



Celoplošné zlepšení vzdělávacího systému

Ben Levin





Celoplošné zlepšení vzdělávacího systému

Ben Levin

Anglický originál:
System-wide reform in education
Ben Levin

Původní vydání:
UNESCO International Institute
for Educational Planning (IIEP)
7–9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, Francie

The International Academy of Education (IAE)
Palais des Académies
1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgie

Překlad do českého jazyka a redakce:
doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Vybrané výroky zvýrazněny redaktorem uvozovkami.
Text redakčně krácen.

Lektoroval:
PhDr. Ondřej Hausenblas

Vydavatel:
Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd
Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1
www.fsv.cuni.cz

ISBN 978-80-87404-51-5
Praha 2014

Překlad podpořila obecně prospěšná společnost
Pomáháme školám k úspěchu o.p.s.

Mezinárodní akademie vzdělávání	4
Předmluva k edici Vzdělávací politika	5
Tato publikace	6
Úvod	7
Východiska	9
1. Cíle a kritéria úspěchu	10
2. Pozitivní přístup ke zlepšování ve všech školách a úspěch pro všechny žáky	12
3. Budování kapacit	14
4. Zapojení na mnoha úrovních a silné vedení	17
5. Soustavné učení inovacemi a efektivní využívání výzkumu a empirických dat	20
6. Zaměření na klíčové strategie a současné zohlednění dalších zájmů a otázek	22
7. Efektivní využívání zdrojů	25
8. Maximální úsilí při implementaci	27
Závěr s výhledy do budoucna	30
Literatura	31
Příloha: Charakteristika efektivního ministerstva školství	33

Mezinárodní akademie vzdělávání (The International Academy of Education – IAE)

Mezinárodní akademie vzdělávání je nezisková vědecká asociace, která podporuje výzkum ve vzdělávání, jeho další šíření a zavádění poznatků do praxe. Akademie byla založena v roce 1986 a její hlavní náplní je podporovat využití poznatků z výzkumů, řešit závažné problémy v oblasti vzdělávání na celém světě a zabezpečit lepší komunikaci mezi zákonodárci, vědci a odborníky v praxi. Sídlem akademie je Royal Academy of Science, Literature and Arts v Bruselu. Její koordinační centrum se nachází na Curtinově univerzitě v australském Perthu.

Celkovým cílem IAE je podpora zdokonalování odbornosti ve všech oblastech vzdělávání. Za tím účelem akademie zajišťuje včasnou syntézu vědeckých důkazů mezinárodního významu. Věnuje se také kritickému hodnocení výzkumu, vytváří základnu podložených poznatků a stará se o praktickou aplikaci v legislativě.

Členy správní rady akademie jsou:

- Maria de Ibarrola, Národní polytechnický institut, Mexiko, prezidentka
- Douglas Willms, Výzkumný ústav sociální politiky, Kanada, zvolený prezident
- Barry Fraser, Curtinova univerzita, Austrálie, výkonný ředitel
- Adrienne Alton-Lee, ministerstvo školství, Nový Zéland
- Marc Depaepe, Leuvenská univerzita, Belgie
- Roger Säljö, Göteborgská univerzita, Švédsko
- Stella Vosniadou, Athénská univerzita, Řecko
- Yong Zhao, Oregonská univerzita, USA

Členové redakční rady pro edici Vzdělávací politika:

- Adrienne Alton-Lee, ministerstvo školství, Nový Zéland, předsedkyně
- Lorin Anderson, Jihokarolínská univerzita, USA
- David Berliner, Arizonská státní univerzita, USA
- Erik de Corte, Leuvenská univerzita, Belgie
- Maria de Ibarrola, Národní polytechnický institut, Mexiko
- Eric Hanushek, Hooverův ústav Stanfordské univerzity, USA
- Erno Lehtinen, Univerzita Turku, Finsko
- Douglas Willms, Výzkumný ústav sociální politiky, Kanada

Mezinárodní akademie vzdělávání (IAE) a Mezinárodní institut pro plánování ve vzdělávání (IIEP-UNESCO) vydávají společně edici Vzdělávací politika (Education Policy). Cílem této edice je shrnout dostupné informace o vybraných politických otázkách v oblasti vzdělávání získané na základě výzkumu. Tato edice umožňuje rychlou konzultaci „za pochodu“ pro časově zaneprázdněné pracovníky na vyšších místech ministerstev školství, kteří přijímají rozhodnutí a potřebují okamžitý přístup k shrnutím výzkumných projektů, jež mohou zlepšit vzdělávací politiku.

Brožury vycházející v této edici:

- a) se zabývají tématy strategie vzdělávání, která by podle IAE měla mít napříč ministerstvy školství v rozvinutých i rozvojových zemích vysokou prioritu
- b) jsou přehledně strukturované – obsahují úvodní přehled, výzkumem podloženou diskusi ke zhruba deseti klíčovým otázkám, jež jsou pro téma dané publikace zásadní, a odkazy na materiály, které poskytují empiricky podložené poznatky a další bibliografii související s diskutovanou problematikou
- c) nejsou zbytečně obsáhlé – k jejich přečtení postačí 30–45 minut
- d) dají se číst on-line a poskytují okamžitě přístupné informace v práci i mimo ni

Autory edice vybrala Mezinárodní akademie vzdělávání na základě jejich odbornosti vzhledem k tématu brožury a s ohledem na jejich uznávanou schopnost sdělovat složité výsledky výzkumu srozumitelným a použitelným způsobem pro účely nastavení vzdělávací politiky.

Brožury budou vydávány nejprve v angličtině, ale lze je publikovat i v jiných jazycích. Každý rok vyjdou dvě či více publikací, které budou volně ke stažení na internetových stránkách Mezinárodní akademie vzdělávání a IIEP. Krátce po zpřístupnění elektronické verze bude k dispozici i omezené množství výtisků.

Brožury v anglickém originálu naleznete v sekci „Ed Policy Series“ na www.iaoed.org (pozn. red.).

Nový pohled na přínos, který může mít vzdělávání pro hospodářské a sociální výsledky u různorodých skupin populace, je hnací silou současného zájmu o zkvalitňování školství. Přesto z celého světa i nadále přicházejí zprávy o neúspěšných vzdělávacích reformách. To, co vypadá jako rozumná strategie, končí jako neproduktivní změna či nezamýšlené důsledky. I v případě, že je vzdělávací politika založena na podložených poznatcích toho, „co funguje“, často selhává, neboť není věnován dostatek pozornosti způsobu její implementace. Tato brožura shromažďuje poznatky o tom, jak docílit dlouhodobého celoplošného zlepšení výkonnosti vzdělávacího systému.

Autoři přispívající do Příručky výzkumu vzdělávací politiky Americké asociace výzkumu vzdělávání zdůrazňují, že než se vědecké poznatky mohou stát produktivním východiskem vzdělávací politiky a zlepšování, je třeba překročit velkou propast. A právě profesor Ben Levin je výjimečnou osobností, která díky svým zkušenostem může tuto propast překlenout. Tento mezinárodně uznávaný odborník v oblasti výzkumu vzdělávací politiky zastával funkci náměstka ministra (generálního ředitele) a stál v čele celoplošného zkvalitňování vzdělávacího systému.

Mobilizace znalostí za účelem zlepšení vzdělávacího systému je poměrně novou oblastí, a profesor Levin proto čerpá z výzkumu a vědecké práce mnoha autorů, zejména Michaela Fullana, kteří se zabývají využitím výsledků výzkumu pro tento účel. Jako ukázkou úspěšného celoplošného zlepšení si zvolil nedávné zkušenosti kanadské provincie Ontario.

Relevanci této brožury pro odpovědné pracovníky v různých kontextech zvýšily cenné kritické poznámky a doporučení předních osobností a vědců podílejících se na prosazování reformy vzdělávací politiky v jiných zemích. Patří k nim emeritní profesor Michael Fullan, poradce premiéra a ministra školství v Ontariu, profesor Andreas Demetriou, bývalý ministr školství Kypru, Howard Fancy, bývalý náměstek ministra školství Nového Zélandu, Gatoloaifa'aana Tilianamua Afamasaga ze Samoajské národní univerzity a sir Michael Barber, bývalý hlavní poradce ministra školství a premiéra ve Velké Británii a spoluautor zprávy McKinsey nazvané Jak se vzdělávací systémy, které se nejvíce zlepšily, zlepšují dále (How the world's most improved school systems keep getting better, Mourshed, Chijioke, and Barber, 2010). Cennými informacemi přispěl i profesor Lorin Anderson, který se ve svém výzkumu zaměřuje na kvalitu vzdělávání poskytovaného chudým dětem po celém světě.

Osm zásad popsanych v této publikaci vychází z nejnovějšího výzkumu. Zájemcům o zrychlující se a trvalé celoplošné zkvalitňování vzdělávání nabízí praktické rady. Profesor Levin tyto zásady ilustruje na příkladech z provincie Ontario, vyznačující se velmi různorodou populací včetně mnoha komunit původních obyvatel. Žáci v této provincii pocházejí z četných jazykových skupin; téměř 30 % obyvatel provincie se nenarodilo v Kanadě a mnohé městské školy v Ontariu navštěvují žáci ze třiceti či více různých etnik.

Publikace zdůrazňuje význam budování kapacit a požadavek orientace na změnu.

Již dlouho se uznává, že vzdělání hraje důležitou úlohu v budování hospodářsky i sociálně silných společností. Ve většině zemí je tato skutečnost na první pohled zřejmá v souvislosti s rozšiřováním dostupnosti základního a středního vzdělávání. Dostupnost ale sama o sobě nestačí. Jakmile je jí dosaženo, země obrací pozornost ke zkvalitňování výuky, k rovnosti příležitostí v účasti na vzdělávání a ke zlepšování výsledků cílových skupin. Úsilí v těchto oblastech se však často potýká s velkými obtížemi a mnoho celoplošných reformních programů má jen minimální výsledky, nebo vůbec žádné.

V této publikaci se zaměřuji na zkušenosti týkající se efektivního celoplošného zkvalitňování vzdělávacího systému získané v uplynulých dvaceti letech. Tuto oblast v současné době naštěstí podporuje neustále rostoucí počet empirických prací a silné mezinárodní společenství výzkumných pracovníků (např. Hopkins, 2007). K dispozici jsou zásadní podložené poznatky v podobě zkušeností mnoha zemí, kterým se během doby podařilo svou výkonnost v oblasti vzdělávání výrazně zvýšit. Velmi užitečné jsou také nejrozličnější komparativní studie Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), k nimž patří nejen zprávy v rámci Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA), ale také studie zaměřené na pedagogii (OECD, 2005), na rovnost (Field, Kuczera a Pont, 2007) a na odbornou přípravu (OECD, 2010). Významným přínosem jsou i dvě studie McKinsey porovnávající vzdělávací systémy po celém světě (Barber a Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke a Barber, 2010). Poznatky, které

máme momentálně k dispozici, však nedovolují žádné definitivní závěry. O tom, čeho je zapotřebí pro budování a udržování kvalitních vzdělávacích systémů určených pro nejširší populaci, musíme získávat nové poznatky stále.

Jedno je však jisté: Abychom dosáhli skutečných a trvalých zlepšení ve výsledcích žáků, musíme trvale usilovat o změnu výukové praxe a učení v tisících školních tříd, a zároveň je třeba, aby soustředěné a vytrvalé úsilí vynaložily všechny subjekty zapojené do vzdělávacího systému i jejich partneři. Klíčovými aspekty tohoto společného úsilí jsou pečlivé stanovení cílů, pozitivní zapojení, budování kapacit, efektivní komunikace, zužitkování poznatků z výzkumu a inovací, udržování hlavního směru změny i navzdory nejrozličnějším tlakům a efektivní využívání zdrojů. Pro dosažení účinných celoplošných změn je třeba věnovat pozornost jak zásadám, tak realizaci. Je třeba vybudovat takový systém, který dokáže dovést nezbytné změny až do každodenní praxe.

Jednotlivé body v této publikaci jsou ilustrovány stručnými příklady z kanadské provincie Ontario, kde žije 13 milionů obyvatel a 2 miliony žáků. Problematikou zlepšení celého systému se provincie zabývá od roku 2004 a dosáhla výrazného zlepšení ve všech ukazatelích výsledků vzdělávání. Dle Úřadu pro kvalitu a odpovědnost ve vzdělávání (EQAO), který v provincii organizuje testování, např. 70 % žáků základních škol dosahuje vysokou míru čtenářské a matematické gramotnosti, zatímco ještě před několika lety to bylo pouze 55 %. Také výrazně klesl

počet škol s horšími výsledky. Ministerstvo školství oznámilo, že počet absolventů středních škol stoupl ze 68 % v roce 2004 na 82 % v roce 2011. V roce 2011 se Ontario poprvé stalo nejlepší kanadskou provincií z hlediska výsledků celostátních testů v rámci programu Pan-Canadian Achievement Programme (www.cmec.ca). Zároveň došlo k výraznému snížení odchodů pedagogů ze školství. Další podrobnosti naleznete v práci profesora Levina (2008)¹.

Návrhy obsažené v této publikaci se samozřejmě musejí upravit pro podmínky konkrétního státu nebo územního celku. Výzkum – i tato diskuse – z velké části předpokládá zdravý základní vzdělávací systém s dostatečnými zdroji, přiměřeně schopnými pedagogy a odpovídajícími zařízeními a zázemím. Dále předpokládá stabilní vládu, přiměřenou míru sociální soudržnosti, absenci korupce a další podobné podmínky. Kde nejsou tyto požadavky splněny, budou strategie uvedené v této brožuře vyžadovat úpravu a v nejhorším případě nebudou aplikovatelné v praxi. Naším záměrem není poskytnout recept, který by se dal použít v každém prostředí, ale spíše soubor zásad, které lze uzpůsobit tak, aby fungovaly v téměř každém prostředí.

Tato publikace se zaměřuje na obecné strategie směřující ke zlepšení. Pozornost vyžaduje i mnoho konkrétních otázek, např. vzdělávání pedagogů, způsob financování, zapojení rodičů a efektivní využívání technologií. Tyto body jsou důležité, ale přesahují rámec této debaty.

Ačkoli se v mezinárodním měřítku stále ve větší míře zužitkovávají znalosti o změnách vzdělávacího systému, jejich budoucnost jistá není, jelikož práce v této oblasti je náročná a často se střetává s voláním po přístupech, které se dají realizovat snadno a rychle, anebo vycházejí z konkrétní ideologie. Navíc jen málokteré ministerstvo školství má k dispozici potřebné kapacity, aby mohlo procesu zlepšování poskytnout nezbytnou podporu. I zde je proto třeba mnoho věcí změnit.

¹ Výsledky PISA v provincii Ontario zatím tento dopad nevykazují, jelikož žáci, kteří se v roce 2009 do testování PISA zapojili, nebyli touto reformou dotčeni. Reforma se v prvních letech zaměřila pouze na 1. až 6. ročník.

Provést změnu v oblasti vzdělávání je snadné. Mnoho vlád jí dosáhlo změnami ve financování, v nastavení vzdělávací politiky nebo struktury řízení. Změna však není totéž co zlepšení. Naším cílem je změnit vzdělávací strategie tak, aby vedly k trvalému zlepšení výsledků žáků, a to v celé škále různých typů výsledků. Výzvu, před kterou stojí vzdělávací systémy na celém světě bez ohledu na svou současnou situaci, bychom mohli formulovat takto: Umožnit většímu počtu žáků než kdykoliv předtím dosáhnout lepších vzdělávacích výsledků než kdykoliv předtím, a to v širší škále dovedností a dalších individuálních kvalit, a zároveň s menší mírou nerovnosti ve výsledcích než kdykoliv předtím.

„**Naším cílem je změnit vzdělávací strategie tak, aby vedly k trvalému zlepšení výsledků žáků, a to v celé škále různých typů výsledků.**“

To je mnohem obtížnější než způsobit změnu. Mnoho reformních programů se o to pokoušelo, avšak neúspěšně (Levin a Fullan, 2008). Některé reformy ve skutečnosti situaci ještě zhoršily, zejména tím, že zúžily zaměření škol nebo zvýšily rozdíly mezi žáky v jejich výsledcích. Nyní však máme k dispozici i řadu úspěšných příkladů a získali jsme mnoho zkušeností, jak v rámci celých vzdělávacích systémů dospět k významnému a udržitelnému zlepšení. Pokud se podaří tyto znalosti a zkušenosti rozšířit, je možné, že řada vlád upustí od poněkud zjednodušených přístupů, ze kterých často vycházejí a jež obhajují.

„**Některé reformy ve skutečnosti situaci ještě zhoršily, zejména tím, že zúžily zaměření škol nebo zvýšily rozdíly mezi žáky v jejich výsledcích.**“

Účinná strategie rozsáhlé systémové změny vyžaduje následující prvky:

1. omezený počet ambiciózních, avšak dosažitelných, dobře odůvodněných a veřejně deklarovaných cílů
2. pozitivní přístup k záměru zlepšení ve všech školách a zaměření na úspěch všech žáků
3. důraz na budování kapacit a věnování pozornosti dosaženým výsledkům
4. zainteresování a zapojení aktérů na různých úrovních řízení se silným leadershipem a „vedoucí koalicí“
5. soustavné učení se inovacemi a efektivní využívání výzkumu a empirických dat
6. zaměření na klíčové strategie, ovšem při současném zohlednění dalších zájmů a otázek
7. efektivní využívání zdrojů
8. maximální úsilí vynaložené na implementaci a podporu procesu změny

Od škol se očekává, že budou nabízet všechno pro všechny, avšak zlepšení v tak rozsáhlém a komplexním systému, jakým vzdělávání je, vyžaduje, abychom se nekompromisně zaměřili vždy pouze na několik oblastí. Aby systémové zaměření bylo co nejúčinnější a získalo si i patřičný zájem veřejnosti, musejí vlády určit pouze dva až čtyři klíčové cíle a stanovit v nich, na které složky se zlepšování konkrétně zaměří. Pokud se pokoušíme zlepšit vše najednou, vede to nevyhnutelně k rozptýlení úsilí, k vyhoření a k selhání snahy o cokoliv hodnotného. Mnoho systémů pracuje se seznamem 10 až 15 cílů, což prakticky zaručuje, že se žádnému z nich nedostane odpovídající pozornosti.

„***Pokud se pokoušíme zlepšit vše najednou, vede to nevyhnutelně k rozptýlení úsilí, k vyhoření a k selhání snahy o cokoliv hodnotného.***“

Je podstatné začít s cíli, které veřejnost považuje za důležité. Tyto cíle se obvykle týkají oblastí, jako je gramotnost na základních školách, absolvování střední školy nebo bezpečnost žáků. Klíčové cíle musejí mít navíc výrazný vzdělávací efekt; to znamená, že musejí jasně souviset s faktory, jež pozitivně ovlivňují životní uplatnění mladých lidí. Dobrá úroveň gramotnosti je například předpokladem úspěchu ve všech ostatních oblastech motivace a učení, ať již ve škole, nebo mimo ni. Podobně dokončení střední školy nebo některá jiná forma základní kvalifikace jsou předpokladem dalšího vzdělávání a účasti na trhu práce.

Cíle musejí být ambiciózní, avšak realistické. Ctižádost je důležitá, neboť organizace si často, ve snaze ochránit samy sebe, stanovují cíle nízko. Úroveň výsledků vzdělávání, která je nyní v rozvinutých zemích běžná, by byla ještě před 50 lety považována za sotva myslitelnou. Stejně tak není užitečné stanovovat nereálné cíle, například aby všichni žáci dosahovali vysoké úrovně dovedností. Je nutné nalézt rovnováhu.

„***Cíle musejí být ambiciózní, avšak realistické.***“

Cíle musejí být veřejně deklarovány a musejí být nějakým způsobem měřitelné, aby bylo možné smysluplně informovat o pokroku při jejich naplňování. Je třeba přitom brát zcela vážně obavy z možného zkreslujícího dopadu veřejně deklarovaných cílů. V současné době, kdy vládne politický cynismus, však musí veřejné vzdělávání poskytnout jasný důkaz, že se výsledky zlepšují, přičemž tento důkaz musí mít takovou formu, která je sdílitelná a pochopitelná i lidem bez hlubších znalostí problematiky vzdělávání. Bez takového důkazu lidé nebudou chtít svěřovat své děti nebo peníze veřejným školám.

Je sice důležité stanovit malý počet cílů s jasně specifikovanými kritérii úspěchu, avšak má to i svá úskalí. Jedním z nich je, že měření cíle může být nahrazen cíl samotný. Například úspěch v testu gramotnosti (měření) může nahradit samu gramotnost (cíle). Je důležité upozornit veřejnost, že je nutné zaměřit se na gramotnost (či jiný cíl),

nikoli na přípravu k testování. Dobré výsledky v testech, pokud se neopírají o skutečné dovednosti, nemají valnou hodnotu.

„Dobré výsledky v testech, pokud se neopírají o skutečné dovednosti, nemají valnou hodnotu.“

Je třeba aktivně odrazovat od nacvičování testů a jednoznačně objasnit, že dobrých výsledků dosáhneme pomocí účinného, bohatého a rozsáhlého vyučovacího programu s vysokou úrovní zapojení žáků.

A nakonec je nezbytně nutné, aby výsledky měření nebyly spojovány s různými typy sankcí či pobídek, protože to nevyhnutelně vede k podvádění. Výsledky jsou důležité pro plánování, avšak neměly by být podkladem pro ukládání trestů žákům či zaměstnancům.

Další možné úskalí spočívá v tom, že se zúženě zaměříme na klíčové cíle, chceme například dát víc času na rozvoj čtení, a pak zcela upouštíme od jiných aktivit. To je špatný postup, protože vzdělávání by mělo být komplexní a protože doplňkovými oblastmi, jako jsou např. umění, hudba a fyzická aktivita, se ve skutečnosti mohou posilovat klíčové dovednosti jako třeba gramotnost (Deasy, 2002).

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Ontario si pro svůj systém veřejného vzdělávání stanovilo tři hlavní cíle: lepší výsledky vzdělávání žáků, menší rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a zvýšení důvěry veřejnosti vůči veřejnému vzdělávání. Současně byla stanovena dvě měřitelná kritéria úspěchu: podíl žáků s vysokou úrovní čtenářské, písemné a matematické gramotnosti dosáhne na základních školách 75 % a podíl žáků, kteří dokončí střední školu v řádném termínu, dosáhne 85 %. Míra naplnění prvního kritéria se měří prostřednictvím každoročního testování žáků ve 3. a 6. ročníku; druhé kritérium je hodnoceno na základě údajů o absolventech středních škol poskytovaných školami a školskými obvody (distrikty). Ačkoliv se Ontario zaměřilo na čtenářskou a matematickou gramotnost, rozšířilo současně kurikulum a zvýšilo důraz na fyzickou aktivitu a umělecké výchovy.

Na počátku snah některých vlád o zlepšení vzdělávání stála negativní sdělení: školy nedosahují dobrých výsledků a změny situace lze dosáhnout pouze pomocí razantních opatření; a co je horší, nelze důvěřovat práci učitelů. Vnucená řešení založená na kritice systému jsou motivována různými faktory. Hovořit kriticky o školství může být dobrý politický postup. Je možné, že lidé nevidí žádný jiný způsob, jak rozsáhlé a komplexní systémy změnit. Direktivní a shora nařízené reformní kroky mohou být vnímány jako jediná cesta, jak zajistit, že se dětem v rozumném časovém horizontu dostane lepšího vzdělání.

„ Skutečného zlepšení se dá dosáhnout, jedině když jsou lidé individuálně i kolektivně motivováni k tomu, aby vynaložili úsilí potřebné k dosažení výsledků.

V praxi však vnucená řešení, jakkoli motivovaná, nefungují. Pokud jsme se za posledních několik desetiletí něco dozvěděli o rozsáhlých zlepšeních ve vzdělávání, pak je to poznatek, že reformujeme-li „pouze systém“, nedosáhneme požadovaného účinku. Nejen v oblasti vzdělávání, ale i v obecném kontextu je zřejmé, že reformní strategie musejí být vysvětleny a prováděny způsobem, který zahrnuje idealismus a oddanost své profesi (v našem případě) učitelů (Fullan, 2006). Skutečného zlepšení se dá dosáhnout, jedině když jsou lidé individuálně i kolektivně motivováni k tomu, aby vynaložili úsilí potřebné k dosažení výsledků. Změnit praxi se v mnoha školách zdaří pouze tehdy, jestliže učitelé, ředitelé i pomocný personál pochopí, že je to nutné, a budou usilovat o zlepšení svých

postupů. Také žáci a rodiče musejí vidět, že požadované změny jsou dobré i pro ně. Usilujeme-li o skutečné zlepšení, musejí si lidé, kteří plánují reformy, uvědomit, že je důležité zapojit učitele do všech aspektů reformy.

Volání po pozitivním a motivujícím přístupu neznamena vyloučení veškeré kritiky. Naopak, výzva ke zlepšení nezbytně odráží přesvědčení, že výkon lze zlepšit. Existuje však podstatný rozdíl mezi napadáním systému pro jeho nefunkčnost a mezi voláním po změnách v systému, který je považován za relativně úspěšný. První přístup je téměř pro všechny zúčastněné demotivující, zatímco druhý přístup prostě uznává, že každá organizace má své nedostatky. Upřímnost dokáže schopné lidi motivovat, jelikož mohou vzít za svou myšlenku „jsme dobří, ale musíme být ještě lepší“.

Zlepšení motivace představuje dlouhodobou výzvu. Téměř každý úspěch má obtížný začátek. Jestliže však reformní strategie v průběhu času nepřinese zlepšení motivace, nebude úspěšná. Budování morálky a motivace má mnoho aspektů. Apelování na přesvědčení učitelů o morálním účelu vzdělávání – na jejich přesvědčení, že ve vzdělání jde o dosažení úspěchu u všech žáků – je důležité, avšak nestačí. Rozsáhlá reforma se musí zabývat i dalšími aspekty motivace, jako jsou např. dostupnost zdrojů, podpora kolegů a vedení, utváření identity. Právě pozornost věnovaná všem těmto aspektům umožňuje reálné zlepšení. Motivaci také posílí další prvky popsané v této publikaci, pokud budou dobře realizovány. Zejména je však důležité mít na paměti, že každá strategie, která začíná útokem na

stávající systém, s vysokou pravděpodobností nepovede k vytvoření trvalých pozitivních výsledků; podobně ani učitelé nemohou motivovat žáky k úspěchu tím, že se zaměří na jejich nedokonalosti a budou je nabádat k usilovnějšímu studiu.

Pozitivní přístup rovněž předpokládá, že do procesu zlepšování budou zapojeny všechny školy. V řadě případů se zaměřujeme hlavně, nebo dokonce výhradně na školy s nízkou výkonností. Tento přístup však není správný, a to ze dvou důvodů.

„ **Pozitivní přístup rovněž předpokládá, že do procesu zlepšování budou zapojeny všechny školy.**

Zprvke školy nespravedlivě rozděluje a vytváří segregaci v rámci systému. V zájmu společného sdílení zodpovědnosti je mnohem lepší, aby do zlepšování byly zapojeny všechny školy, a to bez ohledu na jejich výchozí pozici. Bereme-li takovou výchozí pozici v úvahu, může se stát, že některé

školy s nízkou výkonností ve skutečnosti předstihnou školy ostatní. Zadruhé, což je stejně důležité, nestačí vést k cílům v oblasti zlepšování systému výlučně školy s nízkou výkonností, protože většina žáků s horšími výsledky nechodí jen do těchto škol. Školy, které mají celkově dobré výsledky, mají mnohdy i velký počet žáků, kteří si dobře nevedou. Řadu žáků vyžadujících pozornost tedy nenalezneme ve školách, které se v žebříčku vzdělávacích výsledků nacházejí na posledních místech. Z obou těchto důvodů je důležité, aby do reformního úsilí byly zapojeny všechny školy.

Zlepšení se musí zabývat také sociálními nerovnostmi a rozdíly v dosažených výsledcích. Ve všech systémech existují skupiny žáků, které dosahují lepších výsledků než ostatní, aniž by to nějak souviselo s jejich reálnými schopnostmi. Součástí každé strategie celkového zlepšení musí být zvláštní úsilí směřující ke zmírnění těchto rozdílů, ať už vycházejí z genderových, etnických, jazykových, nebo jiných faktorů (Glaze, Mattingley a Levin, 2012).

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Vláda hovořila pozitivně a veřejně o přínosu všech skupin – od učitelů po žáky a rodiče. Dospěla k závěru, že systém vzdělávání už funguje dobře, avšak mohl by být a měl by být ještě lepší. Do procesu úsilí o zlepšení byly zapojeny všechny školy a obvody, přičemž školy s nízkou výkonností nebyly nijak sankcionovány. Byla učiněna celá řada kroků (které jsou popsány níže) s cílem zapojit do procesu zlepšování všechny skupiny, přičemž téměř všechny tyto kroky vycházely z již existující praxe škol v provincii.

Každá úspěšná strategie sestává z několika prvků, z nichž nejdůležitějším je „budování kapacit se zaměřením na výsledky“. Již před více než 25 lety Fullan (1985) podotkl, že každá celoplošná reforma vyžaduje „tlak i podporu“. Toto tvrzení je správné, avšak ne zcela přesné. Mnoho politiků se totiž až příliš zaměřilo na tlak, což mělo negativní dopady na motivaci, jak je uvedeno výše. Navíc odhalení toho, co se nepodařilo, ještě neříká nic o způsobu, jak to změnit. I v případech, kdy byla poskytována nějaká podpora, nebývala obvykle dostatečná nebo dostatečně zacílená, aby se příznivě projevila. Formulace „budování kapacit se zaměřením na výsledky“ zachycuje oba aspekty zmíněné Fullanem. V centru zájmu jsou zlepšené výsledky, avšak rozhodující prioritou, která reformu pohání, je zvýšení schopnosti dosahovat daných cílů.

„V centru zájmu jsou zlepšené výsledky, avšak rozhodující prioritou, která reformu pohání, je zvýšení schopnosti dosahovat daných cílů.“

Budování kapacit znamená zvýšit účinnost kolektivní snahy o to, aby se zlepšovaly výsledky a snižovaly nerovnosti. Zahrnuje rozvoj individuálních a kolektivních a) znalostí a kompetencí, b) zdrojů a c) motivací. Tyto kapacity jsou zaměřeny na zlepšení výsledků žáků. Lepších výsledků lze dosáhnout, jen když lidé rozvinou nové kapacity. Nové kapacity a schopnosti zároveň zvyšují motivovanost, protože zlepšují porozumění, dovednosti i úspěšnost. Budování kapacit se týká všech lídrů i zaměstnanců v systému, od politiků přes učitele až po pomocný per-

sonál. Většina snah o změnu mívá v budování kapacit slabiny a to je jedna z hlavních příčin reformních neúspěchů. Místo toho, aby se tvůrci reformy zaměřili na budování kapacit, zaměřují se na změny v nastavení vzdělávací politiky a předpokládají, že změna ve vzdělávací politice povede nějakým zázrakem k novým vyučovacím praktikám. Z mnoha let výzkumu v oblasti vzdělávání i v dalších disciplínách ovšem vyplývá, že tomu tak není; pouhá změna politiky ke zlepšení nevede.

„Místo toho, aby se tvůrci reformy zaměřili na budování kapacit, zaměřují se na změny v nastavení vzdělávací politiky a předpokládají, že změna ve vzdělávací politice povede nějakým zázrakem k novým vyučovacím praktikám.“

Klíčovou součástí zaměření se na výsledky je pozitivní tlak. Zaměříme-li se pouze na „skládání účtů“ a na zodpovědnost, vytváříme negativní tlak, který je demotivující a ke zlepšení nijak nepřispívá. Pozitivní, spravedlivý a rozumný tlak je naopak motivující a zvyšuje zdroje pro budování kapacit. Čím více investujeme do budování kapacit, tím větší nároky můžeme klást na požadované výsledky. Čím je posuzování dosažených výsledků spravedlivější – tj. když srovnáváme jen školy navzájem podobné, když používáme údaje z delších časových období, když poskytujeme pro zlepšení cílenou podporu –, tím je motivační efekt vyšší.

” **Budování kapacit není samo o sobě konečným cílem. Musí být explicitně propojeno s výsledky.**

Budování kapacit není jednosměrným předáváním znalostí. Zlepšení vyžaduje mnoho příležitostí pro „učení se v kontextu“ (tj. pro profesní rozvoj učitelů přímo ve škole a ve výuce – pozn. red.). Cílem je vytvořit systém, ve kterém je „učení se v kontextu“ dobře zabydlené, systém, do něhož se učení v kontextu nevnáší zvnějšku, ale do něhož přirozeně patří. Hezky to vyjádřil Richard Elmore: „Zlepšovat se znamená učit se dělat správné věci v tom prostředí, v němž pracujete.“ (2004: 73) Bohužel v mnoha vzdělávacích systémech mají učitelé málo příležitostí účastnit se soustavného a udržitelného učení, které by jim pomohlo zlepšovat jejich postupy a praktiky a které by probíhalo přímo v jejich pracovním prostředí. Nedostává se jim ani účinné podpory v oblasti dobré výukové praxe (Timperley et al., 2007).

Elmore vyzdvihuje pozitivní důsledky:

Teorii jednání [osvětlující tento postup] lze vyjádřit následovně: Utváření systematických poznatků, které se týkají rozsáhlejšího zlepšení výuky, vyžaduje změnu v převládající kultuře řízení a vyučování ve školách. Kultury se nemění na základě příkazu; mění se tím, že dosavadní normy, struktury a procesy jsou nahrazeny jinými; proces kulturní změny závisí zejména na modelování nových hodnot a jednání, od nichž očekáváme, že nahradí dosavadní hodnoty a jednání (2004: 11).

Učením se v kontextu je takto ve skutečnosti zlepšován sám kontext (Spillane, 2006), a to nejen ve školách samotných, ale také v širším systému. Budování kapacit je kolektivní proces. Má-li dojít ke změně kontextu, je třeba spolupráce velkého množství lidí ve škole. Udržitelné zlepšení závisí na budování schopností „bok po boku“, kdy se školy a školské obvody učí od sebe navzájem. Když se tak stane, začnou působit dva zdroje změny: znalosti (tok nejlepších myšlenek) a motivace (lidé se identifikují s většími součástmi systému). Kupříkladu pokud ředitelé ve školách, či dokonce i školské obvody tímto způsobem spolupracují a navzájem na sebe působí, stává se pro ně úspěch ostatních škol v síti stejně důležitý jako jejich vlastní. Tak mění k lepšímu širší kontext, v němž působí.

” **...avšak tyto nové struktury mají ve skutečnosti cenu pouze tehdy, jestliže vedou ke změnám ve zkušenostech a učení žáků.**

Budování kapacit není samo o sobě konečným cílem. Musí být explicitně propojeno s výsledky. Například důležitou součástí strategie zlepšení mohou být také profesní vzdělávací komunity, které však nepředstavují strategii samotnou; jsou prostředkem, nikoliv cílem. V mnoha případech se vytvoření nových „učících se systémů“ stává cílem, avšak tyto nové struktury mají ve skutečnosti cenu pouze tehdy, jestliže vedou ke změnám ve zkušenostech a učení žáků.

” *Kultury se nemění na základě příkazu; mění se tím, že dosavadní normy, struktury a procesy jsou nahrazeny jinými; proces kulturní změny závisí zejména na modelování nových hodnot a jednání, od nichž očekáváme, že nahradí dosavadní hodnoty a jednání.*

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

V centru zájmu ontarijského přístupu bylo budování kapacit, přičemž značné úsilí spočívalo v podpoře zavádění zdokonalených učebních postupů, a to nejen pomocí dalšího profesního rozvoje, ale také prostřednictvím školitelů („koučů“), rámců pro hodnocení, plánovacích procesů a poskytování materiálů a výukových pomůcek v tištěné i elektronické podobě. V rámci školských obvodů byla vytvořena řada sítí. Do tohoto procesu kolektivního vzdělávání byly vtaženy také partnerské organizace, jako například organizace sdružující učitele a ředitele. Celé úsilí bylo silně propojeno s infrastrukturou pro implementaci strategie (jak ji popíšeme níže).

„ Skutečná reforma vyžaduje dlouhodobé zapojení velkého počtu lidí na všech úrovních vzdělávacího systému.

Skutečná reforma vyžaduje dlouhodobé zapojení velkého počtu lidí na všech úrovních vzdělávacího systému. Plné odhodlání státu nebo národní vlády nestačí, třebaže i to je samo o sobě obtížné. Cíle a smysl reformy musí sdílet mnoho, ne-li většina škol, obvodů či regionální orgány. Ještě lepší situace nastává, jestliže je úsilí vyvíjené v rámci školního systému podporováno také externími skupinami, jako jsou například úřady místní správy, což má velký význam pro politickou legitimitu reformních kroků vzdělávacího systému. Může – ba dokonce měl by – existovat prostor pro různé strategie dosahování cílů, avšak nesmí dojít k zásadním neshodám ohledně cílů samotných. Proto by měly strategie změn podporovat vzájemnou interakci a ovlivňování uvnitř i napříč na všech úrovních systému (Fullan, 2005, 2007). Přestože budovat rozsáhlou podporu systému je náročné a pracné, je to nutné.

Barber (2007) vyslovil myšlenku vytvoření „vedoucí koalice“ v oblasti reformy. Jádrem této myšlenky spočívá v tom, že klíčoví vůdci na různých úrovních (politici i řídicí pracovníci) chápou a formulují strategii velmi podobným způsobem, takže se ve své vedoucí pozici vzájemně posilují. Jak bude uvedeno později, budování tohoto typu vzájemného porozumění vyžaduje rozsáhlou a efektivní dvoustrannou komunikaci.

Silné vedení nevznikne samo od sebe; musí být vytvořeno a kultivováno. Výběr lídrů a jejich rozvoj je klíčovou součástí úspěšné strategie zlepšení. Vedení by se však nemělo omezovat výlučně na osoby, které zastávají funkce ve státní správě. Reformní programy by měly zahrnovat i významnou podporu pedagogického vedení na úrovni škol a také podporu účinného vedení v zúčastněných organizacích, jako jsou například odborové organizace učitelů a jiné odborové organizace či skupiny rodičů, protože tito partneři jsou pro udržitelnou změnu důležití. Tam, kde existují místní orgány, je také nezbytné politické i manažerské vedení z jejich strany a rozvoj tohoto vedení tak, aby se zabránilo sporům či vzájemnému obviňování, které oslabuje důvěru a podporu veřejnosti. Rozvoj vedení však není sám o sobě konečným cílem, je pouze prostředkem k dosažení cíle.

„ Sdílená vize, pocit sounáležitosti a spoluodpovědnosti jsou spíše výsledkem než předpokladem kvalitního procesu; musejí být tudíž vytvořeny.

Sdílená vize, pocit sounáležitosti a spoluodpovědnosti jsou spíše výsledkem než předpokladem kvalitního procesu; musejí být tudíž vytvořeny. Změně přesvědčení často předchází změna chování. Vše musí být tedy zaměřeno na jednání a učení se spíše než na tradiční nekonečné plánování před samotným jednáním. Určité plánování je jistě nezbytné, avšak rozsah plánovacího dokumentu bývá nepřímým úměrným rozsahu i kvality jednání a následně i dopadu na vzdělávání

žáků (Reeves, 2006). Tuto otázku zdůraznili také Pfeffer a Sutton (2000), kteří hovořili o nebezpečí toho, když se jednání nahradí plánováním. Cílem vedení je zapojit všechny zúčastněné a vytvořit partnerství a dovednosti nezbytné pro udržitelnou reformu.

Reformátoři se často domnívají, že opodstatněnost jejich přístupu je každému rozumnému člověku zřejmá. Avšak v systému veřejného školství budou vždy existovat rozdílné názory, různé priority, odlišná chápání. Vždy se najdou lidé, kteří situaci nesprávně porozumějí či ji budou nesprávně interpretovat, ať již z důvodu nepochopení, nebo záměrně. Povaha lidské interakce vyžaduje neustálou snahu o komunikaci, a to zejména tehdy, usilujeme-li o významnou změnu. V zemích, v nichž existují velké vnitřní propasti mezi různými skupinami či regiony, je tato práce ještě náročnější – je však také mnohem důležitější. Pokud se významné skupiny budou cítit z procesu vyloučené, nebude proces účinný ani udržitelný.

” ***Povaha lidské interakce vyžaduje neustálou snahu o komunikaci, a to zejména tehdy, usilujeme-li o významnou změnu.***

Efektivní komunikace neznamena manipulaci ani propagandu. Jejím cílem není přesvědčovat lidi (což je ostatně stále náročnější, vezmeme-li v úvahu rozmanité možnosti získávání informací a lépe vzdělanou a méně důvěřivou populaci). Efektivní komunikace znamená opakovanou, upřímnou dvoustrannou komunikaci o tom, o čem usilujeme, o výzvách a nezdarech, jakož i o úspěších. To vyžaduje značné úsilí.

” ***Efektivní komunikace znamená opakovanou, upřímnou dvoustrannou komunikaci o tom, o čem usilujeme, o výzvách a nezdarech, jakož i o úspěších.***

Komunikace musí být zaměřena na veřejnost. Pedagogové i politici často zapomínají, že většina voličů nemá děti, které chodí do školy, nebo nemá se školou přímé vazby a získává informace spíše od jiných lidí nebo z médií. Proto je velmi důležité, aby byla veřejnost průběžně informována o reformních krocích a jejich dopadech. S ohledem na důvěryhodnost může být v některých situacích užitečné, aby informace poskytovala třetí strana. Jak bylo uvedeno dříve, jedním z obtížnějších úkolů je zajistit, aby několik klíčových cílů nenarušilo celý systém. Je proto vhodné vytvářet zprávy více způsoby a podávat informace o celé řadě výsledků, nikoli pouze o těch, které byly zvoleny jako klíčové cíle. Více způsobů podávání zpráv a poskytování informací o celé řadě výsledků pomohou zajistit, aby několik klíčových cílů nenarušilo celý systém.

Zásadní je rovněž interní komunikace. Je překvapující, kolik organizací zavedlo nějaký plán a opomnělo o něm informovat své zaměstnance nebo si od zaměstnanců nevyžádalo jejich názor. Mnozí učitelé neznají priority nebo strategie svého obvodu či státu. Stejně důležitá je komunikace ohledně podpory zaměstnanců, rodičů a žáků.

Zejména žáci jsou často opomíjeni jako zdroj potenciální podpory pro smysluplné zlepšení postupů v oblasti výuky a vzdělávání (Fullan, 2007; Levin a Pekrul, 2007).

Kterýkoliv odborník na komunikaci potvrdí, že třemi tajnými zbraněmi efektivní komunikace je opakování, opakování a opakování. Vlády jsou často kritizovány za to, jak utrácejí za komunikaci, avšak kvalitní komunikace, jak je zde popsána, představuje hlavní součást programu zlepšování školství.

Kvalitní komunikace ovšem není jednosměrná. Skutečné zlepšení vyžaduje pravidelnou hodnotnou zpětnou vazbu ze strany systému – zpětnou vazbu, která je brána vážně a je využívána k přizpůsobení a zlepšení reformních strategií. Je důležité umět nalézt rovnováhu mezi závazkem dotáhnout do konce určitá opatření a ochotou k operativní změně podle toho, co přináší průběžná zpětná vazba k dosavadním výsledkům.

Poslední poznámka ke komunikaci se týká důležitosti dialogu se zaměstnaneckými odbory. Reformátoři jsou někdy vůči odborovým organizacím učitelů netrpěliví a vnímají je jako překážku změny. Odborové organizace učitelů jsou však důležité nejen pro svoji schopnost

blokovat reformy – což se jim v řadě případů dařilo –, ale také jako potenciální stoupenci dobré praxe. Prvním požadavkem na efektivní vzdělávání jsou vysoce kvalitní učitelé. To se podaří nejpravděpodobněji tehdy, budou-li mít učitelé adekvátní mzdy a pracovní podmínky. A ty jim s největší pravděpodobností vyjednejí právě odbory. Reformátoři, jimž jde o žáky, by měli podporovat odborové svazy učitelů, aby společně pracovali na otázkách týkajících se profesní a veřejné důvěry, a neútočit na ně jako na překážky rozvoje.

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Po dlouhých letech sporů před rokem 2004 se ontarijská vláda rozhodla pro budování důvěry a partnerství různými způsoby, včetně vytvoření formálního Kulatého stolu partnerství vedeného ministrem školství, kde mohli všichni partneři přispět svými názory k celkové strategii a jejím částem. Věnovalo se mnoho času a energie práci se všemi partnery s cílem získat si jejich podporu pro celkový plán, což se nakonec také podařilo. Partnerům byly poskytnuty finanční prostředky, aby mohli vést některé dílčí části. Pozornost byla věnována rovněž komunikaci s veřejností, s žáky a rodiči, a to nikoli pouze za účelem podání informací, ale také proto, aby oni sami mohli vyjádřit svůj názor na jednotlivé návrhy a programy.

Každý efektivní systém v sobě obsahuje organizované procesy, jejichž prostřednictvím se zjišťuje jeho výkonnost. Systém se pak příslušným způsobem upravuje. Tyto procesy jsou základem tzv. disciplinované inovace. Disciplinovaná inovace vychází ze znalostí a staví na tom, čemu se účastníci již naučili. Disciplinovaná inovace je diametrálně odlišná od nekonečné řady pilotních projektů v mnoha vzdělávacích systémech, pro jejichž realizaci existuje jen málo empiricky podložených poznatků a na které nenavazují žádné následné fáze. Sestává z promyšleného experimentování a ze studia výsledků, což rozšiřuje pole znalostí o efektivní vzdělávací politice a praxi (Levin, 2012b).

Rozrůstající se objem kvalitního výzkumu v oblasti vzdělávání přináší podložené poznatky, které mohou pomoci stanovit směr vzdělávací politiky a reformy. Víme například, že výuka čtení v raném věku by měla obsahovat specifickou výuku fonemického uvědomění a dalších dovedností, ale i zahloubání do bohatého a stimulujícího prostředí úloh a pramenů podporujících čtenářskou gramotnost (Pressley, 2005). Víme, že budou-li mít žáci pocit, že ve škole je alespoň jeden dospělý, kterému o ně skutečně jde, můžeme snížit míru nedokončení střední školy (Levin, 2012a). Víme, že opakování ročníku je pro budoucí vývoj žáka zbytečné, ne-li škodlivé (Jimerson, 2009). A tak dále... Vynikající shrnutí stále rostoucího objemu poznatků o efektivní praxi přináší Hattie (2008) a Marzano (2003).

I když se znalosti o efektivním vzdělávání rozšiřují, praxe pořád značně pokulhává. Například se stále ještě využívá hodnocení k trestání

žáků za jejich chování nebo postoje... Tato diference mezi poznáním a praxí by nás ale neměla příliš odrazovat; může trvat roky, než se podaří převést do běžné praxe to, co výzkum jednoznačně prokázal jako efektivní postup. Navíc je zde stále mnoho oblastí, v nichž jsou naše znalosti omezené, takže nemohou dobře usměrňovat praxi.

Neexistuje žádná omluva pro to, když se někde prosadí reformní plán, který nevyužívá dostupných odborných poznatků jako východisek pro reformní strategii a pro soustavné učení. Častou výmluvou v takových případech je, že neexistuje systém pro získávání, sdílení a využívání poznatků v praxi. Málokterý vzdělávací systém investuje značné prostředky do nástrojů, které mají zajistit nejširší dostupnost výsledků výzkumu nebo které mají pomoci pedagogům při jejich interpretaci a aplikaci; takové systémy však zároveň očekávají, že pedagogové budou tyto výsledky využívat. Ve školství, stejně jako v jakékoliv jiné profesi, by měl být výzkum hlavním určujícím činitelem efektivní praxe.

„ Ve školství, stejně jako v jakékoliv jiné profesi, by měl být výzkum hlavním určujícím činitelem efektivní praxe. „

Dalším důležitým prvkem je efektivní využívání dat o vzdělávacích výsledcích žáků. I když těmito daty disponuje celá řada systémů, jen málo z nich je dokáže pečlivě analyzovat tak, aby to mělo skutečný vliv na praxi. Obvykle se stále soustředíme na hodnocení škol a vytváření žebříčků namísto toho, abychom se zaměřili na to, kterým oblastem kurikula

je třeba se více věnovat, nebo jak by bylo možné zlepšit studijní výsledky. Ať už jsou výsledky z kterékoliv oblasti, strategie zaměřená na výsledky umožňuje a vyžaduje, aby všechny úrovně systému využívaly průběžně získávaných dat jak ke zlepšení, tak i pro zvýšení zodpovědnosti a „skládání účtů“.

” **Obvykle se stále soustředíme na hodnocení škol a vytváření žebříčků namísto toho, abychom se zaměřili na to, kterým oblastem kurikula je třeba se více věnovat, nebo jak by bylo možné zlepšit studijní výsledky.**

Co se týče této zodpovědnosti, měly by se školy, školské obvody a vládní orgány zaměřit na to, a) jak úspěšně postupují vpřed (zde

jako základ pro porovnání slouží jejich vlastní výchozí pozice), b) jak dobře si vedou v porovnání s podobnými školami, obvody nebo orgány (srovnávat jablka s jablky) a c) jak dobře si vedou z hlediska absolutního standardu (např. stoprocentní úspěšnost). A co je ještě důležitější, měly by se zaměřit na to, co jim tato data mohou říci o tom, jak by mohly pomoci více žákům, aby byli úspěšnější.

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Ontario vytvořilo promyšlený školský informační systém, byť jeho potenciál předávat poznatky do praxe se plně rozvíjí až nyní. Provincie také vypracovala strategii výzkumu a hodnocení ve vzdělávání, díky které se podařilo zapojit výzkumné pracovníky a školy do širokého dialogu o tom, jak maximálně využít přínosy výzkumu v této oblasti (Campbell a Fulford, 2009). A co je nejdůležitější, inovace ve vzdělávací politice a praxi vycházely z výzkumu a byly následně vyhodnocovány a upravovány na základě průběžně získávaných znalostí.

Úspěšní lídři vědí, že je důležité mít jen omezený počet klíčových cílů. Žádná organizace nedokáže dělat dobře padesát věcí současně. V odborné literatuře se traduje pořekadlo, že „mít více než dva cíle je jako nemít žádný cíl“. Zkušenost však ukazuje, že udržet soustředěnou pozornost je asi to vůbec nejtěžší při realizaci reformy na jakékoliv úrovni, ať už se jedná o jedinou školu, nebo o celostátní systém. Když se vedoucí představitelé snaží, aby se jejich škola nebo systém soustředily jen na několik cílů (například zvýšit čtenářskou gramotnost v raném věku nebo efektivněji zapojit rodiče), zdá se, že dojde k něčemu překvapivému: najednou se vynoří různé jiné tlaky, které odčerpávají čas a energii, jež původně měly být využity k plnění daných cílů.

„ Zkušenost však ukazuje, že udržet soustředěnou pozornost je asi to vůbec nejtěžší při realizaci reformy na jakékoliv úrovni, ať už se jedná o jedinou školu, nebo o celostátní systém. „

To se stává i tam, kde se na prioritách shodne většina lidí v organizaci. Je důležité získat souhlas personálu a dosáhnout dohody zainteresovaných skupin o prioritách, avšak nezaručuje se tím, že hned druhý den titíž lidé neobrátní a nebudou vyžadovat opatření v celé řadě dalších záležitostí.

Tento problém nabývá větších rozměrů ve veřejném sektoru, kde může dojít k náhlé výměně vedení (po volbách) nebo, což je běžnější, k náhlým změnám zájmu veřejnosti (v důsledku nějakých událostí nebo pozornosti médií). (Levin, 2005) Když se přesune pozornost veřejnosti, přesune se současně i zájem vládních představitelů. I když je mimořádně náročné udržet v centru pozornosti stejný soubor priorit po dobu tří nebo čtyř let, právě to je nutné pro realizaci trvalé reformy.

V důsledku toho si vedoucí představitelé pedagogické obce na všech úrovních trvale stěžují, že jejich situace jim prostě nedovolí dělat to, o čem vědí, že je důležité. Ředitelé škol zjišťují, že nemají čas chodit do tříd nebo hovořit s učiteli, superintendenti (vedoucí školských úřadů) mají stejný problém s návštěvou škol nebo komunikací s rodiči a okolím. I když volení političtí představitelé zpočátku vycházejí z jasně vymezených priorit, postupně jsou konfrontováni s tlaky zcela nesouvisejícími s těmito prioritami a jsou neustále rozptylováni jinými tématy.

Tak se zcela nevyhnutelně rozmělnuje soustředěnost na klíčové priority. To, co je důležité, je odsouváno na vedlejší kolej tím, co je naléhavé; vrzající kolo se promaže, i když to není kolo, které pohání vůz. Prioritám není věnována taková pozornost, jakou by si zasloužily, a další skutečně důležité podpůrné funkce jsou postupně zatlačovány do pozadí. Dobrým příkladem je komunikace, interní i externí, popsána výše.

Při řízení reformy je nutné přijmout fakt, že existuje opozice a že jsou témata, která budou odvádět pozornost jinam. I když je lákavé vnímat to jako obtěžování, nebo přinejlepším jako problém, žádná argumentace ani přesvědčování tomu nezabrání. Jakýkoliv plán, který počítá s tím, že vše půjde jako po másle, má nakročeno k závažným problémům. To lze potvrdit bezpočtem příkladů z historie vzdělávacích reforem.

„ Jakýkoliv plán, který počítá s tím, že vše půjde jako po másle, má nakročeno k závažným problémům.

V tak složité veřejné instituci, jakou je školství, vždy existují vzájemně si konkurující zájmy. Každá zájmová skupina má svá oblíbená témata a své zájmy a bude je nadále prosazovat bez ohledu na to, jaké jsou oficiální priority. Mnoho sil působících v systému upřednostňuje status quo a odklání reformní energii od zlepšování směrem k údržbě. Jako příklad lze uvést záležitosti kolektivního vyjednávání, administrativní postupy nebo krátkodobé politické imperativy. Takové tlaky nelze ignorovat, ale stejně tak nelze dovolit, aby oslabovaly „tah na branku“. Nevyhnutelné odvádění pozornosti je třeba ve skutečnosti zcela otevřeně řešit tak, aby nevytěsnilo hlavní cíle. Minimalizovat dopady záležitostí, jež odvádějí pozornost, je o to těžší, že lidé často velmi rádi opouštějí dlouhodobé cíle kvůli řešení naléhavých krátkodobých záležitostí, jako je například mediální krize.

Při realizaci vzdělávací reformy je tedy jedním z úkolů zajistit, aby zároveň byla věnována dostatečná pozornost všem vzájemně sou-

peřícím agendám a zájmům, abychom přitom neztratili ze zřetele klíčové priority reformy nebo abychom se na ně nepřestali soustředit. To je doopravdy velké umění. Vyžaduje silné partnerství mezi politickými lídry a nejvyššími úředníky, ale i silné politické vedení. Vyžaduje, aby klíčové organizace a vůdčí osobnosti zajistily efektivní řešení ostatních záležitostí, aniž by odčerpávaly čas a pozornost nutné pro hlavní strategie. Tady je třeba zajistit, aby některé klíčové osobnosti v čele reformy byly před takovým vyrušováním chráněny a mohly věnovat velkou část, ne-li celek, své pozornosti jádru věci. To znamená zařídit, aby superintendentům a ředitelům někdo netvrdil, že se mají stát rozhodující silou reformy, když je přitom rozptyluje tím, že mají nejdřív udělat bezpočet dalších věcí. Proto je nutné sdílet vedení na všech úrovních, aby se na hlavní úkoly soustředilo více lidí.

„ To znamená zařídit, aby superintendentům a ředitelům někdo netvrdil, že se mají stát rozhodující silou reformy, když je přitom rozptyluje tím, že mají nejdřív udělat bezpočet dalších věcí.

Další s tím související náročný úkol je zajistit koherentní a sladěný přístup v rámci celého systému, aby žádná část organizace kvůli svým odlišným prioritám nebo zájmům celkovou strategii bezděčně nepodrávala. Jen málo velkých organizací a málo ministerstev dosáhne takové úrovně vnitřní koherence. Například otázky financí nebo personální mohou vyžadovat velké množství práce a času. Jakkoli jsou tyto aktivity důležité, přesto odvádějí vůdčí osobnosti od vzdělávacích

priorit. Aby se zajistilo pochopení a podpora hlavního tématu reformy, vedoucí pracovníci musejí věnovat neustálou pozornost komunikaci s veřejností – je zcela zásadní udržet trvale kurz směřující k několika klíčovým prioritám.

Při řízení je nutné být proaktivní a předjímat problémy, jež se mohou objevit. Lídři, kteří dobře rozumějí svým organizacím nebo komunitám, často dokážou předvídat mnoho z těchto problémů. Mohou a měli by je řešit s předstihem, než se projeví v plné šíři. Jak

již bylo uvedeno výše, dialog a komunikace představují jakýsi systém včasného varování. Je možné učinit určité kroky, abychom ukázali, že si uvědomujeme existenci i dalších témat, která jsou důležitá pro druhé a která si zaslouží pozornost. Často relativně malý krok provedený včas dokáže odvrátit mnohem větší problém v budoucnu.

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Důležitým faktorem při snaze udržet správně zacílenou pozornost bylo neustálé opakování hlavních cílů a strategií pro dosažení těchto cílů. Dále skutečnost, že ministerstvo omezilo svou aktivitu a požadavky v neprioritních oblastech a že zavedlo systémy zpětné vazby, které umožňují školám a obvodům se ozvat, jakmile mají pocit, že jejich pozornost je rozptylována. Došlo k omezení administrativních povinností v neklíčových oblastech. Zároveň proběhla celá řada významných setkání, jejichž cílem bylo, aby všechny zúčastněné strany udržely pozornost soustředěnou na hlavní cíle.

Snahy o realizaci změn jsou často ztotožňovány s přidáním dodatečných financí. Je pravda, že reformní úsilí obvykle vyžaduje mimořádné financování, ale jakmile je dosaženo přiměřené úrovně investic, další peníze už nejsou rozhodujícím faktorem. Nové zdroje musejí být využívány vhodně. A stejně důležité je usilovat o efektivnější využívání existujících zdrojů (Grubb, 2009). Výše financování je samozřejmě důležitým faktorem a v zemích, které nejsou schopné vyplácet dostatečnému počtu učitelů slušné platy, dokonce kriticky důležitým faktorem. Ale i v takových situacích je způsob využívání prostředků stejně důležitý jako jejich celkový objem.

Nové finanční prostředky mohou být důležité ze tří důvodů. Zaprvé slouží pro lidi uvnitř systému jako hmatatelné znamení toho, že reforma je míněna vážně, a jako rozhodující prvek při zvýšení motivace ke zlepšení. Zadruhé mohou peníze velmi napomáhat tomu, aby se nerozptylovala pozornost. Kolektivní vyjednávání a platy pedagogů musejí být řešeny efektivně, aby se zajistilo, že v profesi zůstanou a budou do ní přicházet kvalitní lidé, a aby se zabránilo tomu, že se z platů a odměn stane téma, které odvádí pozornost od základních cílů. A zatřetí, podporou nových způsobů práce mohou k dosažení významné změny posloužit i relativně skromné dodatečné finanční prostředky. Například lepší profesní rozvoj, rozvoj vedoucích pracovníků nebo interní koučink jsou opatření, která nevyžadují žádné horentní dodatečné částky.

Jak již bylo uvedeno, neméně významné je zajistit účinné využívání již poskytova-

„ Způsob využívání prostředků je stejně důležitý jako jejich celkový objem.

ných finančních prostředků. Stále častěji se objevují případy neefektivního využívání peněz v oblastech personálního zajištění, profesního rozvoje, asistence a velikosti tříd, ale i jinde. Mnoho vzdělávacích organizací nevěnuje dostatečnou pozornost způsobu, jakým rozděluje zdroje a jak jimi podporují své priority (Levin a Naylor, 2007; Grubb, 2009). Například přidělování podpůrného personálu je často provázané nikoliv s výukou a učním, ale s postupy speciálního vzdělávání. Dalším příkladem špatného hospodaření se zdroji je vysoká míra fluktuace učitelů (což je finančně náročné v mnoha ohledech), časté přemísťování administrativních pracovníků mezi školami (Hargreaves a Fink, 2006) nebo neschopnost zajistit, aby školy pracující se žáky s nálehavými potřebami dostávaly odpovídající počet nejschopnějších učitelů.

„ Podporou nových způsobů práce mohou k dosažení významné změny posloužit i relativně skromné dodatečné finanční prostředky.

Snaha o zkvalitnění vedení a řízení by se měla zaměřit mimo jiné i na podporu lídrů tak, aby byli schopni informovaněji rozhodovat o rozdělování personálu a dalších zdrojů, a to podle dnešních poznatků o efektivních strategiích pro zlepšení vzdělávání. Většina lídrů v oblasti vzdělávání nemá znalosti o základních ekonomických pojmech, jako jsou např. mezní náklady či náklady obětované příležitosti, takže o využívání zdrojů nemožou rozhodovat dobře. Dalším problémem

v mnoha systémech je přehnaně centralizované řízení zdrojů, takže i pro dobře informované představitele škol je velmi obtížné přijímat rozhodnutí, o nichž vědí, že jsou ne-

zbytná. Klíčoví představitelé systémů si také musejí osvojit dobrou znalost nejen ekonomických zdrojů, ale například i tzv. chytrých nástrojů (Robinson, Hohepa a Lloyd, 2009).

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Ačkoliv provinční vláda v rámci reformy poskytla školám značně navýšené prostředky, podařilo se jí vytěžit velké změny pomocí relativně malých finančních částek, a to díky pečlivě organizované strategii a díky zaměření na opatření s velkými přínosy. Kromě toho podnikla kroky k odstranění některých největších tlaků na rozpočet. Jednalo se hlavně o změnu pravidel speciálního školství a o poskytnutí větších pravomocí ve správě finančních zdrojů představitelům na místní úrovni pod podmínkou, že mají dobrou reformní strategii.

Dobrý plán neznamena nic bez účinné implementace. Realita politického života a života organizace je ovšem taková, že implementace je, v porovnání s časem a úsilím věnovaným přípravě a informování o programu nebo reformě, většinou spíše odbývána. Rozhodující představitelé jsou obvykle vystaveni tolika tlakům, že jim i při dobré vůli nezbývá čas, aby pečlivě dohlíželi na kroky nutné pro efektivní implementaci.

„**Implementace je, v porovnání s časem a úsilím věnovaným přípravě a informování o programu nebo reformě, většinou spíše odbývána.**

Implementaci nelze chápat jako striktní dodržování předem určené politiky, ale jako snahu o dosažení zamýšleného cíle. Nevyhnutelně bude nutné řadu věcí přizpůsobit místním podmínkám a okolnostem. Bezmyšlenkovité přejímání předepsaných způsobů, ať už pedagogy, nebo žáky, je za každých okolností zcela v rozporu se základním principem vzdělávání. Naší interpretací implementace se však nijak nesníží složitost problému – požadavkem, aby implementace vycházela z podložených poznatků, se náročnost celé věci významně zvyšuje.

„**Jednou z podmínek efektivní implementace je patřičná pravomoc na všech úrovních systému.**

Jednou z podmínek efektivní implementace je patřičná pravomoc na všech úrovních systému. I když lze systém organizovat

mnoha různými způsoby, vždy platí: je-li příliš hierarchický nebo přehnaně autoritativní, nikdy se nedosáhne plného zapojení všech účastníků. Aby se jednotlivé školy a jejich skupiny staly platnými účastníky reformního procesu, musí jim být poskytnuta dostatečná pravomoc.

Výčet problémů, které mohou ohrozit implementaci, je dlouhý. Fullan (2007) se zamýšlí nad překážkami ohrožujícími změnu v jejích základních dimenzích nebo v nastavení a prostředí pro implementaci nebo v širším kontextu změn.

Základními dimenzemi změny jsou její jednoznačnost, komplexnost a míra obtížnosti. Nastavení a prostředí změny se týká školy jako organizace a zahrnuje aspekty jakožto odhodlání klíčových aktérů (např. ředitele), dovednosti všech zúčastněných, přidělené zdroje a také, do jaké míry změna odpovídá aktuální kultuře a struktuře školy. Širší kontext se týká řady dalších faktorů, které budou implementaci buď podporovat, nebo jí bránit. Jde například o typ systému podpory, o konkurenční požadavky nebo o podporu změny ze strany obce a veřejnosti.

Má-li mít reforma skutečný a trvalý dopad, je nutné se zaměřit na všechny tyto prvky. Implementaci nelze ponechat náhodě a je třeba se o ni pečlivě starat. Pouhé vyhlášení reformy, následované publikací dokumentů a několika školeními, nikterak procesy ve velkém a složitém systému nezmění.

Zvláštní pozornost je nutné věnovat dvěma aspektům implementace. Prvním z nich je

infrastruktura, která má implementaci podporovat skutečně v rámci celého systému, a druhým aspektem je pak schopnost ministerstva školství být vůdčí silou a oporou reformy. Obvykle není ani jeden z těchto aspektů brán dostatečně vážně.

INFRASTRUKTURA SYSTÉMU

Musí existovat reálný plán implementace, plán, který má potenciál provést a podpořit změnu v celém systému. Znamená to zajistit, aby na všech úrovních systému existovala vhodná infrastruktura. Reformovat praxi výuky i učení v mnoha třídách – a to způsobem, který bude zúčastněným dávat smysl –, to vyžaduje mnoho učení a spoustu změn. Lidé nemění své návyky snadno, dokonce ani tehdy, když je změnit chtějí.

” **Lidé nemění své návyky snadno, dokonce ani tehdy, když je změnit chtějí.**

Nezbytná vylepšení infrastruktury se realizují jen zřídka. Namísto toho se spoléhá na dílčí politiky, na zvýšení zodpovědnosti, na skládání

úctů a na občasný profesní rozvoj, což vše je nedostatečné. Jakákoliv strategie zlepšování vyžaduje, abychom se důkladně zamyslili nad typy struktur, které mohou být potřebné pro její podporu. Dosavadní struktury veřejné správy často nedostačují pro realizaci a podporu skutečné reformy, protože jsou zaměřeny na průběžnou údržbu nebo dodržování dílčích politik, nebo nemají dostatek nezbytných dovedností, takže je třeba vytvořit novou kapacitu.

” **Dosavadní struktury veřejné správy často nedostačují pro realizaci a podporu skutečné reformy, protože jsou zaměřeny na průběžnou údržbu nebo dodržování dílčích politik, nebo nemají dostatek nezbytných dovedností, takže je třeba vytvořit novou kapacitu.**

„Národní strategie čtenářské a numerické gramotnosti“ v Anglii byla první významnější strategií, jejíž autoři rozpoznali nutnost věnovat maximální úsilí i vlastní implementaci. Kvůli podpoře požadovaných změn vznikly regionální týmy a stovky pozic pedagogických konzultantů. Strategie měla

ZKUŠENOSTI Z ONTARIA

Provincie vytvořila systémy leadershipu a podpory zaměřené na čtenářskou a numerickou gramotnost v základních školách a na zvýšení míry dokončení střední školy. V každé z těchto oblastí pracovala pro ministerstvo přímo asi stovka lidí, jejichž úsilí se při implementaci reformy opíralo o efektivní spolupráci s představiteli všech 72 školských obvodů a s týmy vytvořenými v každé škole. Náklady spojené s tímto úsilím představovaly asi jedno procento celkového ročního rozpočtu pro základní a střední školství.

k dispozici obrovské objemy dat a zdrojů, možnosti profesního rozvoje a mimořádné finanční prostředky. Ačkoliv svým rozsahem byly tyto snahy bezprecedentní a měly velký vliv na účinek strategií, v porovnání se systémem, který se snažily změnit, byly vlastně docela malé (Barber, 2007; Earl et al., 2003). Sice ještě nevíme, jaký rozsah podpůrné infrastruktury je „dostatečný“, ale pomůže nám, když si uvědomíme, že se pokoušíme kvantifikovat úsilí nutné ke změně praxe u tisíců lidí každodenně pracujících ve vzdělávacím systému.

Infrastruktura pro efektivní změnu rovněž závisí na aktivní spolupráci vedoucích pracovníků v rámci celého systému, od zástupců učitelů a ředitelů až po představitele obvodů, ať jsou voleni, nebo jmenováni, a závisí též na již zmíněných vlastnostech systémů, které zapojováním a propojováním lidí vytvářejí synergii a pocit společného smyslu. Obojí významným způsobem znásobuje schopnost implementovat změnu.

KAPACITA MINISTERSTVA

Ačkoliv ministerstvo školství má obvykle hlavní odpovědnost za implementaci vzdělávacích reforem, jen málokdy má kapacitu na to, aby tuto činnost realizovalo efektivně. Pro ministerstva školství je typické, že jsou organizována a přijímají zaměstnance tak, aby byla s to vytvářet a prosazovat politiku, rozdělovat finanční prostředky a řešit administrativní nebo politické problémy. Mají k dispozici jen málo lidí, kteří rozumějí problematice zlepšování školství, jen nemnoho součástí, které takové zlepšování mohou podpořit, a jen nemnoho

postupů, které se na něj soustředí. Nejvyšší vedení ministerstev také zpravidla nebývá příliš zvyklé spolupracovat.

„ Pro ministerstva školství je typické, že mají k dispozici jen málo lidí, kteří rozumějí problematice zlepšování školství, jen nemnoho součástí, které takové zlepšování mohou podpořit, a jen nemnoho postupů, které se na něj soustředí.

K prosazení skutečné změny potřebují ministerstva školství dobrou úroveň vnitřní soudržnosti a propojení. Je nepřijatelné, třebaže to bývá obvyklé, aby jednotlivé útvary ministerstva pracovaly se školami nezávisle jeden na druhém a aby vyhlášovaly odlišné a nekoordinované požadavky; nejvyšší představitelé ministerstva musejí vynaložit jisté úsilí, aby vytvořili a následně prosadili smysl pro sdílení společných cílů, který systému jako celku umožní, aby se soustředil na to, co je skutečně důležité. Teprve pak bude mít reformní program šanci uspět.

V příloze této publikace je uvedena charakteristika efektivního ministerstva. Asi jen málo ministerstev si bude moci odškrtnout všechny charakteristiky, ale tam, kde jich postrádají větší množství, není úřad dobře vybaven na to, aby podporoval skutečné zlepšení.

„ Je nepřijatelné, třebaže to bývá obvyklé, aby jednotlivé útvary ministerstva pracovaly se školami nezávisle jeden na druhém a aby vyhlášovaly odlišné a nekoordinované požadavky.

Ačkoliv se znalosti o změně v mezinárodním měřítku využívají ve stále větší míře, perspektivy nejsou jednoznačné, a to ze tří hlavních důvodů. Zaprvé využití znalostí o změně neslibuje rychlou nápravu ani nemusí být v souladu s požadovanou politickou ideologií. Vlády jsou téměř vždy spíše pod tlakem, aby „už něco udělaly“ než aby ukázaly, že současná politika přináší úspěchy. Zadruhé je takovýto mnohem složitější přístup k reformě velmi náročný na chápání, a má-li se požadovaná změna široce prosadit a konzistentně uplatnit, musí přístupu porozumět a přijmout jej za svůj velký počet klíčových představitelů najednou (utvoří se „vedoucí koalice“). Vzhledem k častým výměnám lidí ve vedení a kvůli mnoha vzájemně si konkurujícím tlakům ve vládách a vzdělávacích systémech jde o úkol skutečně velmi náročný. Zatřetí trvalá reforma vyžaduje hlubokou kulturní změnu ve školách, které se mnoho lidí brání, ať už skrytě, nebo otevřeně. Taková změna vyžaduje trpělivé, pevné a neutuchající úsilí po dobu několika let.

Existují ovšem i faktory, které působí ve prospěch většího využívání znalostí o vzdělávací změně. Zaprvé nemají všemožné, po léta zkoušené přístupy nijak povzbudivé výsledky. Rostoucí počet politiků a veřejnost nyní zjišťují, že většina toho, co se vyzkoušelo, nefunguje. Díky tomu jsou mnohem otevřenější vůči slibným alternativním strategiím. Zadruhé jsou znalosti o změně a o jejích strategických implikacích jasnější, a to částečně díky práci rozsáhlé mezinárodní komunity výzkumníků. Téma budování kapacit se pomalu stává „středním proudem“.

Čím více států nebo regionů experimentuje s různými přístupy k budování kapacit, tím více víme o tom, jak zajistit, aby to vedlo ke kýženým výsledkům. I když se nejedná o rychlé řešení, víme, že přístup tohoto typu může mít dalekosáhlé výsledky v rámci jednoho volebního období, což jsou v případě Ontaria tři až čtyři roky.

Další fáze rozsáhlé vzdělávací reformy bude klást větší důraz na strategie, které mají dopad na všechny školní třídy, a na prvky, jež podporují trvalou kvalitu a rovnost nebo jsou zásadní pro společenskou reformu. Reformy primárně zaměřené na strukturu a na řízení by měly být méně dominantní. Státy budou věnovat větší pozornost kvalitě pedagogického sboru (OECD, 2011), ředitelů a dalších lídrů a uznají důležitost toho, aby se profesní motivace pedagogů mohla odvíjet od respektu veřejnosti a od pozitivního tlaku. Dalšími prvky v komplexnějším přístupu k „budování kapacit se zaměřením na výsledky“ bude větší pozornost věnována ranému dětství (od početí do pěti let), blahu žáků každého věku a vzdělávání dospělých, zejména jako doplňku k rozvoji malých dětí.

V mnoha zemích se podařilo dosáhnout skvělých výsledků spočívajících v zajištění kvalitního vzdělání a zlepšení životních šancí u 50 až 60 % populace. Ovšem takové zlepšení se pro 80, 90 nebo více procent populace současnými strategiemi běžně nezajistí. Vyšší úspěšnost vyžaduje jinou strategii – takovou, která řeší problematiku úspěchu pro všechny žáky tím, že mění praxi ve všech školách, a to s podporou plynoucí z nezbytných změn na politické úrovni.

- Barber, M. 2007. *Instruction to Deliver*. Londýn: Politico, Methuen.
- Barber, M.; Mourshed, M. 2007. *How the world's best performing school systems come out on top*. Londýn: McKinsey and Company. K dispozici na: www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf.
- Campbell, C.; Fulford, D. 2009. *From knowledge generation to knowledge integration: Analysis of how a government uses research*. Přednáška pro American Educational Research Association, San Diego.
- Deasy, R. J. 2002. *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. Převzato z: www.aep-arts.org.
- Earl, L.; Watson, N.; Levin, B.; Leithwood, K.; Fullan, M.; Torrance, N. 2003. *Watching and Learning 3: Final Report of the OISE/UT Evaluation of the Implementation of the National Literacy and Numeracy Strategie*. Pro Department for Education and Skills, Velká Británie. Toronto: OISE/University of Toronto.
- Elmore, R. 2004. *School reform from the inside out*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Field, S.; Kuczera, M.; Pont, B. 2007. *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paříž: OECD.
- Fullan, M. 1985. *Change processes and strategies at the local level*. *The Elementary School Journal*, 85, 391–421.
 - 2005. *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- 2006. *Turnaround leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- 2007. *The new meaning of educational change*, 4. vyd. New York: Teachers College Press.
- Glaze, A.; Mattingley, R.; Levin, B. 2012. *Breaking barriers: Excellence and equity for all*. Toronto: Pearson and Ontario Principals' Council.
- Grubb, N. 2009. *The money myth*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hargreaves, A.; Fink, D. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Hattie, J. 2008. *Visible learning*. Londýn: Routledge.
- Hopkins, D. 2007. *Every school a great school*. Buckingham: Open University Press.
- Jimerson, S. R. 2009. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 303, 420–437.
- Levin, B. 2005. *Governing education*. Toronto: University of Toronto Press.
 - 2008. *How to change 5000 schools*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
 - 2012a. *More high school graduates*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
 - 2012b. *Innovation, transformation and improvement in school reform*. V: P. Armstrong, C. Champan, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons (eds.), *School effectiveness and improvement: Research, policy and practice*, str. 220–229. Londýn: Routledge.
- Levin, B.; Fullan, M. 2008. Learning about system renewal. *Journal of*

Educational Management, Administration and Leadership, 36(2), 289–303.

- Levin, B.; Naylor, N. 2007. Using resources effectively in education. V: J. Burger, P. Klinck, C. Webber (eds.), *Intelligent leadership*, str. 143–158. Dordrecht, Nizozemsko: Springer.
- Levin, B.; Pekrul, S. 2007. Building student voice for school improvement. V: A. Cook-Sather, D. Thiessen (red.), *International Handbook of Student Experience*, str. 711–726. Dordrecht, Nizozemsko: Springer.
- Marzano, R. 2003. *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mourshed, M.; Chijioke, C.; Barber, M. 2010. *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londýn: McKinsey & Company.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2005. *Attracting, developing and retaining effective teachers – Final report: Teachers matter*. Paříž: OECD.
 - 2010. *Learning for jobs*. Paříž: OECD.
 - 2011. Building a high quality teaching profession. Přednáška pro Mezinárodní summit o budoucnosti učitelského povolání (International Summit on the Future of the Teaching Profession). New York, březen 2011. Paříž: OECD. K dispozici na: www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf.
- Pfeffer, J.; Sutton, R. 2000. *The knowing-doing gap*. Boston, Mass.: Harvard Business School.
- Pressley, M. 2005. Balanced elementary literacy instruction in the United States: A personal perspective. V: N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone (red.), *International handbook of educational policy*, str. 645–660. Dordrecht, Nizozemsko: Springer.
- Reeves, D. 2006. *The learning leader*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V.; Hohepa, M.; Lloyd, C. 2009. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (BES). Wellington, Nový Zéland: ministerstvo školství. Převzato 9. 11. 2011 z: www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.
- Spillane, J. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Timperley, H.; Wilson, A.; Barrar, H.; Fung, I. 2007. *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration* (BES). Wellington, Nový Zéland: ministerstvo školství. Převzato 9. 11. 2011 z: www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.

Níže uvádíme seznam bodů, které by podle našeho názoru mělo splňovat ministerstvo školství usilující o zlepšování vzdělávacích výsledků žáků ve velkém počtu škol. Většina těchto charakteristik by měla být hodnocena na souvislé škále od nedostatečné úrovně po velmi dobrou úroveň.*

CÍLE

1. Malý počet jasných a veřejně deklarovaných cílů, které platí pro období několika let.
2. Jasný závazek politických lídrů, se silným mandátem a partnerskou spoluprací s pracovníky na vysokých postech ve veřejné správě.
3. Pozornost, odměny, zdroje i postupy organizace se z velké části soustřeďují na dosažení stanovených prioritních cílů.
4. Vedoucí představitelé na vysoké úrovni a útvary mají jasně vymezenou odpovědnost, příslušné kompetence a zdroje, aby těchto cílů dosáhli.
5. Celá organizace se soustředí na dosažení cílů, včetně snahy omezit vzájemně si konkurující priority a vše, co odvádí pozornost od podstatného.

VEDENÍ MINISTERSTVA

6. Výše postavení vedoucí pracovníci fungují jako tým. Všichni chápou klíčové priority, soustředí se na ně a každý člen týmu zná svou roli.
7. Neexistují trvalé konflikty mezi jednotlivci a mezi útvary – to přinejmenším. Členové vyššího vedení se vzájemně aktivně podporují a respektují – to by bylo nejlepší.

8. Tým vyššího vedení je složen především z vedoucích osobností jednotlivých pracovních oblastí, nikoli administrativně vymezených oblastí (např. finance, lidské zdroje), takže v ohnisku pozornosti může být hlavně dosahování cílů.

STRUKTURA

9. Určené útvary s jasnou odpovědností řídí klíčové prioritní oblasti a ostatní pracovníci je podporují.
10. K reorganizaci dochází jen v naprosto nezbytných případech. Vždy je třeba se nejprve pokusit pracovat v rámci stávajících struktur.

KULTURA

11. V rámci celé organizace funguje otevřené sdílení informací, plánů, priorit a činností.
12. Všichni pracovníci mají mnoho příležitostí k hlubšímu porozumění strategiím a k tomu, aby se zapojili do posuzování pokroku při plnění cílů a při stanovení dalšího postupu.
13. Jednotlivé organizační útvary ministerstva aktivně spolupracují.
14. Dosahování cílů a priorit je důležitější než plnění administrativních požadavků.
15. Vedoucí pracovníci chápou a uznávají, že je třeba přijímat rizika a že některé věci nebudou fungovat podle plánu. Klade se důraz na učení se a na zlepšování, nikoli na vyhýbání se chybám.
16. Nejvyšší pracovníci úřadu jsou vzorem takové praxe a hodnot.

* Při citaci tohoto seznamu uveďte prosím autora této publikace.

ZDROJE

- 17. Organizace má kvalitní (včasné, spolehlivé a platné) informace o aktuálním stavu systému a o dosaženém pokroku.
- 18. V rozpočtu jsou na hlavní priority vyhrazeny potřebné zdroje.

PLÁNY

- 19. Existuje stručný a jasný, veřejně dostupný dokument, který deklaruje priority a strategie a který se pravidelně reviduje/aktualizuje.
- 20. Organizace má aktivní strategie pro hledání a rozšiřování efektivních postupů v celém sektoru vzdělávání.

ZAINTERESOVANÉ SKUPINY

- 21. Pozitivní vztahy se zainteresovanými skupinami jsou vnímány jako důležitá součást dosahování cílů.
- 22. Existuje pravidelná otevřená komunikace se všemi hlavními zainteresovanými skupinami, a to jak na individuální, tak na kolektivní úrovni.
- 23. Názory zainteresovaných skupin jsou brány vážně.

PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ

- 24. V organizaci pracuje „kritické množství“ důvěryhodných a zkušených pedagogů, kteří mají zkušenosti se stávajícím systémem včetně vedoucích pracovníků systému.
- 25. V organizaci pracují jak zkušení, tak i noví pracovníci.

VÝZKUM

- 26. Organizace podporuje získávání podložených poznatků, které souvisejí s jejími činnostmi a prioritami, vyhledává ty nejlepší a sdílí je.

”

Naším cílem je změnit vzdělávací strategie tak, aby vedly k trvalému zlepšení výsledků žáků, a to v celé škále různých typů výsledků.

”

Kultury se nemění na základě příkazu; mění se tím, že dosavadní normy, struktury a procesy jsou nahrazeny jinými; proces kulturní změny závisí zejména na modelování nových hodnot a jednání, od nichž očekáváme, že nahradí dosavadní hodnoty a jednání.

”

I když se nejedná o rychlé řešení, víme, že přístup tohoto typu může mít dalekosáhlé výsledky v rámci jednoho volebního období, což jsou... tři až čtyři roky.

”

Podporou nových způsobů práce mohou k dosažení významné změny posloužit i relativně skromné dodatečné finanční prostředky.

”

Cíle musejí být ambiciózní, avšak realistické.

”

Jednou z podmínek efektivní implementace je patřičná pravomoc na všech úrovních systému.

”

Vlády jsou téměř vždy spíše pod tlakem, aby „už něco udělaly“ než aby ukázaly, že současná politika přináší úspěchy.

”

Lidé nemění své návyky snadno, dokonce ani tehdy, když je změnit chtějí.

”

Způsob využívání prostředků je stejně důležitý jako jejich celkový objem.

MEZINÁRODNÍ INSTITUT PRO PLÁNOVÁNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ UNESCO UNESCO INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING

Mezinárodní institut pro plánování ve vzdělávání (IIEP) UNESCO, založený v roce 1963, pomáhá vládám plánovat a řídit vzdělávací systémy tak, aby dosahovaly národních cílů i mezinárodně dohodnutých rozvojových cílů. IIEP buduje udržitelné vzdělávací kapacity prostřednictvím:

- vzdělávání odborných pracovníků v oblasti plánování a řízení vzdělávání různými nástroji (od dlouhodobých po krátkodobé intenzivní kurzy, individuální, smíšená a dálková školení, na míru připravená školení přímo na místě)
- vědeckého výzkumu vycházejícího z důkazů, který umožňuje předjímat inovativní řešení a nově vznikající trendy v oblasti vývoje vzdělávacích systémů
- technické podpory ministerstvům školství a příslušným institucím, díky níž mohou jednotlivé země maximálně využít vlastní odborné znalosti a minimalizovat svou závislost na externích organizacích
- předávání znalostí všem aktérům vzdělávací komunity, včetně využití bohatých zdrojů IIEP (1500 knih, příruček, přehledů vzdělávacích politik a tematických portálů o problematice vzdělávání)

IIEP je součástí systému OSN a při úspěšném naplňování svého mandátu a poslání spolupracuje na mezinárodní, regionální i lokální úrovni s uznávanými veřejnými i soukromými organizacemi a je aktivně zapojen do mnoha platforem.