



stálá konference asociací ve vzdělávání

Jana Straková, Jaroslava Simonová

**Rizikové kroky vzdělávací politiky
v oblasti evaluace**

Praha 2005



stálá konference asociací ve vzdělávání

Jana Straková, Jaroslava Simonová

**Rizikové kroky vzdělávací politiky
v oblasti evaluace**

Praha 2005

Tato studie vznikla díky laskavé podpoře Nadace VIA v rámci projektu „Komunikace a informace jako nástroje ovlivňování vzdělávací politiky“. Jedním z cílů projektu je seznámit aktéry reformy vzdělávání s rizikovými kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace a pokusit se je získat pro prosazování pozitivních změn. Studie zároveň slouží jako podklad pro formulaci společného stanoviska vzdělávacích iniciativ sdružených ve SKAV.

OBSAH

1. Úvod	7
2. Přehled naplňování vybraných cílů předchozích koncepcí evaluace vzdělávání	8
2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha	8
2.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2002.....	10
2.3 Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání.....	12
2.4 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2005.....	13
2.5 Shrnutí.....	13
3. Aktuální aktivity a záměry vzdělávací politiky v oblasti evaluace.....	15
3.1 Zavedení centralizovaného testování do základních škol – národní hodnotící zkouška	15
3.2 Průběžné testování	16
3.3 Zkušenosti s prací CERMATu – jednotná maturitní zkouška	17
3.4 Evaluace na úrovni školy	18
3.5 Shrnutí.....	19
4. Rizika spojená s plánovanými kroky	20
4.1 Rizika plošného testování pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy.....	20
4.2 Sociální dopady plošného testování.....	25
4.3 Rizika spojená s požadavky na autoevaluaci škol	28
4.4 Shrnutí.....	28
5. Závěry	30
6. Seznam literatury.....	32
Příloha 1.....	33
Příloha 2.....	41
Příloha 3.....	44

1. Úvod

V posledních letech tvůrci školské politiky stále častěji zdůrazňují potřebu vytvořit systém evaluace, který bude poskytovat informace o fungování dílčích složek vzdělávacího systému. Ucelená koncepce evaluačního systému dosud nebyla vytvořena, MŠMT však postupně zahájilo v oblasti evaluace řadu izolovaných aktivit. Ty jsou poznamenány nekoncepčností, nedostatečnou odbornou erudicí jejich tvůrců a absencí oponentury ze strany domácích a zahraničních odborníků. Největším nedostatkem realizovaných aktivit je jejich nedostatečná vzájemná provázanost a špatná, případně zcela absentující koordinace s ostatními iniciativami v oblasti vzdělávací politiky (např. s kurikulární reformou). Navrhovaná opatření nemají jasně stanovené cíle a v průběhu realizace dochází často k jejich zásadním proměnám.

Cílem tohoto materiálu je podat souhrnnou zprávu o krocích, které podnikli tvůrci školské politiky v posledních letech a poukázat na jejich slabé stránky a s nimi spojená rizika. Ve druhé kapitole uvádíme stručný přehled vybraných cílů, které byly v oblasti evaluace průběžně stanovovány v koncepčních materiálech v uplynulých pěti letech spolu s přehledem jejich plnění. Ve třetí kapitole představujeme současné záměry tvůrců školské politiky v této oblasti. Ve čtvrté kapitole podrobněji rozebíráme rizika dílčích aktivit. Při posuzování současných záměrů vycházíme z *Dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávací soustavy z roku 2005*. Úplné znění oddílu věnovaného evaluaci uvádíme v Příloze 1. Pro čtenáře, kteří nejsou ve sledované problematice zblhlí, uvádíme v Příloze 2 stručnou informaci o zkušenostech s využíváním testů na českých školách a v Příloze 3 stručnou informaci o zastoupení žáků v dílčích sektorech českého vzdělávacího systému.

2. Přehled naplňování vybraných cílů předchozích koncepcí evaluace vzdělávání

V této kapitole se budeme zabývat pouze koncepcemi schválenými v průběhu let 2001-2005, starší koncepce (konceptní materiál MŠMT „Kvalita a odpovědnost“ z roku 1994) rozboru podrobena nebude. Důvodem tohoto časového omezení je fakt, že nejstarším konceptním dokumentem, který se výrazněji zapsal do povědomí pedagogické i laické veřejnosti je tzv. *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, který byl vypracován v roce 2001. Na *Bílou knihu* navázal v roce 2002 *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR* (dále Dlouhodobý záměr 2002). V roce 2004 byl schválen *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání* (dále RPMHV), v roce 2005 pak další *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR* (dále Dlouhodobý záměr 2005).

Cílem této analýzy je poukázat na ty části konceptních dokumentů zabývajících se evaluací vzdělávání, které dosud nebyly realizovány a na nesoulad mezi jednotlivými konceptními dokumenty.

V následujícím textu jsou ve formě odrážek uvedeny volné citace z uvedených dokumentů, kurzívou pak komentáře k jejich naplňování.

2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

V Bílé knize se evaluací zabývá v části II. Předškolní, základní a střední vzdělávání kapitola 2. *Zvyšování kvality vzdělávání*.

- Nejvyšší prioritou je v Bílé knize přisuzována vybudování uceleného systému evaluace propojujícího celý vzdělávací systém.

I když se o tomto cíli zmiňují i všechny další konceptní dokumenty, systém nejenže nebyl dosud vybudován, ale v současné době ještě není jasná jeho koncepce.

- Hlediska pro evaluaci a pro vypracování evaluačních nástrojů měla být odvozena z vzdělávacích cílů.

Vzhledem k tomu, že podle RVP ZV je „smyslem a cílem vzdělávání vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“, měly by evaluační nástroje zjišťovat, zda byl tento cíl splněn, tj. zda byl žák vybaven souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něj dosažitelná. To by ovšem vyžadovalo v první řadě zjistit, jaká úroveň klíčových kompetencí je pro žáka dosažitelná, ve druhé řadě pak použít nástroje, které stanoví, zda (respektive v jaké míře) této úrovni dosáhl. Takové nástroje ovšem vyvíjeny nejsou.

- Pro rámcové vzdělávací programy měly být vytvořeny odpovídající evaluační standardy (např. v podobě katalogů cílových požadavků).

Evaluační standardy nebyly v RVP ZV definovány, není tedy zřejmé, zda jimi je podrobnější popis klíčových kompetencí (str. 6-9 RVP ZV), nebo očekávané výstupy v popisu vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, nebo byly (či budou) definovány v jiných dokumentech. O jejich absenci svědčí i skutečnost, že dle Dlouhodobého záměru 2005 se má vytvářením evaluačních standardů zabývat Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, které má být dle téhož materiálu zřízeno od 1.1. 2006.

- Bílá kniha rovněž konstatuje, že chybí mechanismy, jak z provedené evaluace vyvozovat závěry pro zlepšování kvality vzdělávání na úrovni vzdělávacího systému, jednotlivé školy i třídy.

Chybějící mechanismy zpětné vazby dosud vytvořeny nebyly.

- Vnitřní evaluace školy, ve které se ovšem uplatní hodnocení všech partnerů školy, měla být zavedena do praxe škol jako jeden z hlavních nástrojů realizace jejich autonomie.

Vnitřní evaluace školy byla podrobněji upravena vyhláškou č. 15/2005 Sb., ve které se vlastním hodnocením školy zabývá část čtvrtá (§ 8-9). O uplatnění hodnocení jakýchkoliv partnerů školy se vyhláška nezmiňuje.

- Česká školní inspekce jako garant externí evaluace škol se měla významně podílet na přípravě, tvorbě a ověřování evaluačních postupů a nástrojů včetně stanovení standardů, kritérií a metodiky vnitřní evaluace.

Standardy, kritéria a metodiky vnitřní evaluace dosud vytvořeny nebyly, na některých se pracuje.

- Dosavadní převážně kontrolní činnost měla ČŠI v daleko větším rozsahu doplňovat *poradenskou a konzultační činností* pomáhající školám v jejich vnitřní evaluaci a v zavádění nové evaluační kultury.

Poradenskou a konzultační činnost ČŠI nevyvíjí.

- Měl být vytvořen ucelený systém hodnocení žáka při ukončení každého nižšího stupně, přičemž hodnocení na závěru nižšího stupně mělo být založeno na všestranné diagnóze dosavadního vývoje žáka, na zhodnocení výsledků dosažených vzděláváním (ve srovnání s jeho výchozí situací) a posouzení předpokladů pro různé formy vzdělávání.

Systém hodnocení žáka na principu výše uvedených zásad vytvořen není. Stávající přístupy nejsou založeny na diagnóze dosavadního vývoje žáka, na zhodnocení výsledků dosažených vzděláváním ve srovnání s výchozí situací (jenž není zjišťována) a na posouzení předpokladů pro různé formy vzdělávání.

- Vnitřní evaluace a vůbec vytvoření nové evaluační kultury vyžaduje systematickou přípravu učitelů a všech pedagogických pracovníků.

Systematická příprava učitelů na vnitřní evaluaci ještě nezačala.

- Systém evaluace a monitorování měl být provázán se srovnáváním vzdělávacích výsledků v rámci mezinárodních průzkumů a šetření.

Vzhledem k tomu, že systém evaluace dosud neexistuje, nelze zkoumat jeho provázání se srovnáváním výsledků vzdělávání v rámci mezinárodních průzkumů.

- Součástí budování systému mělo být vytvoření systému standardů, kritérií a indikátorů.

Standardy by podle všech dalších koncepcí mělo vytvářet CEZVV, s jehož ustavením se počítalo od 1.1.2006, i když z informací na webových stránkách MŠMT plyne, že již bylo ustanoveno. Podle informací na webových stránkách bývalého CERMATu, nynějšího CEZVV plyne, že proběhlo první kolo testování žáků 9. tříd v Karlovarském kraji, zároveň ale nelze ve zveřejněných materiálech najít zmínku o tom, že by byly vytvořeny evaluační standardy.

- Další součástí systému evaluace – vnitřní evaluace škol – měla být uskutečňována za spoluúčasti uživatelů a partnerů.

O účasti uživatelů (tj. žáků a jejich rodičů) se navazující koncepce nezmiňují.

- Mělo dojít ke zvýšení diagnostické kompetence všech učitelů.

Diagnostické kompetence všech učitelů nejenže nebyly zvýšeny, ale nebyly učiněny žádné kroky pro jejich zvyšování.

2.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2002

Dlouhodobý záměr 2002 konstatoval, že nedošlo k vytvoření systému monitorování a hodnocení kvality vzdělávání. Stanovil strategii postupu, kterou rozpracoval ve čtyřech oblastech: **vytvoření systému** péče o kvalitu a její monitorování na školách, **sdílení existujících nástrojů**, **zavádění systému** péče o kvalitu a její monitorování na školách a **zvýšení kvality nástrojů pro výběr uchazečů o středoškolské studium**.

- V oblasti vytvoření systému byly definovány dva klíčové kroky. Prvním klíčovým krokem mělo být vytvoření koncepce komplexního systému řízení a monitorování kvality v regionálním školství, založeném na propojení interních i externích forem monitorování a hodnocení a na potřebách jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu. Kromě vzniku nových forem a aktivit měl co nejefektivněji využívat již existujících aktivit i informačních zdrojů s cílem je vzájemně propojit.

Koncepce komplexního systému řízení a monitorování kvality v regionálním školství ve smyslu Dlouhodobého záměru 2002 zatím vytvořena nebyla. Za tuto koncepci je v některých případech vydáván „Rámcový projekt monitorování a

hodnocení vzdělávání“ z roku 2004. Tento projekt ovšem není koncepcí systému řízení kvality, neuvádí způsob propojení interních a externích forem monitorování a hodnocení a nebyl založen na potřebách jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu, protože tyto potřeby nebyly zjišťovány.

- Druhým krokem mělo být **ustavení Centra pro hodnocení výsledků vzdělávání**, jehož posláním mělo být zejména:
 - koordinace tvorby nástrojů externího monitorování a hodnocení včetně systému standardizovaných nástrojů;
 - koordinace jednotlivých aktivit, fungujících v rámci systému;
 - informační činnost v příslušné oblasti;
 - poradenská a školící činnost (mj. v oblasti zavádění vnitřních systémů řízení a monitorování kvality).

Centrum pro hodnocení výsledků vzdělávání dosud ustaveno nebylo. Od roku 2006 má začít fungovat Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. Jeho poslání bude v zásadním nesouladu s posláním Centra pro hodnocení výsledků ve vzdělávání. Zatímco CHV se mělo zaměřit na koordinační, informační, poradenskou a školící činnost, CZVV se podle Rámcového projektu evaluace vzdělávání má zaměřovat na

- ~ *tvorbu a ověřování nástrojů externí evaluace a examínace (standardizovaných zkoušek výstupních i přijímacích),*
- ~ *příprava a vyhodnocování standardizovaných zkoušek,*
- ~ *měření a monitorování vzdělávacích výsledků,*
- ~ *zajišťování mezinárodních průzkumů.*
- ~ *realizace vlastní evaluace,*
- ~ *definování evaluačních standardů,,*
- ~ *rozvoje metodologie a teorie evaluace (ve spolupráci s vysokými školami a resortními ústavy).*

- V oblasti sdílení existujících nástrojů měl být kladen důraz mj. na **přímé využití probíhajících či chystaných šetření k získání a vyhodnocení aktuálních dat** (rozšíření využitelnosti jejich výsledků i pro další, dosud nedeklarované cíle potřeby). Zde připadalo v úvahu využití druhé (rok 2003) a třetí (rok 2006) fáze mezinárodního výzkumu PISA, a to cestou rozšíření cílů těchto šetření o ty, které budou vyhovovat společným zájmům ministerstva i krajů. Může jít například o mezikrajové srovnání či dokonce v případě zájmu některých krajů o zahrnutí všech škol v příslušném kraji.

Tento cíl Dlouhodobého záměru 2001 se jeví v mnoha ohledech poněkud sporný. S využitím testových nástrojů pro účely jednotlivých škol by muselo dát souhlas výzkumné centrum projektu PISA. Metodologie výzkumu je natolik složitá, že by nebylo v silách jednotlivých škol ani krajů výsledky šetření vyhodnotit tak, aby bylo možno provést jejich srovnání v rámci ČR či mezinárodně. Hodnota zpětné vazby z výzkumu PISA je navíc pro školy velmi omezená, neboť výzkum není zaměřen na cíle, které ve své práci sledují české školy a které jsou dány českými kurikulárními dokumenty.

- V oblasti zavádění systémů péče o kvalitu a její monitorování na školách ministerstvo mělo:
 - ve spolupráci s představiteli škol, krajů a zřizovatelů připravit metodiku péče o kvalitu vzdělávání na školách (autoevaluační nástroje), a to v úzké návaznosti na vytváření monitorovacích a hodnotících nástrojů;
 - otázky monitorování a hodnocení kvality vzdělávání zařadit mezi témata pro další vzdělávání učitelů;
 - ve spolupráci s kraji koncipovat a realizovat rozvojový program, zajišťující podporu zavádění systému monitorování a řízení kvality vzdělávání na jednotlivé školy.

Metodika péče o kvalitu vzdělávání na školách připravena nebyla, rozvojový program, který by podpořil zavádění řízení kvality vzdělávání na jednotlivých školách, dosud neexistuje.

- V oblasti zvýšení kvality nástrojů pro výběr uchazečů o středoškolské studium bylo konstatováno, že kritéria, charakter, obsah a nástroje pro výběr uchazečů o středoškolské studium jsou zcela v gesci ředitelů jednotlivých středních škol. Dále bylo definováno, že tento princip není žádoucí měnit. Proto bylo stanoveno, aby ke zvýšení kvality byly využity zejména nepřímé nástroje, zejména:
 - ~ **příprava struktury a systému nabídky nástrojů, využitelných k výběru uchazečů** (ve spolupráci s představiteli středních a základních škol); speciální pozornost měla být soustředěna na přípravu a realizaci **opatření, zvyšujících motivaci škol ke změnám nežádoucí praxe v přijímání uchazečů ke studiu**, a to v úzké součinnosti se zřizovateli škol (kraji a obcemi);
 - ~ **Centrum pro evaluaci výsledků vzdělávání mělo zajistit realizaci této nabídky včetně nabídky dalších souvisejících služeb; dále se mělo podílet na vývoji těchto nástrojů**, jakož i připravit účinnou informační podporu;
 - ~ metodika vývoje a vyhodnocování nástrojů měření výsledků vzdělávání měla být zařazena mezi důležitá **témata dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**; zároveň měla být problematiku měření výsledků vzdělávání zařazena do standardní náplně přípravného i dalšího vzdělávání učitelů na vysokých školách.

V projektu Kvalita I je sice zmiňována příprava rozmanitých úloh pro hodnocení klíčových kompetencí pro účely „žákovského portfolia“, způsob využití tohoto „portfolia“ pro přijímání na střední školy však není specifikován.

Opatření, zvyšující motivaci škol ke změnám nežádoucí praxe v přijímání uchazečů ke studiu, nebyla připravována, natož realizována.

Národní institut pro další vzdělávání neuvádí ve své nabídce témata, která by se zaměřovala na problematiku metodiky vývoje a vyhodnocování nástrojů měření výsledků vzdělávání.

2.3 Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání

V únoru 2004 byl schválen *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání*. Tento materiál konstatoval, že vytvoření koncepce evaluace vzdělávání bylo rozděleno do dvou etap:

- První etapou je „Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání“. Jeho cílem je zdůvodnit nezbytnost komplexního systému evaluace i jeho propojení

s ostatními směry rozvoje vzdělávací soustavy, především pak vymezit jeho jednotlivé dílčí oblasti a dát výchozí představu o nich. Tento **Rámcový projekt** (dle důvodové zprávy) **tedy ještě nepřináší výsledné řešení, vytváří však pro ně zadání a společnou základnu.**

- V druhé etapě se po přijetí RPMHV zahájí zpracovávání dílčích realizačních projektů, které budou jednotlivé oblasti komplexního systému evaluace řešit detailně, počínaje vyhodnocením existujících zkušeností.

Po třech letech od schválení Národního programu rozvoje vzdělávání, jehož prioritou bylo vybudování uceleného systému evaluace tedy vzniká materiál, který opětovně pouze vysvětluje, že systém evaluace vzdělávání potřebujeme a že je nutné vypracovat jeho koncepci. Součástí této koncepce má být zmiňovaný materiál a dílčí realizační projekty, které budou jednotlivé oblasti systému evaluace řešit detailně. Vzhledem k tomu, že realizační projekty nelze považovat za koncepční dokumenty, nezbyvá než konstatovat, že koncepce evaluace nejen že dosud nebyla vypracována, ale Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání její zpracování ani nepředpokládá.

2.4 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR 2005

Dlouhodobý záměr z roku 2005 konstatuje, že je vytvářen komplexní systém evaluace a zcela stranou ponechává fakt, že dosud nebyla vypracována koncepce evaluace. Je víc než zarážející, že je vytvářen systém, i když plán na vytvoření tohoto systému neexistuje. V oblasti monitorování a hodnocení vzdělávání tedy nelze Dlouhodobý záměr z roku 2005 považovat za koncepční materiál, protože popisuje způsob realizace jednotlivých projektů, které nejsou součástí ucelené koncepce.

2.5 Shrnutí

Koncepční dokumenty, které vypracovalo MŠMT v průběhu let 2001-2004, poukazují na potřebu vypracovat koncepci evaluace vzdělávání. Tento úkol zadalo MŠMT i usnesení vlády ze dne 4.6.2003. I když v projektu Kvalita I MŠMT uvádí, že tímto koncepčním materiálem je Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání, projekt sám tuto skutečnost výslovně popírá (viz str. 1 RPMHV). Lze tedy konstatovat, že v ČR dochází k vytváření systému evaluace vzdělávání, přičemž neexistuje koncepce vytváření zmiňovaného systému.

Absence koncepce systému monitorování a hodnocení a s tím spojená absence odborné veřejné diskuse na toto téma způsobily, že jednotlivé realizační kroky systému evaluace jsou zcela nesystémové, často si navzájem odporují a některé důležité kroky chybí. Jde především o tyto oblasti:

Reforma přijímacího řízení na střední školy

Zatímco Dlouhodobý záměr 2002 konstatoval, že přijímací řízení na střední školy je plně v gesci ředitelů středních škol a že tento princip není žádoucí měnit, nýbrž je nutné vytvářet nabídku nástrojů využitelných v přijímacím řízení, projekt Kvalita I – realizační projekt Dlouhodobého záměru 2005 počítá s plošným zavedením národní hodnotící zkoušky jako jednoho z hlavních kritérií přijímacího řízení. Zcela opominut

zůstal požadavek *Bílé knihy* vytvořit ucelený systém hodnocení žáků na konci každého stupně vzdělávání založený na **diagnóze předpokladů** a dosažených výsledků a požadavek zvýšit diagnostické kompetence všech učitelů.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

I když všechny zmiňované dokumenty zdůrazňují nutnost systematického vzdělávání učitelů i celých pedagogických sborů v oblasti evaluace, po čtyřech letech realizace koncepcí nepřipravilo MŠMT a jím přímo řízené organizace ucelenou nabídku vzdělávacích kurzů v této oblasti.

Zřízení centrální instituce pro hodnocení výsledků ve vzdělávání

Požadavek na zřízení centrální instituce pro monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání lze najít už v *Bílé knize. Dlouhodobý záměr 2001* podrobněji rozpracovává poslání a oblasti činnosti této instituce, navazující *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání* ovšem definuje cíle nové, které jsou v rozporu s cíli stanovenými *Dlouhodobým záměrem 2002*, přičemž tento krok nijak nezdůvodňuje.

Provázanost s kurikulární reformou

I když všechny dokumenty zmiňují skutečnost, že hlediska pro evaluaci a pro vypracování evaluačních nástrojů měla být odvozena ze vzdělávacích cílů, ve skutečnosti nejsou vyvíjeny nástroje, které by zjišťovaly naplňování všech těchto cílů. Problematický je rovněž harmonogram zavádění nových evaluačních nástrojů. Pokud by měly zjišťovat, zda byly naplněny cíle vzdělávání dle RVP ZV, bylo by možné využít tyto nástroje pro hodnocení žáků 5. tříd poprvé v roce 2012, žáků 9. tříd pak v roce 2016. Projekt *Kvalita I* ovšem počítá se zavedením národní hodnotící zkoušky podle RVP ZV již od roku 2008.

3. Aktuální aktivity a záměry vzdělávací politiky v oblasti evaluace

V této kapitole představujeme hlavní záměry tvůrců vzdělávací politiky v oblasti evaluace tak, jak jsou prezentovány v *Dlouhodobém záměru rozvoje vzdělávací soustavy z roku 2005 (DZ)*. Výňatek z *Dlouhodobého záměru* nalezne čtenář v Příloze 1. U každého opatření uvádíme stručný popis a upozorňujeme na jeho hlavní nedostatky.

3.1 Zavedení centralizovaného testování do základních škol – národní hodnotící zkouška

Nejdůležitějším plánovaným krokem v oblasti evaluace, který vnáší do systému zcela nový prvek, je zavedení plošného centralizovaného testování v 5. a 9. ročníku povinné školní docházky. Toto opatření je stěžejní součástí projektu KVALITA I, jehož financování z ESF si schválilo MŠMT v březnu tohoto roku.

Za jeden z dokladů nekoncepčnosti české vzdělávací politiky považujeme fakt, že zatímco jednotná maturitní zkouška je zakotvena ve školském zákoně, testování na výstupu ze ZŠ, které má velmi podobný charakter, tam zakotveno není. Plošné testování má být poprvé uskutečněno v roce 2007.

Testové úlohy bude školám dodávat Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (nyní Centrum pro reformu maturitní zkoušky CERMAT, respektive Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání CEZVV), které je součástí Ústavu pro informace ve vzdělávání – přímo řízené organizace MŠMT. Centrální testování má v 5. a v 9. ročníku probíhat v oblastech *jazyk a jazyková komunikace, matematika a matematické aplikace, přírodovědní a společenskovědní oblast*, v 5. ročníku se budou zjišťovat rovněž *studijní dovednosti*, v 9. ročníku znalost *cizího jazyka*. Ve většině úloh budou žáci vybírat jedinou správnou z několika nabízených odpovědí.

Zavedení centrálních testů do vzdělávacího systému je důležitý krok, který může zásadním způsobem ovlivnit jeho fungování. Proto by mělo být uskutečňováno promyšleně s jasnými očekáváními, v návaznosti na další kroky vzdělávací politiky a mělo by být provázeno opatřeními eliminujícími možná rizika. Žádná z těchto podmínek zde však není splněna. Návrhu opatření nepředcházela studie ani řádná odborná diskuse, která by umožnila specifikovat potřeby vzdělávacího systému a potenciál plošného testování ve vztahu k těmto potřebám. Vlastní projekt nebyl podroben seriózní odborné oponentuře, která by upozornila na jeho nedostatky a možná rizika. Veřejná vystoupení pracovníků MŠMT a CERMATu ukazují, že sami tvůrci nejsou s to si odpovědět na řadu zásadních otázek. Do realizace tak vstupuje projekt s velmi přesným a detailně rozpracovaným harmonogramem, ale s nedostatečně specifikovanými cíli a obsahem.

V písemných materiálech jsou cíle uváděny vágně, ve vyjádření ministerských úředníků bývají nejčastěji uváděny tyto cíle:

- získat informace o fungování vzdělávacího systému jako celku
- poskytnout podklad pro posuzování kvality práce školy (rodičovské) veřejnosti a zřizovatelům

- poskytnout žákům a rodičům relevantní informace o studijním potenciálu žáků
- poskytnout škole zpětnou vazbu, která bude sloužit jako podklad pro její autoevaluaci
- diagnostikovat vzdělávacích potřeby jednotlivých žáků
- nahradit přijímací zkoušky pro vyšší stupeň škol
- pomoci školám při realizaci kurikulární reformy

U jednotlivých cílů nebývá specifikováno, proč byly stanoveny, tedy na jaké nedostatky současné situace reagují a jak přesně povede plošné testování k odstranění těchto nedostatků. Zejména však není uvedeno, kdo bude mít výsledky testů k dispozici a jak budou využity.

Například při svojí komunikaci směrem k pedagogické veřejnosti slibují ministerští úředníci, že zřizovatelé nebudou mít k dispozici výsledky jednotlivých škol, pouze agregované výsledky za celý region, skupiny škol a podobně. Otázkou zůstává, zda jsou si zřizovatelé tohoto omezení vědomi a zda se s ním smíří v situaci, kdy musí rozhodovat o slučování a rušení škol v důsledku ubývajícího počtu žáků a každá informace, která jim poslouží jako základ pro rozhodování, je pro ně nesmírně cenná. O tom, že ani ministerští úředníci pravděpodobně nemyslí tento svůj slib vážně a používají ho jen k získání podpory pedagogické veřejnosti, svědčí skutečnost, že zároveň slibují rodičovské veřejnosti relevantní informace o kvalitě jednotlivých škol, která bude založena na výsledcích testů.

Jako další příklad nejasnosti, respektive neserióznosti slouží slib, že zavedení testů poslouží k odstranění problémů s přijímacím řízením. Iniciátoři testů neuvedli, jak konkrétně bude s pomocí testů přijímací řízení řešeno. Prezentované návrhy jsou vágní a v mnoha aspektech si odporují.

Zásadním nedostatkem projektu pak je absence informace o tom, zda bude možno u testové zkoušky neuspět, případně jaké tato skutečnost bude mít důsledky pro další osud jednotlivých žáků.

Rizika spojená s výše uvedenými aspekty ministerského záměru analyzujeme podrobně v kapitole 3. Zde jsme chtěli ilustrovat nekoncepčnost, nejasnost a neserióznost, která jej charakterizuje a která znemožňuje provést k němu řádnou veřejnou diskusi. Díky jeho vágní specifikaci se účastníci diskuse totiž vyjadřují v zásadě každý k jinému projektu, podle toho, jak vyjádření ministerských úředníků interpretují. Proto je například obtížné pracovat se souhlasným stanoviskem některých pedagogických asociací, neboť je obtížné si učinit jasnou představu o tom, k čemu přesně souhlasné stanovisko vyslovily.

3.2 Průběžné testování

Součástí projektu Kvalita I je rovněž zavedení průběžného testování do všech ročníků základní školy. CERMAT zamýšlí vyvíjet každoročně testy ve všech vyučovacích předmětech a tyto poskytovat školám v elektronické podobě (CAT). DZ dále zmiňuje i další nástroje k hodnocení výsledků vzdělávání, které budou školám k dispozici. Výsledky žáků v těchto úlohách mají školy zakládat do složky. Tato složka

(zavádějícím způsobem označovaná jako portfolio) bude údajně sloužit spolu s výsledky centrálních testů jako podklad pro přijímání na střední školu. Rámcový program pro základní vzdělávání předepisuje školám hodnotit žáky na výstupu ze základní školy podle míry dosažení klíčových kompetencí. „Koncepční“ materiály však neobsahují žádnou informaci o tom, jak mají školy tyto kompetence hodnotit. Informace o nástrojích, které bude CERMAT dodávat školám, je velmi vágní a neposkytuje v tomto ohledu žádnou oporu. Skutečnost, že jsou testy koncipovány po předmětech, spíše potvrzuje obavu, že jejich důraz bude položen na složku vědomostní. Řadu klíčových kompetencí navíc z podstaty věci pomocí testů hodnotit nelze.

O nebezpečí, které představuje výše uvedený záměr pro výuku a autonomii škol, pojednáme v následující kapitole. Za největší nedostatek prezentovaných představ nicméně považujeme naprostou nedomyšlenost využití testových výsledků při přechodu ze základní na střední školu. Pokud by mělo portfolio sloužit jako skutečné portfolio, nemohl by jeho obsah určovat CERMAT, ale žák po dohodě se svým učitelem. Každá střední škola by potom musela mít pro každého uchazeče vyhrazen čas na jeho prezentaci a zároveň mít vypracovanou metodiku pro její hodnocení. Tento postup zároveň vyžaduje poněkud slevit ze striktní objektivity, na které si zakládají zejména mnohá gymnázia a pomocí které se snaží předcházet stížnostem rodičů (zkoušky volí tak, aby jejich výsledkem byly „nezpochybnitelné“ testové skóry).

Zajímavé by bylo zjistit, zda MŠMT provedlo alespoň předběžný průzkum, který by zjišťoval, kolik středních škol by bylo ochotno, respektive by mělo zájem takovéto přijímací řízení organizovat. V tuto chvíli situace budí spíše dojem, že MŠMT láká základní školy k testům slibů o vyřešení problémů s přijímacím řízením, aniž by mělo reálnou představu, jak bude toto řešení vypadat.

3.3 Zkušenosti s prací CERMATu – jednotná maturitní zkouška

Plošné testování základních škol není první aktivitou MŠMT v oblasti objektivního hodnocení výsledků žáků. V roce 1997 zahájil Ústav pro informace ve vzdělávání/ CERMAT práce na jednotné maturitní zkoušce. Představy o její podobě se od té doby průběžně měnily, měnily se i předpokládané termíny jejího zavedení. Podle nového školského zákona mají zkoušku podstoupit všichni maturanti poprvé v roce 2008. Zkouška má sestávat z testu z českého a z cizího jazyka a jednoho povinně volitelného předmětu. Žáci budou volit z následující nabídky: matematika, občanský základ, přírodovědně technický základ, informačně technologický základ. Školní část zkoušky, takzvanou zkoušku profilovou, mohou ředitelé škol koncipovat sami, mohou však rovněž využít testů z nabídky CERMATu, takzvaných testů profilových. Tyto testy mají gymnaziální úroveň obtížnosti.

Přestože přípravné práce na jednotné maturitní zkoušce trvají již 8 let, zkoušku stále provází řada nejasností. V počátcích byly testové zkoušky z povinných předmětů vyvíjeny ve dvou úrovních úspěšnosti, jako povinně volitelné byly koncipovány pouze matematika a občanský základ. V současné době se předpokládá jednotná úroveň pro všechny maturanty, přičemž nabídka povinně volitelných předmětů byla rozšířena. Dosud není zřejmé, jaké vědomosti a dovednosti budou studenti prokazovat v přírodovědně technickém a informačně technologickém základu a do jaké míry se

budou tyto vědomosti a dovednosti krýt s osnovami jednotlivých oborů středního vzdělávání. DZ dále uvádí sjednocování kritérií pro hodnocení ústní části maturitní zkoušky. Bylo by zajímavé zjistit, zda MŠMT počítá s tím, že díky sjednoceným kritériím bude možno výsledek celé maturitní zkoušky v budoucnu považovat za striktně srovnatelný a přímo jej použít jako podklad pro rozhodování o přijetí na VŠ.

Zkušenosti s jednotnou maturitní zkouškou podporují obavy, že MŠMT prostřednictvím CERMATu nemá dostatečnou erudici pro zavádění standardizovaného hodnocení. Ministerstvo nikdy řádně nevysvětlilo, na jaké problémy aktuálního stavu má zavedení jednotné maturitní zkoušky reagovat, jak dané problémy řeší a podle jakých kritérií se bude posuzovat úspěšnost tohoto opatření.

Rozumným cílem vzdělávací politiky by bylo nikoli primárně zavést jednotnou zkoušku pro všechny maturanty, ale zajistit jim srovnatelné všeobecné vzdělání, od kterého by se případně mohla taková zkouška odvíjet. V současné době absolvují studenti maturitních oborů studia velmi rozdílného obsahu a velmi rozdílné náročnosti. Z toho důvodu je v zásadě nemožné postavit takovou zkoušku, která by byla vhodná pro všechny maturanty a úkol zavést centrální maturitní zkoušku nedává dobrý smysl. Cesta ke srovnatelnosti vědomostí na výstupu ze střední školy nevede přes jednotnou zkoušku, ale přes zajištění srovnatelného vzdělání. Probíhající kurikulární reforma poskytuje velmi vhodnou a velmi přirozenou příležitost jak všeobecné vzdělání na různých typech středních škol sjednotit pomocí společného kurikulárního dokumentu. MŠMT této příležitosti nevyužilo. Vývoj kurikulárních dokumentů pro všeobecné a odborné vzdělání je opět oddělen (dokumenty pro gymnázia vznikají odděleně od dokumentů pro odborné školy). Žádný společný základ není vymezen.

Vývoj maturitních testů navíc probíhá zcela odděleně od vývoje kurikulárních dokumentů – evaluace je tak zcela odtržena od cílů vzdělávání. Nové středoškolské kurikulární dokumenty jsou ve fázi pilotního ověřování, závazné požadavky k maturitní zkoušce jsou již školám několik let k dispozici stejně jako zkušební testy, které si školy stahují z internetu a testují s jejich pomocí své maturanty. Přestože kurikulární reforma hlásá odklon od faktografických vědomostí a důraz na rozvoj kompetencí žáků, většina testovaných úloh je postavena na detailních faktografických znalostech a rutinních postupech, tedy je v souladu s aktuálními kurikulárními dokumenty. Je samozřejmě v pořádku, že žáci nebudou testováni z dovedností, kterým se neučili. Zavádění testů podle starých osnov v době zavádění reformy však bude nutně výrazně brzdit její postup.

3.4 Evaluace na úrovni školy

Z RVP ZV plyne školám povinnost specifikovat ve svých školních vzdělávacích programech, v jakých oblastech a jakými metodami budou hodnotit svoji práci a následně pravidelně vypracovávat autoevaluační zprávu. V této zprávě mají popsat, jakými metodami prováděly autoevaluaci, jaká přinesla zjištění a jaká opatření škola přijala pro odstranění zjištěných nedostatků. MŠMT vydalo vyhlášku, ve které závazně vymezuje oblasti, ve kterých má být autoevaluace prováděna: *Podmínky ke vzdělávání; Průběh vzdělávání; Podpora školy žákům a studentům, spolupráce*

s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání; Výsledky vzdělávání žáků a studentů; Řízení školy, personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; Úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Pro české školy je autoevaluace naprosto novou činností, s jejíž prováděním nemají naprosto žádné zkušenosti a nejsou pro ni vybaveny ani teoretickými vědomostmi. Školám nebylo poskytnuto žádné vzdělání, v rámci kterého by se seznámily s autoevaluačními metodami a způsoby vyhodnocování získaných informací. Stát nemá dost kvalifikovaných odborníků na to, aby mohl takovéto vzdělání poskytovat, nedisponuje rovněž dostatečně kvalitním podpůrným systémem, který by mohl školám alespoň zpočátku, než si autoevaluační techniky osvojí, poskytovat pomoc. Zároveň však školám není schopen poskytnout finanční prostředky na to, aby mohly o konzultaci požádat nevládní organizace, které mají v této oblasti větší zkušenosti než státní správa a jsou více flexibilní.

Ve všech koncepčních dokumentech je zdůrazňováno propojení autoevaluace škol s činností ČŠI. ČŠI sice započala práci na vývoji metodiky hodnocení práce školy, která je v souladu se směřováním RVP, školy však dosud nebyly informovány ani o této metodice ani o očekávaném průběhu inspekční činnosti a o tom, jaké na ně bude klást nároky. Výsledkem je velká nejistota na straně škol.

3.5 Shrnutí

Dílčí návrhy v oblasti evaluace zakotvené v *Dlouhodobém záměru 2005* se vyznačují zmatečností, nekonceptností a nekonkrétností. Nejsou jasně stanoveny cíle ani cesty, které by měly vést k jejich dosažení. Jednotlivé aktivity nejsou dostatečně vzájemně propojeny a jejich návaznost na kurikulární reformu je v nejlepším případě formální. Návrhy mají charakter zbožných přání spíše než strategických plánů. Tento způsob prezentace plánovaných kroků znemožňuje jejich seriózní věcnou opONENTURU.

Plánované evaluační aktivity jsou pro školy nové, náročné a představují velký zásah do pedagogické práce. Přesto není jejich zavádění provázeno odpovídající informační kampaní ani vzdělávacími aktivitami určenými pedagogické veřejnosti. Školy jsou ponechávány v nejistotě a není jim poskytována odpovídající podpora.

4. Rizika spojená s plánovanými kroky

V této kapitole se zabýváme riziky, která představují pro český vzdělávací systém výše uvedená opatření. V první části kapitoly uvádíme rizika, které představuje zavádění plošných testů pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy, ve druhé části kapitoly se zabýváme jejich možnými sociálními dopady. Nebezpečí posuzujeme primárně ve vztahu k testům určeným základním školám, řada argumentů však platí i pro jednotné maturitní zkoušky. Kde to je relevantní, poukážeme na specifická rizika týkající se maturitní zkoušky a průběžného testování. V poslední části kapitoly 3 se zmiňujeme o nebezpečích, která s sebou nesou aktivity týkající se autoevaluace.

4.1 Rizika plošného testování pro úspěšnou realizaci kurikulární reformy

Zvažujeme-li možná pozitiva a negativa zavádění testů do vzdělávacího systému, musíme tak činit v kontextu dalších kroků vzdělávací politiky. Vzhledem k tomu, že v České republice probíhá kurikulární reforma, je nutno všechny ostatní kroky vztahovat k této reformě a klást si otázku, nakolik jsou s ní v souladu a zda její úspěch nějakým způsobem neohrožují.

Školský zákon přijatý v roce 2004 oficiálně zahajuje kurikulární reformu, která je ve fázi přípravy od roku 2001 a jejíž podstatou je zavedení dvoustupňového kurikula. Ze zákona vyplývá školám povinnost vypracovat školní vzdělávací programy (ŠVP), které budou v souladu se závaznými rámcovými vzdělávacími programy. Rámcové vzdělávací programy vznikají odděleně pro předškolní vzdělávání (RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV), gymnaziální vzdělávání a střední odborné vzdělávání. RVP PV byl přijat v roce 2002 a je již ve fázi realizace. RVP ZV byl přijat na začátku školního roku 2004/2005 a je v současném období pilotován. V jednotlivých oblastech vzdělávání (jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce) vymezuje cíle vzdělávání a očekávané výstupy ve třech etapách vzdělávání: 1.-3. ročník, 4.-5. ročník a 6.-9. ročník. Kromě očekávaných výstupů, které jsou pro školy závazné, uvádí u každé etapy rovněž doporučené učivo. Ústředním prvkem dokumentu jsou tzv. klíčové kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Vztah klíčových kompetencí k očekávaným výstupům a učivu je v dokumentu RVP ZV vymezen takto: „*Ve vzdělávacím obsahu rámcových vzdělávacích programů je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*“ RVP ZV dále vymezuje tzv. průřezová témata, které rovněž představují povinnou složku vzdělání: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. Tato témata mohou ve školním programu figurovat jako samostatné předměty, mohou být integrována do jednotlivých vzdělávacích oblastí nebo realizována formou projektů.

Kurikulární reforma se snaží reagovat na nedostatky českého vzdělávacího systému, kterými je přílišná faktografičnost, nedostatečný důraz na samostatné myšlení a tvořivost žáků. Přesto, že její realizaci je možno mnohé vytknout, představuje v zásadě krok správným směrem. Její podstatou je přesun priorit od faktických vědomostí k obecným dovednostem (kompetencím). Dalším důležitým záměrem reformy je posílení autonomie škol a delegování větší míry zodpovědnosti za priority a obsah vzdělávání na školy a učitele. Tato cesta umožňuje školám přizpůsobit svoji práci svým podmínkám a potřebám lokální komunity a představuje účinnou metodu, jak vrátit prestiž učitelské profesi a posílit úlohu školy v obci. Vyžaduje rovněž aktivní účast pedagogů při promýšlení a formulaci vlastních vzdělávacích cílů, čímž podporuje jejich profesní růst.

Ze zahraničních zkušeností vyplývá několik zásad, které by měly být dodržovány ve vztahu k plošnému testování, aby byla minimalizována pravděpodobnost negativního ovlivnění obsahu a kvality výuky. Tyto zásady jsou velmi relevantní právě ve vztahu ke kurikulární reformě. Proto uvádíme výčet těchto zásad a u každé z nich si klademe otázku, do jaké míry ji plánovaná opatření porušují.

Systém evaluace by měl být nastaven tak, aby mu externí testy nedominovaly

Při nastavování externího hodnocení pomocí testů je nutno přemýšlet o celém systému evaluace a koncipovat jej tak, aby v něm testy nedominovaly. Externí hodnocení školy musí být založeno stejnou měrou i na hodnocení procesů, které ve škole probíhají, klimatu školy, otevřenosti ke komunitě a podobně. Důležitou součástí evaluačního systému musí být i autoevaluace školy, protože ta zároveň představuje cestu k dosažení zlepšení.

Stanou-li se výsledky testů žáků nejdůležitějším kritériem pro posuzování kvality práce učitelů a ředitelů škol, dochází k velkému narušení jejich práce. Učitelé nacvičují s dětmi ty vědomosti a dovednosti, které budou předmětem testování, neboť cítí zodpovědnost za hodnocení své školy i za osud svých žáků (v ČR mají testy sloužit jako přijímací zkouška na střední školu, respektive v případě maturitní zkoušky na školu vysokou). Nevěnují se pak jiným aspektům vzdělávání, které jsou mnohdy důležitější. Mnozí učitelé to však pociťují jako devalvaci své práce, neboť si dobře uvědomují, že práce učitele zahrnuje řadu daleko důležitějších vzdělávacích a zejména výchovných aspektů, než prosté osvojení faktů a rutinních dovedností, a ze školství odcházejí.

Někteří učitelé a ředitelé naopak tuto situaci vítají, neboť z nich snímá zodpovědnost za formulování vlastních výchovných a vzdělávacích cílů. V naší současné situaci, kdy realizujeme kurikulární reformu, která má posílit autonomii škol a delegovat větší míru zodpovědnosti za priority a obsah vzdělávání na školy a učitele, by byl takový důsledek zvláště závažný. Školy by se měly snažit přizpůsobit svoji práci svým podmínkám a potřebám lokální komunity, což vyžaduje aktivní účast pedagogů při promýšlení a formulaci vlastních vzdělávacích cílů. Hrozí, že při výstupním testování na promýšlení vzdělávacích cílů nedojde, neboť budou školám předepsány obsahem testů. K tomuto negativnímu jevu by došlo i v případě, že by testy byly kvalitní. Z tohoto hlediska představují velké nebezpečí zejména testy průběžné, protože kromě závěrečného ročníku budou mít negativní vliv na celý průběh vzdělávání.

Evaluační nástroje by měly zjišťovat důležité cíle vzdělávání

V řadě zemí je reakcí na kritiku objektivních testů zvýšené úsilí směřující k hledání takových způsobů objektivního hodnocení, ve kterých jsou oceňovány aktivní výkony žáků. Hodnocení se soustřeďuje například na autentické problémy, jejichž řešení není na první pohled zřejmé. Žáci musí předvést řešení problému a řádně své kroky vysvětlit. Vyhodnocování žákovských odpovědí provádějí hodnotitelé, kteří jsou vyškoleni tak, aby při posuzování žákovských odpovědí dosahovali vysokou míru shody.

Velká pozornost je věnována snahám o objektivní hodnocení výkonu žáka při plnění určitého úkolu, např. při návrhu a provedení experimentu, demonstraci uměleckých nebo technických dovedností, při veřejné debatě na dané téma nebo při prezentaci projektů vypracovávaných v delším časovém období. Kritéria, podle kterých jsou hodnoceny výkony žáků, jsou samozřejmě stanovena dopředu a žáci jsou s nimi seznámeni. Některé z výše uvedených úkolů vyžadují pozorování, a tudíž nejsou vhodné pro plošné použití. Řada z nich (například drobné experimentální úkoly) může však být pro tento účel adaptována. Vyvinout takové nástroje hodnocení je však neskonalé náročnější než vědomostní testy, ve kterých žák zaškrtnává správné odpovědi, a vyžaduje to také daleko větší zkušenosti v této oblasti.

Řadu klíčových kompetencí vymezených v RVP z principu nelze hodnotit prostřednictvím testových úloh – například ústní projev, týmovou práci apod. Zde by učitelé ocenili náměty, jak tyto kompetence rozvíjet a hodnotit. Hrozí nebezpečí, že přílišná koncentrace na ty aspekty vzdělání, které jsou testovatelné, odvede pozornost od většiny klíčových kompetencí, které jsou důležitými cíli vzdělávání a na jejichž rozvoj by se učitelé měli soustředit především. Zde opět představují velké nebezpečí testy průběžné, neboť budou ovlivňovat celý průběh základního vzdělávání.

I externí testy by měly poskytovat zpětnou vazbu

Jak již bylo uvedeno, moderní hodnotící nástroje jsou voleny tak, aby podporovaly vyučovací metody založené na aktivním učení, individualizované výuce, rozvíjení myšlenkových dovedností. Předností těchto metod je rovněž jejich potenciál poskytovat zpětnou vazbu. Objektivní testy sestavené z položek s výběrem odpovědi tento potenciál nemají. Nedávají žádnou informaci o tom, jak žák ke své odpovědi došel, jak o problému uvažuje, nemohou sloužit jako základ pro doporučení, jak má svoji práci v budoucnu zlepšit. Pro zlepšení efektivity systému má daleko větší význam hodnocení formativní, které poskytuje informaci o tom, co je třeba zlepšit a jakými cestami je možno zlepšení dosáhnout. Objektivní testy nejen že nenesou informaci o cestě k nápravě, ale mnohdy dokonce rozvoji efektivního formativního systému brání. Učitelé, místo aby se soustředili na individuální práci s jednotlivými žáky a doporučovali cesty ke zlepšení, drilují žáky k testům a často postupují v rozporu se svým pedagogickým instinktem.

Při výběru nástrojů externího hodnocení se vyplácí klást si otázky po interakci interního a externího hodnocení a hledat takové modely, které budou použitelné i pro formativní hodnocení. Pokud je formativní hodnocení dobře prováděno, jeho pozitivní dopad se projevuje zejména na špatně prospívajících žácích, neboť i jim poskytuje vědomí toho, že mohou uspět.

Z tohoto pohledu je velmi sporný informační potenciál plánovaných testů ve vztahu k informování žáků a rodičů i proklamovaná úloha diagnostická. Pokud tyto informace získají žáci na výstupu, nelze očekávat, že z nich ve vzdělávání budou mít jakýkoli užitek, tedy že se další vzdělávání přizpůsobí jejich individuálním potřebám, které budou na základě testů odhaleny. Zpětná vazba tak bude mít maximálně podobu povzbuzení či odrazení ve vztahu k volbě určitého typu vzdělávací dráhy.

Rozhodování o budoucnosti dítěte by nikdy nemělo být založeno na výsledku jediného testu

Testování je stejně jako jakékoli jiné měření zatíženo chybou. Výsledek testu z řady důvodů nemusí dobře odrážet vědomosti a dovednosti testovaného žáka. Proto je zejména při rozhodování o jeho další vzdělávací dráze třeba přihlédnout i k dalším informacím, zejména k dosavadní práci žáka.

V poslední době je velmi vyhledávaným nástrojem hodnocení portfolio. Sestává z dokumentů, které svědčí o studijních výsledcích žáka (známky, umístění v soutěžích), a prací (slohové práce, čtenářské deníky, nahrávky ústních vystoupení, výkresy, herbáře, referáty, výstupy z projektů,...), které žák vypracoval buď v rámci výuky nebo v mimoškolním čase. Typy dokumentů, které mají být do portfolio zahrnuty, jsou předem specifikovány, student si nicméně vybírá ty, které podle jeho názoru nejlépe dokumentují jeho práci. Při hodnocení pomocí portfolio má student zpravidla příležitost vysvětlit, proč volil jednotlivé ukázky a tak ovlivnit způsob hodnocení své práce. Takový přístup ovšem vyžaduje individuální pohovor s každým hodnoceným žákem a jeho objektivita je z principu tímto pohovorem ovlivněna.

Navrhovatelé plošného testování jednorázovost zkoušky zachovávají. Místo aby byl žák přijímán na bázi přijímací zkoušky, bude přijímán na bázi státního testu. Způsob přípravy bude identický. Hrozí zde však ve větší míře negativní ovlivnění výuky. Zatímco nyní mají různé střední školy různé přijímací zkoušky a učitel nemůže tudíž přípravu dostatečně cílit (tedy kromě neužitečných faktů, o kterých se domnívá, že je budou žáci potřebovat k přijímací zkoušce, je naučí občas rovněž něco užitečného), v případě státních testů budou požadavky známy a dril bude zcela cílený. Pokud budou požadavky postaveny špatně, negativní dopad na výuku bude zásadní.

Autoři projektu evaluace tvrdí, že jednorázovost zkoušky odbourají pomocí průběžného testování. Chtějí vytvořit školám povinnost, aby v průběhu studia žákům zadávaly testy z dílny CERMATu a jejich výsledky evidovaly (projekt Kvalita počítá primárně s testy vědomostními). Tento soubor testových výsledků nazývají portfolioem. Toto označení je ovšem mylné, neboť zde chybí aktivní podíl hodnoceného žáka, na kterém je hodnocení pomocí portfolio postaveno. Pokyn jak sestavovat portfolio bude školám dodán pracovníky CERMATu. Pokud původní plán nedozná zásadnějších změn, zbaví toto opatření aktivní úlohy nejen žáka, ale i učitele. Zatím také nemáme žádnou evidenci o tom, že střední školy budou s těmito „portfolioi“ při přijímací zkoušce pracovat. Jejich využití se jeví sporné i z toho důvodu, že nebudou zaručeny srovnatelné podmínky při zadávání průběžných testů. V tomto ohledu pak mohou být výsledky průběžných testů zatíženy stejnou chybou jako známky na vysvědčení.

Zde tedy spatřujeme dvě možná rizika: 1. Pokud na sestavování „portfolio“ nedojde, bude situace z hlediska jednorázovosti stejná jako nyní, ovšem bude státní zkouškou

do jisté míry potvrzena. 2. Pokud na sestavování „portfolia“ dojde, bude tato zajímavá a nosná metoda hodnocení diskreditována v očích pedagogů a nedojde na hledání cest k jejímu řádnému uplatnění. Portfolio se v očích českých pedagogů stane pouhým seznamem testových výsledků. Dále hrozí poškození jednotlivých žáků při přijímacím řízení tím, že podmínky k průběžnému testování a tedy získávání bodů do „portfolia“ nebudou na školách srovnatelné. Situace bude tedy podobná jako nyní ve vztahu k vysvědčení. Zatímco nyní jsou si toho všichni vědomi, v případě státního opatření hrozí nebezpečí, že vznikne dojem, že tomu tak již není. Na dlouhou dobu bude opět zastaveno hledání cest k optimálnějšímu a spravedlivějšímu přijímacímu řízení.

Je třeba se vyvarovat používání testu pro jiný účel, než pro který byl vyvinut

Testy jsou vyvíjeny pro řadu rozmanitých účelů a mají proto velmi různou podobu. Je velmi důležité, aby byly používány ve shodě s původním záměrem. Tedy aby to, co měří, opravdu odpovídalo tomu, co potřebujeme zjišťovat v té které konkrétní situaci.

Toto pravidlo bývá často porušováno a dochází k tomu, že z výsledků testů jsou vyvozovány mylné závěry. Například v rámci testování žáků 5. ročníků jsou plánovány testy studijních předpokladů a zároveň je zamýšleno hodnocení práce školy na základě výsledků testů. To je typický příklad použití testu pro jiný účel, než pro který byl zamýšlen. Testování studijních předpokladů může mít význam jako podklad pro přijímací řízení, ale nemůže sloužit jako podklad pro posuzování práce základní školy, neboť není vůbec jasné, jakým způsobem škola studijní předpoklady rozvíjí.

Výstupní test musí vycházet z toho, co bylo vyučováno

Pokud zjišťujeme výstupní vědomosti a dovednosti žáků, musíme si být jisti, že žáci během studia měli příležitost tyto vědomosti a dovednosti ve škole získat. Někdy se vyskytuje snaha zavést spolu se zahájením vzdělávací reformy ihned nové evaluační nástroje s odůvodněním, že pod tlakem těchto nástrojů se učitelé reformě snáze přizpůsobí. Takto ovšem není možno postupovat tehdy, pokud výsledky evaluace nějakým způsobem ovlivní rozhodování o osudech jednotlivých žáků. V tomto případě je nutno testovat to, co bylo vyučováno a zároveň dbát o to, aby test nějakou skupinu žáků neznevýhodňoval, například tím, že mají jiné kulturní zázemí nebo nedostatečnou jazykovou znalost.

I ve vztahu k oběma plánovaným opatřením v ČR (státní maturitě i testování na základní škole) je velmi důležité mít na paměti, že žáci musí mít příležitost se testovanou látku naučit. Například maturanti na středních odborných školách a učilištích by neměli být testováni z gymnaziálního učiva, kterému se neučili. Testování na obou stupních škol musí mít dále dostatečný odstup od zahájení kurikulární reformy, aby bylo zaručeno, že žáci byli vzděláváni v souladu s novými vzdělávacími cíli, které budou v testech ověřovány.

V případě testů v základní škole se počítá s tím, že žáci budou testováni nejprve podle současných osnov a následně podle RVP. Tedy v roce 2007 budou předmětem testování vědomosti, v roce 2008 již klíčové kompetence. Tento postup je problematický z řady hledisek. Školy, pro které bude testování nové, budou v roce 2007 připravovat své žáky k vědomostním testům a zcela pominou rozvíjení klíčových kompetencí. Bude velmi kuriózní, když se požadavky k závěrečným testům

z roku na rok zásadním způsobem změní. Vzhledem k tomu, že s rozvíjením a měřením klíčových kompetencí nejsou v ČR žádné zkušenosti, nelze se domnívat, že CERMAT bude schopen v průběhu jednoho školního roku vyvinout hodnotné nástroje na měření klíčových kompetencí ani že školy žáky v průběhu jednoho školního roku k testům z klíčových kompetencí připraví. Z tohoto důvodu se jeví jako zcela nesmyslné začínat s testováním podle současných osnov. Správné by bylo vyvinout testy na měření klíčových kompetencí (alespoň té jejich části, která je standardizovanými testy měřitelná) a začít s jejich aplikací s dostatečným odstupem po zahájení výuky dle kurikulární reformy. To se ovšem týká i maturitní zkoušky.

4.2 Sociální dopady plošného testování

Poslední zásadou, která vyplývá ze zahraničních zkušeností, je péče o to, aby zavedení testů do systému nezvyšovalo vzdělanostní nerovnosti. Jedním z nejdůležitějších cílů vzdělávací politiky ve všech vyspělých zemích je zajištění rovného přístupu ke vzdělání. Proto jsou všechna opatření školské politiky posuzována i z tohoto hlediska. Přestože se Česká republika vyznačuje obrovskými rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých škol a velkou závislostí dosaženého vzdělání na rodinném zázemí, nepatří zajištění rovného přístupu ke vzdělávání k prioritám české vzdělávací politiky a plánovaná opatření nejsou z tohoto pohledu posuzována.

Znalost českého vzdělávacího systému a mechanismů, které v něm působí, a seznámení se zahraničními zkušenostmi nás vede k závěru, že zavedení testů do základního vzdělání potenciálně hrozí zhoršit situaci dětí méně akademicky disponovaných a průměrných dětí se špatným sociálně ekonomickým zázemím, ale potenciálně by mohlo zlepšit situaci nadaných dětí se špatným sociálně ekonomickým zázemím. Zatímco první efekt se dostaví automaticky, ke druhému dojde jen tehdy, budeme-li jej aktivně podporovat. Jednotná maturitní zkouška může potenciálně ještě zvýšit bariéry na vstupu do terciárního vzdělání.

Možné negativní důsledky pro akademicky méně disponované děti

Zahraníční zkušenosti ukázaly, že necitlivé zavedení plošných testů do systému může posilovat vzdělanostní nerovnosti. V situacích, kdy jsou výsledky testů pro školu důležité, mají mnohé školy tendence při testování podvádět a mají také tendenci se zbavovat slabých žáků, kteří jim průměry v testech kazí. Tím dochází k rostoucímu dělení škol a dětí na dobré a špatné, úspěšné a neúspěšné. Toto nebezpečí hrozí ve zvýšené míře i v České republice, kde je poměrně snadné zbavit se špatných žáků jejich přesunem do zvláštních škol. Důsledkem takového rozhodnutí je významné omezení vzdělávacích příležitostí těchto žáků.

Již bylo zmíněno, že projekt neobsahuje informaci o tom, zda bude možné, aby žák testovou zkoušku nesložil, případně jaké bude tato skutečnost mít pro takového žáka důsledky. V současné době má Česká republika relativně nízkou míru opakování ročníku (cca 2 % dětí na konci základní školy opakovalo alespoň jeden ročník). Hrozí reálné nebezpečí, že zavedení testování počet žáků opakujících ročník zvýší. Tento důsledek mělo zavedení testování například ve Spojených státech. Odborníci se nicméně shodují v tom, že opakování ročníku nemá pro žáky žádné pozitivní důsledky, naopak jejich motivace bývá negativně ovlivněna ztrátou kontaktu s původním kolektivem.

Zkušenosti z vyspělých zemí rovněž ukazují, že je problematické používání testů pro rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd/škol. Dlouhodobé zkušenosti ze Spojených států ukazují, že ve výběrových třídách/školách jsou ve zvýšené míře zastoupeni žáci s dobrým domácím zázemím, v nevýběrových třídách/školách jsou ve zvýšené míře zastoupeni žáci se špatným domácím zázemím. Ukazuje se, že rodiče s dobrým sociálně-ekonomickým statutem, kterým na vzdělání jejich dětí záleží, jsou i v případě špatných výsledků v testu schopni docílit zařazení svých dětí do výběrových tříd/škol. Výběr tedy neprobíhá řádně. Dětem v nevýběrových třídách/školách se navíc dostává méně kvalitního vzdělání. Jsou ve společnosti méně motivovaných žáků, jsou na ně kladeny nižší nároky, mají méně náročné kurikulum, mají horší učitele. Po důkladné analýze mechanismů výběru a jeho důsledků doporučili američtí experti žáky do výběrových a nevýběrových tříd/škol nerozřazovat, dokud nebude zajištěno, že se žákům v nevýběrových třídách/školách dostane takové péče, která povede k jejich efektivnějšímu vzdělávání při kterém budou prospívat lépe než ve třídách/školách výběrových. Zavedení plošného testování hrozí větší diferenciací škol a jejich rozdělování na školy výběrové a nevýběrové.

Možné pozitivní dopady pro talentované děti z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statutem

Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou sociální selektivitou, která má následující příčiny:

- velké rozdíly v charakteru poskytovaného vzdělání mezi typy škol v rámci povinné školní docházky (zvláštní školy, základní školy, školy s rozšířenou jazykovou výukou, víceletá gymnázia)
- existence slepých uliček¹ (učňovské školy) a výrazně odlišných typů škol (střední odborné školy, gymnázia) v rámci středního vzdělávání
- zatím spíše „elitní“ systém terciárního vzdělávání (převaha magisterských programů nad krátkými bakalářskými programy, absence veřejných škol typu „college“), vysoký převis poptávky nad nabídkou (každoročně 40 % odmítnutých, v některých oborech až 90 % odmítnutých)
- přijímací zkoušky na vysoké školy jsou ve většině případů založeny na detailních faktických znalostech, které v rámci studia získají pouze žáci gymnázií
- gymnázia poskytují méně příležitostí ke studiu, než by bylo třeba k uspokojení poptávky, přitom absolventi těchto „akademicky“ orientovaných škol mají mnohem vyšší šanci na přijetí na vysokou školu
- z výše uvedených důvodů se selekce dětí do různých typů škol v poměrně nízkém věku opírá spíše o sociálně diferencované představy rodičů o tom, jakého vzdělání by měly jejich děti dosáhnout, než o skutečné studijní předpoklady dětí.

Zavedení jednotné zkoušky na konci povinné školní docházky by za určitých okolností mohlo posílit vliv studijních předpokladů dětí na úkor dnes velmi silného

¹ Žáci učňovských škol mohou po ukončení studia pokračovat v maturitní nástavbě, v průběhu studia však dochází k velkému poklesu jejich motivace pro další vzdělávání. Zatímco v prvním ročníku má zájem o maturitní nástavbu 60 % žáků, nakonec ji absoluuje pouze 15 % vyučených.

vlivu sociálního původu tím, že by omezilo vliv autoselekce. Skutečnost, že děti dosáhly v testech výborných výsledků by mohla motivovat rodiče s nízkým sociálním statutem, aby tyto děti dali na studia, i když by o tom za normálních okolností neuvažovali. Tento žádoucí efekt by ovšem vyžadoval cílený postup a dobrou spolupráci mezi rodinou a školou.

Možný vliv jednotné maturitní zkoušky na zvýšení bariér na vstupu do terciálního vzdělání

V českém vzdělávacím systému dochází k faktickému znevýhodnění absolventů odborných škol při vstupu do terciálního vzdělání. Příjímací zkoušky na mnoha fakultách, zejména na fakultách humanitních, jsou založeny na zjišťování velmi detailních vědomostí, kterými své absolventy vybavují pouze gymnázia. Absolventi středních odborných škol, kteří chtějí u těchto zkoušek uspět, se na ně tedy musí připravit zcela samostatně. Maturitní vysvědčení, které získávají absolventi středních odborných škol, je nicméně z hlediska možnosti ucházet se o studium na kterékoli vysoké škole stejně hodnotné jako vysvědčení gymnazistů.

Pokud by idea zavést jednotnou maturitní zkoušku byla založena na záměru poskytnout všem maturantům stejný všeobecně vzdělávací základ a od tohoto základu maturitní zkoušku odvinout, měla by tato zkouška velký potenciál snížit nerovnosti mezi gymnazisty a absolventy středních odborných škol na vstupu do terciálního vzdělání. Rozšířením všeobecně vzdělávací složky vzdělání na středních odborných školách by zároveň zvýšila předpoklady absolventů těchto škol pro vysokoškolské studium a pro další vzdělávání obecně a eliminovala negativní dopady špatného rozhodnutí učiněného v patnácti letech věku. Taková jednotná zkouška – doprovázená odpovídajícím vzděláváním – by teoreticky mohla představovat pro český vzdělávací systém krok správným směrem.

Tato idea však za zavedením jednotné maturitní zkoušky nestojí. Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné školy a pro gymnázia jsou vyvíjeny odděleně, o společném jádru se neuvažuje. Za těchto okolností je velmi obtížné postavit společnou zkoušku tak, aby dobře rozlišovala mezi gymnazisty i mezi žáky středních odborných škol. Pokud bude zkouška postavena podle osnov středních odborných škol, bude pro gymnazisty příliš jednoduchá a z hlediska přijímacího řízení bude pro vysoké školy bezcenná. Pokud bude zkouška postavena podle požadavků gymnázií, budou absolventi středních odborných škol zkoušeni z učiva, které se neučili, a budou při zkoušce znevýhodněni. Výsledkem zkoušky pak bude vysvědčení, které je bude znevýhodňovat při přijímání na vysokou školu, což bude vůči současné situaci, kdy je maturitní vysvědčení z obou typů středních škol z hlediska přijímání stejně hodnotné, představovat krok zpět.

Velké obavy na zvýšení bariér na vstupu do terciálního vzdělání pro absolventy odborných škol zakládá kromě společné části i část profilová, v rámci které mohou školy využívat nabízených testů. Pokud si vysoké školy začnou klást požadavky na úroveň a složení maturitní zkoušky (volba profilových zkoušek z vybraného předmětu), znevýhodnění žáků odborných škol bude nevyhnutelné.

4.3 Rizika spojená s požadavky na autoevaluaci škol

Výsledkem chaotického a nekoncepčního postupu ministerstva školství může být naprosté nepochopení a diskreditace reformy, případně pocit, že reforma již je za námi v situaci, kdy jsme ještě nedosáhli patřičných změn, ani jsme tyto změny nenastartovali.

K tomuto nebezpečí nahrávají všechny doprovodné kroky MŠMT. Například zavedení testů zaměřených na vědomosti pod heslem, že ověřují cíle RVP ZV, povede k tomu, že ač výuka na českých školách bude identická jako doposud, vznikne dojem, že jsme náš vzdělávací systém zreformovali a že to ani nebylo tak těžké. Dále zavedení soupisu testových výsledků, který ponese oficiální název portfolio, povede spolehlivě k tomu, že na seznámení s potenciálem portfolio a jeho využitím většinou pedagogů v nejbližší době nedojde. Pedagogové budou udržováni v mylné představě, že portfolio už mají a že na něm vlastně nic není. Stejným způsobem je ohroženo zavedení autoevaluace.

Pedagogové se nedozvědí, že důvod, proč se naučit reflektovat svoji práci, spočívá v tom, že to je jediná cest k jejímu zlepšování. Budou provádět evaluaci formálně (aby se neřeklo), občas zadají nějaký ten dotazník a zjistí, že na tom vlastně nic není a že ke splnění požadavků nadřízených orgánů jim to úplně stačí. Nenastane kýžený efekt, že by se školy naučily přemýšlet o své práci, protože nadřízený orgán je této povinnosti snadno zbaví prostřednictvím nástrojů vyvinutých CERMATem. Činnost CERMATu spolehlivě zajistí, že nevzdělanost a amatérismus, který vévodí českému vzdělávacímu systému ve všech oblastech spojených s evaluací, bude výrazně posílen a že kurikulární reforma skončí v nejlepším případě na půli cesty.

Velmi negativním důsledkem této situace bude to, že amatérismus začne být vnímán jako norma a skutečná odbornost v oblasti evaluace nebude požadována. To povede mimo jiné k pochybením v používání evaluačních nástrojů a interpretaci získaných výsledků. Takovýchto pochybení jsme již svědky v současné době v rámci pilotáže testů v 9. ročnících ZŠ. V médiích se objevily zprávy o tom, že čeští žáci neumějí geometrii, neboť dosáhli špatných výsledků v geometrickém testu. Z této skutečnosti můžeme vyvodit, že test z geometrie byl špatně postaven a byl pro žáky příliš obtížný, nikoli to, že máme například lepší učitele češtiny než matematiky, jak bylo mylně vyvozováno. Příklady takové nekvalifikovanosti na straně tvůrců testů a nepoučenosti na straně odborné i laické veřejnosti, bychom našli více.

4.4 Shrnutí

Evaluační opatření, budou-li realizována podle předloženého plánu, představují ohrožení pro kurikulární reformu. Načasování zavedení plošného testování je z hlediska harmonogramu mimořádně nevhodné. Hrozí nebezpečí, že učitelé, pro které je testování nové a budou mu přikládat velký význam, zaměří pozornost na drilování faktografických vědomostí a nenaučí se rozvíjet a hodnotit klíčové kompetence, jak po nich vyžaduje kurikulární reforma. Testování odvede pozornost učitelů od důrazu na samostatné stanovování specifických vzdělávacích cílů a hledání adekvátních nástrojů pro zjišťování míry jejich osvojení, neboť obě jim bude dodáno z centra. Dojde k oslabení zodpovědnosti a profesionality pedagogů a autonomii škol.

Stejný efekt pak lze očekávat v oblasti reflexe práce školy obecně. Zavedení plošných testů podle současného návrhu bude mít velmi pravděpodobně za následek zvýšení vzdělanostních nerovností na úrovni základní školy a další zvýšení bariér na vstupu do terciárního vzdělání.

Zvažujeme-li důsledky plánovaných opatření z pohledu jednotlivých dotčených skupin, domníváme se, že nejvýznamnější důsledky bude mít zavedení plošného testování pro aktivní učitele. Rámcový vzdělávací program jim poskytoval naději na tvořivější, smysluplnější a zodpovědnější práci spojenou s profesním růstem. Zkušební požadavky státu způsobí, že místo toho se jejich svoboda a zodpovědnost významně omezí i ve srovnání se současným stavem.

Podobně dotčenou skupinou budou rovněž zřizovatelé škol. Jedním z důrazů RVP ZV byl důraz na profilaci jednotlivých škol v souladu s lokálními podmínkami a požadavky komunity. Testové požadavky ovšem poslouží jako pevné státní kurikulum, možnosti přizpůsobení potřebám komunity budou vedle něj pouze omezené.

Pro většinu žáků a jejich rodičů zůstane situace v zásadě nezměněna. Stres z přijímacích zkoušek bude nahrazen stresem z plošného testu. V případě zavedení testového šanonu bude pocit nespravedlivého zohledňování prospěchu pouze vystřídán pocitem nespravedlivého zohledňování jakýchsi průběžných testů.

Situací utrpí děti nepřizpůsobivé, pomalé, „neúspěšné“, kterých se budou školy zbavovat, aby jim nekazily výsledky v testech, a budou je přesouvat do škol zvláštních (= škol se speciálním vzdělávacím programem) a škol odpadových (které se brzy vytvoří). Pravděpodobně se zvýší i četnost opakování ročníku.

Celkově utrpí ovšem celá společnost, které bude opět odňata naděje, že se vzdělávání konečně přizpůsobí požadavkům současné společnosti a moderního pracovního trhu.

5. Závěry

Na základě studia negativních zahraničních zkušeností s centrálním testováním a analýzy požadavků zahájené kurikulární reformy jsme dospěli k jednoznačnému závěru, že implementace reformy bude zavedením testů podle *Dlouhodobého záměru 2005* v mnoha ohledech vážně ohrožena. Zavedení testů postavených na vědomostech v době, kdy by měli pedagogové rozmyslet, jak rozvíjet a hodnotit míru osvojení klíčových kompetencí, povede k setrvání u současného způsobu výuky. Učitelé nebudou mít důvod se učit přemýšlet o cílech vzdělávání, učit se stanovovat a hodnotit tyto cíle, protože to za ně provede CERMAT prostřednictvím testových požadavků. Nedojde k posílení samostatnosti a zodpovědnosti pedagogů ani samostatnosti a zodpovědnosti škol. Tím budou eliminovány oba hlavní cíle kurikulární reformy. Pokud stát na zavedení centrálního testování trvá, měl by je lépe koordinovat s kurikulární reformou, o několik let je odložit a testy postavit důsledně ve shodě s rámcovými vzdělávacími programy. Zcela by pak měl upustit od průběžného testování. Pro eliminaci negativního vlivu centrálních testů je pak nezbytné nastavit takový systém externí evaluace škol, který bude zaměřen na procesy, klima školy, individuální přístup k žákům a podobně a obrátí tak pozornost pedagogů i k jiným aspektům práce školy.

Centrální testování představuje nebezpečí z hlediska posílení vzdělanostních nerovností. Hrozí zvýšeným rozdělováním žáků a škol na dobré a špatné. Riziko, že se školy budou zbavovat žáků, kteří jim budou kazit výsledky v testech, představuje nebezpečí pro slabší žáky. V případě cílené podpory by mohlo teoreticky dojít k pozitivnímu vlivu na nadané děti pocházejících z rodin se špatným socio-ekonomickým zázemím, které by mohly být více motivovány k dalšímu studiu. V tom případě by ovšem testování muselo být doprovázeno adresem programem motivace žáků s rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem k dalšímu studiu.

Stejný potenciál – dobrý i špatný, má zavedení testování na výstupu ze střední školy. Aby došlo k pozitivnímu ovlivnění vzdělání středoškoláků i rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání, musela by maturitní zkouška předcházet jednotné všeobecné vzdělání, kterého by se dostalo všem maturantům. To by ovšem vyžadovalo zásadní změny v pojetí současných kurikulárních dokumentů.

Závažným negativním aspektem, o kterém jsme se v naší analýze nezmínili, je samotný fakt, že dodavatelem testů se má automaticky stát státní instituce. Pomineme-li skutečnost, že CERMAT nemá pro tuto činnost dost kvalifikovaného personálu, absence soutěže a konkurence nutně povede k nižší kvalitě výsledného produktu. Hlavním argumentem, který stát při obhajobě testování používá, je potřeba poskytnout školám zpětnou vazbu. Pokud by tomu tak bylo, bylo by nejrozumnější poskytnout školám finanční prostředky a umožnit jim, aby si evaluační nástroje volily samy. Tím se zvýší iniciativa a zodpovědnost škol, konkurence na trhu evaluačních nástrojů pak zajistí vyšší kvalitu evaluačních produktů. Pokud se stát rozhodne pro plošné testování nebo monitorování, bude moci z bohaté nabídky volit tu nejkvalitnější prostřednictvím rovné soutěže všech zúčastněných.

Pozoruhodné je, že přesně stejného pochybení se státní úředníci dopustili před několika roky v rámci projektu INDOŠ (Internet do škol), kdy místo aby přidělili školám prostředky na nákup počítačů, vybrali v podvodné soutěži centrálního dodavatele. Kvalita jeho služeb byla problematická a náklady celé akce vysoce převyšovaly náklady spojené s poskytnutím prostředků jednotlivým školám. Stát musel nakonec s velkou ostudou od centrálního dodavatele ustoupit a přenechat zodpovědnost školám. Ač je jasné, že tento systém je daleko efektivnější, v případě evaluačních nástrojů se postup opakuje. Úředníci se ani v nejmenším nepoučili.

6. Seznam literatury

Black, P., Wiliam, D.: Inside the black box. School of Education, London, 1998.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). MŠMT, březen 2002.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. MŠMT, 2005.

Heubert, J.P., Hauser, R.M.: Testing for Tracking, Promotion and Graduation. High stakes. National Academy Press, Washington, D.C, 1999.

Hauser, R.M.: Does anybody really want to know the consequences of high stakes testing?

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. MŠMT, Praha, 2001.

Nevo, D.: A school – based evaluation. A Dialogue for School Improvement. Elsevier Science, Oxford, 1995.

Rámcový projekt evaluace vzdělávání. MŠMT, Praha, prosinec 2002.

Rýdl, K.: K úskalím celoplošného testování žáků v zahraničí. Učitelské listy, 2004.

Příloha 1

Výňatek z Dlouhodobého záměru 2005

II.2.2 Zajišťování kvality, monitorování a hodnocení vzdělávání

Nové pojetí vzdělávání – přihlížení k individuálním potřebám žáků, jejich zájmům a možnostem, zaměření na rozvoj potenciálu každého z nich, větší rozmanitost vzdělávání odpovídající okolnímu prostředí, diferencovaným podmínkám jednotlivých škol a jejich vysoké autonomii ve volbě forem, metod výuky, časového harmonogramu a do určité míry i obsahu (podle RVP) – je nezbytné vyvážit systematickým sledováním a hodnocením dosahovaných výsledků. Smyslem vytvářeného komplexního systému evaluace² vzdělávání je zpětná kontrola postupně zaváděné kurikulární reformy s cílem zvýšit kvalitu, relevanci a efektivitu vzdělávání tak, aby každý jedinec mohl co nejvíce rozvinout svůj potenciál a byl co nejlépe připraven na život v dnešní společnosti. Proto je zapotřebí hodnotit výsledky vzdělávání nejen z hlediska plnění samotného vzdělávacího programu, ale neustále je konfrontovat rovněž s potřebami a očekáváními hlavních účastníků a partnerů vzdělávání (žáci a jejich rodiče, zřizovatelé, zaměstnavatelé apod.), tedy i s uplatněním kritérií přesahující vlastní oblast vzdělávání.

Význam této priority potvrdil zákon č. 561/2004 Sb., (školský zákon), který poskytl legislativní rámec pro zřízení Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CEZVV) jako organizační složky státu. CEZVV se bude zabývat především vytvářením standardů hodnocení vzdělávacích výsledků na základě kurikulárních dokumentů, vytvářením nástrojů objektivního hodnocení vzdělávacích výsledků a postupů (metodik) pro jejich uplatnění. Dále pak zpracováním, analýzami a interpretací informací a dat, implementací a diseminací výstupů vůči různým cílovým skupinám (MŠMT, kraje, školy a skupiny škol, žáci a skupiny žáků, sociální partneři, veřejnost), poradenstvím v uvedených oblastech, osvětovou a propagační činností apod. Je vymezena a zajištěna spolupráce CEZVV s ostatními orgány a institucemi, které jsou činné v oblasti evaluace a navazujících oblastí. Základem Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání bude transformace dosavadního Centra pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT) a s jeho zřízením se počítá od 1.1.2006.

Stejně jako v ostatních částech reformy je úspěch podmíněn dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a ostatních účastníků v různých oblastech hodnocení (evaluace). Ředitelé a učitelé se musí nejen seznámit s co nejširším spektrem evaluačních nástrojů, ale také pochopit jejich význam a naučit se s nimi pracovat. Nedílnou součástí se ve spolupráci s kraji stanou osvětové a vzdělávací akce, které budou předcházet zavádění jednotlivých projektů.

Vyhodnocení dosaženého stavu

V závěru roku 2003 byl zpracován a v únoru 2004 ministryní školství, mládeže a tělovýchovy schválen „Rámcový projekt monitorování a hodnocení

² Pojem *evaluace* je v tomto kontextu užít jako zastřešující termín z hlediska vzdělávací politiky, kde označuje jeden z mechanismů nepřímého řízení vzdělávací soustavy. Jde o posuzování, vyhodnocování a analýzu všech prvků vzdělávacího procesu a všech úrovní vzdělávací soustavy s cílem zvýšit jejich kvalitu i efektivitu. Zdůrazňuje záměrnost, systematičnost, strukturovanost a plánovitost procesu, zejména jeho propojenost s rozvojem a zlepšováním práce jednotlivých škol i celého systému, slouží jako zpětná vazba pro všechny účastníky.

vzdělávání“, který zdůvodňuje nutnost komplexního systému evaluace i jeho místo ve vzdělávacím systému a vymezuje jeho tři hlavní oblasti:

- hodnocení³ na úrovni žáka (hodnocení v uzlových místech vzdělávací dráhy žáka, volba vzdělávací cesty, ukončování studia na středních školách, uplatnění absolventů atd.),
- hodnocení na úrovni školy (externí hodnocení ČŠI, nabídka objektivních nástrojů, vlastní evaluace školy a její těsné propojení s externí evaluací ČŠI, hodnocení dalšími subjekty apod.),
- hodnocení a porovnávání celého vzdělávacího systému i jeho jednotlivých částí (zapojení České republiky do mezinárodních průzkumů rozšířené o hodnocení a monitorování pro naše vlastní účely, evaluace regionů, různých sektorů, druhů a typů škol atd.).

Jednotlivé kroky při postupném utváření evaluačního systému jsou těsně propojeny, musí se realizovat společně a ve vzájemné vazbě. Navazují na některé již probíhající aktivity a iniciativy, vzájemně je propojují a zasazují do společného rámce. Systém evaluace vzdělávání musí odpovídat celkovému charakteru našeho decentralizovaného vzdělávacího systému a utváření jeho jednotlivých prvků.

Provázanost existuje především:

- se zaváděním kurikulární reformy (rámcové vzdělávací programy),
- s postupem každého žáka po vzdělávací dráze a s rozvojem jeho potenciálu,
- se způsobem, jak je zajištěno zlepšování práce a další rozvoj každé školy,
- s utvářením a fungováním podpůrných systémů.

II.2.2.1 Evaluace na úrovni žáka

Nové formy hodnocení vzdělávacích výsledků žáků

VYTVOŘENÍ NÁSTROJŮ PRO HODNOCENÍ PRÁCE A POSTUPU ŽÁKA

Průběžné hodnocení žáka

Průběžné hodnocení žáka na školní úrovni se zaměří na žákův osobní pokrok při dosahování znalostí a dovedností (kompetencí), cílem je posílit zpětnou vazbu učitele pro účely formativního hodnocení a vést žáky k sebehodnocení. **Bude vytvořena banka hodnotících nástrojů** (soubor úloh, testů a dotazníků a metodik průběžného hodnocení, které budou k dispozici různým zájemcům podle jejich potřeb (ředitelé a učitelé, inspekce, zřizovatelé, samotní žáci a jejich rodiče) s využitím připravovaného školského portálu.

Stanoví se základní návody pro hodnocení vzdělávacích výsledků a diagnostiku žáků ve školách pro základní, střední i vyšší vzdělávání. **Škola** ve svém školním vzdělávacím programu **zdůvodní své pojetí a způsob hodnocení**, popíše postup realizace (mohou se uplatnit různé způsoby hodnocení: slovní, klasifikace se slovním doprovodem, podle kritérií). Realizace takto náročně definovaného záměru

³ Pojem *hodnocení* není chápán jako zaměnitelné synonymum, ale je užíván jednak v užším smyslu pro hodnocení jednotlivých žáků příp. i učitelů (obdoba rozdílů *evaluation* a *assessment*), jednak v širším smyslu pro volnější vyjádření vlastního aktu/procesu hodnocení v běžné školní praxi.

vyžaduje odpovídající školení učitelů o diagnostice žáka, aby byli schopni kvalitně posuzovat jeho pokrok.

Průběžné hodnocení bude doplňovat výstupní hodnocení žáka tak, aby bylo sníženo riziko jeho náhodného selhání a hodnocení bylo obohaceno o další nástroje, které vyjadřují profilaci škol vycházející z jejich školních vzdělávacích programů.

Postup dalších prací

- postupné vytváření, rozšiřování a využívání nástrojů hodnocení (banky úloh, testy, dotazníky a metodiky jejich použití) a jejich nabídka školám k využívání zejména učiteli pro formativní hodnocení žáků, samotnými žáky pro jejich sebehodnocení, ale i dalšími subjekty; první soubory nástrojů hodnocení budou pro různé subjekty připravovány počínaje rokem 2006.

Volba vzdělávací cesty

Vyhodnocení dosaženého stavu

Přijímání na střední školy v dnešní podobě nezaručuje maximální objektivitu a do určité míry negativně ovlivňuje i práci základních škol. Při širším zavádění diagnostického hodnocení půjde o přesunutí hlavní váhy z výběru uchazečů při přijímání do vyššího stupně na výsledné zhodnocení žáka při ukončování nižšího stupně vzdělání. Jedním z prvních kroků k tomu se stane zavádění hodnocení žáků v posledním ročníku příslušného stupně základní školy (tj. 9., příp. 5. ročníku) **s možným využitím** těchto výsledků pro přijímací řízení na střední školy.

Významným podkladem pro výběr vzdělávací cesty žáka bude osobní složka žáka. Osobní složka žáka je soubor dokumentů, který vypovídá o žákovi, o jeho systematickém a kontinuálním dosahování klíčových kompetencí. Osobní složka žáka dokumentuje žákovy činnosti, umožňuje mu demonstrovat a reflektovat své úspěchy, případné neúspěchy; poskytuje informace pro další rozhodování; umožňuje zejména žákovi ale i učiteli být aktivní a zodpovědný. Bude zahrnovat jak hodnocení výsledků vzdělávání (národní hodnotící zkouška, závěrečné klasifikace z jednotlivých ročníků, vybraná průběžná hodnocení, dosažené kompetence), tak výsledky různých forem jeho činnosti (vlastní práce žáka, účast v soutěžích, školních projektech, zájmové činnosti, mimoškolních aktivitách aj.).

Předpokládáme, že osobní složka žáka bude nabídnuta ředitelům středních škol jako hlavní kritérium v přijímacím řízení.

Metodika vytváření a využívání portfolia bude připravena a ověřována ve spolupráci se školami na základě jejich dobrovolné účasti.

Postup dalších prací

- vypracování nástrojů pro objektivnější výběr žáků pro studium na střední škole a příprava reformy přijímacího řízení (2005–2006),
- vypracování a ověřování metodiky osobní složky žáka (2005–2006) a postupné zavádění osobního portfolia žáka do praxe od roku 2007–2008.

VÝSTUPNÍ HODNOCENÍ V UZLOVÝCH MÍSTECH VZDĚLÁVACÍ DRÁHY

Hodnocení vzdělávacích výsledků v 5. a 9. ročnících ZŠ

Ověřování vzdělávacích výsledků žáků v 5. a 9. ročnících ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií bude postupně zaváděno do praxe jako nový prvek v hodnocení žáků i celých škol. Předpokládá se, že po jeho ověřování ve spolupráci se školami se hodnocení stane pro všechny žáky povinným. Hodnotící nástroje budou vycházet z nových pedagogických dokumentů (RVP) a formou hodnocení bude plošná, pro celý příslušný ročník jednotná národní zkouška. Předmětem hodnocení se stanou znalosti a dovednosti, které jsou součástí klíčových kompetencí ve vybraných vzdělávacích oblastech RVP (současně bude připraven uzpůsobený soubor nástrojů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Zadávání úloh i jejich vyhodnocení bude prováděno ve spolupráci s kraji tak, aby bylo co nejobektivnější.

Postup dalších prací

Hodnocení bude zaváděno postupně, na základě dobrovolné spolupráce škol, plošné zavedení se předpokládá až po vyhodnocení ověřovací etapy, která bude zahrnovat nejméně:

- vypracování systému hodnocení žáků v 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií a dobrovolné ověřování hodnotících nástrojů v roce 2004/2005 v 5. ročníku základních škol v jednom kraji a v 9. ročníku ve 3 krajích,
- v roce 2005/2006 se předpokládá hodnocení žáků v 5. a 9. ročníku základní školy a v odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií na základě dobrovolné účasti škol ze všech krajů.

Reforma maturitní zkoušky

Vyhodnocení dosaženého stavu

Reforma maturitní zkoušky je v pokročilém stadiu příprav a jejím základním rysem je vazba na rámcový vzdělávací program. Práce byly rozděleny do fází – přípravné a realizační. V rámci přípravné fáze byl připraven Model organizace reformované maturitní zkoušky, který popisuje základní organizační strukturu zkoušky, charakterizuje materiální a informační toky a nastiňuje organizační propojení mezi jednotlivými články.

V oblasti informační a metodické pomoci školám pokračuje cyklus programů *Krok za krokem k nové maturitě*, jehož cílem je pomoci školám připravit se co nejlépe na připravované změny. Účast je školám nabízena každoročně, je dobrovolná a bezplatná. V roce 2002 se uskutečnil program *Maturita po internetu*, v roce 2003 *Maturita nanečisto 2003*⁴, která se od té doby koná každoročně až do jejího plošného zavedení v roce 2007/2008. Vysoká účast škol umožňuje koncipovat jednotlivé ročníky přípravných programů jako navazující kroky a do každého nového ročníku zařazovat postupně prvky, jimiž se přípravný program přibližuje konečné podobě maturitní zkoušky.

⁴ V roce 2003 se z celkového počtu 1480 škol s maturitním ročníkem do programu přihlásilo 744 škol (50%) a hromadné zpracování výsledků objednalo 622 škol (83,6% ze zúčastněných škol). V roce 2004 se z 1510 středních škol s maturitními ročníky přihlásilo již 962 škol (64%) s 50 tisíci žáky a hromadné zpracování výsledků žádalo 819 škol (85%).

Maturita bez handicapu vychází z návrhu společné části maturitní zkoušky uzpůsobené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; tvoří součást přípravného cyklu *Krok za krokem k nové maturitě* a je obsahově i organizačně provázán s programem *Maturita nanečisto*. Cílem je co nejvíce omezit negativní důsledky postižení, tj. uzpůsobit podmínky testování tak, aby zkouška byla v maximální možné míře rovnocenná a srovnatelná se zkouškou pro intaktní žáky.

Postup dalších prací

- příprava hodnotících kritérií a organizace písemné části maturitní zkoušky z mateřského a cizího jazyka tak, aby došlo k provázání postupně připravovaných rámcových vzdělávacích programů a nové maturitní zkoušky (2006),
- sestavení společných hodnotících kritérií pro žáky všech typů škol, který je jedním z předpokladů transparentní a srovnatelné maturitní zkoušky (2007),
- souběžně (nejpozději v roce 2006) zahájit práce na přípravě centrálních hodnotících kritérií pro ústní maturitní zkoušku ve všech všeobecně vzdělávacích předmětech,
- nová maturitní zkouška (její společná i profilová část) bude uskutečněna ve školním roce 2007/2008.

Pro realizaci reformy maturitní zkoušky má rozhodující význam odborná připravenost všech organizačních a pedagogických pracovníků, kteří se na ní budou podílet. Potřeba dalšího vzdělávání – zejména učitelů – je vyvolána nezbytnými změnami didaktických přístupů, požadavky na poradenskou pomoc při volbě maturitního profilu žáka, na podporu žáků s nejrůznějšími handicapy, ale i nároky na jednotné zabezpečení průběhu zkoušky a standardizované vyhodnocení jejích výsledků. Vyplývá to z uzákonění rovných podmínek pro konání maturitní zkoušky a objektivizaci výsledků na všech středních školách bez rozdílu zaměření a bez rozdílu zřizovatelů.

V dalších ročnících Maturity nanečisto se předpokládá další zvyšování účasti, a to zhruba 60 tisíc maturantů v roce 2005 a 80 tisíc maturantů v roce 2006. V roce 2007 půjde o generální zkoušku povinnou pro všech zhruba 100 tisíc maturantů a pro rok 2008 bude připravena nová maturita pro všech cca 102 tisíc maturantů.

Reforma závěrečné zkoušky

Vyhodnocení dosaženého stavu

Koncepce reformy závěrečné zkoušky je založena na tvorbě tzv. hodnotících standardů (stanovují odborné kompetence pro jednotlivé obory vzdělání a kritéria pro jejich hodnocení) a jejich propojování s vytvářením jednotného zadání závěrečných zkoušek. Na základě vyhodnocení současného stavu ukončování přípravy oborech vzdělání s výučním listem byl v září 2003 připraven projekt pilotního ověřování nového modelu závěrečných zkoušek. Je založen na úzké spolupráci odborníků ze škol a sociálních partnerů, zejména zástupců zaměstnavatelů, kteří se podíleli na přípravě (vytvoření jednotného zadání), průběhu i hodnocení závěrečných zkoušek (odborník z praxe je plnoprávným členem zkušební komise). Nový model závěrečných zkoušek byl ověřován v roce 2004 ve třech oborech vzdělání s výučním listem: automechanik, elektrikář – silnoproud a kuchař. Ověřování proběhlo na 34 školách a závěrečnou zkoušku podle jednotného zadání konalo téměř 1 200 žáků a prokázalo očekávané přínosy:

- zvýšení objektivitu hodnocení a výstupů,
- zlepšení transparentnosti výsledků,
- sjednocení hodnocení mezi žáky a mezi školami,
- přiblížení zkoušek požadavkům praxe.

Postup dalších prací

- ve školním roce 2004/2005 bude ověřování nového modelu závěrečných zkoušek pokračovat. Ve výše zmíněných třech oborech vzdělání proběhnou úpravy databáze témat a uskuteční se metodická doporučení, na nichž se řešitelé projektu v prvním roce shodli,
- nově bude model závěrečné zkoušky ověřován v dalších pěti oborech vzdělání: kuchař–číšník, cukrář, zedník, zámečnický a umělecký truhlář,
- pro následující roky jsou vytvářeny podmínky pro komplexní řešení problematiky ukončování přípravy oborech vzdělání s výučním listem a do konce roku 2008 bude reforma závěrečné zkoušky plošně zavedena ve všech oborech vzdělání odpovídajících současným tříletým učebním oborům.

II.2.2 Evaluace na úrovni školy (autoevaluace a externí evaluace)

Vyhodnocení dosaženého stavu

Vlastní hodnocení (autoevaluace) školy má při transformaci vzdělávacího systému klíčovou úlohu: je předpokladem zkvalitňování práce škol a jejich výsledků, předchází vypracování školního vzdělávacího programu a zapojuje další aktéry vzdělávání (např. sociální partnery) do sdílené odpovědnosti za rozvoj školy, je východiskem pro koncipování výroční zprávy školy. Autoevaluace školy je však i jedním z nejdůležitějších vstupů pro externí hodnocení školy Českou školní inspekcí (ČŠI), proto by metodika vlastního hodnocení školy měla být propojena s metodikou ČŠI.

Se zaváděním vlastní evaluace již existují určité mezinárodní zkušenosti, a to i na úrovni EU. Autoevaluaci uplatňuje i řada škol v ČR, jednak v rámci některých programů (např. PAU, Zdravá škola nebo Step by Step) či pilotních projektů (např. Škola pro všechny, projekt Inclusive programu Comenius), jednak z vlastní iniciativy. Přesto však jde o oblast a problematiku poměrně novou a nevyzkoušenou a její odpovídající zvládnutí na všech úrovních (od státu až po jednotlivé školy) představuje personálně, organizačně, ekonomicky i časově náročný úkol.

Prvním krokem se proto stane zmapování nejdůležitějších iniciativ, podchycení a vyhodnocení jejich výsledků a vypracování doporučení pro další postup. Základem přitom bude vymezování různých kritérií a ukazatelů kvality a rozmanitých způsobů hodnocení celkové práce školy. Školy totiž musí mít možnost si volit zaměření, metody a nástroje provádění vlastní evaluace z širší nabídky podle své konkrétní situace a připravenosti. Je přitom nutné respektovat rovněž skutečnost, že zavádění vlastního hodnocení školy (i ostatních nástrojů naplňování konceptu autonomní školy) vyžaduje systematickou podporu přípravy učitelů a realizaci odpovídajících rozvojových programů.

Tradiční formou *externího hodnocení* školy je hodnocení Českou školní inspekcí. Její role se postupně rozšiřuje z kontroly dodržování předpisů a nařízení (tedy z kontroly dodržování vstupů) na evaluaci podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI usiluje o objektivizaci externího hodnocení (např. zpracováním

metodik nebo účastí v mezinárodních projektech zabývajících se spolehlivostí a stabilitou indikátorů kvality, zejména vzdělávacích procesů).

Oba způsoby, autoevaluace i externí evaluace ze strany ČŠI, jsou navzájem propojeny jak komplexním pojetím (podle nového školského zákona je vlastní hodnocení školy jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI), tak některými společně používanými nástroji a postupy.

Postup dalších prací

Otevřenost zavádění autoevaluace a externí evaluace poskytne další prostor pro priority definované školou, je tedy třeba připravit program podpory rozšiřování zkušeností, vzájemné spolupráce inovativních škol, motivace a postupného získávání ostatních.

V letech 2005 – 2006 se

- zhodnotí dosavadní zkušenosti s jednotlivými prvky autoevaluace a externí evaluace škol,
- vytvoří nabídkové soubory indikátorů pro hodnocení kvality školy, zjišťování rozmanitých aspektů jejich práce a nástroje pro externí evaluaci a autoevaluaci a postupně zavedou ve školách i v práci ČŠI,
- vytvoří vzorové postupy pro propojování externí evaluace a autoevaluace na základě využití různých druhů informací (z vlastního hodnocení školy, z hodnocení ČŠI, z výsledků mezinárodních výzkumů apod.),
- rozvine spolupráce s organizacemi, které se autoevaluací zabývají, bude koordinována jejich činnosti v oblasti implementace autoevaluačních nástrojů do škol,
- vytvoří systém vzájemné spolupráce škol v oblasti autoevaluace a rozvoje škol (s využitím připravovaného školského portálu).

II.2.2.3 Evaluace vzdělávacího systému a jeho částí (podle krajů, sektorů, typů školy)

Vyhodnocení dosaženého stavu

V oblasti hodnocení kvality vzdělávání je Česká republika již řadu let zapojena do několika projektů mezinárodního šetření vzdělávacích výsledků žáků. Nejznámější je projekt OECD PISA, kterého se účastníme od roku 1998 (výzkum kvality výsledků vzdělávání patnáctiletých žáků se pravidelně po 3 letech opakuje, konal se v roce 2000 a 2003, příští se uskuteční v roce 2006). Česká republika je však zapojena i do některých dalších evaluačních projektů, nejen OECD⁵ (INES, IALS, ECEC nebo PIAACC), ale také například IEA (TIMSS, PIRLS nebo Civics).

Evaluace jednotlivých částí vzdělávacího systému ovšem probíhá i na národní úrovni. ČŠI provádí inspekce s tématickým zaměřením, které mají průřezový charakter a umožňují hodnotit vybrané sektory, funkce nebo jiné aspekty vzdělávací soustavy. Je zřejmé, že několik let po vzniku krajů a převodu celé řady kompetencí v oblasti vzdělávání a školství je třeba provést také hodnocení této zásadní změny v českém školství. Velmi důležitou oblastí je také hodnocení kvality vzdělávání

⁵ V oblasti terciálního vzdělávání proběhne v následujících letech ze strany OECD hodnocení terciálního vzdělávání v ČR a v několik dalších členských zemích OECD.

z hlediska jeho uplatnění a využití na pracovním trhu a to jak ze strany samotných absolventů, tak ze strany jejich zaměstnavatelů. Je ovšem třeba otevřít prostor i pro hodnocení dalších subjektů (názory samotných žáků a jejich rodičů, obecních a krajských orgánů apod.).

Postup dalších prací

- zajištění účasti ČR v důležitých mezinárodních projektech, systematické vyhodnocování výsledků mezinárodních výzkumů a šetření, rozšiřování jejich výsledků a přijímání nápravných opatření jak ve vzdělávací politice státu, tak v konkrétní praxi škol (průběžně),
- propojování poznatků, informací a výsledků mezinárodních výzkumů a existujících domácích výstupů (program Maturita nanečisto 2003, krajská a celostátní hodnocení, zprávy ČŠI a jiné) a jejich konkrétní využití v praxi (výstupy 2005 a 2006),
- hodnocení uplatnění a využívání získaného vzdělání absolventy škol v praxi, navazující na české výzkumy z let 1996/97 a 2002/2003 a srovnatelné s mezinárodním šetřením zemí EU (šetření proběhne v letech 2007/08 a výstup z hodnocení bude připraven 2008),
- hodnocení důsledků převedení kompetencí na krajskou úroveň pro vývoj české vzdělávací soustavy a měnící se rozdíly mezi jednotlivými kraji, doporučení pro další postup (výstup z hodnocení 2006).

Podpora ministerstva

Na podporu prioritních úkolů byly vypracovány systémové projekty, spolufinancované z ESF:

v mil. Kč

<i>Stav ke 14.lednu 2005</i>	2005	2006	2007	2008	2005-2008
Připravené projekty k vyhlášení:					
KVALITA I. - Vytvoření externího systému monitorování a hodnocení vč.zřízení Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (vč. informační a poradenské činnosti)	26,1	43,2	53,0	18,6	140,9
Připravované projekty:					
KVALITA II. - Vytvoření systému autoevaluace (vč.informační a poradenské činnosti)	6,1	9,1	7,1	2,2	24,5

(Pozn. jde o výdaje celkem, v jejichž rámci se počítá s 25% účastí z rozpočtu kapitoly 333-MŠMT)

Ukazatelé ke sledování dosaženého stavu (popis je uveden v Příloze č. 1)

- podíl škol, které uskutečňují evaluaci na úrovni žáka (v 5. a 9.ročnicích základního vzdělávání) a její výsledky
- podíl škol které uskutečňují autoevaluaci na úrovni školy a její výsledky
- podíl středních škol, které vybírají uchazeče o studium na základě hodnocení v posledním ročníku příslušného stupně základního vzdělávání (5. nebo 9. ročníku) podle druhu střední školy
- podíl škol zapojených do mezinárodních průzkumů z příslušného počtu (podle úrovni vzdělávání a druhu škol)
- opatření, navržená v důsledku analýzy výsledků mezinárodního výzkumu PISA a výsledků programu Maturita nanečisto
- podíl základních škol, které prošly evaluací vzhledem k výsledkům PISA 2003
- meziroční porovnání výsledků hodnocení žáka v 5.a 9.ročnicích (do doby plného zavedení)
- meziroční porovnání výsledků nových maturitních zkoušek
- meziroční porovnání výsledků nových závěrečných zkoušek v oborech vzdělání s výučním listem
- podíl pedagogických pracovníků, kteří absolvovali další vzdělávání v příslušné oblasti z jejich celkového počtu (podle úrovně vzdělávání a druhu školy)

Příloha 2

Zkušenosti s využitím testů ve vzdělávání

Idea objektivního testování se zrodila v psychologii s rozvojem inteligenčních testů a dalších nástrojů na zjišťování schopností na přelomu 19. a 20. století. Objektivní testy sestávají z položek, ve kterých respondenti netvoří vlastní odpovědi, ale vybírají správnou odpověď z několika nabízených možností⁶. Objektivní testy našly rozsáhlé použití v armádě: v obou světových válkách byly používány pro klasifikaci vojenských adeptů. Uplatnily se rovněž v průmyslu a byznysu, kde začaly být hojně využívány při nábořech zaměstnanců. Ve Spojených státech pronikly záhy také do škol a staly se hlavním nástrojem hodnocení žáků. Bylo na nich oceňováno zejména to, že velmi levně a v krátkém časovém období ohodnotí velké množství respondentů. Umožňují rovněž zařadit mnoho testových položek a tak, přinejmenším povrchně, pokrýt rozsáhlé učební celky. Americká zkušenost se rozšířila do celého světa pomocí ukázkových testů, odborné literatury a kurzů organizovaných americkými univerzitami a testy postupně našly uplatnění i v řadě dalších vzdělávacích systémech. S tím, jak testování nabývalo na popularitě, začínalo se mu věnovat více a více odborníků - stalo se předmětem výzkumu a vývoje a bylo zařazeno i do programu vzdělávání učitelů. Vývoj testu se postupně stal velmi komplikovanou záležitostí, která se řídila řadou složitých pravidel a teorií a stala se pro učitele zcela nesrozumitelnou. Vývoj testů tak začal probíhat zcela odtrženě od výuky, jejíž výstupy měly testy hodnotit.

Po období masivního nástupu testů do škol, nastalo v řadě zemí severní Ameriky a západní Evropy v 80. letech období, ve kterém se staly testy předmětem velké kritiky zejména ze strany pedagogů a školských odborníků. Vyčítali jim zejména odtrženost od procesu vzdělávání (tj. od školy i od života) a zaměření na nedůležité aspekty vzdělávání (tj. ty, které je možno zjišťovat pomocí objektivních testů). Někteří odborníci označovali v této souvislosti objektivní testy jako „urážku inteligence“. Důležitým argumentem proti využívání testů byl jejich negativní vliv na výuku. Odborníci upozorňovali na to, že zaměření na faktické vědomosti a rutinní postupy, nikoli aktivní myšlení, vede k podpoře výuky, která je moderními vzdělavateli velice kritizována. Předmětem kritiky byl i vliv testování na roli učitelů, kteří byli zbavováni zodpovědnosti za to, co děti učí, a stávali se jen pasivními vykonavateli cizí vůle (tedy tvůrců testů, kteří získávali v systému neúměrný vliv).

Diskusi o negativních důsledcích plošného testování se od samého počátku dostalo v pedagogických kruzích velké pozornosti a v systémech, které plošné testování využívají, probíhá s nezměněnou intenzitou stále. Tato diskuse neměla za následek zastavení plošného testování, neboť to se mezitím stalo důležitým prostředkem sloužícím k informování veřejnosti a posuzování práce školy i efektivity celého vzdělávacího systému. Je však kontinuálním prostředkem k hledání alternativních nástrojů objektivního hodnocení a k eliminaci negativních důsledků plošného testování.

⁶ Nejčastěji respondenti vybírají jedinou správnou odpověď ze čtyř až pěti nabízených možností. Je možno se setkat i s dalšími formami objektivních testových položek, v nichž mají respondenti za úkol rozhodnout například o správnosti či nesprávnosti předloženého tvrzení, nebo seřadit nějaké objekty podle nějakého kritéria (například hory podle velikosti), přiřadit vzájemně si odpovídající objekty (například historické události a letopočty).

Skutečnost, že se České republice stejně jako ostatním komunistickým zemím vyhnul testový boom, který zachvátil řadu vzdělávacích systémů v severní Americe a v západní Evropě ve druhé polovině 20. století, s sebou nese výhody i nevýhody. Výhodou je, že se nyní, když o zavádění testů do našeho vzdělávacího systému začínáme uvažovat, můžeme poučit ze zkušeností systémů, které testování využívají, a vyhnout se chybám, kterým se ony vyhnout nedokázaly. Nevýhoda spočívá v tom, že čeští učitelé neprošli cestou přemýšlení o cílech vzdělávání a stanovování míry jejich naplnění a nezískali ani elementární poznatky v problematice objektivního hodnocení výsledků vzdělávání (education measurement). To je činí velmi bezbrannými vůči iniciativám v této oblasti ze strany jejich nadřazených orgánů. Situace je o to svízelnější, že vzdělání v oblasti evaluace postrádají i tvůrci školské politiky a odborníci, kteří by měli věcně zajišťovat její kvalitní realizaci.

Přestože znalosti české pedagogické komunity v oblasti zjišťování výsledků ve vzdělávání jsou minimální, jisté zkušenosti s využitím testů již čeští pedagogové učinili. S objektivními testy se poprvé setkali v polovině 90. let prostřednictvím mezinárodních výzkumů. Česká republika se zapojila do mezinárodních aktivit na poli hodnocení výsledků vzdělávání na počátku 90. let, kdy se spolu s většinou ostatních postkomunistických zemí stala členem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání. Tato organizace byla založena v 50. letech a byla organizátorem většiny mezinárodních srovnávacích výzkumů v oblasti vzdělávání ve druhé polovině 20. století. Na přelomu 20 a 21. století se ČR zapojila do všech šetření IEA, která v té době probíhala. První mezinárodní šetření se uskutečnila na českých školách v roce 1995, kdy byl na základních školách proveden výzkum čtenářské gramotnosti a na základních a středních školách výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Výzkum čtenářské gramotnosti byl v modifikované podobě zopakován v roce 2001, výzkum matematického vzdělávání v roce 1999. V roce 1999 byl dále proveden výzkum občanské výchovy, který byl zaměřen na žáky 2. stupně ZŠ a na žáky středních škol. Výzkumy IEA sestávaly z testů tvořených z velké části úlohami, ve kterých žáci vybírali z nabízených odpovědí jedinou správnou. V menší míře byly zastoupeny i úlohy, ve kterých žáci odpovídali stručně vlastními slovy. V průběhu 90. let se ČR zapojila rovněž do projektu PISA Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj. Projekt je koncipován jako cyklus šetření v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti, která jsou zaměřena na patnáctileté žáky a probíhají ve tříletých intervalech. Dosud byla realizována 2 šetření – v roce 2000 a v roce 2003. Složení testů výzkumu PISA je na první pohled podobné složení testů výzkumů IEA. Odlišnost spočívá v tom, že ve výzkumu PISA jsou více zastoupeny úlohy, ve kterých žáci odpovídají vlastními slovy a že úlohy jsou seskupovány do tematických celků zabývajících se jedním kontextem. Obsah testu není určován probíraným učivem, ale koncepcemi jednotlivých oblastí gramotností vytvořených předními světovými odborníky. Větší důraz je kladen na provázanost vědomostí a dovedností se situacemi běžného života, koncepce pak zohledňuje zejména důležitost dílčích vědomostí a dovedností pro úspěšné fungování v životě osobním, společenském i pro úspěšné fungování na pracovním trhu.

Mezinárodní výzkumy představují zajímavou inspiraci z hlediska vymezování cílů vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech a stanovování kritérií pro hodnocení míry jejich dosažení. Přestože jsou koncepce všech uvedených výzkumů

v ČR dostupné, nesetkaly se však s větším zájmem učitelů ani pedagogických odborníků.

V druhé polovině 90. let začaly školy aplikovat testy nevládních agentur SCIO a Kalibro, aby získaly zpětnou vazbu týkající se výsledků svých žáků. Informace o výsledcích žáků školy ve srovnání s žáky jiných podobných škol je pro pedagogy anonymní, tedy o umístění jednotlivých škol se dozvědí pouze školy samotné. Testy agentury SCIO zjišťují zejména faktické vědomosti a rutinní dovednosti, které jsou zařazeny v osnovách. Žáci v nich vybírají jedinou správnou z nabízených odpovědí. Testy agentury Kalibro zjišťují, do jaké míry žáci probíranému učivu porozuměli a jak jsou schopni ho aplikovat v nových neobvyklých situacích. Kromě testů s výběrem odpovědi nabízí agentura Kalibro rovněž „dovednostní“ testy, ve kterých žáci píšou vlastní obsáhlejší odpovědi. Přestože zejména testy agentury Kalibro poskytují učitelům velmi detailní informaci o tom, čemu žáci neporozuměli, a nabízejí velmi hodnotnou zpětnou vazbu i návod jak si vést při odstraňování nedostatků, pracují školy zejména s žebříčky škol – tedy zjišťují, jak se jejich žáci umístili ve srovnání s žáky jiných škol.

Příloha 3

Průchod českým vzdělávacím systémem

Český vzdělávací systém je založen na rozdělováním dětí do výběrových a nevýběrových tříd a škol.

Toto rozdělování začíná již na vstupu do základní školy, kdy více než 5 % dětí nastupuje do zvláštních škol, kde jim je poskytováno vlídnější zacházení, ale nedostává se jim stimulů a příležitostí, které mají jejich vrstevníci v běžných školách. Podíl žáků vzdělávaných odděleně ve zvláštních školách je v České republice nejvyšší mezi zeměmi EU, kvalifikované odhady zároveň ukazují, že v nich končí více než dvě třetiny romských dětí⁷.

Další rozdělení nastává ve 3. třídě, kdy 15 % dětí odchází do jazykových tříd a škol⁸, potom v 5. a 7. třídě, kdy 10 % dětí odchází do víceletých gymnázií. Žáci jsou do výběrových škol přijímáni na základě přijímacích zkoušek⁹. Přijímací zkoušky do jazykových tříd jsou tvořeny psychologickým testem, přijímací zkoušky do víceletých gymnázií zahrnují písemnou zkoušku z matematiky a českého jazyka, někdy rovněž cizího jazyka, všeobecného základu a psychologického testu. Písemné zkoušky mají zpravidla formát zkoušky s rozsáhlou otevřenou odpovědí. Přijímací zkoušku si připravuje každá střední škola sama.

Nejdůležitější rozhodnutí dělají děti po ukončení povinné školní docházky v 9. ročníku. Zde odchází dalších 10 % žáků na gymnázium (čtyřleté studium), 45 % žáků na střední odborné školy (čtyřleté studium) a 35 % na střední odborná učiliště (tříleté studium). Přijímání probíhá opět na základě přijímací zkoušky tvořené středními školami. Méně žádané střední odborné školy a zejména střední odborná učiliště přijímací zkoušky neorganizují a přijímají žáky na základě prospěchu, případně přijímají všechny žáky, kteří o studium projeví zájem.

Studium na gymnáziu a střední odborné škole je ukončeno maturitní zkouškou, která opravňuje absolventy k tomu, aby se ucházeli o studium na vysoké škole. Absolventi středních odborných učilišť obdrží po složení závěrečné zkoušky výuční list a mohou následně vystudovat dvouletou maturitní přípravu, tuto přípravu však ukončí pouze 15 % absolventů učilišť. Maturitní zkouška je organizována jednotlivými středními školami. Středoškolské studium nedokončí zhruba 8 % věkové kohorty.

Po složení maturitní zkoušky mohou žáci aspirovat na vysokoškolské studium. I zde skládají přijímací zkoušky vytvářené jednotlivými vysokými školami, které jsou zpravidla založeny na detailních znalostech a na střední škole jsou k nim připravováni pouze gymnazisté.

Všeobecného vzdělání, které připravuje k přijímacím zkouškám na vysoké školy, se v České republice dostává 13 % populačního ročníku (OECD 2004), což je nejméně

⁷ Jejich intelektové předpoklady jsou v mnoha případech dostačující pro absolutorium základní školy. Popudem k jejich přechodu do zvláštních škol bývají zpravidla jejich kulturní odlišnosti.

⁸ Základní školy nebo třídy v základních školách, které mají rozšířenou výuku cizích jazyků.

⁹ Zkoušky skládají pouze děti, jejich rodiče je na výběrovou školu přihlásí. Přijímacímu procesu tedy předchází autoselekce.

ze všech zemí OECD (průměr OECD ve všeobecném vzdělání tvoří 43 %). Na vysoké školy nastupuje necelých 25 % populačního ročníku. Podíl absolventů VŠ na populaci, která se nachází ve věku ukončování vysokoškolského studia, je v ČR 14,9 %, průměr OECD je 31,8 %.

O autorkách

RNDr. Jana Straková se dlouhodobě zabývá problematikou evaluace výsledků vzdělávání a problematikou vzdělanostních nerovností. Od roku 1990 do roku 1994 učila na gymnáziu, v letech 1994 – 2002 koordinovala jako zaměstnankyně Výzkumného ústavu pedagogického a později Ústavu pro informace ve vzdělávání mezinárodní výzkumy zaměřené na hodnocení výsledků vzdělávání (např. výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS, výzkum čtenářské gramotnosti RLS, výzkum matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti PISA) a reprezentovala ČR v řadě mezinárodních komisí a pracovních skupin zabývajících se problematikou evaluace. Od roku 2002 působí v neziskovém sektoru (občanské sdružení AISIS, Institut pro sociální a ekonomické analýzy) a v Sociologickém ústavu AV. Externě spolupracuje s Výzkumným ústavem pedagogickým na dílčích aktivitách spojených s realizací kurikulární reformy (vlastní hodnocení práce školy, vymezení a hodnocení úrovně dosažení klíčových kompetencí). Je šéfredaktorkou časopisu Moderní vyučování. Publikovala řadu článků a odborných statí k problematice hodnocení výsledků vzdělávání a k problematice selektivity českého vzdělávacího systému.

Mgr. Jaroslava Simonová vystudovala speciální biologii a ekologii na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Prostřednictvím působení v nevládních organizacích se podílela na přípravě a prosazování legislativy na ochranu ozonové vrstvy a na přípravě nové koncepce protipovodňové ochrany. Od roku 2000 učí své děti v systému domácího vzdělávání, v roce 2001 se zapojila do aktivit Společnosti přátel domácí školy a následně založila Asociaci pro domácí vzdělávání. V letech 2002-2004 koordinovala aktivity, které vedly k zakotvení domácího vzdělávání do školského zákona. V rámci připomínkového řízení prosadila zásadní úpravy vzdělávacího oboru Přírodopis v RVP ZV. V současné době se zabývá domácím vzděláváním svých dětí, kromě toho se podílí na některých aktivitách souvisejících se vzdělávací politikou v rámci Asociace pro domácí vzdělávání a SKAV. Od roku 2002 je členkou obecního zastupitelstva. Publikovala především články popularizující domácí vzdělávání.

SKAV

Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) je dobrovolné seskupení pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilující o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání a o zprostředkování výměny informací a komunikaci mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností.

SKAV usiluje o:

- prosazování svobody a rozmanitosti ve vzdělávání;
- rozvíjení pedagogických přístupů orientovaných na komplexní rozvoj osobnosti dítěte;
- podporu a zprostředkování vzájemné výměny informací a komunikaci mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností;
- posílení role nezávislých pedagogických iniciativ při prosazování pozitivních změn kurikulární reformy v ČR a jejich zapojení do předemětných realizačních strategií;
- koordinaci postupů členských organizací při realizaci strategických záměrů ve vzdělávání a jejich prosazování;
- podporu sebevzdělávání vlastních členů sdružení a jejich profilaci na pozice odborných expertů, inovátorů, školitelů a realizátorů kurikulární reformy v ČR;
- prosazování a ochranu progresivních změn ve školském systému vůbec.

Členská základna sdružení je průběžně rozšiřována o další zájemce o spolupráci, a proto SKAV uvítá všechny asociace působící v oblasti vzdělávání, které by se rády podílely na pozitivním ovlivňování českého školství.

Další informace naleznete na www.skav.cz.

Jana Straková, Jaroslava Simonová

Rizikové kroky vzdělávací politiky
v oblasti evaluace

Vydal SKAV, o. s.
ZŠ nám. Interbrigády 1022/2, 160 00 Praha 6

Praha 2005

50 stran

Technická redakce Markéta Ševčíková

Neprodejné.