

Historickou pedagogiku v tomto případě můžeme považovat za partnera v dialogu, který je zkušenější, moudřejší a nabízí nám nezištně některá řešení nebo cesty k řešení problémů bez nároku na odměnu.

3. Nejde pouze o dovednosti ústní, ale také o **dovednosti písemné**. Již jsme uvedli, že dovednost (praktický výkon, jednání, tvoření) získáváme tak, že určitou činnost opakovaně provádíme, tedy že psát se učíme psaním. Pro tuto dovednost lze využít **referátů o knihách**, v nichž jsou představeny problémy a jejich podstata, způsob jejich řešení, a také **recenze knih** — novinek pedagogické literatury — která nemá být pouhou informací, ale má zahrnovat již vlastní postoj a hodnocení, a to z hlediska historie i z hlediska současnosti. Písemná dovednost pak logicky může vyústit v rozsáhlejší seminární práci, v rozsáhlejší projekt, který lze chápat jako stupeň k práci ročníkové, a posléze k práci diplomové.

Je zřejmé, že dovednost, tj. praktické užití věcí, je proces zdoluhavý a pracný a vyžaduje, aby každý při užívání věcí byl **řízen** (byla mu poskytnuta pomoc), při chybách **opravován** a aby byl **doveden k bezchybnému užívání**. Na počátku tohoto procesu stojící **příklad činnosti** (praxi, použití, jednání) můžeme považovat za základní mechanismus uplatňující se nejen při nácviu dovedností v oblasti historické pedagogiky, ale v oblasti pedagogické vůbec.

Nové pojetí historické pedagogiky v **naznačených směrech** chce respektovat vnitřní svobodu, podporovat spontánnost, individuální kreativitu, kritičnost, sociální odpovědnost — chce podpořit tvůrčí stránku osobnosti, na niž se především orientuje. Základní metodou historické pedagogiky chce být tázání, dialog, aktivní účast v rozhovorech, vypovídající o základním vztahu člověka ke světu a k sobě navzájem.

Standardy ve výchově a vzdělávání. Jsme na ně připraveni?

Josef Malach

Školství ve vyspělých zemích a v posledním období i nás následuje mnohé obory lidské činnosti, zvláště technické, v tom, že si uvědomuje potřebu standardizace požadavků na své výstupy, pedagogicky řečeno, usiluje o to, aby všechny vzdělávací instituce poskytovaly svým žákům, studentům kvalitní vzdělání a výchovu. Tento přístup je zákonitou reakcí na rozvíjení procesu demokratizace školství, která se projevuje v možnostech volby vzdělávací instituce již od počátku školní

docházky. Tato žádoucí volnost ve výběru vzdělávací cesty pro jedince dané společnosti však podle některých zdrojů (Amerika 2.000, 1991, Anglické kurikulární materiály, 1991) nevedla ke zvýšení kvality (úrovně) vzdělání, ale naopak k jejímu snížení (Kupisiewicz, 1989. Při snaze udržet vymoženost volby vzdělávací cesty a instituce je spatřováno řešení problému poklesu kvality vzdělání ve stanovení tzv. standardů ve výchově a vzdělávání, (pass standard, standard of acceptability), jež by představovaly ucelený soubor požadavků na jednotlivé součásti především všeobecného vzdělání závazný pro všechny instituce — školy státní, komunální (např. v Anglii), soukromé, církevní či zřízené jinými subjekty. V tomto smyslu je chápání standardů ve výsledcích výchovy a vzdělávání patrné i z některých dostupných pramenů (Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy, 1992, Amerika 2.000. 1991, Anglické kurikulární materiály, 1991, A System Approach to Teaching and Learning Procedures, 1981; Programové prohlášení, 1992).

Lze je tedy považovat za soubor vědomostí a dovedností žáků, studentů, který jim umožní přejít na vyšší vzdělávací stupeň nebo do praxe.

Vedle těchto „přechodových“ standardů (pass — angl. přechod, průchod), ve smyslu přechodu na další, vyšší vzdělávací stupeň, je možné uvažovat také o tzv. etapových standardech, které by byly souborem požadavků na žáky, studenty, z hlediska postupu mezi jednotlivými etapami přípravy v jedné vzdělávací instituci.

Pojetí funkcí standardů

Předběžné analýzy pojetí standardů dovolují uvažovat o několika funkcích vzdělávacích standardů, které blíže specifikují jejich význam v současném školském systému z mnoha hledisek — např. cílových a obsahových, ekonomických, řídicích a také z pohledu subjektivních činitelů výchovy a vzdělávání — učitelů a žáků.

Za podstatné je nyní možno považovat tyto funkce:

1. Motivační (stimulační, seberegulační, aktivizační)

Seznámení žáků a studentů s cíli přípravy v konkrétní vzdělávací instituci i s požadavky, které na ně budou kladeny v závěru časově vymezeného vzdělávacího cyklu, je považováno za incentivy. Interiorizací incentiv mohou vznikat žádoucí studijní motivy, které jsou základem studijní seberegulace a překonávání volních bariér. Je předpoklad, že učení se tak může stát i emotivně akceptovaným, facilitovaným. Splnění požadavků standardu může být spojeno i s materiální stimulací, jak je tomu například v návrzích na reformu americké školy, v níž se předpokládá udělování prezidentských pochval a stipendií (Amerika 2.000, 1991).

2. Prognostickou (selektivní, diferenciační)

Splnění požadavků vzdělávacího standardu (či splnění požadavků v určité míře) může být východiskem nebo podmínkou pro rozhodování o další vzdělávací dráze jedince. Tuto funkci budou plnit standardy především při přechodu mezi stupni základní školy, přechodu mezi základní a střední školou i při přechodu ze střední

školy na školu vysokou (jistě náznaky jsou uvedeny v návrzích školské reformy i v programovém prohlášení, 1992). Prognostická funkce standardu však zasluhuje velkou pozornost, neboť její nesprávná aplikace v sobě skrývá nebezpečí podcenění ostatních determinant školní či studijní úspěšnosti, např. sociálně psychologických vazeb ve studijních skupinách věkových a pohlavních zvláštností a jiných (viz blíže např. Hrabal, 1989).

3. Verifikační a regulační

Zvládání či nezvládání relativně stabilních standardů by mělo být východiskem k reálné a objektivní sebereflexi učitelů a pedagogických sborů. Z výsledků, kterých studenti dosáhli, lze usuzovat na správně (či nepravě) zvolené cíle i na prostředky k jejich dosažení — ve smyslu obsahu, vyučovacích metod, forem i materiálních prostředků, tedy na vhodnost vzdělávacího kurikula, jak je v této plně šíři chápáno (Anglické kurikulární materiály, 1991).

Verifikace kurikula je základem následné makroregulace (např. systémových změn, personálních opatření, změn v profesiogramu) i mikroregulace (tj. vlastního řízení osvojovacího procesu).

4. Informační a kooperativní

Pojetí této funkce vychází z názoru, že výsledky výchovy a vzdělávání nejsou jen věcí školy a učitelů, resp. žáků, ale i věcí obce, sféry odběratelů absolventů či decizní sféry nejvyšší úrovně.

Všichni činitelé vstupující do procesu výchovy a vzdělávání mají právo na objektivní informace o vzdělávacích výsledcích studentů (žáků), mimo jiné i proto, že nesou finanční náklady na toto vzdělávání. Zřejmě se zde ukáže potřeba informačního propojení mezi školami, školskými úřady, českou školní inspekcí i okresními školskými radami. Informace se stanou vazebními prostředky žádoucí edukativní kooperace uvedených subjektů.

Zásady tvorby standardů

Na základě dílčích komparací světových zkušeností a přístupů i domácích tradic lze předběžně uvažovat o následujících zásadách tvorby standardů:

1. Mezinárodní úroveň standardů (světovost standardů). Jedná se o požadavek, aby stanovené standardy odpovídaly představám vyspělých zemí a umožňovaly tak žádoucí výměnu studentů mezi zeměmi i výměnu pracovních sil, alespoň v rámci evropských integračních procesů.

2. Relativní stabilita a reflexe socioekonomické situace Předpokládá se, že by platnost standardů byla vymezena obdobím asi 5 let a podle změn ve společenské struktuře a ekonomice by se prováděly také korektury v obsahu a rozsahu standardů.

3. Vědeckost. Standardy musejí odrážet vývoj vědních disciplín i aplikovaných technických resp. dalších oborů a musejí se v nich projevit zákonitosti didaktické transformace vědního systému do systému didaktického (faktor stupně školy, profilu školy, požadavků na absolventy, psychofyziologické aspekty, integrace a mezipředmětové vazby a pod).

4. Komplexnost. Může být spatřována ve třech rovinách a to:

- a) ve smyslu zachycení všech základních problémů studované disciplíny,
- b) ve smyslu zachycení všech úrovní osvojování učiva (kurikula) podle běžných taxonomií učebních (vzdělávacích i výchovných) cílů,
- c) ve smyslu stránek osobnosti vzdělávaného jedince, tj. rozumové, citové a volní.

5. Fundamentálnost. Standard bude obsahovat klíčové, základní, fundamentální učivo, tj. odpovědně vybrané nejdůležitější požadavky na studenta, které mu buď umožní pokračovat v dalším studiu nebo vykonávat profesi. Z domácí tradice zde máme možnost sáhnout po Chlupové teorii základního učiva, která se může stát inspirací pro hlubší analýzu základních témat každého předmětu.

6. Integrovanost. Obdobně jako komplexnost i tento požadavek je nezbytné spatřovat ve více rovinách a to jako:

- a) mezipředmětovou integraci (tj. v požadavcích upřednostňovat mezipředmětové vazby a odstraňovat izolacionismus ve vědomostech i dovednostech),
- b) integraci navazujících vzdělávacích etap a to buď v jedné instituci nebo při přechodu na jinou vzdělávací instituci,
- c) integraci teoretické přípravy a praktických aplikací teorie, kterou lze chápat také jako integraci informativních, formativních a instrumentálních funkcí každého vyučovacího předmětu.

7. Stupňovitost. Také zde možno uvažovat o dvou přístupech:

- a) ve smyslu kvalitativních ukazatelů dosažení standardu (normy), např. dosažení základní úrovně standardu (O level) nebo vyšší úrovně standardu (A level),
- b) ve smyslu vývojově rostoucích požadavků v diachronním pohledu — viz např. hodnocení úrovně americké vzdělanosti — „poprvé v historii USA máme co do činění s pokolením, které je méně vzdělané, než jeho rodiče“ (Kupisiewicz, 1989).

8. Objektivní a efektivní kontrolovatelnost. Půjde s největší pravděpodobností o uplatnění operacionalizovaných učebních cílů v podobě učebních úloh, které mohou být seřazeny do formy didaktických (standardizovaných testů — v USA „amerických testů úspěšnosti“) nebo v podobě souborů úloh a požadavků na praktické výkony studenta. Jako již v minulosti, se bez hlubších souvislostí předem spatřuje jisté nebezpečí v jednostranném použití pouze primitivních didaktických testů (s alternativními variantami nabídnuté odpovědi), což mnohdy svědčí o tom, že znalosti teorie testování a její aplikace ve světě jsou často nedostatečné. Didaktické testy nebude možné nevyužít, ale nebudou jedinou diagnostickou metodou při posuzování dosažení standardu. Předpokládáme využití zejména praktických zkoušek i uplatnění některých materiálních prostředků v diagnostické funkci (videozáznamu, diagnostického software pro bezprostřední hodnocení i pro zpracování výsledků hodnocení (Malach, 1991).

Kooperující subjekty na tvorbě a hodnocení standardů

Světové zkušenosti naznačují, že tvorba vzdělávacích standardů je nejen dlouhodobou záležitostí, ale že si vyžaduje také spolupráci mnoha subjektů. Naše dosavadní analýzy nás vedou k názoru, že je nutné v našich podmínkách předpokládat zapojení:

1. vysokých škol a vědeckých pracovišť,
2. didaktiků vyučovacích předmětů na učitelských fakultách,
3. učitelů škol, pro něž je standard vytvářen, ředitelů, předmětových rad (komisí, sdružení, sekce apod.),
4. absolventů daných škol
 - a) do 3 let praxe,
 - b) do 10 let praxe,
 - c) s delší praxí,
5. zástupců odběratelů absolventů škol (průmysl, nevýrobní sféra, školy vyššího stupně),
6. zástupců rodičů, veřejnosti — např. zástupci regionálních školských rad či dalších samosprávných orgánů, které však nebyly zahrnuty do konečné podoby zákona č. 564 o státní správě a samosprávě ve školství — např. rad škol, případně celostátní instituce např. rady pro výchovu a vzdělávání, které fungují v mnoha okolních zemích. V Belgii se dokonce osvědčily rady třídy, které zasedají na konci roku (jsou složeny z ředitele školy, vyučujících učitelů, zástupců žáků a rodičů) a na podkladě výsledků tří trimestrů stanovují výslednou atestační známku žáka (Viktorová, 1992).

Ukazuje se, že je nezbytné provést v oblasti vzdělávacích standardů výzkumy, které by měly odpovědět na mnoho důležitých otázek. Z nich uvedu jen některé:

1. Jaké vazby má mít standard vzhledem k cílům a obsahu (kurikulu)?
2. Jaká má být podoba standardu, má být operacionalizován?
3. Jak má být hodnocen — testy, výkonovými zkouškami, komisními zkouškami, výtvoři žáků, či jejich kombinacemi a v jaké proporcii uvedených diagnostických metod?
4. Jakou prognostickou váhu má mít standard? Např. v Nizozemí se na hodnocení žáků podílejí orgány školské inspekce a výsledek má takovou váhu, že je např. dostatečným kritériem pro výběr na vysoké školy.
5. Jak silná má být vazba mezi výsledky ve výchově a vzdělávání a financováním škol? Posoudit tuto vazbu ve vztahu k dalším kritériím financování škol.
6. Jak zajistit naplnění motivační funkce standardu? Jedná se o posouzení otázky sdělení požadavků standardu učícím se osobám případně o možné důsledky, které by vyplývaly z jeho dosažení v jisté úrovni nebo nedosažení.
7. Jaké lze očekávat přijetí standardů rodiči, veřejností i odběrateli absolventů škol? Nutno přiznat, že jsme dosud na počátku hledání odpovědí na následující naléhavé otázky.

Literatura

- [1] Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy. *Pedagogika*, roč. XLII, 1992, č. 1, s. 19–29
- [2] AMERIKA 2.000. Strategie vzdělávání. Zpravodaj OIS VÚOŠ–30/1991.
- [3] Anglické kurikulární materiály. ÚÚVPP při PdF UK, Praha 1991.
- [4] Vopěnka, P.: Program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR. Praha 1992
- [5] A System Approach to Teaching and Learning Procedure. UNESCO, 1981.
- [6] Davis, R. H., Alexander, L.T., Yelon, S.L.: Learning System Design. An Approach to the Improvement of Instruction. New York, McGraw Hill 1974.
- [7] Kupisiewicz, Cz.: Reformy szkolne w USA i Japonii w ujeciu najnowszych raportów edukacyjnych. DSW, 1989, č.1, (85), s. 3–18.
- [8] Malach, J.: Základy diagnostiky vědomostí s využitím počítače. Ostrava, PdF 1991.
- [9] Programové prohlášení. Znění ze 14. 8. 1992. Předkládá Prof. Dr. L. Pátý.
- [10] Hrabal, V.: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. Praha, SPN 1989.
- [11] Viktorová, I.: Některé otázky školního hodnocení v Belgii. *Alfa revue*, 1992, č. 3, s. 24–29.
- [12] Jelínková, V., Labudek, V.: Hodnocení znalostí na základních a středních školách. Praha ÚIV 1992.

Jsme připraveni na vstup vzdělávacích standardů do škol?

V současné době je obtížné nabídnout uspokojivé východisko pro označení vzájemné vazby mezi řízením školy a výsledky ve výchově a vzdělávání (poměřovanými standardy). Na základě zkušeností i některých záměrů v této oblasti ve světě se pokoušíme specifikovat základní činnosti v řídicích školských strukturách ve zkoumané oblasti. Jistou orientaci v této problematice poskytují i výsledky předběžného průzkumu na několika školách.

Podle anglických pramenů mají ty školy, které budou plnit tzv. „národní kurikulum“, garantovány finanční prostředky na provoz školy. Vzhledem k tamnímu systému, kdy je převážná většina škol tzv. komunálních a tudíž financovaných obcemi, je tento fakt nezanedbatelný. Tyto školy mají být nazývány grantovými školami. Obdobně v projektu „Amerika 2.000“ se počítá se zvýšením přidělu finančních prostředků pro ty školy, které se podujmou realizovat známé záměry projektu.

V programovém prohlášení MŠMTČR (1992) se otázky související se standardy objevují opakovaně. V bodě 2.1. je zdůrazněn cíl zajistit kompatibilitu mezi jednotlivými školami stejného typu nejen v rámci republiky, ale i se světem právě cestou jednoznačně stanovených standardů pro jednotlivé stupně a obory. V kapitole 3.4 se ve vazbě na řízení škol přímo uvádí, že „přidělování prostředků ze státního rozpočtu bude vycházet z principu, že hlavním ukazatelem je výsledek práce školy, hodnocený podle počtu a úrovně vzdělání žáků, dalšími, ale neopominutelnými kritérii budou náročnost druhu školy a oboru studia, výrazné sociální, ekonomické a demografické charakteristiky“.

Podobně v bodu 4.4 se iniciuje vypracování a postupné zavádění vzdělávacích standardů na základních a středních školách v souvislosti se stanovením pravidel na přechody mezi jednotlivými školami a zajištěním srovnatelných podmínek pro všechny žáky. Rovněž v odborném vzdělávání a přípravě se poukazuje na společný postup mnoha zainteresovaných subjektů na tvorbě standardů resp. kvalifikačních standardů (bod 4.8. i 5.2.).

V programovém prohlášení české vlády (1992) je považováno zajištění základního vzdělání všem dětem cestou legislativního definování základního vzdělání a vzdělanostních standardů za důležitý úkol, kterého splněním lze zabezpečit úroveň vzdělání odpovídající domácí tradici našemu zařazení do Evropy. Nad tímto dohodnutým standardem musí zůstat dost místa pro pluralitní diverzifikaci škol.

V následující části studie se pokusíme specifikovat vliv uvažovaných standardů na práci řídicích subjektů ve školství se zaměřením převážně na střední a realizační úroveň, přestože se očekává legislativní úprava zákona o státní

správě a samosprávě ve školství, která by ještě výrazněji posílila samosprávný princip řízení.

A. Funkce centra (MŠMT, ČŠI, základního i aplikovaného výzkumu)

1. Iniciace tvorby standardů — viz vypsání výzkumných grantů.
2. Specifikace jejich funkcí v systému řízení školství.
3. Finanční zajištění prací na standardech.
4. Legislativní vymezení kompetencí správních orgánů, samosprávných orgánů a kontrolních orgánů — české školní inspekce.
5. Vypracování a zveřejnění návrhů standardů.
6. Stanovení zásad hodnocení standardů (inovovat stávající předpisy pro hodnocení a klasifikaci žáků).
7. Iniciace experimentálního ověřování pracovních verzí standardů na školách.

B. Funkce středního článku řízení I. — školských úřadů

1. Zajištění metodické pomoci při zavádění standardů. — příprava na zvládání způsobů hodnocení.
2. Vytváření personálních, a pokud možno srovnatelných materiálních a finančních podmínek školám pro plnění standardů. (Zajištění zdravého konkurenčního prostředí vzhledem k možnému výběru vzdělávací cesty, která může být ústavně kodifikována).
3. Vyzovování závěrů kvality plnění standardů ve vztahu ke školám.

II. — české školní inspekce

1. Realizovat kontrolní činnost zaměřenou na plnění standardů.
2. Přímo se podílet na hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání škol.
3. Zpracovávat výsledky kontrolní činnosti a signalizovat střednímu článku řízení i centru obecnější tendence v plnění standardů (viz např. State goals . . . , 1992).

C. Funkce ředitele školy

1. Rozpracovat na konkrétní podmínky školy (specifikovat) základní školské normativy — učební plán a osnovy (kurikulum) s ohledem na požadavky obsažené ve standardech.

2. Vytvářet základní prostorové a materiální podmínky pro zvládnání standardů — kvalitní učebny, materiální didaktické prostředky.
3. Sjednocovat úsilí učitelského sboru o dosažení standardů, vytvářet kooperabilní výchovné prostředí ve škole zainteresováním rodičů, samotných žáků i sociálního zázemí školy (zainteresování obecních zastupitelstev, sponzorství, nadace, podpůrné vzdělávací fondy).
4. Vytvářet organizační podmínky pro objektivní posuzování dosažení standardů.
5. Provádět průběžnou i závěrečnou kontrolu plnění standardů a vyvozovat z jejich výsledků závěry ve vztahu ke kurikulu, učitelskému sboru, nadřízeným orgánům i žákům.
6. Podávat nadřízeným orgánům objektivní informace o stavu plnění standardů.

D. Funkce učitele

1. Seznámit se se standardy a posoudit obsah předmětu s ohledem na jeho požadavky.
2. Rozpracovat tematické plány výuky v souladu s požadavky standardů.
3. V závislosti na věku žáků je informovat o výstupních požadavcích (pololetí, ročníku, celého vzdělávacího stupně).
4. Vypracovat si účinný systém spolupráce s rodiči žáků na plnění požadavků.
5. Osvojit si širší paletu způsobů hodnocení výsledků žáků (práce se standardizovanými testy ve více variantách, metody škálování při posuzování výkonu nebo výtvoru, hlouběji studovat problematiku didaktické a pedagogickopsychologické diagnostiky (Hrabal, 1989, Niemierko, 1989, 1990 a, b, 1992, Noizet, Caverni, 1988)).
6. Organizačně zabezpečit hodnocení standardů ve své třídě a podílet se na realizaci hodnotících procedur.
7. Rozvinout systém sebereflexe a integrovat v něm i poznatky z plnění standardů.
8. Rozvinout systém sebehodnocení a seberegulace žáků.

Každá z uvedených funkcí představuje obsahově i organizačně složitou činnost, která si vyžádá rozpracování nejen teoretických východisek, ale především aplikačních výstupů.

V rámci řešení dílčí etapy výzkumného úkolu Státní správa a samospráva ve školství garantovaného Ekonomicko-správní fakultou Masarykovy univerzity v Brně byl v posledním týdnu měsíce listopadu roku 1992 proveden orientační průzkum — pilotáž — názorů ředitelů škol dvou okresů Severní Moravy — Ostrava a Karviná — na problematiku uvedení standardů do praxe — tj. na jejich organické včlenění do systému řízení školy. Tato problematika byla předmětem diskuse také s pracovníky české školní inspekce.

Cílem průzkumu bylo zjistit:

1. Zda by ředitelé (ČŠI) akceptovali standardy jako nástroj řízení školy.
2. V jakých oblastech své řídicí práce především vidí v této době jeho uplatnění.
3. Jak se dívají na možnost diferenciací finančních prostředků pro školy v závislosti na dosahovaných výsledcích ve výchově a vzdělávání.
4. Jaké mají stanovisko k současnému normativu pro hodnocení a klasifikaci.

Výzkumný vzorek tvořilo deset ředitelů škol, z toho 9 základních škol, jeden gymnázia a pracovnice ČŠI. Šlo především o ředitele škol, které spolupracují s Ostravskou univerzitou na realizaci pedagogických praxí studentů učitelství. **Výzkumná metoda** — pilotáž — byla realizována metodou řízeného rozhovoru autorem příspěvku. **Výsledky průzkumu:** Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku jsou výsledky průzkumu zpracovány pouze sumativně. Je nutno je brát pouze jako ověření si výzkumného postupu, který je zamýšlen v budoucnu, i jako inspiraci orientující na řadu souvisejících problémů ve zkoumané oblasti, jež mohou být v mnoha směrech předmětem teoretických úvah i legislativních námětů.

1. Většina respondentů (8) se domnívá, že vzdělávací standardy přispějí ke zkvalitnění jejich řídicí práce případně k objektivnějšímu posuzování výsledků ve vzdělávání. Pouze dvě osoby mají opačný názor.

2. Uplatnění standardů je v této etapě, kdy o nich není kromě proklamativních výzev k jejich tvorbě a rozšíření do škol téměř nic známo, řídicími pracovníky spatřováno především v oblasti práce se vzdělávacími obsahy — kurikulem, vzdělávacími minimy. Dva dotazovaní vidí jejich funkci také ve finančním oceňování výkonu učitele a jeden dotazovaný jim přikládá váhu při řešení personálních otázek na škole. Současný nedostatek učitelů v některých regionech však činí tuto možnost spíše teoretickou.

3. Pět z tázaných osob se přiklání k názoru, že by standardy poměřované výsledky ve vzdělávání měly mít jistý vliv na výši finančních prostředků

přidělovaných škole. Jeden z nich dodává, že by to měly být dlouhodobě dosahované výsledky, ale není přesně stanoveno kritérium „dlouhodobosti“. Čtyři ředitelé škol tuto možnost odmítají.

4. Pokud by byla přijata možnost finančního zohlednění kvality práce učitelského sboru, pak se ředitelé škol shodně důrazně přimlouvají za to, aby to nebylo na úkor žáků jiných škol, ale aby se jednalo o nabídku nadstandardního „přilepšení“ cestou účelových či vázaných dotací. Tři respondenti by uvítali možnost zvýšit základní platy učitelům, jejichž svěření mají kvalitní výsledky. Pro vyhnutí se této otázce se často objevil racionální argument, že učitelé pracují s různě disponovanými žáky a tudíž nemohou při nejlepší vůli dosáhnout výsledků, jichž by si přáli. Při současném stavu poznání faktorů školní úspěšnosti bude obtížné přijmout jakékoliv řešení, ale snad by se jisté mohlo s přijatelným zjednodušením nalézt.

5. Většina dotazovaných si netroufla odhadnout, kolika procenty by mohla být v rozpočtu školy zohledněna objektivně měřená kvalita její práce. Jen tři ředitelé odpověděli s jistou dávkou nejistoty, že by mohlo jít o 5,10 a snad i 15 %.

6. Z těch respondentů, kteří se vyjádřili, jich pět není spokojeno s možností ocenit kvalitu práce jednotlivých učitelů a tři ano. Využívání osobních příplatků je všude jistou možností tuto skutečnost zohlednit.

7. Současná praxe přidělování finančních prostředků na školy není žádným z respondentů přijímána bez výhrad. Šest ji považuje za vyhovující z jistými úpravami, zejména ještě větším zprůhledněním, tři za nevyhovující pro zásadní výhrady, které se týkají zejména kvóty pro začlenění části sboru do vyšší platové třídy.

8. Většina pedagogů považuje za potřebné navrhnout hodnotící kritéria pro posuzování výsledků výchovy a vzdělávání. Obtíže však nastanou v situaci, kde je bude třeba nějakým způsobem uplatnit v hodnotící praxi. Z tohoto důvodu bude potřebné posoudit váhu všech kritérií při celkovém hodnocení výsledků, např. s přihlédnutím k některým praktickým pokusům v této oblasti (viz např. Niemiřkovy práce).

9. Průzkum ukázal, že panuje shoda v názoru na potřebu seznámení rodičů s požadavky na žáky, které bude standard kodifikovat. Přiměřeně věku je žádoucí tuto zásadu uplatnit i ve vztahu k žákům. Ředitelé správně poukazují na skutečnost, že pro zajištění návaznosti jednotlivých stupňů škol je nezbytné, aby vzdělávací standardy byly tvořeny se znalostí požadavků na žáka ze strany různých typů vyšších stupňů školy. Za této situace pak mohou standardy plnit tu funkci, jakou mají přijímací zkoušky na střední či vysoké školy, jak je tomu např. v Itálii, Nizozemí, Dánsku i jinde (Jelínková, Labudek, 1992).

10. Se vstupem do škol (a snad i dříve) bude nutno přepracovat dosud platný klasifikační řád. Zatímni je vcelku učiteli akceptován, ale pokusili jsme se zjistit, v čem vidí respondenti jeho nedostatky. Především v tom, že neumožňuje neklasifikovat některé předměty, které svou povahou k tomu vybízejí. Jde zejména o výchovy (estetickou, tělesnou, pracovní i občanskou). Jeden z ředitelů navrhuje rozšířit hodnotící škálu známek na desetistupňovou. Učitelé by uvítali více volnosti při rozhodování o kvantitě podkladů pro pololetní klasifikaci.

Závěry z průzkumu:

1. Ve všech školách (na ČŠI) je patrný značný zájem o problematiku vzdělávacích standardů.
2. Učitelé však postrádají více informací o pracích spojených s tvorbou standardů.
3. Projevují snahu přispět k řešení tohoto úkolu
4. Často na své náklady studují zkušenosti v evropských zemích pro zvýšení své řídicí kompetence.
5. Pro potřebu škol je potřebné publikovat některá východiska tvorby standardů a stanovit reálnou etapizaci jejich experimentálního ověřování a následného plošného zavádění.

Problematika integrace vzdělávacích standardů do systému řídicí práce na středním a realizačním článku řízení školské soustavy je úkolem, který anticipuje situaci, která může být reálnou v průběhu jednoho až tří let. Lze tedy s dostatečným předstihem zkoumat jak teoretické otázky spojené s volbou optimálního obsahu standardu, tak také otázky objektivního posuzování skutečných výchovných a vzdělávacích výsledků. Vzhledem k relativní absenci tohoto přístupu v dosavadní školské praxi u nás se jeví nezbytné vycházet zejména z prací tohoto druhu ve vyspělých zemích.

Literatura:

- [1] AMERIKA 2.000. strategie vzdělávání. Zprav. OIS VÚOŠ-30/1991.
- [2] Anglické kurikulární materiály. ÚÚVPP při PdF UK, Praha 1991.
- [3] Bacík, F.: Cesty k demokratizaci a humanizaci řízení škol. *Pedagogika*, roč. 42, 1992. č. 2, s. 181-190.
- [4] Bacík, F: J. Á. Komenský a řízení a správa našich škol. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 95-99.
- [5] Blížkovský, B. a kol.: K racionálnímu a demokratickému řízení škol. *Pedagogická orientace*, 1991. č. 1. s. 135.

- [6] Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy. *Pedagogika*, roč. XLII, 1992, č. 1, s. 19–29.
- [7] Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky*. Praha, VÚIS 1983.
- [8] Hodnocení výuky na základních školách v Anglii. *Alfa revue*, č. 3, 1992, s. 21–23.
- [9] Hodnocení znalostí na základních a středních školách zemí OECD. Praha ÚIŠ 1992.
- [10] Hrabal, V.: *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha, SPN 1989.
- [11] Jelínková, V., Labudek, V.: *Hodnocení znalostí na základních a středních školách v zemích OECD*. Praha, ÚIV 1992.
- [12] Kupisiewicz, Cz.: *Reformy szkolne w USA i Japonii w ujeciu najnowszych raportow edukacyjnych*. DSW, 1989, č. 1, (85), s. 3–18.
- [13] Malach, J.: *Základy diagnostiky vědomostí s využitím počítače*. Ostrava, PdF 1991.
- [14] Malach, J.: *Vzdělávací standardy a řízení školy*. Referát na semináři „Řízení školství“. Borovice 6.–8. 10. 1992
- [15] Malach, J.: *Vzdělávací standardy a jejich utváření*. Čs.–polský seminář Opole 26.–27. 10. 1992.
- [16] Mukařovská, H.: *Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech*. *Pedagogika*, roč. 41, 1991, č. 4, s. 467–475.
- [17] Niemierko, B.: *Cele kształcenia. Wyniki kształcenia*. In: Kruszewski, K. (red): *Sztuka nauczania. Czynnosci nauczyciela*. Wydawnictwo naukowe PWN 1992, s. 9–83.
- [18] Niemierko, B.: *Miedzy ocena szkolna a dydaktyka*. Warszawa, WSiP 1990 a.
- [19] Niemierko, B.: *Pomiar sprawdzajacy w dydaktyce*. Warszawa, PWN 1990 b.
- [20] Noizet, G., Caverni, P.: *Psychologiczne aspekty oceniania osiagniec szkolnych*. Warszawa, PWN 1988.
- [21] Obrdžálek, Z.: *Aktuálne problémy riadenia výchovy a vzdelávania. Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 90–95.
- [22] *Programové prohlášení MŠMT ČR. Znění ze 14. 8. 1992*. (Předkládá Prof. Dr. L. Pátý) a následné materiály vlády ČR.
- [23] Průcha, V.: *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha, ÚŠI 1989.
- [24] *State Goals for Learning and Sample Learning Objectives*. Illinois Stateboard of Education, 1992.
- [25] *Řízení školství v regionu*. Sborník z 1. pracovního semináře 9.–10. 10. 1992 ve Šlapanicích u Brna. Brno, ŠÚ 1992.
- [26] Vopěnka, P.: *Program rozvoje vých. vzděl. soustavy v ČR*. Praha 1992.
- [27] Viktorová, I.: *Některé otázky školního hodnocení v Belgii*. *Alfa revue*, 1992, č. 3, s. 24–29.