

Kvalita a efektivita ve vzdělávání

Termíny kvalita a efektivita (efektivnost) ve vzdělávání se dostávají do popředí zájmu v souvislosti s evaluačními procesy. Oba se vyskytují, když je potřeba vyjádřit, jak jsou vzdělávací systémy, školy, učitelé či jednotliví žáci úspěšní. S pojmy kvalita a efektivita se lze setkat v materiálech vzdělávací politiky, v dokumentech legislativní povahy i programových prohlášeních různých politických subjektů.

1. Vymezení pojmů

Pojmy **efektivita a efektivnost** jsou synonymní. Slova s původem latinskou příponou –ita mají obvykle své protějšky s domácí příponou –ost. Rozdílně se mohou používat v ustálených spojeních. Výskyt varianty efektivita je častější, a proto jí budeme v dalším textu dávat přednost.

Přestože pojmy **kvalita a efektivita** mají mnoho společného, jsou mezi nimi i určité významové rozdíly. Jak pojem kvalita, tak efektivita mají své pevné místo v oblasti ekonomie. Jistě si každý dovede představit nějaký výrobek, který je vysoce kvalitní, ale zároveň je jeho výroba neefektivní. Jak zajistit současně vysokou kvalitu a dobrou efektivitu je otázka, která je aktuální i ve školním vzdělávání. Efektivita je zpravidla spojována s množstvím peněz vydávaným na vzdělávání. Požadavek vědět, na co jsou vynaložené finanční prostředky ve školách využívány a s jakými účinky, je jistě oprávněný. Díky mezinárodním výzkumům je možno porovnávat např. výsledky ve vzdělávání v různých zemích. Interpretace výsledků však není jednoduchá. Bylo zjištěno, že země s nejvyššími výdaji na vzdělávání nedosahují automaticky nejlepších výsledků. Například Finsko dosáhlo ve výzkumu OECD PISA 2000 vynikajících výsledků a přitom jsou náklady na školství nižší než třeba ve Švýcarsku nebo v USA. V čem tedy spočívá efektivita vzdělávacího systému? Jaké faktory ovlivňují kvalitu a efektivitu vzdělávání? Jak kvalitu a efektivitu ovlivňují aktéři školního vzdělávání?

Z ekonomiky pocházejí **evaluační systémy**, které jsou využívány především v oblasti školského managementu např. TQM (*Total Quality Management*) nebo EFQM (*The Model of the European Foundation for Quality Management*) (Nezvalová 2003, Vašátková 2006). Poskytují řadu cenných podnětů a mají potenciál zkvalitňovat fungování školy. Bez citlivé adaptace na podmínky vzdělávacích institucí však mohou vést ke zjednodušenému pohledu na školu jako na výrobní či obchodní firmu.

Pojem kvalita i pojem efektivita jsou v pedagogické sféře používány v různých významech, což může být zdrojem nedorozumění. Stále platí konstatování J. Průchy z poloviny 90. let, že „jejich význam nebývá přesně vymezen a většinou se překrývá“ (Průcha, 1996, s. 26). Popíšeme proto oba samostatně a potom se pokusíme naznačit jejich vzájemné vztahy.

Pojem „**kvalita**“ se v pedagogické oblasti vyskytuje ve dvou různých významech:

- jednak jako obecný výraz pro pozitivní či negativní označení míry (úrovně) nějakého stavu (např. „kvalita výuky angličtiny ve škole XY je vysoká/nízká“),
- jednak pro vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální (např. „je potřeba klást důraz na kvalitu výuky“).

Ve vzdělávání se pojem kvalita používá spíše v druhém významu. „Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se tedy rozumí **žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky** (např. vzdělávacími standardy) **a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena**“ (Průcha 1996, s. 27). V této souvislosti se hovoří o tzv. **indikátorech kvality**, což jsou pozorovatelné jevy, příznaky, vlastnosti nebo charakteristiky toho, že se určitá očekávaná, žadoucí kvalita vyskytla. Ekonomické indikátory ve vzdělávání se používají k mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů (*educational indicators*) (Průcha 1999; Education et a Glance 2006). V oblasti kvality práce učitelů se jedná o kritéria pro splnění určitého standardu. Jako příklad lze uvést Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce učitele v programu Začít spolu (více na www.sbscr.cz).

Přestože pojem **efektivita** asociuje kvantitativní vyjádření účinků (efektů), současné pojetí efektivity ve vzdělávání zpravidla zahrnuje jak kvantitativní, tak kvalitativní údaje. Přehled možných modelů (pojetí) efektivity lze vyjádřit pomocí vztahů mezi různými prvky:

1. **vstupy a výstupy** (nejčastější ekonomické pojetí hledající vztah mezi výnosy a náklady)
2. **výstupy a procesy** (procesy jsou efektivní, pokud vedou k požadovaným výsledkům)
3. **zásadami a procesy** (procesy jsou efektivní, pokud jsou v souladu se zásadami)
4. **cíli a výstupy** (výstupy odpovídají plánovaným cílům)
5. **cíli, výstupy a procesy** (kombinace bodu 2 a 4)
6. **skutečnými a dosažitelnými výstupy** (porovnání výsledků dané jednotky s úspěšnou konkurencí - tzv. benchmarking) (Chvál 2004).

V oblasti vzdělávání se v souvislosti s efektivitou nejčastěji uvažují výsledky (znalosti žáků, počty přijatých na vysokou školu apod.) nebo procesy (učení žáka, vyučování učitele, řízení třídy). V prvním případě lze hovořit o efektivitě rezultativní, ve druhém případě o procesuální efektivitě (Kulič 1980).

Rezultativní efektivita je obecně řečeno vyjádřením určitého stavu (např. znalosti patnáctiletých žáků v matematice) a vztahu tohoto stavu ke kontextu nebo k posunu v čase. To vyžaduje zaměřit evaluaci k počátečnímu, vstupnímu stavu (např. znalosti žáků v matematice na začátku 6. ročníku) a následné srovnání konečného, výstupního stavu (např. znalosti stejných žáků v matematice na konci 9. ročníku). Jednou z možných forem je použití tzv. pretestu a posttestu, který má stejnou podobu. Rozdíl mezi konečným a počátečním stavem (vstupem a výstupem) bývá v poslední době označován jako **přidaná hodnota** (*value added*). Efektivita v tomto pojetí vyjadřuje pokrok žáka (popř. skupiny žáků), který udělal od jakési pomyslné „startovní čáry“ (*baseline*). Ta je dána jednak jeho zázemím (rodinným, etnickým, sociálním, ekonomickým) a předpoklady (nadání, talent, píle aj.), jednak jeho předchozími znalostmi (*prior attainment*). Měří se posun za určitý časový úsek (např. jeden školní rok nebo vzdělávací stupeň) (MacBeath, McGlynn, 2002). Koncet přidané hodnoty ve vzdělávání se stává velmi perspektivním, ať už je rozvíjen na mikroúrovni školní třídy nebo na makroúrovni vzdělávacích systémů. Svědčí o tom například projekt OECD Rozvoj modelů přidané hodnoty ve vzdělávacích systémech (*Development of value-added models in education systems*), do něhož se vedle

dalších dvanácti zemí zapojila i Česká republika (více na <http://svp.pedf.cuni.cz>). V praxi zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání naráží na mnoho překážek a často se ji nedaří kvantifikovat tak, aby mohla být zcela objektivně měřena (Rubin, Stuart, Zanutto, 2004).

Tím se dostáváme k závažné otázce, že ani pečlivé srovnání vstupů a výstupů nám zpravidla mnoho neříká o procesech, kterými bylo určitých výsledků dosaženo. Vrátime-li se k příkladu porovnání znalostí žáků v matematice v 6. a 9. ročníku, nevypovídá to příliš o tom, jak se žáci znalostí dobrali. Jeden žák mohl znalosti načerpat převážně ve škole, jiný převážně při individuálním doučování mimo školní výuku. Odpověď na otázku, kde žák získal znalosti, případně, jak se něco naučil, může poskytnout pouze zkoumání **procesuální efektivity**. Ač v současnosti zjišťování rezultativní efektivity nepochybně převažuje, i procesuální efektivita se dostává do popředí zájmu. Nedostatek pozornosti věnované procesuální stránce vzdělávání je poměrně častým zdrojem kritiky výzkumů efektivity výuky a efektivity práce učitelů (Nuthall 2004; Campbell 2004).

V souvislosti s pojmem efektivita se lze setkat také s pojmy eficientce a akontabilita. Termín **eficientce** (*efficiency*) se používá, pokud se chce zdůraznit vztah (poměr) nákladů a výsledků. Tento termín v oblasti sociálních věd dosud nezdůvodněl. Používá se běžně v technických vědách ve významu účinnost. Na úrovni výuky sleduje eficientce například množství času, které žák potřeboval ke splnění konkrétní úlohy. Na úrovni školy nebo vzdělávacího systému pak eficientce sleduje vztah finančních nákladů a výsledků (Reigeluth, 1999).

Pojem **akontabilita** (*accountability*) zdůrazňuje odpovědnost školy vůči svým „klientům“, tj. žákům, popřípadě jejich rodičům, za kvalitu poskytovaných vzdělávacích služeb, tedy za průběh a dosažené výsledky vzdělávání (Průcha 2000).

Vzájemný vztah pojmů **kvalita a efektivita** spočívá v tom, že se jejich významy překrývají. Efektivitu jako obecnější a nadřazený pojem vzhledem k pojmu kvalita lze zaznamenat v anglicky psané pedagogické literatuře. Jestliže na konci 90. let byl jako zastřešující termín používána „efektivita školy“ (*school effectiveness*) (Tedlie, Reynolds, 2000), dnes totiž autoři dávají přednost širšímu pojmu „efektivita vzdělávání“ (*educational effectiveness*) (Tedlie et al. 2006, s. 579). Je pravděpodobné, že pojmy efektivita vzdělávání a kvalita vzdělávání budou i nadále používány paralelně ve velmi podobném významu.

2. Historický vývoj zjišťování kvality a efektivity ve vzdělávání

Zjišťování kvality a efektivity provází formální vzdělávání od jeho počátků. Teprve moderní vědecké výzkumné metody a nové technologie jej významně zdokonalily. Systematické zjišťování kvality a efektivity ve vzdělávání lze zaznamenat zhruba od poloviny 60. let. Kolébkou současného pojetí výzkumu kvality a efektivity ve vzdělávání jsou USA. Lze zaznamenat zhruba tři vývojové fáze:

VLOŽIT SCHÉMA

(Zdroj: Tedlie, Reynolds, 2000, s. 5, upraveno)

1) V první fázi (60. léta 20. stol.) převažovaly výzkumy vycházející z ekonomické teorie vstupů a výstupů (*input – output*). Jako vstupy byly uvažovány náklady školy

na žáka nebo sociální charakteristiky žáků. Výstupy se omezovaly na výkony žáků ve standardizovaných testech. V souvislosti se snahami o zajištění tzv. rovných šancí ve vzdělávání v USA proběhl výzkum vlivu vzdělávání na výsledky žáků. Výsledkem rozsáhlé studie bylo zjištění, že podíl školy na vzdělání je daleko nižší, než se všeobecně předpokládalo (cca 10 %). Daleko větší vlivy byly přisouzeny sociálním a ekonomickým faktorům jako vzdělání rodičů, příslušnost k sociální vrstvě, ale i lokalita školy.

2) Ve druhé fázi (70. léta 20. stol.) zapůsobil šok z předchozích zjištění jako silný impuls k výzkumu efektivity vzdělávání. Kritika metod použitých v tomto výzkumu vedla k rozvoji metodologie a následující výzkumy byly završeny v polovině 70. let knihou s proklamativním názvem *Teachers Make a Difference* (Rozhodující vliv na vzdělávání mají učitelé) (Good, Biddle, Brophy, 1975). Nešlo přitom pouze o vyčíslení velikosti účinku školy na vzdělání žáků, ale o důkazy, že v tom, co lze ovlivnit, hrají škola a učitelé klíčovou roli. Výzkum se poté soustředil na sledování vztahu vyučování učitele – výsledky učení žáků, který se tradičně označuje jako paradigma proces–produkt. Větší pozornost se věnovala také výsledkům učení žáků. I nadále byly hlavním zdrojem výsledky žáků ve standardizovaných testech, ale výzkum testování významně pokročil. Také v českém prostředí se objevují první práce zabývající se kvalitou a efektivitou. Vycházejí často z pedagogické psychologie a klíčovým pojmem je „školní úspěšnost žáka“ (Helus a kol. 1979). Zásvěcený pohled do problematiky zjišťování efektivity výuky poskytuje také V. Kulič (1980).

3) Zhruba od poloviny 80. let lze zaznamenat první pokusy o prohloubení tradičního paradigmatu proces–produkt, aby byly získány komplexnější a plastičtější údaje. V tomto období se také rozšiřuje mezinárodní spolupráce. Výzkum efektivity vzdělávání se rozvíjí v Evropě (Velké Británie, Nizozemsko), Asii (Hongkong) i Austrálii.

Také v českém prostředí se efektivita ve vzdělávání dostává do popředí zájmu. V polovině 90. let vznikla monografie *Pedagogická evaluace*, která kvalitu a efektivitu ve vzdělávání pojednává v mezinárodních souvislostech i vzájemných vazbách (Průcha 1996). Přestože se v této oblasti publikovaly zajímavé dílčí studie (např. J. Vašutová, D. Nezvalová, L. Eger), ucelená teoretická monografie v poslední době nevznikla.

Pokusy o zdokonalení paradigmatu proces–produkt směřují do různých oblastí vzdělávacího kontextu. Jeden směr, reprezentovaný L. S. Shulmanem, se snaží uplatnit větší zřetel k učivu. Vedle oborových znalostí (*content knowledge*) sleduje učitelovu didaktickou znalost učiva (*pedagogical content knowledge*), proto označuje svůj přístup jako rozšířené (*extended*) paradigma proces–produkt (Janík 2005). Další směr dokonce o svém pojetí hovoří jako o novém paradigmatu tzv. výukového designu (*instructional design*) (Reigeluth, 1999).

3. Současné výzkumy kvality a efektivity ve vzdělávání

Mezi nejznámější mezinárodní výzkumy výsledků ve vzdělávání patří výzkumy OECD (PISA) a IEA (TIMSS). Existují však i další výzkumné projekty, které se zaměřují na oblasti, které tyto studie nepokrývají. Příkladem takového výzkumu je projekt *International School Effectiveness Research* (ISERP). Probíhá od začátku 90. let a je do něho zapojeno 9 zemí - Kanada, Austrálie, Hongkong, Nizozemsko, Norsko, Velká Británie a Irsko. Zaměřuje se na žáky ve věku 7 – 9 let a sleduje

dlouhodobě jejich pokroky v matematice. Výzkumný vzorek je sestaven tak, aby byly zastoupeny jak školy, které v mezinárodních srovnáních dosahují nadprůměrných výsledků, tak školy s průměrnými a podprůměrnými výsledky. Polovina škol je umístěna v sociálně slabých oblastech, polovina v oblastech sociálně průměrných. Výzkumný projekt dospěl na základě dlouhodobých zkoumání k několika zásadním závěrům:

- delší doba strávená ve škole oslabuje závislost výkonu žáka na jeho etnickém původu, úrovni vzdělání rodičů a sociální úrovni rodiny,
- výsledky žáků bez ohledu na kulturní odlišnosti jednotlivých zemí kladně korelují především s působením individuálního učitele (klíma ve třídě, řízení třídy, výukové metody)
- efektivita školy je významně závislá na vedení školy (Reynolds, 2006).

V mezinárodních výzkumech kvality a efektivity ve vzdělávání bylo prokázáno, že důležitým faktorem efektivity je práce učitele. Příkladem tohoto trendu může být výzkumný projekt ISTOF (*International System for Teacher Observation and Feedback*), kterého se účastní 20 zemí z celého světa. Výsledkem první fáze 2004-2006 je soubor hlavních komponentů, které mají vliv na efektivitu práce učitele:

1. **Adaptivita vyučování** (hodnocení a evaluace, diferenciacce a inkluze)
2. **Kvalita vyučování** (srozumitelnost výuky, výukové dovednosti, podpora aktivního učení a rozvíjení metakognitivních dovedností, plánování vyučovacích hodin)
3. **Dlouhodobé plánování**
4. **Prostředí třídy** (klíma ve třídě, řízení třídy)
5. **Profesionalita** (znalost oboru, didaktická znalost oboru, pedagogické znalosti, schopnost sebereflexe) (Tedlie 2006)

Učitelé nepochybně mají relevantní vliv na kvalitu a efektivitu ve vzdělávání. Následující stručný přehled naznačuje širší faktorů, které mají ovlivňují kvalitu a efektivitu ve vzdělávání, jak byly identifikovány v mezinárodním výzkumu:

Oblasti vzdělávání	Faktory posilující efektivitu
Parametry (charakteristiky) školy	velikost, umístění a vybavení školy; finanční zdroje složení žákovské populace; učitelský sbor;
Učení žáků	motivace a učební strategie žáků; organizační struktura školního dne; využití času při výuce; zapojení žáků do rozhodování o vzdělávacím obsahu a metodách výuky;
Vyučovací styl	problémové, interaktivní a kooperativní vyučování; řízení třídy; klíma třídy; pedagogická komunikace;
Vzdělávací obsah (kurikulum)	koherence mezi národním a školním vzdělávacím programem; kvalita učebnic a dalších učebních materiálů; využití domácí přípravy žáků;
Zapojení rodičů	stupeň formálního a neformálního vlivu na řízení školy; podíl na spolufinancování školy; účast na školních akcích; pomoc dětem s domácí přípravou;
Řízení školy	styl řízení; interní organizace, plánování a rozhodování; nástroje evaluace a rozvoje školy;
Očekávání a cíle školy	explicitní vyjádření cílů; vyváženost vzdělávacích a výchovných cílů; vize školy;

Mezilidské vztahy	profesionální a osobní vztahy; míra kolegiality a spolupráce v učitelském sboru; týmová tvorba a aplikace vzdělávacího programu;
Zdroje	dostupnost informačních a komunikačních technologií; kvalita fyzického prostředí; počet žáků na jednoho učitele;
Hodnocení (assessment)	školní pravidla pro hodnocení; využití externích evaluačních nástrojů (např. standardizovaných testů); hodnocení práce učitelů; hodnocení školního vzdělávacího programu;
Obraz školy na veřejnosti	kontakt s rodiči potenciálních žáků; celkový vztah školy k obci; vztah školy k jiným školám;

(podle Reynolds, 2006)

Závěrem shrnujeme některá úskalí, která doprovázejí hodnocení kvality a efektivity:

- nebezpečí **nadřazování zjednodušeného ekonomického pojetí** efektivity jako určujícího prvku ve vzdělávání
- **přeceňování výsledků na úkor procesů**, např. přeceňování výpovědní hodnoty didaktických testů,
- **porovnávání škol podle výsledků žáků bez ohledu na přidanou hodnotu**
- **nedostatečný zřetel ke kontextu** (učivu, sociálnímu a etnickému původu žáků, apod.)
- nedostatek pozornosti věnované **hodnocení a oceňování práce učitelů**.

Přes uvedené problémy se hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání stává integrální součástí života současné školy a hraje důležitou roli v procesu zkvalitňování její úlohy v rozvoji vzdělanosti.

Literatura:

- Campbell, J.; Kyriakides, L.; Muijs D.; Robinson, W. *Assessing Teacher Effectiveness*. London and New York, RoutledgeFalmer, 2004.
- Creemers, B. P. M. The Importance and Perspectives of International Studies In Educational Effectiveness. In *Educational Research and Evaluation*. Vol.12, Numer 6, December 2006. pp. 499–512.
- Chvál, M. Možnosti aplikace Malmquistova indexu ve vzdělávání. *Sborník příspěvků XII. konference ČAPV: Profese učitele a současná společnost*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2004.
- Education at a Glance: OECD Indicators 2006*. Paris : OECD, 2006.
- Good, T.L., Biddle, B.J., Brophy, J.E. *Teachers Make a Difference*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1975.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha, SPN 1979.
- Janík, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno, Paido, 2005.
- Kulič, V. Některá kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování. *Pedagogika*, 1980, roč. 30, č. 6, s. 677–698.
- MacBeath, J., McGlynn, A. *Self-evaluation : What's in it for schools?* London and New York, RoutledgeFalmer, 2002.
- Marzano, R. J. *What Works in Schools : Translating Research into Action*. Alexandria, SCD, 2003.

- McBer, H. *Research into Teacher Effectiveness*. London, Department for Education and Employment, 2000.
- Nezvalová, D.: *Kvalita a její řízení ve škole*. Olomouc PdF UP, 2003.
- Nuthall, G. Relating Classroom Teaching to Student Learning : A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, roč. 74, č. 3, Fall 2004, pp. 273–306.
- Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. Brno, MU CDVU, 1996.
- Průcha, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha, Portál 1999.
- Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha, Portál, 2000.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 2002.
- Reigeluth, Ch. M. (ed.) *Instructional-Design Theories and Models, Volume II; A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah and London, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Reynolds, D. World Class Schools. In *Education Research and Evaluation*. Vol. 12, No. 6, December 2006. pp. 535–560.
- Rubin, D. B., Stuart, E. A., Zanutto, E. L. A Potential Outcomes View of Value-Added Assessment in Education, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Spring 2004, Vol. 29, No. 1, pp. 103–116.
- Tedlie, Ch. et al. Teacher Observation and Feedback. In *Educational Research and Evaluation*. Vol.12, Numer 6, December 2006. pp. 561–582.
- Tedlie, Ch. ; Reynolds, D. *International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York, Falmer Press, 2000.
- Vašátková, J. *Úvod autoevaluace školy*. Olomouc, PdF UP, 2006.

Karel Starý

Seznam relevantních pojmů

akontabilita
 efektivita/efektivnost ve vzdělávání
 eficeience
 ekonomické indikátory vzdělávání
 indikátory kvality
 kvalita ve vzdělávání
 pedagogická evaluace
 přidaná hodnota ve vzdělávání
 procesuální efektivita
 rezultativní efektivita
 školský systém
 vzdělávací systém