: efektivní učitelé jsou absolutně nezbytní pro znevýhodněné školy

Efektivní učitelé jsou obzvláště důležití pro znevýhodněné školy a jejich žáky. Zprvce vysoce kompetentní učitelé mohou mít velmi pozitivní vliv na výkony žáků. Jejich vliv je natolik významný, že dokáže odstranit rozdíly ve výsledcích mezi znevýhodněnými a znevýhodněnými žáky. Zadruhé schopní učitelé mohou pomoci žákům s horšími výsledky, aby dohnali ostatní a zlepšili se. I když efektivní výuka je důležitá především pro slabší žáky, právě těmto žákům se jí obvykle nedostává (OECD, 2005; Darling-Hammond, 2000 ve Field, Kuczera a Pont, 2007).

Klíč k úspěchu některých zemí – jako je Finsko a Korea – které kombinují rovnost a vysokou výkonnost, spočívá v zabezpečení vynikajících učitelů pro všechny žáky (OECD, 2011b). Proto je zásadní navrhnout mechanismy, kterými by bylo možné přilákat kompetentní a kvalifikované učitele do znevýhodněných škol. Tato problematika je velmi složitá a je třeba ji sledovat z různých aspektů, protože odráží několik závažných problémů: jak rozšířit skupinu kandidátů na kvalitní učitele, jak přilákat učitele do míst, kde jich je nejvíce zapotřebí, jak rozmístit učitele spravedlivě a efektivně a jak si udržet kvalifikované učitele po delší dobu (Rice, Roellke a Sparks, 2009). Takže se opět nabízí více aspektů souvisejících s řešením těchto problémů.

Možnosti, jak přilákat, podpořit a udržet si vysoce kvalitní učitele ve školách s nízkou výkonností

Jasně zacílené, logicky zpracované a na sebe navazující politiky jsou nezbytné pro učitele, kteří si mají ve znevýhodněných školách vést efektivně. Například pobídky mohou přilákat vysoce kvalitní kandidáty, ale tyto učitele lze vybavit ještě lépe, pokud jim bude poskytována trvalá podpora směřující ke zlepšování jejich efektivity. Kvalitní příprava a průběžná podpora rovněž snižují míru odchodů těchto učitelů ze znevýhodněných škol (Johnson *a kol.*, 2004).

Pokud chtějí země reagovat na potřeby znevýhodněných škol, je rovněž důležité zkvalitnit skladbu učitelů. Učitelé s podobným zázemím, jako mají jejich žáci, mohou žákům posloužit jako dobrý příklad a mohou je dále motivovat (OECD, 2010e). Pokud toho země chtějí dosáhnout, musí mít k dispozici politiku, která přitáhne a udrží různorodé pedagogy.

Je nutné propojit programy vzdělávání učitelů s potřebami znevýhodněných škol

Vzdělávání učitelů na vysokých školách a jejich další odborné vzdělávání jsou klíčovými prvky k získání dovedností a znalostí, které umožní učitelům reagovat na každou situaci ve třídě. To je zejména případ učitelů ve znevýhodněných školách, kteří jsou konfrontováni s velmi heterogenními skupinami žáků, a v důsledku toho i s mnohem náročnějšími sociálními, ekonomickými a výchovnými úkoly (OECD, 2010e).

Vzdělávání učitelů musí být navázáno na konkrétní kontext (Musset, 2010) a mělo by připravovat učitele kompetentní pro výuku ve znevýhodněných školách. Takové vzdělávání může zahrnovat dále uvedené prvky.

- Posílit programy pro vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách, přičemž programy by měly zahrnovat i kurikula pro učitele, kteří se specializují na výuku ve znevýhodněných školách a na práci se znevýhodněnými žáky (OECD, 2010e).¹⁹
- Navrhnout programy, které se zaměřují na rozvoj schopností učitele rozpoznat problémy žáků a pochopit kontext školy, na které vyučují.
- Zahrnout do vzdělávání učitelů praktické zkušenosti z výuky na znevýhodněných školách, protože bylo prokázáno, že pak si vedou jako učitelé lépe (Musset, 2010; OECD, 2010c).

Například ve Finsku jsou všichni učitelé proškoleni, jak rozpoznat žáky, kteří mají problémy s učením, a jak přizpůsobit výuku rozdílným vzdělávacím potřebám a stylům žáků (OECD, 2011b).²⁰ Toto je rovněž případ Švédska, kde se vzdělávání učitelů zaměřuje na to, aby připravilo budoucí učitele tak, aby byli schopni vytvářet podmínky, v nichž se mohou učit a rozvíjet všichni žáci: všichni učitelé projdou zvláštní přípravou, jak vyučovat žáky z rozdílných prostředí. Opačný přístup se může stát překážkou ke zlepšování žáků. Například v Německu je jedním ze slabých míst, kterým lze vysvětlit relativně špatné výsledky země v testu PISA 2000, skutečnost, že učitelé nebyli dobře připraveni na to, jak jednat s žáky z přistěhovaleckého prostředí (OECD, 2011b).

Řešením pak může být dostupnost alternativních drah vedoucích k profesi učitele. Některé programy se konkrétně zaměřují na znevýhodněné školy a mají za cíl přitáhnout učitele, kteří na vysokých školách dosahovali vynikajících výsledků, přímo do těchto škol. Takové programy umožňují kandidátům na povolání učitele začít učit po krátké, avšak velmi konkrétní přípravě. Avšak existují i poznatky, že tyto programy nemusejí poskytovat zcela odpovídající přípravu, aby se ze studentů pedagogických fakult stali skutečně efektivní učitelé na znevýhodněných školách (Darling-Hammond, 2010; Boyd *a kol.*, 2008).

Profesní rozvoj může zlepšit kvalitu stávajících pedagogických pracovníků a přizpůsobit dovednosti a znalosti učitelů potřebám škol a žáků. Může učitelům poskytnout nástroje a znalosti, pomocí kterých se budou moci vypořádat s „hmatatelnými“ problémy ve školách. Například v Rakousku a v Řecku vysokoškolské vzdělávání učitelů i další vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje specifickou část týkající se individualizovaného vzdělávání zaměřeného přímo na žáka. (Steiner a Štýrská asociace pro vzdělávání a ekonomiku, 2011; Ministerstvo školství Řecka, bude publikováno).

Profesní rozvoj je efektivnější, pokud se jeho výsledky dají dlouhodobě udržet (tak dlouho, jak je to nutné) a pokud je takový rozvoj systematický a přímo propojený s potřebami a cíli školy (Darling-Hammond, 2010; Musset, 2010).

Pro učitele pracující ve znevýhodněných školách je zásadní řešit jednotlivé problémy systematicky, a to nejen obsah výuky a pedagogické záležitosti, ale rovněž další problémy související se školním prostředím (např. jednání s rodiči a aspekty chování žáků). Tuto přípravu učitelů je třeba vztáhnout i k dalším prvkům: například dopady snížení počtu žáků ve třídě nemusejí být vůbec přínosné, pokud nejsou učitelé odpovídajícím způsobem proškoleni v efektivních vyučovacích metodách vhodných pro malé třídní kolektivy (Paul a Troncin, 2004). Efektivní mechanismy hodnocení žáků učitelem mohou pomoci učitelům identifikovat nejen přednosti žáků, ale i oblasti, v nichž by se měli žáci zlepšit.

Poskytnout učitelům ve znevýhodněných školách mentoring

Celá řada zemí nabízí programy vstupního školení zahrnující mentoring. Jak ukazuje výzkum, z takovýchto programů těžší začínající učitelé i jejich zkušenější kolegové.²¹ Vstupní školení a mentoring mohou zlepšit efektivnost učitelů a zabránit odchodu nových učitelů ze škol, mohou snížit negativní dopady vyplývající z nezkušenosti a postupně vybudovat zkušený pedagogický sbor udržením si zkušených učitelů ve školách. Mentoring je zvláště důležitý pro nové učitele ve znevýhodněných školách, protože jim může pomoci stát se co nejrychleji efektivními a kompetentními učiteli (Charles A. Dana Center, 2002). Zkušenější učitelé mohou pomoci svým kolegům pochopit hlavní problémy/úkoly daných škol a jejich žáků a mohou jim rovněž pomoci zpracovat přiměřené pedagogické a vztahové strategie, které by reagovaly na potřeby žáků. Efektivní mentoring a programy vstupního školení mohou zároveň zvýšit počet nových učitelů, kteří na školách zůstanou (Fuller, 2003; Smith a Ingersoll, 2004), snížit přirozený úbytek zaměstnanců (Johnson a Birkeland, 2003) a posílit integraci nových učitelů do pedagogického sboru. Rámec 3.8 shrnuje slibné příklady mentoringu a programů vstupního školení.

Efektivní mentoring vyžaduje vhodný výběr a přípravu mentorů. Jedním z problémů, který se objevuje v mnoha znevýhodněných školách, je skutečnost, že mentoři nemají dostatek času plnit všechny své úkoly a k dispozici není ani dostatečný počet učitelů, kteří by mohli v této roli působit. Aby mentoring skutečně fungoval, mentoři musí projít dobrými přípravnými programy (Hobson a kol., 2009).

Rámeček 3.8. Vybrané příklady mentoringu a programů vstupního školení

Japonsko: Zaškolovací centra poskytují všem novým učitelům školení v okamžiku, kdy nastoupí do škol. Učitelé pravidelně navštěvují hodiny jiných učitelů a dostávají zpětnou vazbu na vlastní odučené ukázkové hodiny. Učitelé se rovněž zapojují do výzkumného projektu zaměřeného na prověřování hodin výuky.

Nový Zéland: Během prvních dvou let výuky jsou všichni učitelé uvolňováni z 20 % vyučovacích hodin a je jim umožněno navštěvovat Program metodiky a poradenství (Advice and Guidance Programme), v rámci kterého zkušení učitelé vedou skupiny nových učitelů a tito nováčci pak sledují výuku jiných učitelů.

Šanghaj (Čína): Všichni noví učitelé se účastní prakticky zaměřených seminářů, mentoringu a sledování výuky kolegů. Následně v rámci svých skupin analyzují hodiny společně se zkušenými učiteli, stávají se členy výzkumných skupin společně s mnohem zkušenějšími kolegy, kde diskutují o vyučovacích metodách, a v rámci soutěží organizovaných podle obvodů města mohou tito úplní začátečníci mezi učiteli získat uznání za vynikající práci v hodinách.

Švýcarsko: Všichni noví učitelé se zapojují do spolupracujících praktických skupin, které jsou vedeny zkušenými učiteli. Učitelé mají přístup k poradenským službám a pravidelně navštěvují školení (dobrovolná i povinná), aby se co nejvíce zlepšili v praktické výuce.

Zdroj: Wong H., Britton, T., Ganser, T. (2005), „What the World Can Teach Us About New Teacher Induction,” Phi Delta Kappan, sv. 86, č. 5, str. 379-384.

Zlepšit pracovní podmínky jako základ pro úspěch učitelů ve znevýhodněných školách

Poznatky ukazují, že většina učitelů je z podstaty věci motivována velkou snahou pomoci žákům, aby se naučili se učit, a většina chce pravděpodobně zůstat na školách, které jim umožní pracovat s žáky efektivně (OECD, 2005). Jsou-li učitelé přesvědčeni, že mohou mít na žáky vliv, a mají k dispozici zdroje, které jim k tomu pomohou, zapojí se ochotně do práce ve škole. Bez podnětných pracovních podmínek mohou mít učitelé pocit, že výuka není efektivní a s větší pravděpodobností přejdou na jiné školy nebo se zcela vzdají učitelského povolání.

Podpora ze strany ředitelů škol, spolupráce s kolegy a přiměřené zdroje hrají významnou roli při rozhodování učitelů, zda zůstanou ve znevýhodněných školách, a proto mohou mít tyto faktory vliv na míru odchodů učitelů ze škol (Allensworth, Ponisciak a Mazzeo, 2009). Například, jak ukazuje tabulka 3.1, celá řada zemí OECD přiděluje do znevýhodněných škol další učitele, protože tímto způsobem je možné snížit počty žáků ve třídách, je-li to nutné, nebo poskytovat žákům dodatečnou podporu, čímž selepší pracovní podmínky učitelů.

Zlepšování pracovních podmínek, které bere v úvahu specifické rysy znevýhodněných škol, by rovněž mělo zahrnovat poskytnutí času a prostor pro schůzky, ale i společné plánování času, dodatečné podpory a zdrojů. Učitelé si musí strategii výuky ve třídě pečlivě napláňovat, proto je nutné, aby se setkávali s kolegy, s nimiž proberou kritické záležitosti (např. jak používat údaje, které budou přesně zaměřeny na zlepšování výuky, jak dosáhnout konsenzu, co znamená pokrok v oblasti kurikul atd.) Pokud učitelé nemají možnost vzájemně spolupracovat, pak bude výuka, hodnocení i realizace strategií vyplývajících z kurikula (viz bod 4 níže) neefektivní.²²

Zajistit přiměřené finanční pobídky, které by přilákaly a udržely učitele ve znevýhodněných školách

Zdá se, že názory učitelů na znevýhodněné školy jako místa, kde je mnohem těžší vyučovat, mají vliv na jejich rozhodnutí změnit školu (Hanushek, Kain a Rivkin, 2004). Nicméně kompetentní a/nebo zkušené učitelé jsou pro znevýhodněné školy důležitými zdroji a pobídky, jako je navýšení platu a jiné typy finančních výhod, mohou být přínosné při odměňování náročnější práce, kterou učitelé v těchto školách vykonávají. Většina zemí OECD takové pobídky nabízí. Jedná se např. o dodatečné roční prémie nebo jednorázové bonusy za výuku ve znevýhodněných a/nebo vzdálených oblastech.

Pobídky musí být dostatečně vysoké, aby měly smysl. Jejich účinnost závisí částečně i na výši platů učitelů ve vztahu k jiným profesím (Chevalier, Dolton a McIntosh, 2005). Například Hanushek, Kain a Rivkin (2004) odhadují, že školy ve Spojených státech amerických navštěvované znevýhodněnými žáky, Afro-Američany nebo žáky hispánského původu by měly učitelům platit o 20 % a někdy až o 50 % více, než dostávají učitelé ve znevýhodněných školách, aby zabránily učitelům odcházet ze škol. Zároveň je třeba, aby takové mechanismy byly dobře navrženy a předešlo se nálepkování určitých škol jako „problematických“, protože to by mohlo odradit žáky, učitele i rodiče (Field, Kuczera a Pont, 2007).²³

Finanční pobídky jsou navíc efektivní pouze v případě, kdy mají učitelé schopnost uspět i ve znevýhodněných školách, z čehož plyne, že se jim musí dostat vhodné podpory a musí být zajištěn jejich rozvoj. Kombinace pobídek a podpory novým učitelům může být tím nejefektivnějším způsobem vedoucím ke zlepšení kvality učitele a výsledků žáků ve znevýhodněných školách. Například Korea nabízí učitelům, kteří pracují ve znevýhodněných školách, dodatečný platový příjem a třídy s menšími počty žáků (Darling-Hammond, 2010; Sclafani a Tucker, 2006). Rámeček 3.9 uvádí některé příklady příslušných pobídkových programů.

Práce ve znevýhodněných školách by měla být formálně oceněna i v rámci kariéry daného učitele. Jinými slovy to znamená, že práce v těchto školách musí být uznávána jako důležitý moment kariérního rozvoje.

Rámeček 3.9. Pobídky pro učitele ve znevýhodněných školách v Severní Karolině a v Koreji

Severní Karolína: V USA to byla Severní Karolína, která přijala plány na zlepšení kvality výuky, obsahující pět klíčových prvků: zvýšené požadavky na vzdělání učitelů, zvýšené platy navázané na plnění výkonnostních standardů, mentoring nových učitelů, průběžný odborný rozvoj všech učitelů a stipendia a program „prominutí“ půjček, který se zaměřoval na udržení vysoce kvalitních učitelů ve znevýhodněných školách. Stát rovněž nabízí pobídky, aby přilákal vysoce kvalitní kandidáty na učitele a zlepšil efektivnost nových i pokračujících učitelů pomocí pevně daného vzdělávání učitelů na vysokých školách, pomocí mentoringu i průběžného rozvoje. Pokud diplomovaní učitelé matematiky, přírodních věd a zvláštní výchovy zůstanou ve školách v místech s velkou chudobou a ve školách s nízkou kvalitou výuky, Severní Karolína jim nabídla bonus ve výši 1 800 USD. Celkově lze říci, že program těchto bonusů snížil fluktuaci učitelů o 17 % a přinesl úsporu 36 000 USD na každého učitele, který se rozhodne neodcházet ze školy, oddálí svůj odchod nebo upustí od změny školy. Před tím, než byl tento bonus využíván, jedna třetina učitelů, kteří učili uvedené předměty, neměla odpovídající diplomy, a mnoho z nich bylo soustředěno právě ve znevýhodněných školách.

Korea: V Koreji se od všech učitelů vyžaduje velmi vysoká úroveň, což následně přispívá k vysoké úrovni výkonnosti a k vyrovnanému rozložení učitelů. Další aspekty přispívající k profesionalitě pedagogických pracovníků jsou vysoce respektované postavení učitelů ve společnosti, stabilita zaměstnání, vysoké platy a pozitivní pracovní podmínky včetně vysokého stupně spolupráce mezi učiteli (Kang a Hong, 2008). V Koreji je mnohem pravděpodobnější, že žáci s nízkým sociálně-ekonomickým statutem budou vyučováni vysoce kvalitními matematiky, protože měřeno charakteristikami jako je úplné vzdělání nutné pro učitele, matematika byla hlavním (diplomním) předmětem a učitel má za sebou nejméně tři roky výuky. Kandidátům na práci ve školách, které mají větší potřeby než jiné, je nabídnuto více výhod. Mezi pobídky patří dodatečný plat, menší počty žáků ve třídách, kratší úvazky, dodatečný kredit pro budoucí povýšení do administrativní pozice ve škole a možnost vybrat si příští školu, kde chce kandidát pracovat.

Zdroje: Akiba, M., a kol. (2007), „Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 countries”, *Educational Researcher*, sv. 36, str. 369-387; Kang, N., Hong, M. (2008), „Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea”, *Educational Researcher*, č. 37, str. 200-207; OECD (2011b), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD, Paříž; Clotfelter, C., a kol. (2008), „Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low Performing Schools: Evidence from the North Carolina USD1,800 Teacher Bonus Program”, *Public Finance Quarterly*, sv. 36, č. 1, str. 63-87.

Doporučení č. 4. Zajistit efektivní strategie výuky ve třídách***Klíčová zjištění***

Znevýhodněné školy od svých žáků příliš nečekají a tento pohled je třeba překonat. Je dokázáno, že pečlivě upravené a následně realizované pedagogické postupy mohou být pro žáky, kteří si nevedou příliš dobře, velmi důležité. Pokud školy opravdu chtějí zlepšit výuku ve třídách s žáky s horším prospěchem, pak i politiky musí zajistit, aby znevýhodněné školy zkombinovaly dále uvedené postupy.

- Podpořit využívání vyvážené kombinace výuky s kurikulem a hodnocením žáků, přičemž hlavním cílem je žák. Využívání diagnostických nástrojů a formativního i sumativního hodnocení žáků umožňuje učitelům monitorovat pokrok žáků a ujistit se, že žáci látku dobře chápou, rozvíjejí se jejich znalosti a dosahují toho nejlepšího možného pokroku.
- Zajistit, aby se ve školách používalo kurikulum založené na vysokých očekáváních od žáků, protože právě takové kurikulum umožňuje propagovat kulturu vysokého očekávání úspěchu.

Úkol, který je třeba vyřešit: nízká očekávání od znevýhodněných žáků

Žáci se ve vzdělávání významně liší schopnostmi, koncepcemi svého učení, styly a strategiemi jak se učit, zájmem, motivací, osobní efektivností, přesvědčením a emocemi, ale i svým jazykovým, kulturním a sociálním zázemím. Žáci si přinášejí do tříd rozdílné předchozí znalosti, které pak zásadně ovlivňují celý proces vzdělávání, a zde dochází k neustálé a složité interakci mezi jejich schopnostmi a zkušenostmi, které následně vzdělávání utvářejí (Hinton a Fischer; Schneider, Keesler a Morlock, v Dumont, Istance a Benavides, 2010). Důsledkem je, že se žáci učí různým tempem (Comber *a kol.*, 2001) a učitelé ve znevýhodněných školách se tomuto tempu musí přizpůsobit a připravit si odlišné pedagogické postupy, aby zvládli celou šíři potřeb svých žáků.

Obr. 3.3 ukazuje značné rozdíly ve výkonech žáků v rámci škol napříč zeměmi OECD. Z toho je zřejmé, že je důležité porozumět rozdílným zázemím a východiskům, které si mladí lidé přinášejí s sebou do školy, je třeba znát silné stránky, ale i limity jednotlivců a skupin žáků, jakož i jejich motivaci a aspirace, které utvářejí proces vzdělávání. A přece je v zemích OECD stále velké množství znevýhodněných škol plné učitelů i administrativních pracovníků, kteří mají ty nejlepší úmysly, ale malé zkušenosti, aby dokázali zlepšit studijní výsledky svých žáků (Gray, 2000). Taková očekávání pak mají negativní dopady na podstatu kurikula, podle kterého se žáci vzdělávají, na kvalitu výuky poskytovanou učiteli a konečně i na sebeúctu žáků, jejich ctižádost a motivaci učit se (Leithwood, 2010; Dumont, Istance a Benavides, 2010).

Shromážděné poznatky: existují určité pedagogické strategie, které mají význam pro znevýhodněné žáky

To, co se děje ve třídě, je velmi důležité, protože to je místo, kde se odehrává hlavní část vzdělávání (Faubert, 2012), a to se zejména týká znevýhodněných škol s nízkou kvalitou výuky. Nedávné vyhodnocení poznatků o vzdělávání shromážděných v mezinárodním měřítku prezentuje soubor zásad - návodů, které mohou utvářet způsob, jímž je vzdělávání plánováno a nabízeno ve školách a třídách. Tyto zásady berou v úvahu rovnost a kvalitu výuky i samotného učení se.

Postupy výuky a učení se ve třídě jsou nejkritičtější faktorem při dosahování výsledků žáků a zapojování žáků do vzdělávání (Black, 2007). Je prokázáno, že existují konkrétní metodické postupy, které mohou zlepšit podmínky vzdělávání všech žáků, posílit rovnost a pokročit v programu výuky ve znevýhodněných školách. Faubert (2012) identifikuje konkrétní výuku, hodnocení žáků a postupy související s kurikulem, které slouží všem žákům, ale mohou být přínosné zejména pro znevýhodněné žáky. Když jsou uvedené postupy dobře formulovány a přizpůsobeny, mohou být účinné při zapojování žáků do procesu vzdělávání prostřednictvím „myšlení vyššího řádu“, pomoci řešení problémů a komunikace, pomoci studentských projektů a pomoci efektivního hodnocení žáků (rámeček 3.10).

Rámeček 3.10. Jak zajistit efektivní vzdělávání?

Nedávné vyhodnocení mezinárodních poznatků o vzdělávání prezentuje soubor zásad - návodů, které mohou utvářet způsob, jakým je plánováno a nabízeno vzdělávání ve školách a třídách. Tyto zásady berou v úvahu rovnost a kvalitu výuky i učení se.

V centru stojí žák: prostředí se musí zaměřit na vzdělávání jako na hlavní činnost, tj. nikoliv jen jako na alternativu ke kritické roli učitelů a dalších pedagogických pracovníků, ale jako na proces, který na nich závisí.

Strukturovaná a dobře navržená výuka: výuka, kde v centru stojí opravdu žák, vyžaduje pečlivou koncepci a vysokou úroveň profesionality. Toto stále ještě ponechává prostor pro zkoumání a autonomní vzdělávání.

Personalizovaná výuka: prostředí pro vzdělávání je citlivé na rozdíly mezi jednotlivci a skupinami, ale i na předchozí znalosti, motivaci a schopnosti, a nabízí na míru šitou a podrobnou zpětnou vazbu.

Inkluzivní: zvažuje individuální a skupinové rozdíly, včetně těch nejslabších žáků, a definuje program vzdělávání, který nikoho nevylučuje.

Sociální: vzdělávání je efektivní, když probíhá ve skupinách, kde je spolupráce žáků zcela jasně danou součástí vzdělávacího prostředí, a když existuje napojení na příslušnou komunitu.

Zdroj Dumont H., Istance, D., Benavides, F. (2010), The Nature of Learning: Using research to inspire practice, OECD, Paříž.

Výuka, hodnocení žáků a kurikulum pro znevýhodněné žáky

Znevýhodnění žáci mohou těžit zejména ze systematického propojení výuky, hodnocení a kurikula (i když je třeba přiznat, že takovéto propojení je skutečně náročné). Provedený výzkum stimuluje učitele, aby rozpracovali široký repertoár pedagogických postupů, které budou přizpůsobeny potřebám žáků, a pečlivě naplánovali jejich realizaci.

Měly by být používány jak přímé metody, tak i metody výuky orientované na žáky. Pří-
 má metoda je vystavěna kolem problému s jasnými, správnými odpověďmi, které se lze rych-
 le naučit. Ve výuce, v jejímž centru stojí žák, je učitel pouhým zprostředkovatelem, kdy žá-
 kům poskytne čas, aby sami našli řešení problému ještě před tím, než řešení předvede/sdělí
 sám učitel (OECD, 2009; Rowe, 2007).²⁴ I když odborná literatura se neshoduje na tom, který
 přístup je lepší, přílišné spoléhání se pouze na jeden či druhý přístup se nedoporučuje
 (OECD, 2008b; Rowe, 2007).

Zařazení žáků do konkrétních skupin může vést ke zvýšenému zapojování žáků do hodin
 i ke zlepšeným výsledkům, kterých žáci ve vzdělávání dosahují. Výukové metody založené
 na spolupráci vyžadují, aby učitel rozdělil žáky ve třídě do menších, dočasných skupin,
 v nichž se žáci různých schopností musí soustředit na úkoly, které vyžadují, aby spolupracovali
 jeden na druhého. Tyto skupiny mají tendenci fungovat stejně dobře pro všechny typy žáků
 (Slavin, 2010). Výzkum napovídá, že žáci s nejlepšími výsledky získávají z výuky založené
 na spolupráci mezi žáky stejně (ve vztahu k nejlepším žákům v tradičních třídách) jako žáci
 s průměrnými či podprůměrnými výsledky. Částečně je to proto, že efektivní metody skupi-
 nového vyučování podněcují všechny žáky, ať už jsou jejich schopnosti jakékoliv, a částečně
 proto, že žáci, kteří dosahují nejlepších výsledků, se učí prostřednictvím podpory svých spo-
 lužáků, kteří naopak takovou podporu potřebují. Nicméně výzkum zaměřený na to, jak učit
 žáky v heterogenních skupinách, je stále nedostatečný.

Je třeba ocenit jak sumativní, tak formativní přístupy hodnocení, protože oba přístupy
 jsou považovány za neoddělitelnou součást procesu vzdělávání. Sumativní hodnocení žáků
 shrnuje výsledky žáka v určitém okamžiku. Formativní hodnocení hodnotí pokrok, kterého
 žák dosáhl ve studiu, ve vztahu k cílům vzdělávání, a získané informace jsou využity ke sta-
 novení dalších aktivních kroků (Harlen, 2006).²⁵ Formativní hodnocení je spojováno i s tím,
 že z akademického hlediska je přínosné pro všechny žáky a lze dosáhnout i větší rovnosti ve
 výsledcích žáků (OECD, 2005). Aby toto hodnocení bylo efektivní, musí být zapracováno do
 postupů používaných ve třídě. „Průběžné hodnocení vzdělávání žáků by mělo být používáno
 nepřetržitě, aby pomáhalo utvářet organizaci a praxi vzdělávacího prostředí a přizpůsobit
 výuku potřebám žáků“ (Wiliam in Dumont, Istance a Benavides, 2010). Úspěch ve třídě tedy
 vyžaduje, aby bylo systematicky používáno sumativní i formativní hodnocení.²⁶

Průzkum ukazuje, že kurikulum by mělo být společné a mělo by nastavit vysoká očeká-
 vání od všech žáků. Kurikulum by mělo být rovněž propojeno s jasnými cíli vzdělávání
 a mělo by být napojeno i na další vzdělávání (nebo odborné vzdělávání). Činnosti ve třídě,
 které souvisejí s kurikulem, by měly maximálně rozvíjet znalosti žáků o problémech skuteč-
 ného světa (Dumont, Istance a Benavides, 2010; Faubert, 2012; OECD, 2008b). Školy a uči-
 telé by se neměli tolik zabývat tématy, ale měli by se více věnovat strategii výuky. Žáci by se
 měli učit na základě mnohostranných a integrovaných modelů, modulů a předmětů místo, aby
 se používaly „nepropojené a izolované šestitýdenní lekce“, které jsou ovšem, jak se zdá, pro
 země OECD mnohem typičtější (OECD, 2008b). Kurikulum by mělo brát v úvahu podstatné
 rozdíly mezi jednotlivci a zároveň být schopno posunout každého žáka až za hranice jeho
 vlastních schopností (Dumont, Istance a Benavides, 2010). Nicméně variabilita v odpověd-
 nosti za kurikulum a výběr v rámci jednotlivých zemí²⁷ ztěžuje možnost poskytovat jasné
 politické instrukce týkající se kurikula na úrovni škol.

Možnosti politik k podpoře efektivních postupů ve třídách ve znevýhodněných školách s nižší výkonností

Zajistit, aby plány škol zkombinovaly diversifikované a flexibilní strategie s hodnocením žáků

Školy potřebují vodítka pro používání přímých metod i metod soustředěných na žáka a zároveň také podporu pro sumativní a formativní hodnocení žáků (Faubert, 2012). Postupy přímé výuky jsou nejužitečnější v případech, kdy se žákům prezentují základní znalosti a dovednosti. Jakmile si žák vybuduje určitou znalostní základnu, může učitel použít přístupy orientované na žáka samotného, protože ty jsou navrženy tak, aby stimulovaly schopnost žáků přicházet s vlastním řešením otázek. Rámec 3.11 prezentuje některé výukové metody, které fungují ve znevýhodněném kontextu.

Formativní hodnocení může rovněž podpořit výuku a učení se, pokud je ovšem dobře připraveno.²⁸ Sebevědomí žáka se zlepšuje s užitečným, systematickým a detailně propracovaným hodnocením, které je konzistentní s cíli a záměry výuky a podporuje zapojování žáků do vyučování. Znevýhodněné školy mohou těžit z využívání propojených, vyvážených a dobře navržených sumativních i formativních hodnotících nástrojů (Faubert, 2012). Chtějí-li učitelé podpořit využívání hodnocení, potřebují diagnostické a hodnotící nástroje, které jim umožní monitorovat, co se děti učí. Tyto nástroje jim zároveň umožní na výsledky reagovat, čímž zabezpečí, že děti problematice skutečně dobře rozumí a získávají odpovídající znalosti.

- *Hodnocení (sumativní nebo formativní), po němž následuje zpětná vazba:* užitečnou zpětnou vazbu lze popsat takto: musí být konkrétní pro daný úkol nebo mezeru ve znalostech; musí být včasná, pravidelná, dobře formulovaná, jasná a konstruktivní, musí podpořit transparentní proces vzdělávání; dobrá zpětná vazba se vyhýbá komentářům o chování a umožňuje, aby žáci sami postupovali kupředu (Black a William, 2005; Hamilton a kol., 2009; Hattie, 2009; OECD, 2008b).
- *Formativní využití sumativního hodnocení:* učitelé a žáci jsou podněcováni, aby využívali sumativní hodnocení formativně. Praktický případ je uveden v publikaci Pashler a kol. (2007): při přípravě na sumativní hodnocení si žáci prostudují materiály a pak si od daného studia dají oddych (např. hodinu, den nebo týden). Po uplynutí příslušné doby se žáci snaží sestavit klíčová slova a definice a shrnout hlavní body toho, co si před určitou dobou nastudovali. Když si žáci své odpovědi překontrolují s daným řešením, sami zjistí, co skutečně znají, a mohou své další studium podle toho zaměřit (Black a Wiliam, 2005; OECD, 2005; Pashler a kol., 2007).
- *Formativní hodnocení programů přípravy učitele:* učitelé by měli projít školením, jak provádět formativní hodnocení svých vlastních programů výuky. Hattie (2009) zjistil, že podpora učitelů, aby dokázali posoudit, nakolik jsou schopni se se svými výukovými programy posunovat kupředu, vedla ke zlepšeným výsledkům žáků v různých stadiích vzdělávání, při různé délce trvání daných úkolů a při různé frekvenci hodnocení (Hattie, 2009). Při hodnocení výukových programů a pro dosažení optimálního výsledku by učitelé měli používat více zdrojů dat (např. údaje shromážděné z hodnocení žáků ve třídách, údaje shromážděné na úrovni škol), protože samotné vlastní hodnocení učitele nepřinese požadovaný efekt.

Rámeček 3.11. Metody přímé výuky a výuky orientované na žáka

Přímá výuka

Stejně učivo je probíráno vícekrát: žáci se materiálem, který se mají naučit, zabývají vícekrát v určitém časovém úseku

Poskytnutí vyřešeného problému společně s podobným problémem, který je nevyřešen: vyřešené příklady by měly zahrnovat i další problém a návod, jak jej vyřešit.

Koncepce konkrétních a abstraktních příkladů: jeden z možných přístupů se nazývá *vytrácející se konkrétnost*, neboli použití konkrétního příkladu k představení koncepce nebo zásad s návazným systematickým nahrazováním příslušných prvků konkrétního příkladu abstraktní koncepcí. (Např. představit koncepci zlomků tím, že rozřežeme koláč na kousky a předvedeme, kolik koláče „zmizí“, pokud dáme jeden kousek kamarádovi). Dalším postupem je *koncepce mapování*. Jedná se o proces, pomocí kterého učitel představí nejprve novou a abstraktní koncepci tak, že shrne hlavní body lekce a pak teprve identifikuje a syntetizuje hlavní myšlenky, témata a vzájemné vztahy mezi konkrétními a abstraktními částmi.

Otázky jdoucí do hloubky: jakmile žáci zvládnou faktický obsah konkrétního tématu, učitelé mohou začít klást složitější otázky jdoucí do hloubky problému. Otázky by měly podnítit žáky k tomu, aby pochopili celou koncepci včetně záležitostí jako: jak se objevilo X, jak lze X srovnat s Y, jaké máme pro X důkazy, proč je X důležité atd.

Výuka orientovaná na žáka

Výuka reagující na kulturu: tento přístup vyžaduje, aby učitel ocenil zájmy a potřeby žáka i realitu, v níž žák žije (např. rodina, komunita).

Strukturovaná týmová výuka: tento přístup vyžaduje odměnit tým na základě pokroku, kterého dosáhli jednotliví členové týmu; zaměřuje se i na osobní odpovědnost jednotlivých členů, což znamená, že úspěch celého týmu závisí na tom, jak jde učení jednotlivcům; nejedná se tedy o skupinový „produkt“.

Metody výuky zaměřené na neformální skupiny: jedná se o metody, které se více zaměřují na projekty společenské dynamiky a na diskuse, než na dosažení dokonalých znalostí konkrétního tématu.

Výukové metody založené na dotazech/zkoumání: tato metoda využívá řešení smysluplných problémů ze skutečného života a jejím cílem je posílit relevantnost témat, která jsou vyučována.

Zdroje: Faubert B., (2012), „In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review”, OECD Education Working Paper; Barron, L., a L. Darling-Hammond (2010), „Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning” in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD, Paříž; Slavin, R. (2010), „Co-operative learning: what makes group-work work?” in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD, Paříž.

Zajistit náročné kurikulum propojené s výukou a hodnocením

Strategie pro znevýhodněné školy s nižší výkonností ke zlepšování vyžadují koherentní a vyvážené kurikulum, které představuje základ pro každého žáka k dosažení vysokých standardů ve vzdělávání, přičemž kurikulum musí být zkombinováno s odpovídající podporou, která pomůže každému žákovi dosáhnout jeho potenciálu (Riley a Coleman, 2011). Kurikulum musí být konzistentní a jasně formulované v rámci různých fází vzdělávání.

Školy musí od žáků očekávat co nejvíce bez ohledu na míru znevýhodnění některých dětí a výsledky vzdělávání, s nimiž do školy vstupovaly. Těchto vysokých očekávání lze dosáhnout pomocí podpůrných struktur a služeb: pozitivní prostředí dokáže silně podpořit výuku a nabízí i silnou emoční podporu (Hamre a Pianta, 2005). Rámeček 3.12 shrnuje iniciativní přístup použitý v USA při zpracování kurikul, jejichž cílem je podpořit znevýhodněné žáky, kteří vykazují horší výsledky.

Rámeček 3.12. Zapojování žáků do vzdělávání v USA pomocí kurikula

Zdá se, že kurikulární opatření má velký vliv, pokud umísťuje žáky s horšími výsledky do náročnějších a nikoliv poddimenzovaných školních programů. Programy přípravy na vysoké školy, jako je program „Dosažení pokroku pomocí individuálního odhodlání“ (Advancement via Individual Determination; AVID) používají jako taktiky ke zlepšení výkonů žáků akceleraci místo pouhé nápravy nedostatků. Kromě toho žáci, kteří se dostanou do náročnějších třídních kolektivů, dostávají denně jednu hodinu koučingu od svých spolužáků nebo učitelů, kteří se jim snaží pomoci s dovednostmi nutnými pro studium a s kritickým myšlením (www.avid.org). Programy jako je AVID snižují míru předčasných odchodů ze škol a zvyšují počet studentů zapsaných na vysokých školách. Například školy v Kalifornii, které přijaly AVID, zaznamenaly 34 % pokles v předčasných odchodech ze škol ve srovnání se 14 % poklesem ve školách, které AVID nezavedly (American Youth Policy Forum, www.aypf.org). AVID rovněž obsahuje soubor dalších činností (mimo kurikulum) a zapojuje v různé míře i rodiče. Hodnocení tohoto opatření ukazuje, že pro dosažení úspěšných výsledků bylo nezbytné zapojit všechny složky programu.

Zdroj: Lyche, C. (2010), „Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving“, OECD Education Working Paper č. 53, OECD, Paříž.

Systematické propojování výuky, hodnocení žáků a kurikul je náročné. Je třeba dále prověřovat optimální kombinace těchto postupů, protože stále nejsou k dispozici jasné důkazy o tom, jak celý systém funguje. Například lidé přímo z pedagogické praxe potřebují vědět, jaké hodnotící strategie lze dobře zkombinovat s konkrétním souborem výukových metod a cílů kurikula tak, aby byl pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami nejefektivnější (OECD, 2005; OECD, 2008b).

Školy musí přizpůsobit tyto vzdělávací postupy svým vlastním potřebám a nemusí nezbytně přejímat postupy, které fungují ve školách, jejichž žáci mají odlišné charakteristické vlastnosti a potřeby. Například pokud chceme zlepšit výsledky žáků na základním stupni, je důležité zaměřit se na gramotnost. Nicméně konkrétní pedagogické metody používané ve školách s vyspělejšími žáky nemusejí fungovat u znevýhodněných žáků a strategie zaměřené na zlepšování čtenářských dovedností u začínajících čtenářů se mohou lišit školu od školy (Corallo a McDonald, 2002). A podobně žáci, kteří nastoupí na střední školu se špatnými akademickými dovednostmi, budou rovněž potřebovat podporu při zdokonalování gramotnosti, avšak strategie použité ve znevýhodněných školách budou velmi odlišné (Herlihy a Quint, 2006).

Shromážděné údaje mohou podpořit pedagogická rozhodnutí učitelů. Mezi údaje, které jsou vhodné pro kontext třídy, patří údaje o výsledcích jednotlivých žáků (údaje shromážděné z formativního hodnocení, testů a výkazů), informace o rozsahu doby výuky, informace o chování a absenci. Například v Nizozemí využívá 85% škol „monitorovací systém vzdělávání“, který obsahuje výsledky testů a který se dále používá ke sledování rozvoje a pokroku dosaženého žáky (Akkerman, *a kol.*, 2011).

Doporučení č. 5. Stanovit priority spolupráce škol s rodiči a komunitami

Klíčová zjištění

Znevýhodnění rodiče mají tendenci zapojovat se do problematiky školní docházky svých dětí méně, a to z mnoha ekonomických a sociálních důvodů. Rodiče, kteří se o školu zajímají, pěstují v dětech pozitivní postoj ke škole, zlepšují návyky k vypracovávání domácích úkolů, snižují absenci, nezájem o školu a míru předčasných odchodů ze škol a zároveň napomáhají zlepšit výsledky svých dětí. Takže je třeba navrhnout politiky, které by zdůraznily, že jednou z priorit znevýhodněných škol bude zajistit vztahy s rodiči a komunitami a vybudovat si schopnost:

- zdokonalit a diversifikovat komunikační strategie, které by propojily úsilí školy se snahou rodičů; ty efektivnější strategie se zaměřují na rodiče, které není snadné kontaktovat, a poskytují jim jasná vodítka, jak co nejlépe podporovat své děti;
- identifikovat a povzbudit členy stejné komunity, aby žákům ze znevýhodněných škol pomáhali a podporovali je ve vzdělávání; tento přístup může být zvláště efektivní při zlepšování výsledků žáků ve škole; je rovněž možné vybudovat vztahy se všemi místními zainteresovanými stranami, jako jsou např. podnikatelské subjekty fungující v rámci místní komunity.

Úkol, který je třeba vyřešit: rodiče znevýhodněných žáků mohou být méně zainteresováni na vzdělávání svých dětí

Rodina je prvním a zároveň nejdůležitějším sociálním systémem, v rámci kterého začínají získávat malé děti naprosto zásadní kognitivní a sociální dovednosti nezbytné pro školní docházku (Machida, Taylor a Kim, 2002 ve zprávě OECD, 2010f; Heckman, 2008). Očekávání rodičů týkající se vzdělání vlastních dětí jsou klíčovými mechanismy, kterými lze ovlivnit “kariéru” dětí ve škole.²⁹ Rodiče mohou sehrát tu nejdůležitější roli ve vzdělávání a rozvoji svých dětí, pokud se jako partneři školy zapojí do vzdělávání dětí od nejútlejšího věku dítěte, přes povinnou školní docházku až do doby dospívání. Zlepšení informovanosti rodičů o práci ve škole může znamenat, že od svých dětí budou očekávat mnohem více.

Ve srovnání s majetnějšími rodiči existuje u rodičů znevýhodněných žáků menší pravděpodobnost, že se aktivně zapojí do školní docházky svých dětí (West, 2007)³⁰ a, jak se zdá, je to i případ rodičů – imigrantů. (OECD, 2010f). Nižší míra zapojení rodičů může být ovlivněna tlaky vycházejícími z ekonomických a sociálních potíží, nedostatku flexibilní pracovní doby, dlouhých hodin strávených v práci, případně se může jednat o rodiče-samoživitele. Někteří rodiče z přistěhovaleckého prostředí rovněž nemusí dobře hovořit příslušným jazykem, aby se ve škole domluvili, a mohou mít jen nízké formální vzdělání, což jim ztěžuje účast na monitorování pokroku, kterého jejich děti ve školách dosáhly. Někteří rodiče se necítí příliš jisti v roli rodičů školáka nebo si nejsou vědomi toho, co se od nich očekává (Leithwood, 2010). Například rodiče z dělnického prostředí v Anglii budou mít s větší pravděpodobností pocit, že škola a domov jsou dvě oddělené věci, a budou se snažit přenechat odpovědnost za vzdělávání pouze učitelům (West, 2007).

Shromážděné poznatky: zapojování rodičů do vzdělávání dětí posiluje pozitivní výsledky žáků

Větší zainteresovanost rodičů na vzdělávání stimuluje pozitivnější postoje ke škole, zlepšuje návyky týkající se domácí přípravy, snižuje absenci, nezáměr o školu a míru předčasných odchodů ze škol a má pozitivní vliv na výsledky dosažené ve vzdělávání. „Děti se budou s větší pravděpodobností učit, když mají spořádané domácí prostředí s jasným očekáváním, které je ovšem přizpůsobeno konkrétním potřebám a osobnosti dítěte.“ (Schneider *a kol.* v Dumont, Istance a Benavides, 2010).

Zapojení rodičů do vzdělávání se obvykle děje prostřednictvím dvou vektorů (OECD, 2010f): podpora rodičů, které se dětem dostává v domácím prostředí, například debaty o činnostech ve škole a pomoc s domácími úkoly, a podpora ve školních činnostech, jako je například účast na rodičovských schůzkách a dalších školních akcích (Nusche, 2009; Dumont, Istance and Benavides, 2010).

Shromážděné poznatky ukazují, že zapojení rodičů do vzdělávání – bez ohledu na ekonomická a sociální omezení – může mít velký přínos pro kognitivní a sociální rozvoj dítěte (Schneider *a kol.* v Dumont, Istance a Benavides, 2010). Rodiny mohou být velmi nápomocné při rozvoji hodnot a postojů, které povzbuzují zapojení, motivaci a úspěch žáků ve vzdělávání. Například pokud rodiče pomáhají s domácími úkoly, neposilují pouze přípravu na hodiny a témata, která se jejich děti ve škole učí, ale demonstrují rovněž svůj postoj a chování, které je spojeno s úspěchem ve škole (Desforges, 2003; Hoover-Dempsey a Sandler, 1995).

Je pravděpodobné, že rodiče žáků, kteří dosahují vynikajících výsledků ve znevýhodněných školách, se zapojují do domácí přípravy svých dětí a aktivně se účastní jejich vzdělávání (Ingram, Wolfe a Lieberman, 2007). Pro školy, které se snaží vypořádat s neuspokojivými výsledky svých žáků, je výhodné získávat podporu rodičů a jejich prostřednictvím povzbuzovat domácí přípravu do školy. Ale celá řada znevýhodněných škol musí investovat mnohem více času než jiné školy, aby se s rodiči spojily a zahájily produktivní dialog (MacBeath *a kol.*, 2005).

Možnosti, které mají politiky při budování vztahů mezi školami a komunitami

Protože špatné výsledky ve škole mohou vycházet z domácího prostředí, které nestimuluje zájem o školu (Murphy, 2010), školy se musí snažit kontaktovat rodiče, zejména ty, kteří budou potřebovat zvláštní podporu, s cílem zapojit je do vzdělávání jejich dětí. Aby takové úsilí mělo nějaký smysl, musí se odvíjet od cílů a aktivit školy (Schneider *a kol.* v Dumont, Istance a Benavides, 2010) a musí být vnímáno jako pozitivní všemi zúčastněnými stranami. Například pokud zapojení rodičů dává učitele a rodiče do vzájemné opozice, může být složité vybudovat si vztahy vzájemné důvěry, které budou pro dítě přínosné. Vzdělávání je ovlivňováno negativně, pokud školy postrádají prostředí vzájemné důvěry (Bryk a Schneider, 2002). Takže konkrétní politiky by měly být zpracovány tak, aby zajistily znevýhodněným školám možnost zapojit rodiče způsoby, které jsou smysluplné a nápomocné při dosahování lepších výsledků dětí a pomáhají budovat partnerství.

Zajistit, aby školy byly schopny podporovat zapojování rodičů pomocí konkrétních komunikačních strategií

Dobrá komunikace mezi rodiči a školami umožňuje lepší koordinaci mezi vzdělávacími aktivitami, které probíhají mezi školou a rodinou. Domácí úkoly mohou být komunikačním kanálem, který spojí rodiče s cíli školy. Lze nalézt i další přístupy, aby rodiče převzali aktivnější roli při vzdělávacích činnostech dětí, které probíhají doma. Nicméně, jak již bylo uve-

deno výše, pro některé rodiny to může být složité, protože jim kultura vzdělávání ve škole není blízká, a komplikované je to i pro ty rodiny, které nemají jasnou představu, jak vlastně škola vypadá. Některé klíčové prvky efektivních strategií jsou popsány níže.

- **Využití různých komunikačních kanálů:** Formální úmluva, která propojí rodiče a školy, nemusí mezi znevýhodněnými skupinami fungovat (Field, Kuczera a Pont, 2007). Je třeba posílit a v mnoha případech i diversifikovat komunikaci s různorodými skupinami rodičů (a to za hranici tradičních zpráv rodičům a školních zpravodajů). Školy musí najít způsoby, jak pracovat s rodiči, aby zlepšily jejich dovednosti a umožnily jim poskytovat dětem informovanější podporu. Tyto způsoby mohou zahrnovat schémata s finanční, logistickou a odbornou podporou a opatření, jako je návštěva rodin a iniciativy zaměřené na vzdělávání rodičů a dospělých v rámci celé komunity (MacBeath a kol., 2005).
- **Zajistit vyváženou komunikaci:** Zejména odpovědnost za chování a výsledky dětí, jejichž rodiče nejsou dobře obeznámeni s prací školy, je třeba rovnoměrně převádět na rodiče (Field, Kuczera a Pont, 2007). Pokud jediné informace, které se k rodičům dostanou, jsou špatné zprávy, bude existovat jen malá šance, že rodiče budou snahy školy podporovat. Diversifikace mezi pedagogickými pracovníky (viz bod 3 výše) může rovněž pomoci zjednodušit komunikaci mezi školami a rodiči a prezentovat informace přijatelnějšími způsoby.
- **Maximálně se snažit kontaktovat určité rodiče:** Esler, Godber a Christenson (2008) doporučují, aby školy proaktivně a systematicky kontaktovaly rodiče, kteří nejsou doposud zainteresováni na školní docházce svých dětí, a předávaly jim osobní pozvání, aby se do vzdělávání dětí zapojili – ať už si jejich dítě vede ve škole dobře nebo ne. Tím dávají rodičům najevo, že škola si váží dítěte i pokroku, kterého dítě dosáhlo (Dumont, Istance a Benavides, 2010). Rámeček 3.13 představuje příslušné programy, jejichž cílem je získat podporu konkrétních skupin rodičů.
- **Poskytovat jasné instrukce, co se od rodičů očekává:** školy by se měly snažit stimulovat interakci mezi učiteli a rodiči prostřednictvím jasně daných instrukcí, jak mohou rodiče přispět ke vzdělávání svých dětí, zejména při domácí přípravě. Mezi příklady toho, co by takové pokyny měly obsahovat, patří: nalézt místo vhodné pro studium, věnovat dostatečný čas domácí přípravě, pomoci dětem s úkoly, avšak nedělat je místo nich, a předávat informace o významu domácí přípravy a zejména jejího vztahu k cílům vzdělávání dětí i k cílům dané školy.

Rámeček 3.13. Kontaktování rodin a komunit v Nizozemí, Irsku a ve Francii

V Nizozemí jsou konkrétní iniciativy věnovány rodičům z přistěhovaleckého prostředí, které se obvykle daří kontaktovat hůře a kteří se méně zapojují do vzdělávání svých dětí. Byla vytvořena speciální „Platforma rodičů z etnických menšin“ (Ethnic Minority Parents' Platform), která posiluje zapojení rodičů – přistěhovačů. Činnosti zaměřené na kontaktování rodičů z etnických menšin zahrnují návštěvy učitelů v rodinách, zajištění místností pro rodiče ve školách, někdy i v kombinaci s poskytováním kurzů rodičům (například jazykových kurzů) a vytváření informačních středisek pro rodiče přímo ve školách. Celá řada (základních) škol s vyššími podíly dětí přistěhovačů zpracovala vizi a politiku s cílem podnítit rodiče, aby své děti ve vzdělávání podporovali. Na místní úrovni se rodičovské iniciativě dostává podpory i od místních úřadů, které rodičům poskytují další informace.

Irsko má k dispozici „Model spojující domov/školu/komunitu“ (Home/School/Community Liaison Scheme; HSCL). Jedná se o preventivní strategii zaměřenou na žáky, kterým hrozí, že jejich potenciál nebude ve vzdělávacím systému naplněn vzhledem k prostředí, z něhož pocházejí. Služba se zaměřuje na dospělé jedince, kteří jsou pro vzdělávání dětí nejdůležitější, a snaží se získat pro děti i nepřímé výhody. V současné době existuje přibližně 400 koordinátorů této iniciativy, kteří jsou rozmístěni ve všech znevýhodněných školách, navazujících na základní stupeň a ve městech je najdeme i na prvním stupni základních škol, které se těší zvláštní podpoře. Program HSCL si klade za cíl zřídit partnerství a spolupráci mezi rodiči a učiteli v zájmu vzdělávání dětí a zaměřuje se i na práci s pedagogickým sborem, čímž se ještě více posílí duch vzájemné spolupráce. Koordinátor organizuje činnosti na místní úrovni a snaží se stimulovat užší kontakty mezi učiteli, rodiči a místními dobrovolnými skupinami i státem zřízenými organizacemi s cílem vypořádat se s problémy v komunitě, které mají vliv na vzdělávání. Na program HSCL bylo v roce 2011 vyčleněno přibližně 25 milionů EUR a k této službě má přístup 155 000 žáků, kteří navštěvují 545 škol (200 základních škol – 2. stupeň, 345 základních škol – 1. stupeň), přičemž ze strany koordinátorů programu byly navázány kontakty asi s 50 000 rodinami těchto žáků.

Ve Francii, poté, co byl „rodičovský kufřík“ („la mallette des parents“) odzkoušen v jedné ze škol (Academie de Creteil), byl v září 2011 zaveden v 1 300 školách (2. stupeň základních škol, nižší střední vzdělávání). Rodiče dostanou na začátku školního roku DVD s informacemi o školní docházce dětí a jsou vyzváni, aby se zúčastnili tří rodičovských schůzek během školního roku. Schůzky se zabývají tématy, jako je organizace školy, pomoc s domácími úkoly a nutnost spánku. Model se snaží zlepšit vztahy mezi školou a rodiči a zajistit větší kontinuitu ve vzdělávání dětí. Již v počátečním stádiu dosáhl tento model velmi pozitivních výsledků, zejména z hlediska nižší absence ve škole.

Zdroje: Moisan, C. (2011), « Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces », Projet de rapport national de base de la France.; Akkerman, Y., a kol. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministerstvo školství, kultury a vědy, Den Haag; Ministerstvo školství a dovedností Irsko (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*. www.oecd.org/edu/equity

Podpořit budování vztahů mezi školami a komunitami

Vzdělávání rovněž závisí na celé řadě faktorů souvisejících s „učící se komunitou“ (Field, Kuczera a Pont, 2007). Okolní komunita je nepostradatelným partnerem ve vzdělávání dětí. Komunity mohou znevýhodněným žákům a školám nabídnout širokou škálu cenných zdrojů včetně tutorů, mentorů z řad dospělých a obohacujících programů pro žáky (Furco v Dumont, Istance a Benavides, 2010). Zjišťuje se, že mentoring poskytovaný žákům z přistěhovaleckého prostředí, zejména mentoring poskytovaný členy jejich vlastních komunit, je často dodatečnou efektivní podporou pro vzdělávání a zvyšování sebedůvěry žáků z prostředí migrantů (OECD, 2010f).

A naopak školy se mohou stát centry pro získávání zdrojů pro rozvoj komunity (Field, Kuczera a Pont, 2007). Školy totiž mohou úzce spolupracovat s místním zdravotnictvím, rekreačními zařízeními, mládeží, policií a dalšími místními institucemi, prostřednictvím kterých se mohou zaměřit na externí a rodinné překážky stojící v cestě vzdělávání žáků. V některých vzdělávacích soustavách školy nabízejí odborníky přímo ve školách a ti pak poskytují doplňkové služby žákům i jejich rodičům. Je prokázáno, že takové rozšíření školských služeb dokáže přitáhnout rodiny, které by jinak nebyly ochotny se do procesu vzdělávání zapojit. „Program vzdělávacích komunitních center tohoto století“ (Century Community Learning Center Program) zavedený v USA je jedním z příkladů. Tento program se zaměřuje na transformaci škol na komunitní centra, kdy školy fungují mimo klasické kurikulum a stimulují vzdělávání i doplňkovou výuku zaměřenou na zvýšení čtenářské gramotnosti pro všechny.

Závěr: politiky, které mohou pomoci znevýhodněným školám a jejich žákům ke zlepšení

Školy s většími podíly znevýhodněných žáků čelí většímu riziku problémů, které mohou vyústit v nízkou výkonnost a ta pak ovlivní systémy vzdělávání jako celky. Znevýhodněné školy s nižší výkonností často postrádají vnitřní kapacitu nebo podporu, kterou potřebují ke svému zlepšení, protože vedoucí pracovníci škol, učitelé, prostředí, v němž školy působí, třídy i blízká sousedství často nenabízejí kvalitní možnosti vzdělávání pro většinu znevýhodněných žáků. Ukazuje se, že pět doporučení obsažených ve školských politikách je efektivních při zlepšování znevýhodněných škol s nižší kvalitou výuky.

1. Posílit a podpořit vedení a řízení škol

Řízení školy je východiskem k transformaci znevýhodněných škol s nízkou výkonností, avšak často platí, že vedoucí pracovníci škol nejsou dobře vybráni, připraveni a podporováni při výkonu svých funkcí na těchto školách. Aby bylo možné posílit jejich schopnosti, programy na přípravu řízení škol by měly poskytovat obecné odborné znalosti i specializované znalosti zaměřené na zvládání problémů, které se v těchto školách objevují. Je možné rozvíjet koučing, mentoring a sítě, které by dále podpořily vedoucí pracovníky v dosahování trvalých změn. Pokud školy chtějí přitáhnout a udržet si kompetentní vedoucí pracovníky, politiky musí poskytovat dobré pracovní podmínky, systémovou podporu a pobídky.

Kdykoliv je to nutné, měla by být zvažena podpora restrukturalizace škol. Rozdělení znevýhodněných škol s nízkou výkonností, spojování menších škol a uzavírání těch, které nesplňují standardy, i to může být v určitém kontextu řešení.

2. Stimulovat atmosféru a prostředí školy, které bude podporovat vzdělávání

Znevýhodněné školy s nižší výkonností čelí riziku složitých prostředí pro vzdělávání. Politiky, které jsou specifické pro tento typ škol, se musí více než politiky v jiných školách zaměřit na tyto oblasti: stanovit priority rozvoje pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky a mezi učiteli navzájem i mezi žáky navzájem, podporovat využívání datových informačních systémů pro diagnózu prováděnou ve školách, aby bylo možné identifikovat žáky, kteří se s učením potýkají, a faktory, které vedou k narušování výuky, poskytovat přiměřené poradenství a mentoring zaměřený na podporu žáků a jejich hladký přechod do dalšího stupně vzdělávání. Tyto školy mohou navíc těžit i z alternativní organizace vyučování, včetně délky vyučovacího týdne nebo školního roku, a přínosná může být i změna velikosti tříd. V některých případech může být vytváření menších tříd a škol politikou, která posílí interakci mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli a povede k lepším strategiím vzdělávání.

3. Přitáhnout, podpořit a udržet si vysoce kvalitní učitele

I přes velký vliv učitelů na výkony žáků ve škole nemají znevýhodněné školy vždy k dispozici ty nejefektivnější pedagogy. Politiky tedy musí zvýšit kvalitu učitelů pro znevýhodněné školy a znevýhodněné žáky. Učitelům bude třeba poskytnout zcela jasně zacílené vzdělání, aby se zajistilo, že získají dovednosti a znalosti, které potřebují pro svou práci ve školách se znevýhodněnými žáky. Je rovněž třeba připravit programy mentoringu pro nové, nastupující učitele, zajistit podnětné pracovní podmínky, které by zvýšily efektivitu učitelů, a je nutné snížit fluktuaci učitelů. Bude zapotřebí zpracovat odpovídající finanční a kariérní pobídky, pomocí kterých by se dařilo přitáhnout a udržet si kvalitní učitele ve znevýhodněných školách.

4. Zajistit efektivní strategie výuky ve třídách

Znevýhodněné školy od svých žáků příliš nečekají, ale tento pohled musí být překonán. Existují důkazy, že pečlivě přizpůsobené a dobře realizované pedagogické postupy mohou být pro žáky, kteří si nevedou příliš dobře, velmi důležité. Pokud školy opravdu chtějí zlepšit výuku ve třídách s horšími žáky, pak politiky musí zajistit, aby znevýhodněné školy využívaly vyváženou výuku orientovanou na žáky, která bude zkombinována s odpovídajícími kurikuly a hodnotícími postupy. Školy a učitelé by měli použít diagnostické nástroje, jakož i formativní a sumativní hodnocení k monitorování pokroku, kterého žáci dosáhli, aby se zajistilo, že žáci látku dobře chápou a získávají požadované znalosti. Je důležité, aby školy využívaly kurikulum k podpoře kultury vysokých očekávání a úspěchu.

5. Stanovit priority spolupráce škol s rodiči a komunitami

Znevýhodnění rodiče mají tendenci zapojovat se do školní docházky svých dětí méně, a to z mnoha ekonomických a sociálních důvodů. Politiky musí zajistit, aby znevýhodněné školy měly mezi svými prioritami vztahy s rodiči a komunitami a zlepšovaly komunikační strategie, které by propojily úsilí školy se snahou rodičů. Efektivní strategie se zaměřují na rodiče, které je jinak těžké kontaktovat, a identifikují a stimulují jednotlivce ze stejných komunit, aby pracovali jako mentoři žáků. Budování vztahu s komunitami kolem škol, tj., vztahů s podnikatelskými subjekty a sociálními organizacemi, může rovněž posílit školy a jejich žáky.

POZNÁMKY

- ¹ Neúspěch školy je definován jako selhání školy při nabízení příležitostí ke spravedlivému a inkluzivnímu vzdělávání, které umožní jednotlivým žákům dosáhnout odpovídajícího vzdělanostního potenciálu (viz Kapitola 1).
- ² Podle šetření PISA školy, které v zemích OECD přijímají velké počty žáků se sociálně-ekonomickým znevýhodněním, si vedou mnohem hůře, než je průměr dané země (OECD, 2010a, OECD, 2010b).
- ³ V PISA jsou definovány tři kategorie škol: sociálně a ekonomicky znevýhodněné školy, v nichž je průměrné sociálně-ekonomické zázemí žáků pod celostátním průměrem; sociálně a ekonomicky zvýhodněné školy, v nichž je průměrné sociálně-ekonomické zázemí žáků nad celostátním průměrem, a sociálně-ekonomicky smíšené školy, jejichž socio-ekonomické obsazení přibližně odpovídá celostátnímu průměru. Školy se smíšeným sociálně-ekonomickým zázemím se výkonnostně drží na celostátním průměru, školy se zvýhodněným zázemím si vedou lépe, než je průměr státu, a školy se znevýhodněným zázemím podávají výkon pod celostátním průměrem (OECD, 2010a).
- ⁴ V zemích, kde výrazný počet patnáctiletých žáků školy nenavštěvuje, je rozptýl výkonnosti žáků pravděpodobně podhodnocený.
- ⁵ V Japonsku jsou rozdíly ve výkonu podle sociálně-ekonomického zázemí škol ve srovnání s jinými zeměmi velké, ale celkové rozdíly v sociálně-ekonomických profilech škol jsou ve srovnání menší než v jiných zemích. Tím lze vysvětlit, proč má Japonsko celkově jeden z rovnějších vzdělávacích systémů, zatímco jiné země, které mají podobné rozdíly ve výkonech, např. Německo, mají systém značně nerovný.
- ⁶ V takovém případě je „majetné dítě“ definováno jako dítě, jehož zázemí, měřené indexem ekonomického, sociálního a kulturního statutu PISA, je o jednu čtvrtinu směrodatné odchylky nad průměrem OECD (na úrovni žáka).
- ⁷ Průměrná hodnota školy na indexu ekonomického, sociálního a kulturního statutu PISA je o jednu čtvrtinu směrodatné odchylky pod průměrem OECD.
- ⁸ V některých zemích může být sociálně-ekonomická segregace pevně zakotvena vzhledem k residenční segregaci ve velkých městech nebo vzhledem k velkým sociálně-ekonomickým rozdílům mezi městy a venkovem. V jiných zemích má školský systém tendenci převádět žáky do programů s odlišným kurikulem a vyučovacími metodami, což má často za následek sociálně-ekonomickou segregaci mezi určitými obory a vzdělávacími směry (OECD, 2010a).
- ⁹ Ve Spojeném království se předpokládá, že pouze jedna ze šesti škol fungujících v oblastech s největší bídou potřebuje podstatné zlepšení v kvalitě vzdělávání a atmosféry ve škole (Lupton, 2004).
- ¹⁰ Existující hodnotící studie o zlepšování škol jsou především kvalitativní a přinášejí nejednoznačné výsledky. To je hlavně proto, že faktory uvedené výše jsou velmi složité a je problematické oddělovat příčinné dopady na výkonnost škol a jejich zlepšování. Studie o znevýhodněných školách s nízkou kvalitou výuky nejsou příliš četné, a proto chybí systematická informovanost o charakteristikách a postupech používaných v těchto školách.
- ¹¹ Nicméně stále není zcela jasné, jak sociálně ekonomické zázemí škol přispívá k agresivitě a chování, které narušuje výuku.

- ¹² Tato studie o efektu malých škol ve Spojených státech amerických zjistila, že během prvních tří let střední školy, žáci zapsaní do malých škol získali téměř o jeden celý kredit více při ukončení školy, o 7,8 % méně žáků propadlo ze základního předmětu a o 7 % více žáků s větší pravděpodobností školu dokončí ve srovnání se stejným školami s kontrolovanými skupinami (Bloom a kol., 2010). Tyto výsledky jsou povzbuzující zejména proto, že zlepšují podmínky a výsledky pro žáky z rodin s nižším příjmem. Důležitá je i skutečnost, že tyto výsledky byly získány na základě rozsáhlé řízené studie použité na náhodném vzorku škol/žáků.
- ¹³ Reakce na odměny a sankce za chování záleží na konkrétním kontextu školy: například ponechání žáků po škole může být účinné v některých školách a zcela kontraproduktivní ve školách jiných (Wickham, 2010).
- ¹⁴ Příklady údajů relevantních pro kontext školy by mohly být výsledky státních testů, závěrečných známek na konci daného pololetí, velikost tříd a škol, docházka žáků, atmosféra ve škole a informace ze šetření zaměřených na situaci žáků a na komunity.
- ¹⁵ Účastníky bylo 910 dětí, které se zapojily do celostátní studie. Jednalo se o ohrožené děti ve věku 5 až 6 let, které byly vybrány na základě demografických údajů a vykazovaly větší množství funkčních problémů (chování, pozornost, akademické a sociální problémy), které byly evidovány jejich učitelkami v mateřských školách. Na konci první třídy dosahovaly děti umístěné v nejlepších třídách, které nabízely silnou podporu při výuce i silnou emoční podporu, dobrých výsledků a vztahy mezi žáky a učiteli byly srovnatelné s jejich vrstevníky, kteří nevykazovali žádná rizika; ohrožení žáci, kteří byli umístěni ve třídách s nižší podporou, měli horší výsledky a konfliktnější vztahy s učiteli.
- ¹⁶ Žák, který má problémy sledovat výuku ve třídě, může být podpořen několika způsoby, například se mu může dostat podpory od učitele, který se zaměřuje na žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami a pomáhá takovým žákům přímo ve třídě nebo může učit ve speciální „nápravné“ skupině, ustavené mimo běžnou třídu. Pokud ředitel školy takovou potřebu neuzná, žák si může stěžovat u Švédské školní inspekce, která má právo požádat školu, aby přijala příslušná opatření (Bävner, a kol., 2011).
- ¹⁷ V 16 zemích OECD je do znevýhodněných škol směřován větší počet učitelů, čímž se snižuje poměr žák-učitel. Cílem takového opatření je zmírnit znevýhodnění (OECD, 2010). Jedná se zejména o Belgii, Itálii, Irsko, Španělsko, Estonsko, Island, Portugalsko, Japonsko, Nizozemí a Koreu. Pouze v Turecku, Slovinsku, Izraeli a USA jsou znevýhodněné školy charakterizovány vyšším poměrem žák-učitel.
- ¹⁸ Vysoká míra fluktuace může mít negativní dopad na výsledky žáků, protože učitelé mohou odejít ještě před tím, než získají zkušenosti a dokážou být při výuce efektivnější (Rivkin, Hanushek a Kain, 2004).
- ¹⁹ Příklady různorodosti v obsahu nových kurikul pro vzdělávání učitelů na čtyřech španělských univerzitách (jsou uvedeny v Kapitole 10 ve zprávě OECD o Vzdělávání učitelů směřující k diverzitě - *Educating Teachers for Diversity*; OECD, 2010e)
- ²⁰ V Quebecu a Manitobě jsou všichni učitelé povinni na vysoké škole získat 6 kreditů ve vzdělávání pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami
- ²¹ Vstupní školení se obvykle chápe jako program navržený pro podporu nových učitelů. A součástí programů vstupního školení je obvykle mentoring. Mentoring lze definovat jako individuální podporu začínajícím učitelům nebo méně zkušeným učitelům zkušenějším pedagogickým pracovníkem (mentor). Mentoring je primárně navržen tak, aby nezkušení/záčínající pracovníci získali příslušnou odbornost a aby byli uvedeni do kultury svého povolání (v tomto případě do výuky) a do specifického místního kontextu (v našem případě do prostředí znevýhodněné školy) (Hobson a kol., 2009).

- ²² I když odborná literatura stále více uvádí, že toto je klíčovým prvkem efektivních škol, existuje již méně dokladů o tom, jak mají být společné plánovací schůzky dlouhé. Nicméně je jasné, že schůzky by měly být organizovány poměrně často, měly by být dobře strukturovány a měly by jít do hloubky, aby bylo možné správně sdílet a probrat nápady a rozhodnout se o vhodných opatřeních (Hamilton *a kol.*, 2009; Hattie, 2009; Herman *a kol.*, 2008).
- ²³ Například v Severní Karolíně, pokud má škola nálepkou školy s nižší výkonností, je pro školu složitější získat a udržet si kvalifikované učitele. Zkušení i začínající učitelé s pravděpodobností, která je o 25 % vyšší než na jiných školách, opustí školu označenou za horší, ve srovnání se školou, kde je výkonnost žáků sice podobná, ale škola nemá negativní nálepkou.
- ²⁴ Některé země, včetně Austrálie, Kanady, USA, Finska, Rakouska, Islandu a Norska, dávají zřetelně přednost metodám orientovaným na žáka. Jiné země (Bulharsko, Polsko, Slovensko, Itálie, Portugalsko a Španělsko) široce podporují obě metody s mírnou preferencí metod orientovaných na žáka (OECD, 2009; Rowe, 2007).
- ²⁵ V odborné literatuře se sumativní hodnocení někdy nazývá hodnocením vzdělávání (učení se), zatímco formativní hodnocení dostává název hodnocení pro vzdělávání (učení se) (Faubert, 2011).
- ²⁶ Využívání sumativního a formativního hodnocení se v zemích OECD liší. Například v Anglii, Německu, Mexiku a USA vede politika a tradice většinou k sumativnímu hodnocení žáků, přičemž se využívá různých kombinací souborů testů připravených učitelem nebo zpracovaných externě. Ve Francii nemají učitelé v sumativním hodnocení žáků žádnou roli a pedagogické metody jsou z velké části založeny na formativním hodnocení.
- ²⁷ Některé země umožňují větší odpovědnost na regionální/místní úrovni při určování kurikula (Austrálie, Německo), zatímco jiné země si zvolily kurikulum připravované na centrální úrovni (Anglie, Japonsko, Mexiko, Nový Zéland, Švédsko). Některé státy stanovují požadovaný počet povinných kurzů nebo jasně daných směrů (Francie, Švédsko), zatímco jiné země dávají žákům větší možnost výběru (Anglie, Německo, USA) (Black and William, 2005).
- ²⁸ Zřetelným problémem této změny je skutečnost, že vzdělávací soustavy a všechny zainteresované strany (učitelé, administrativní pracovníci, rodiče a členové komunity) v rámci zemí OECD hodně spoléhají na známky jako součást hodnocení žáků (Black and William, 2005; OECD, 2005).
- ²⁹ Interakce rodin a přátel silně ovlivňuje chování rodičů dětí – od jídla, které mají děti rádi, přes styl oblékání až po způsob, jakým se vyjadřují. Kulturně přenášené normy a vzory chování mohou mít výrazně přetrvávající efekty.
- ³⁰ Poznatky ukazují, že rodiče dětí, které jsou ve školách s nižší výkonností, jsou vnímáni řediteli/zástupci ředitele škol jako ti, kdo se méně angažují: přibližně dvě třetiny (69 %) vedoucích pracovníků ve školách s nižší úrovní výuky, ve srovnání s 86 % z jiných škol, částečně nebo úplně souhlasili, že rodiče jejich školy často navštěvovali. Na středních školách s tímto tvrzením souhlasilo pouze 33 % vedoucích pracovníků ve školách s horší kvalitou výuky ve srovnání se 49 % v jiných školách.

LITERATURA

- Akiba, M., LeTendre, G., Scribner, J. (2007), "Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 countries", *Educational Researcher*, sv. 36, str. 369-387.
- Akkerman, Y. a kol. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministerstvo školství, kultury a vědy, Den Haag. www.oecd.org/edu/equity
- Aladjem, D. a kol. (2010), *Achieving Dramatic School Achievement: An Exploratory Study. A Cross-site Analysis from the Evaluation of Comprehensive School Reform Program Implementation and Outcomes Study*, Ministerstvo školství USA, Washington D.C
- Allensworth, E., Ponisciak, S., Mazzeo, C. (2009), *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago public schools*. Consortium on Chicago School Research, University of Chicago, Chicago.
- Ammermüller, A. (2005), "Educational Opportunities and the Role of Institutions", Centre for European Economic Research (ZEW), Mannheim and Research Centre For Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.
- Anguiano, R., Viramontez, P. (2004), "Families and Schools: the Effects of Parental Involvement on High School Completion", *Journal of Family Issues*, sv. 25, č. 1, str. 61-85.
- Augustine, C. a kol. (2009), *Improving School Leadership: The Promise of Cohesive Leadership Systems*, RAND.
- Baker, B., Cooper, B. (2005), "Do Principals With Stronger Academic Backgrounds Hire Better Teachers? Policy Implications for Improving High-Poverty Schools", *Educational Administration Quarterly*, sv. 41, č. 3.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007), *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*, McKinsey and Company.
- Barron, L., Darling-Hammond, L. (2010), "Prospects and challenges for inquiry-based approached to learning" in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paříž.
- Barth, M. a kol. (2004), "Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus", *Journal of School Psychology*, sv. 42, str. 115-133.

- Bascia, N. a kol. (2008), "Ontario's Primary Class Size Reduction Initiative: Report on Early Implementation", *Canadian Education Association*.
- Båvner, P., a kol. (2011), *OECD - Overcoming school failure. Country background report Sweden*, Government Offices of Sweden, Ministerstvo školství a výzkumu. www.oecd.org/edu/equity
- Baysu, G. and K. Phalet (bude publikováno), "Staying on or Dropping out: The Role of the School Environment in Minority and Non-minority School Careers", *Teachers College Record*.
- Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2009), "The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?", *Economics of Education Review*, sv. 28, č. 3, str. 345-356.
- Bjorklund, A., Salvanes, K. (2011), "Education and Family Background: Mechanisms and Policies", *Handbook of the Economics of Education*, sv. 3.
- Black, P., William, D. (2005), "Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices," *The Curriculum Journal*, sv. 16, č. 2, str. 249-261.
- Black, R. (2007), *Crossing the Bridge: Overcoming entrenched disadvantage through student-centred learning*, Education Foundation Australia, the R.E. Ross Trust.
- Blair, M., Bourne, J. (1998), "Making the Difference: Teaching and learning Strategies in Successful Multi-ethnic schools", Research Report č. 59, DfEE.
- Bloom, H., Thompson, S., Unterman, R. (2010), "Transforming the High School Experience – How New York City's New Small Schools Are Boosting Student Achievement and Graduation Rates: Executive Summary", MDRC Building Knowledge to Improve Social Policy.
- Bonesrønning, H., Falch, T., Strøm, B. (2005), "Teacher Sorting, Teacher Quality, and Student Composition: Evidence from Norway", *European Economic Review*, sv. 49, č. 2, str. 457-483.
- Borman, G. a kol. (2003), "Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, sv. 73, č. 2.
- Boyd, D. a kol. (2008). "Teacher preparation and student achievement", *NBER Working Paper* č. 14314, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Bryk, A. S., Schneider, B. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bush T., Jackson, D. (2002), "A Preparation for School Leadership: International Perspectives", *Educational Management Administration and Leadership*, sv. 30.
- Caldwell, B. (2010), "Leadership that Transforms Schools: a Breakthrough in Framing the Research and Development Effort", Paper prepared for discussion at the Asia Leader-

- ship Research and Development Roundtable, Educational Transformations, University of Melbourne.
- Charles A. Dana Center (2002). *Expecting success: A study of five high performing, high poverty schools*, Dana Center and the Council of Chief State School Officers, Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Chevalier, A., Dolton, P., McIntosh, S. (2007), "Recruiting and Retaining Teachers in the U.K.: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s," *Economica*.
- Clotfelter, C. a kol. (2008), "Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low Performing Schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 Teacher Bonus Program", *Public Finance Quarterly*, sv. 36, č. 1, str. 63-87.
- Comber, B. L., a kol. (2001), *Socio-economically Disadvantaged Students and the Development of Literacies in School: a Longitudinal Study*, University of South Australia.
- Corallo, C., McDonald, D. (2002), "What Works with Low-Performing Schools: a Review of Research", AEL.
- Crosnoe R., Kirkpatrick. M., Elder, G. (2004), "School Size and the Interpersonal Side of Education: an Examination of Race/Ethnicity and Organizational Development", *Social Science Quarterly*, sv. 85, č. 5.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement", *Educational Policy Analysis Archives*, sv. 8, č. 1.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Organizing for Success: From Inequality to Quality. The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press, New York, str. 234-277.
- Darling-Hammond, L. a kol. (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University.
- Davis, S. a kol. (2005), "Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals", Stanford Educational Leadership Institute and the Wallace Foundation.
- Day, C. a kol. (2009), "The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes", Research Report č. DCSF-RR108, University of Nottingham.
- Desforges C. (2003), "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review" Research Report č. RR433, Department for Education and Skills.
- Downey, D., Von Hippel, P., Broh, B. (2004), "Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year", *American Sociological Review*, sv. 69, č. 5, str. 613-635.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paříž.

- Eccles, J. and R. Roeser (2011), "Schools as Developmental Contexts During Adolescence", *Journal of Research on Adolescence*, Journal of Research on Adolescence, sv. 21, č. 1, str. 225–241.
- Eide, E., D. Goldhaber and D. Brewer (2004), "The Teacher Labour Market and Teacher Quality", *Oxford Review of Economic Policy*, sv. 20, č. 2, str. 230–44.
- Esler, A. N., Godber, Y., Christenson, S. L. (2008), "Best practices in supporting school-family partnerships" in A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*, National Association of School Psychologists, Bethesda, str. 917–936.
- Faubert V. (2009), "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Paper* č. 42, OECD, Paříž.
- Faubert, B., (2012), "In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review", *OECD Education Working Paper*, OECD, Paříž.
- Field S., Kuczera, M., Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paříž.
- Fournier, G., Mildon, D. (bude publikováno), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) In Canada*, Council of Ministers of Education, Canada. www.oecd.org/edu/equity
- Garcia Palomer, Paredes, C. and R. (2010), "Reducing the Educational Gap: Good Results in Vulnerable Groups", *Journal of Development Studies*, sv. 46, č. 3.
- Gordon, J. (2006), "Assigned to the margins: Teachers for minority and immigrant communities in Japan", *Teaching and Teacher Education*, sv. 22, č. 7.
- Gorham M., Finn-Stevenson, M., Lapin, B. (2008), "Enriching School Leadership Development through Coaching", *Research and Policy Brief*, The School of the 21st Century, Yale University
- Gray, J. (2000), "Causing Concern but Improving: a Review of Schools' Experience", *Research Report* č. 188, DfEE.
- Ministerstvo školství Řecka (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Greece*. www.oecd.org/edu/equity
- Hadfield, M. and M. Jopling (2006), *The Potential of Collaboratives to Support Schools in Complex and Challenging Circumstances*, School of Education, University of Wolverhampton.
- Hamilton, L., a kol. (2009), *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington DC.
- Hamre, B., Pianta, R. (2005), "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?" *Child Development*, September/October 2005, sv. 76, č. 5, str. 949 – 967.

- Hanushek E., Kain, J., Rivkin, S. (2004), "Why Public Schools Lose Teachers," *Journal of Human Resources*, sv. 39, č. 2.
- Hanushek, E. (2002), "Evidence, politics, and the class size debate", in L. Mishel and R. Rothstein (eds.), *The Class Size Debate*, Economic Policy Institute, Washington DC, str. 37-65.
- Hanushek, E. and L. Woessmann (2006), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries." *NBER Working Paper* č. 11124, National Bureau of Economic Research.
- Harlen, W. (2006), "On the relationship between assessment for formative and summative purposes", in John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, Sage Publications, London, str. 103-117.
- Harris, A., Chapman, C. (2004), "Improving Schools in Difficult Contexts: Towards a Differentiated Approach", *British Journal of Educational Studies*, sv. 52, č. 4, str. 417-431.
- Harrop, A., Swinson, J. (2007), "The behavioural approach in schools: a time for caution revisited", *Educational Studies*, sv. 33, č. 1, str. 41-52.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- Hay McBer (2000), "Research into Teacher Effectiveness: a model of Teacher Effectiveness", Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment, DfEE.
- Heckman, J. (2008), "The case of Investing in Disadvantage Young Children", Big ideas for children: Investing in Our Nation's Future, First Focus, Washington, DC.
- Herlihy, C. and J. Quint (2006), *Emerging Evidence on Improving High School Achievement and Graduation Rates: The Effects of Four Popular Improvement Programs*, American Institutes for Research, Washington, DC.
- Herman, R., a kol. (2008), *Turning Around Chronically Low-Performing School: a Practical Guide*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education: Washington DC.
- Higgins, S., a kol. (2005), "The Impact of School Environments: A literature review", The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science, University of Newcastle.
- Hobson, A., a kol. (2009), "Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, sv. 25, č. 1, str. 207-216.
- Hopkins, D., Reynolds, D. (2001), "The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age", *British Educational Research Journal*, sv. 27, č. 4.

- Horgan, G. (2009), “‘That child is smart because he’s rich’: the impact of poverty on young children’s experiences of school”, *International Journal of Inclusive Education*, sv. 13, č. 4.
- IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report*, Ministerstvo školství, Španělsko. www.oecd.org/edu/equity
- Ingram M., Wolfe, R., Lieberman, J. (2007), “The Role of Parents in High-Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations”, *Education and Urban Society*, sv. 39, č. 4, str. 479-497.
- Ingvarson, L., Rowe, K. (2007), “Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues”, *Australian Journal of Education*, sv. 52, č. 1, str. 5-35.
- Ministerstvo školství a dovedností Irska (bude publikováno), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*. www.oecd.org/edu/equity
- Jacob, B., Ludwig, J. (2008), *Improving Educational Outcomes for Poor Children*, NBER Working Paper č. 14550, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Johnson, S.M., and S.E. Birkeland (2003), “Pursuing a ‘sense of success’: New teachers explain their career decisions”, *American Educational Research Journal*, sv. 40, č. 3, str. 581-617.
- Johnson, S.M., a kol. (2004), “The Support Gap: New Teachers’ Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools”, *Education Policy Analysis Archives*, sv. 12, č. 61.
- Kang, N., Hong, M. (2008), “Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea”, *Educational Researcher*, č. 37, str. 200-207.
- Kieffer, M., Marinell, W., Stephenson, N. (2011), “The Middle Grades Student Transitions Study: Navigating the Middle and Preparing Students for High School Graduation”, Working Brief, New York University.
- Krueger, A. (2002), “Understanding the magnitude and effect of class size on student achievement” in Krueger A., E. Hanushek and J. King Rice (Eds.), *the Class Size Debate*, Economic Policy Institute: Washington D.C.
- Lachat, M., Smith, S. (2005), “Practices that Support Data Use in Urban High-Schools”, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, sv. 10, č. 3.
- Lauer, P. a kol. (2006), “Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students”, *Review of Educational Research Summer 2006*, sv. 76, č. 2, str. 275–313.
- Leithwood, K. (2010), “Turning around Underperforming School Systems”, a paper commissioned by the College of Alberta School Superintendents, College of Alberta School Superintendents.

- Leithwood, K., a kol. (2004), "Review of research: How leadership influences student learning", Wallace Foundation.
- Levin, B. (2008), "In Canada – 20 Minutes to Change a Life?", *Phi Delta Kappan*, sv. 90, č. 5, str. 384-385.
- Longaretti, L. (2006), "School Transition: Aspirations and Inspirations", Paper presented at the AARE Conference, Adelaide, November.
- Lupton, R. (2004), "Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality", paper č. 76, Centre for Analysis of Social Exclusion, School of Economics: London.
- Lyche, C. (2010), "Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving", *OECD Education Working Paper* č. 53, OECD, Paříž.
- MacBeath, J., a kol. (2005), *Responding to Challenging Circumstances Evaluation of the Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances*, Faculty of Education, University of Cambridge.
- MacIver, D., MacIver, M. (2009), *Beyond the Indicators: an Integrated School-level Approach to Dropout Prevention*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, Arlington.
- Mahoney, J., Lord, H., Carryl, E. (2005), "An Ecological Analysis of After-School Program Participation and the Development of Academic Performance and Motivational Attributes for Disadvantaged Children", *Child Development*, sv. 76, č. 4, str. 811 – 825.
- Mass Insights (2007), *The Turnaround Challenge: Why America's best opportunity to dramatically improve student achievement lies in our worst-performing schools*, Executive Summary, Mass Insights Education and Research Institute.
- Matthews, P. (2009), *Twenty outstanding primary schools: excelling against the odds*, Ofsted, London.
- Michaelson, M. (2006), "A Measure of the Strength of the Relationship between the Indigeneity and Desirability of Queensland State Schools", *Australian Journal of Indigenous Education*, sv. 3.
- Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*, *Projet de rapport national de base de la France*. www.oecd.org/edu/equity
- Morgan, G., Hawkins, R. (2004), "Generational Change in the Principalship", Leadership Fellowship – Frank Farrell Award, NSW Department of Education and Training.
- Muijs, D. (2007), "Improving Failing Schools: Towards a Research Based Mode", paper presented at the 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement.

- Muijs, D., a kol. (2004), "Improving schools in socio-economically disadvantaged areas – a review of research evidence", *School Effectiveness and School Improvement*, sv. 15, č. 2, str. 149-75.
- Mullis, I., M. Martin and P. Foy (2008), *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College: Chestnut Hill.
- Murphy, J. (2010), *Understanding and Closing Achievement Gaps*, Corwin: Thousand Oaks.
- Muskens, G. (2009), *Inclusion and education in European countries*, INTMEAS.
- Musset, P. (2010), "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *OECD Education Working Papers*, č. 48, OECD, Paříž.
- Nusche, D. (2009), "What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options", *OECD Education Working Papers*, č. 22, OECD, Paříž.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paříž.
- OECD (2008a), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD, Paříž.
- OECD (2008b), "Assessment for learning: Formative assessment," OECD/CERI International Conference Learning in the 21st century: Research, Innovation and Policy, the Centre for Education Research and Innovation, Paříž, France
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paříž.
- OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (svazek II)*, OECD, Paříž.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (svazek I)*, OECD, Paříž.
- OECD (2010c), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, OECD, Paříž.
- OECD (2010d), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? (svazek IV)*, OECD, Paříž.
- OECD (2010e), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD, Paříž.
- OECD (2010f), *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, OECD, Paříž.
- OECD (2011a), *Against the Odds*, OECD, Paříž.

- OECD (2011b), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD, Paříž.
- OECD (2011c), *Improving Lower Secondary Schools in Norway*, OECD, Paříž.
- OECD (bude publikováno), *Innovative Learning Environments*, OECD, Paříž.
- Pashler, H., a kol. (2007), "Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning", National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington DC.
- Paul, J.J. and T. Troncin (2004), "Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire", Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, č. 1.
- Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (2008), *Improving School Leadership sv. 2. Case Studies*, OECD, Paříž.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership sv. 1: Policy and Practices*, OECD, Paříž.
- Reynolds, D., a kol. (2002), "School Improvement for Schools facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice", *School Leadership and Management*, sv. 22, č. 3, str. 243-256.
- Rice, J. K., Roellke, C. F., Sparks, D. (2006), *Hitting the Target? A multi-level case study analysis of teacher policy in three states*, Economic Policy Institute, Washington, D.C.
- Riley, R. and A. Coleman (2011), "Turning the Page on the Equity Debate in Education: How to Give All Children a Real Opportunity", *American Educator*.
- Ritchie, G. (2004), "Quantifying the effects of teacher movements between schools in New Zealand: to schools that hath, shall be given", *Journal of Education Policy*, sv. 19, č. 1, str. 57-79.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. (2005), "Teachers, Schools and Academic Achievement", *Econometrica*, sv. 73, č. 2, str. 417-458.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., Stephens, J. M. (2009), "School as a context of motivation and development" in K.R. Wentzel and A. Wigfield, (Eds.) *Handbook of Motivation at School*, str. 381-410, Routledge, New York.
- Rowe, K. (2007), "The imperative of evidence-based instructional leadership: Building capacity within professional learning communities via a focus on effective teaching practice", Background paper to keynote address presented at the Sixth International Conference on Educational Leadership, University of Wollongong, 15-16 February 2007.
- Santiago, P. (2002), "Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages", *OECD Education Working Paper*, No.1, OECD, Paříž.

- Schacter, J., Thum, Y. M. (2004), "Paying for high- and low-quality teaching", *Economics of Education Review*, sv. 23, č. 4, str. 411-430.
- Slavin, R. (2010), "Co-operative learning: what makes group-work work?" in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD, Paříž.
- Smith M., Brewer, D. (2007), "Stop Summer Academic Loss An Education Policy Priority", *MetaMetrics*.
- Smith, T., Ingersoll, R. (2004), "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?" *American Educational Research Journal*, sv. 41, č. 3, str. 681-714
- Steiner, M. and the Styrian Association for Education and Economics (2011), *OECD Country Report Austria, Overcoming School Failure: Policies that Work*, Federální Ministerstvo školství, umění a kultury Rakouska www.oecd.org/edu/equity
- Stichter, J., a kol. (2006), "Assessing Antecedent Variables: The Effects of Instructional Variables on Student Outcomes through In-Service and Peer Coaching Professional Development Models", *Education & Treatment of Children*, Nov 2006, sv. 29, č. 4, str. 665.
- Stoll, L., Myers, K. (1998), "Introduction" in L. Stoll & K. Myers (Eds.). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Thomas, D., a kol. (2008), "Double Jeopardy: Child and School Characteristics That Predict Aggressive-Disruptive Behavior in First Grade", *School Psychology Review*, sv. 37, č. 4.
- Tough, P. (2006), "What it Takes to Make a Student", *The New York Times Sunday Magazine*, 26 November.
- Wang, M. T., Holcombe, R. (2010), "Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school", *American Education Research Journal*, sv. 47, č. 3, str. 633-662.
- Wong, H., Britton, T., Ganser, T. (2005), "What the World Can Teach Us About New Teacher Induction," *Phi Delta Kappan*, sv. 86, č. 5, str. 379-384.
- Webster-Stratton C., Reid, M. J. (2001), "The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: A Multifaceted Treatment Approach for Young Children with Conduct Disorders", incredibleyears.com.
- West, A. (2007), "Poverty and Educational Achievement: Why Do Children From Lower-Income Families Tend to Do Less Well At School?", *Benefits*, sv. 15, č. 3, p. 283.
- Wickham, I. (2010), "A Comparative Evaluation to Determine the Effectiveness of the Behaviour Support Classrooms and other Positive Behaviour Management Interventions in Designated Disadvantaged Schools" Thesis presented to the Department of Education, Dublin City University.

Wossmann, L., Schütz, G. (2006), “Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”, Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title.

PŘÍLOHA A.

PŘEHLED METODIKY A VÝSTUPŮ

Účel a výstupy hodnotící zprávy *Překonání neúspěchu ve školách: politiky, které fungují*

Tato zpráva je hlavním výstupem tematického vyhodnocení *Jak překonat školní neúspěch: politiky, které fungují*. Uvedené vyhodnocení bylo koncipováno tak, aby poskytlo poznatky o politikách, které jsou efektivní při zlepšování rovnosti ve vzdělávání a snižování neúspěchu žáků ve školách. Přehled vychází z předchozího tematického zkoumání OECD o rovnosti ve vzdělávání (Equity in Education) a ze zprávy “Již žádné neúspěchy: deset kroků k rovnosti ve vzdělávání” (*No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*; 2007).

Konkrétně se toto vyhodnocení zaměřuje na aktualizaci výzkumu o postupech používaných v jednotlivých zemích s ohledem na problematiku rovnosti a neúspěchu škol/ve školách; určení inovativních a úspěšných politik a postupů; na zjednodušení výměn informací o hodinách a možnostech politik a na předložení možností vládám ke zvážení.

Kromě základních zpráv o zemích, které se zkoumání účastnily, přehled zahrnuje i přípravu čtyř analytických zpráv:

- Faubert, B. (2012), „In-school policies and practices for overcoming school failure: a literature review”, *OECD Education Working Paper*, OECD, Paříž.
- Faubert, B., Blacklock, C. (2012), „Review of Evaluation Studies on Reducing Failure in Schools and Improving Equity”, Project analytical paper, OECD, Paříž.
- Lyche, C. (2010), „Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving”, *OECD Education Working Paper* č. 53, OECD, Paříž.
- Musset, P. (2012), „School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Paper*, OECD, Paříž.

Veškeré podklady o situaci v jednotlivých zemích, pracovní dokumenty a dodatečné informace k tomuto přehledu jsou k dispozici na www.oecd.org/edu/equity.

Účastnické země a koordinátoři

Na práci přehledu se zúčastnilo devět zemí, kdy každá z nich jmenovala národního koordinátora, který měl za úkol řídit příspěvky a zapojování jednotlivých zemí:

Rakousko	Christine Schneider	Federální ministerstvo školství, umění a kultury. Odbor mezinárodních multilaterálních vztahů
Kanada (CMEC)	Antonella Manca-Mangoff Sylvie Duong	Koordinátorka, Mezinárodní oddělení, Rada ministrů školství, Kanada Analytička, Mezinárodní rada ministrů školství, Kanada
Česká republika	Jana Straková	Ústav pro informace ve vzdělávání
Francie	Nadine Prost	Ministerstvo školství/Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche
Řecko	Anna Tsatsaroni	Profesorka sociologie vzdělávání, Odbor sociální politiky a politiky vzdělávání, Peloponnéská univerzita
Irsko	Jim Mulkerrins Kelly Donagh Mary Hearty	Ministerstvo školství a dovedností; ředitel kanceláře Ministerstvo školství a dovedností, asistent ředitele kanceláře Ministerstvo školství a dovedností; odborná referentka,
Nizozemí	Ype Akkerman	Ministerstvo školství, kultury a vědy
Španělsko	Eduardo Coba Arango Montserrat Grañeras Pastrana	Ředitel IFIIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa), Ministerstvo školství Ředitel výzkumu IFIIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) Ministerstvo školství
Švédsko	Annika Hellewell	Ministerstvo školství a výzkumu

Pracovníky k podpoře hodnotící zprávy vyslalo v roce 2010 a 2011 i Ministerstvo školství Norska a Koreji a *Fundació Jaume Bofill*.

Autoři zprávy

Francisco Benavides je analytikem politik a zabývá se realizací vzdělávacích politik v Divizi vzdělávacích a školicích politik Ředitelství OECD pro vzdělávání

Pauline Musset je analytičkou politik a zabývá se realizací vzdělávacích politik v Divizi vzdělávacích a školicích politik Ředitelství OECD pro vzdělávání

Anna Pons Vilaseca je analytičkou a zabývá se realizací vzdělávacích politik v Divizi vzdělávacích a školicích politik Ředitelství OECD pro vzdělávání; byla k práci vyslána nadací Fundació Jaume Bofill.

Beatriz Pont je odbornou analytičkou a zabývá se realizací vzdělávacích politik v Divizi vzdělávacích a školicích politik Ředitelství OECD pro vzdělávání

ORGANIZACE PRO EKONOMICKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ

OECD je fórem, na kterém 34 demokratických zemí společně řeší ekonomické, sociální a environmentální výzvy globalizace. OECD stojí také v čele úsilí, které má napomoci vládám porozumět novým vývojovým trendům a politickým zájmům a reagovat na ně. Mezi takové oblasti patří správa a řízení společností, informační ekonomika a výzvy spojené se stárnoucí populací. Organizace poskytuje platformu, na které vlády mohou porovnávat zkušenosti s různými typy politiky, hledat odpovědi na obecné problémy, seznamovat se s dobrými příklady řešení a pracovat na koordinaci domácí a zahraniční politiky.

V OECD jsou sdružené tyto země: Austrálie, Rakousko, Belgie, Kanada, Chile, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Irsko, Izrael, Itálie, Japonsko, Korea, Lucembursko, Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Spojené království a USA. Práce v OECD se také účastní Evropská komise.

Za publikování této práce odpovídá generální tajemník OECD. Vyjádřené názory a argumenty publikované v této zprávě nemusí nezbytně odrážet oficiální názory Organizace nebo vlád členských zemí.

Rovnost a kvalita ve vzdělávání

PODPORA ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ A ŠKOL

Napříč zeměmi OECD téměř každý pátý žák nedosáhne základní minimální úrovně dovedností. K tomu lze dodat, že žáci ze znevýhodněného socioekonomického prostředí mají dvojnásobnou pravděpodobnost být méně úspěšní. Nedostatek spravedlnosti a inkluze mohou vést k neúspěchu ve škole, a to znamená, že v průměru každý pátý mladý člověk nedokončí vyšší střední vzdělání.

Omezení neúspěchu ve škole se vyplatí jak společnosti, tak jednotlivcům. Nejvýkonnější vzdělávací systémy v zemích OECD spojují kvalitu s rovností. Tato zpráva prezentuje taková politická doporučení pro vzdělávací systémy, která mohou pomoci všem dětem uspět v jejich vzdělávání.

Obsah

Kapitola 1. Investice do rovnosti ve vzdělávání se vyplácí

Kapitola 2. Na úrovni systému se zaměřit na politiky, které brání rovnosti ve vzdělávání

Kapitola 3. Zlepšení znevýhodněných škol s nízkou kvalitou výuky

Doporučená literatura

Už žádné neúspěchy: deset kroků k rovnosti ve vzdělávání

www.oecd.org/edu/equity

Prosím, citujte tuto publikaci jako:

OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/97892641130852-en>

Tato práce je publikována v rámci OECD internetové knihovny (*OECD iLibrary*), ve které jsou shromažďovány všechny dokumenty OECD včetně periodik a statistických databází.

Navštivte stránky www.oecd-ilibrary.org, a neváhejte nás kontaktovat pro více informací.