

Filozofická fakulta UK
Diplomová práce

Téma: Kurikulární reforma ve Velké Británii a její hodnocení
(jako inspirace pro řešení současných problémů v českém
školství)

Theme: Evaluation of the Education Reform in the UK
(providing solutions to the current problems found in Czech
education)

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Dvořáková

Autor práce: Veronika Balíčková

Studijní obor: Jednooborová Pedagogika (kombinované studium)

Datum: Únor 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím literatury, která je uvedena v seznamu.

V Praze dne 7. 2. 2006

Veronika Balíčková

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Markétě Dvořákové za metodické vedení při vypracování této diplomové práce a za její lidský přístup. Dále bych ráda vyjádřila vděčnost všem anglickým základním a středním školám, které mi byly velmi nápomocné při realizaci výzkumného šetření.

Osnova

1. Úvod	6
1.2 Schéma školského systému v Anglii	8
Část první – teoretická	
2. Situace před rokem 1988	10
2.1 Koncept partnerství podle Education Act 1944	10
2.2 Základní školství – důvody vedoucí k reformě	12
2.3 Motivace ke zlepšení	14
3. Education Reform Act 1988	15
3.1 Důsledky ERA	18
3.2 Revize ERA?	21
4. Kurikulum ve Velké Británii před rokem 1988	22
5. Education Reform Act 1988 a národní kurikulum	24
6. Národní kurikulum	27
6.1 Úvod	27
6.2 První národní kurikulum v Anglii a Walesu	27
6.3 Proč národní kurikulum?	32
6.4 Současné národní kurikulum	36
6.5 Školní kurikulum	38
6.6 Závěr	40
7. Kurikulární reforma v Českých zemích	42
7.1 Úvod	42
7.2 Kurikulární dokumenty po roce 1989	43
7.3 Národní systém hodnocení a testování v ČR	45
7.4 Diskuse	46
8. Systém národního testování a hodnocení	48
8.1 Úvod	48
8.2 Historie testování a zkoušek ve Velké Británii	49
8.3 Systém národního testování a hodnocení po roce 1988	51
8.4 Očekávaná změna v systému národního hodnocení	55
8.5 Úspěchy a selhání systému národního hodnocení	59
8.6 Závěr	63
9. Analýza testů z matematiky pro 2. klíčové období	64

Část druhá – empirická	
10. Úvod	67
11. Empirická sonda	69
11.1 Cíl výzkumu	69
11.2 Výzkumný vzorek, metody	69
11.3 Omezení výzkumného šetření	71
11.4 Analýza získaných dat	72
11.5 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření	82
12. Závěr	83
13. Seznam literatury	85
Část třetí – přílohy	
14.1 Matematické testy pro druhé klíčové období (květen 2005)	
14.2 Dotazníky zjišťující názory na národní systém testování	
14.2.1 Učitelé	
14.2.2 Rodiče	
14.2.3 Žáci	
15. Anotace	90
16. Svolení k půjčování	91

1. Úvod

Hlavním tématem diplomové práce je kurikulární reforma ve Velké Británii, která se uskutečnila na základě vydání zákona o vzdělávání v roce 1988. Tento zákon byl britským ministerstvem školství nazván „The Education Reform Act 1988“ a v celé společnosti vyvolal vlnu velmi různorodých a bouřlivých reakcí.

Tento zákon změnil veškerou dosavadní strukturu školství, založenou na tradici a důvěře, a zahrnul všechny stupně školské soustavy od mateřských škol až po univerzity. Zcela změněn byl i způsob financování škol, jejich řízení a v neposlední řadě změnil i vztahy mezi školou, učiteli, rodiči a žáky.

Před rokem 1988 se slovo „reform“ tedy reforma nebo reformovat v angličtině používalo výhradně s pozitivním nádechem. Obecně se slovem reforma míní „náprava věcí či dějů ve špatném stavu“ a sloveso reformovat v sobě nese význam zlepšení, přetvoření jedné formy ve formu lepší (Oxford English Dictionary, 2001, str. 456). „Educational reform“ tedy vzdělávací reforma by v tomto případě, dle výše zmíněné definice, měla znamenat jakési zlepšení, zdokonalení, pokrok ve vzdělání.

Ovšem od roku 1988 se slovo „reforma“ začalo v angličtině používat v trochu pozměněném významu a to hlavně v souvislosti s tímto kontroverzním zákonem, který se pokusím rozebrat blíže v této diplomové práci.

Pro upřesnění musím dodat, že i přes zmíněný výrazný rozsah se tento zákon mohl bezvýhradně uplatnit pouze ve dvou zemích spojeného království a to v Anglii a Walesu. Skotsko a Severní Irsko mají své rady a ministerstva, která rozhodují o otázkách školství většinou bez vlivu přicházejícího z Londýna. I když v tomto případě vláda v Londýně nepozapomněla alespoň na upozornění a doporučila podobný postup oběma vládám ve Skotsku i Severním Irsku.

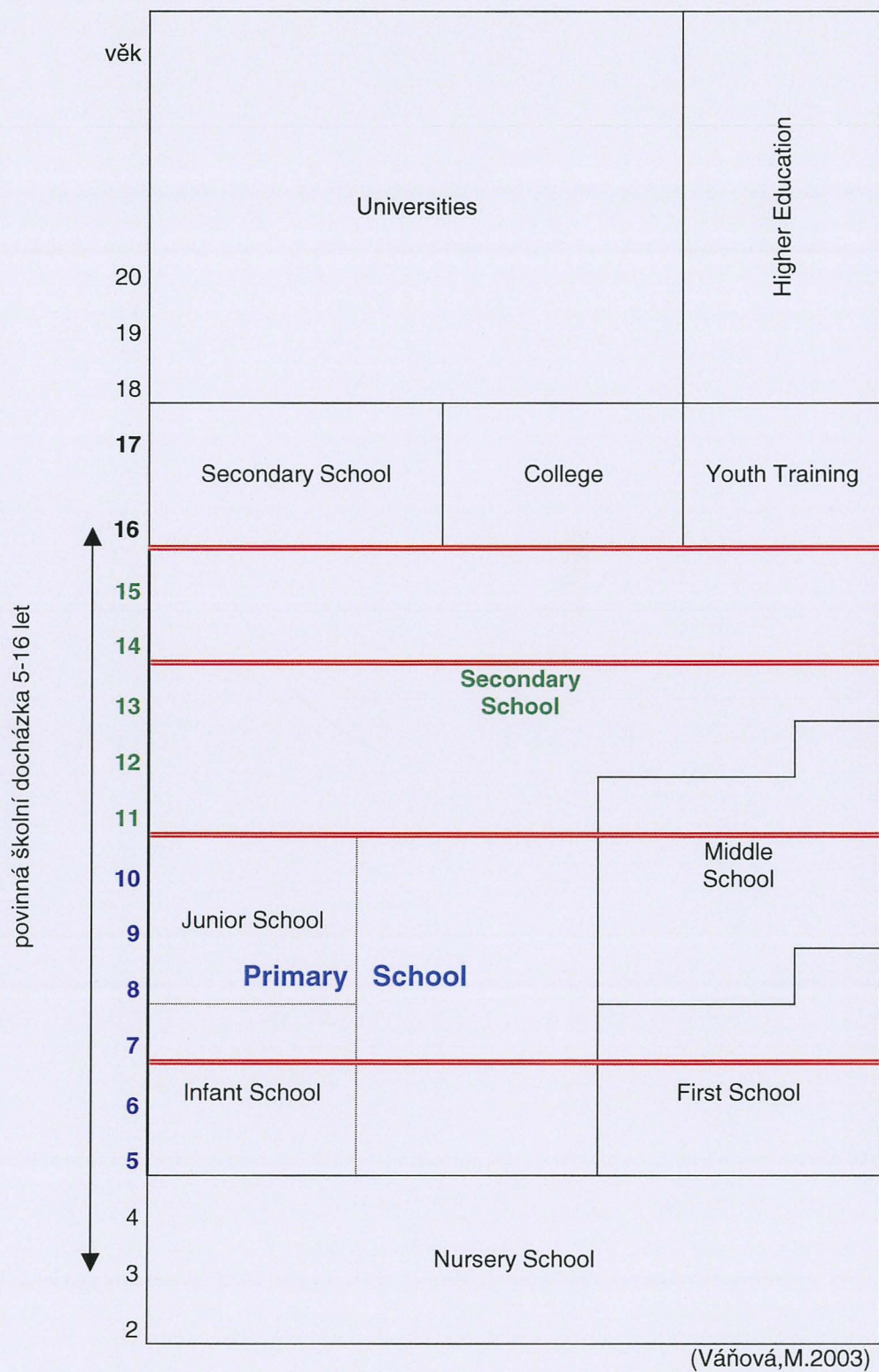
Z tohoto důvodu se v této práci budu zabývat pouze změnami, příčinami a důsledky vztahující se k Anglii a Walesu.

V druhé části se pokusím evaluovat systém celonárodního hodnocení a pomocí empirické sondy bych chtěla zmapovat současnou situaci a zachytit jakýsi trend v názorech rodičů, učitelů a žáků na tento systém hodnocení a testování.

Závěr pak tvoří celková analýza a zhodnocení kurikulární reformy ve Velké Británii s akcentem k celonárodnímu systému hodnocení, který by mohl sloužit jako inspirace pro řešení současných problémů v českém školství, které se v souvislosti s vydáním nového školského zákona v lednu 2005 objevily.

Přestože má vývoj školství ve Velké Británii jiný charakter a leží na zcela odlišných základech než školství v České republice, je patrné, že kdysi i tato země řešila zásadní otázky efektivnosti svého školského systému, jež se v mnohém podobají otázkám, které si klademe nyní my v České republice. Odpovědi na tyto otázky a více než patnáctiletá zkušenost s národním kurikulem a systémem národního hodnocení a testování mohou při správné interpretaci těchto informací pomoci předejít stejným chybám, kterých se v minulosti již někdo dopustil.

1.2 Schéma školského systému v Anglii



— Věk, ve kterém žáci skládají povinné testy

Část první – teoretická

2. Situace ve školství před rokem 1988

Historie novodobého, moderního školství se ve spojeném království datuje od roku 1944, kdy zákon nazvaný „Education Act 1944“ stanovil povinnou školní docházku pro všechny děti od 6 do 15 let. Dále také zavedl nové principy do vzdělávání – a to, že vzdělávací proces by měl být šitý na míru každému dítěti zvlášť. Proces vzdělávání každého dítěte závisel tedy na jeho schopnostech. Dosažené výsledky byly měřeny standardizovanými testy v 11 letech, které poskytoval škole místní školský úřad. Záměrem zákona z roku 1944 bylo zavést národní systém vzdělávání, ale ani náznakem v něm nebyla zmínka o celonárodním kurikulu. Jediným povinným předmětem ve státních školách bylo náboženství.

2.1 Koncept partnerství podle Education Act 1944

Tvůrci tohoto zákona chtěli do řízení vzdělávací soustavy přinést element vyváženého partnerství mezi ministerstvem školství, školskými úřady, školními radami a v neposlední řadě řediteli škol. Ministerstvo školství bylo odpovědné mimo jiné za politiku školství, tedy směr, kterým se školství mělo do budoucna odebrat, dále za finance ze státního rozpočtu a za schvalování, upravování a zamítání návrhů podaných školskými úřady, případně školními radami, na změny v organizaci nebo struktuře škol na lokální úrovni. Školské úřady byly odpovědné za financování jednotlivých škol, za personální zajištění a řadu služeb vztahující se k hladkému chodu školy – zajištění dopravy dětí do škol, zajištění školních jídelen atd. Důležitou součástí práce školského úřadu bylo také formulování školního kurikula pro každou školu zvlášť. Z tohoto požadavku zákona vyplývalo, že školy budou učit své děti zejména podle potřeb lokálního významu, nikoliv podle potřeb vycházející z celonárodních trendů. Na úrovni jednotlivých škol hráli ústřední roli ředitelé škol za podpory školní rady. Ředitelé byli zcela zodpovědní za zprostředkování kurikula svým žákům, za disciplínu, kázeň a celkově hladký chod školy.

Výše naznačené je však pouze náčrt rozdělení povinností, které byly původním záměrem zákona z roku 1944. Důležitý je fakt, že tento zákon zachoval princip decentralizace v britském školství.

Školským úřadům byla udělena značná moc nad strategickým plánováním, kurikulární supervizí, stejně tak jako nad poskytováním důležitých služeb pro jednotlivé školy. Tato role školského úřadu jako ústředního plánovače byla důležitá z mnoha hledisek. Nejdůležitějším bodem však zůstává, že veškeré návrhy z oblasti vzdělávání nebo výběru zaměstnanců, ať už do jednotlivých škol, rad nebo do samotného úřadu, se schvalovaly dle pravidel demokraticky založené společnosti. Tímto byla zajištěna rovnováha v systému a zachována jistota, aby stát nemohl držet monopol na vzdělání.

Tato rovnováha mezi ministerstvem a školskými úřady byla přímo zakotvena v zákonu samotném. Pravomoci ministra školství byly jasně stanoveny v kapitole jedna tohoto zákona: „ministr školství bude podporovat vzdělání lidu Anglie a Walesu a podporovat vzrůstající rozvoj institucí k tomuto účelu zřízených, zajistí, aby školské úřady pod jeho vedením a kontrolou pracovaly efektivně, a zajistí, aby opatření schválená na národní úrovni vešla v platnost v každém regionu Anglie a Walesu.“ (Education Act, 1944, str. 3)

Vztah mezi ministerstvem školství a školskými úřady, tak jak bylo smýšleno v zákonu 1944, by mohl být charakterizován čistě jako partnerství, ačkoliv by bylo naivní si myslet, že šlo o partnerství rovné. Ministerstvo školství mělo vždy v historii poslední slovo, neboť vzdělání hrálo a stále hraje významnou roli ve státní politice.

Education Act 1944 byl v platnosti až do r. 1988, kdy jej nahradil již zmíněný mnohem kontroverznější zákon o vzdělání, avšak než se tak stalo, ministerstvo školství, školské úřady, rady i samotné školy prošly ještě dlouhým vývojem.

Rozsah této práce ani stanovené téma mi nedovolují se těmito otázkami zabývat více do podrobnosti, ale vzhledem k pochopení změn, které zákon z roku 1988 přinesl, považuji za důležité některé z nich alespoň naznačit, neboť jinak by celá práce byla jaksi vytržená z kontextu.

Během 60. a 70. let minulého století začaly být školské úřady ve stále větším napětí kvůli reorganizaci na vyšším stupni základních škol, která probíhala pod vedením strany labouristů v letech 1964-70, 1974-9 (viz. podle Gearon, L. 2002, str. 56). Nejhorší časy pro školské úřady však nastaly s nástupem vlády konzervativní strany v čele s Margaret Thatcher. V tuto dobu se školské úřady a jejich moc ocitly pod neustálým útokem a odebráním pravomocí a vyústily, jak již bylo několikrát naznačeno, v onen razantní zásah v roce 1988.

2.2 Základní školství – důvody vedoucí k reformě

Education Act 1944 formálně rozdělil základní školství ve spojeném království na dva stupně poté, co prodloužil povinnou školní docházku do věku 15 let. První stupeň se nazývá „primary school“, druhý „secondary school“. V těchto nově zřízených školách se začalo vyučovat kurikulum, které bylo neformálně ovlivněno vývojovými přístupy k učení a vyučování. Zaváděly se nové metody a techniky do vyučování a došlo i k úplné reorganizaci tříd. Žáci již nemuseli sedět v lavicích v řadě za sebou, ale mohli být soustředěni kolem center aktivit. Tento způsob práce poskytoval mnohem větší možnost volby a odpovědnosti za vlastní učení. Tento trend byl však mnohem méně patrný v posledním roce prvního stupně základní školy (před 11 rokem věku dítěte), kde se největší důraz kladl na nácvik a opakování čtení, psaní a aritmetiky, aby škola dostala co nejvíce svých žáků na gymnázium¹.

Od 70 let začaly narůstat stížnosti ohledně neefektivnosti školství ze všech stran – politických i veřejných. Výzkum², který byl proveden v roce 1978, naznačil, že standardy současného školství již nevyhovují a doporučil urgentně jednat, pokud si chce být společnost jista, že její děti budou schopny dostát požadavkům 21. století.

¹ Původní znění – grammar school

² The HMI Primary Survey (DES, 1978)

Zásadním mezníkem byla zpráva zpracovaná na základě výzkumu³ v roce 1986. Cílem výzkumu bylo zhodnotit současný stav základního školství – výzkum trval 3 roky a k dlouhodobému sledování bylo vybráno 51 náhodných škol v Anglii.

Zpráva hodnotila základní školství v kontrastu s trendy ve společnosti a došla k závěru, že hlavní hnací silou školství není již žák, ale výkon žáka. Jako důvody vedoucí k tomuto úpadku označila ekonomickou recesi, vysokou nezaměstnanost, rostoucí požadavky společnosti, nedostatek peněz na financování čehokoliv natož školství. S posunem hlavního motivu od žáka k výkonu šel ruku v ruce i vyučovací styl učitelů. Téměř 80% z nich učilo téměř výhradně frontálně. Výsledky jejich žáků v testech však byly nesrovnatelně lepší nežli těch, kteří se snažili vyučovat stále podle „na žáka“ zaměřených technik.

³ House of Commons Education, Science and Art Committee, *Achievement in Primary Schools*, HC: 1985–6

2.3 Motivace ke zlepšení

První hlasy, které volaly po zlepšení ve vzdělávání, se začaly silněji ozývat na začátku sedmdesátých let minulého století. Především druhý stupeň a střední školství se ukázaly být velmi vhodným cílem, který mohli zaměstnavatelé a průmyslníci obviňovat z bankrotů svých firem. Důvod byl více než jasný – školy neposkytovaly dostatek vhodných pracovních sil. Po určitém čase vyšlo zcela jasně najevo, že britské školství má velké nedostatky hlavně v oblasti vědy, technologií a matematiky. Za viníka byly označeny tzv. „trendové“ metody vyučování, které upřednostnily proces přístupu ke vzdělání nad obsahem. Za nedlouho se otázka vzdělání stala politickým tématem číslo jedna a řeč, kterou pronesl premiér James Callaghan v Ruskin College v roce 1976, otevřela velkou debatu⁴ o státním systému vzdělání ve Velké Británii. Tato debata rozebírala ze všech stran obsah a metody vyučování – co přesně by se mělo učit, jak by se to mělo učit. Časem se tato debata vedla pouze v souvislosti s politickým programem konzervativní strany a tak není divu, že to byla právě konzervativní vláda, která představila v roce 1988 Velké Británii koncepci národního kurikula.

⁴ Great Debate – oficiální název pro řadu vystoupení, přednášek a diskuzí vedených na téma vzdělávání po roce 1976. Tyto debaty byly jak politické, tak i odborné. Většina z nich byla zmedializována v neprospěch jakéhokoliv jiného než frontálního vyučování.

3. Education Reform Act 1988

Velkou debatou začala ve Velké Británii éra centralizace. V roce 1979 byla do čela britského parlamentu zvolena strana konzervativní v čele s Margaret Thatcher. Konzervativní vláda začala postupně omezovat učitelské odbory, zamezovala jakékoliv protestní činnosti a dokonce zakazovala jakoukoliv iniciativu ze strany ať už studentů či učitelů. Partnerství, o kterém byla zmínka v minulé kapitole, bylo nenávratně zrušeno. Vláda Margaret Thatcher dala všem, kdo měli co do činění se vzděláním, najevo, kdo nyní bude udávat směr a řídit celý kolos školství. Avšak velké změny, které se v zákulisí konzervativní strany začaly pomalu chystat, nenabraly konkrétní podobu dříve než po třetím vítězství Margaret Thatcher ve všeobecných volbách v roce 1987.

The Education Reform Act 1988, tak jak byl zformulován, byl vyvrcholením konzervativního programu ve vzdělání. Nutno podotknout, že ERA⁵ byla součástí řady změn, které se začaly odehrávat ve spojeném království během 90. let min. století. Změny prošly téměř všemi vládními sektory – zdravotnictví, školství, sociálních věcí, pro místní rozvoj atd.

Tento zákon, který vešel v platnost v srpnu 1988, nejenže zcela změnil základy, na kterých byl dosavadní systém školství založen, ale také významně upravil sociální vztahy v rámci tohoto systému a přebudoval veškeré dosavadní hodnoty, cíle a význam vzdělávání. Nazveme-li věci pravým jménem, můžeme říct, že ERA zničil celou dosavadní vzdělávací kulturu ve Velké Británii, která měla své opodstatnění a tradici od roku 1944 a položil základy k vytvoření nové kultury, založené na pravidlech tržního hospodářství.

Asi jedním z nejmarkantnějších prvků modernizace školství bylo zavedení celonárodního kurikula (viz níže). Všichni žáci a studenti ve věku od 5 do 16 let se začali učit podle jednotného, „všeobecného a vyváženého“⁶, na předmětech založeného kurikula. Toto kurikulum blíže specifikovala za tímto účelem ministrem vybraná rada a sám ministr musel

⁵ ERA – Education Reform Act 1988 – oficiální zkratka používaná v odborné literatuře (např. Jones, K. 2003)

⁶ původní znění – „broad and balanced“ (the ERA 1988, online z www.opsi.gov.uk/acts/acts1988)

toto kurikulum schválit a podepsat. Pokrok, který studenti udělali během 11 let povinné školní docházky, byl monitorován a pečlivě zaznamenáván. Za tímto účelem byly zavedené do škol speciální standardizované testy obecně ve Velké Británii známé jako SATs⁷ (viz níže), které měřily výsledky nejen žáků, ale i celých škol. Zavedením tohoto kurikula se zmírnily rozporuplnosti a nerovnosti mezi školami, školskými úřady a dokonce žáky, které po dlouhou dobu sužovaly školství ve spojeném království. Dalším důležitým heslem tohoto zákona byl rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti, tedy i pro ty s nějakým handicapem. Poprvé v dějinách školství ve Velké Británii bylo v zákonu pomýšleno na rozumnou integraci spíše než segregaci. Další velkou novinkou v rámci zavedení tohoto kurikula byl fakt, že děvčata se při studiu ve škole věnovala předmětům jako věda a technologie spíše výjimečně a teď se staly povinnými předměty pro všechny žáky.

Avšak modernizace byla v tomto zákoně skombinována s velmi archaickými prvky. Celé kurikulum leží totiž na základě, který tvoří 9 povinných předmětů a tento základ je téměř identický s kurikulem, které tvořilo hlavní vyučovací osnovu na anglických gymnáziích na začátku 20. století (viz podle Jones, K. 2003, str. 32). Tento jev měl vážné následky hlavně pro první stupeň základních škol. Tak jak bylo zamýšleno, důraz na výuku předmětů zabránil používání jakýchkoliv „na žáka“ zaměřených metod a technik, avšak velké množství povinných předmětů v podstatě redukovalo čas, který učitelé strávili výukou čtení a psaní, takže hlavní bod (zvýšení standardu ve vzdělání) politického programu konzervativní strany byl v podstatě splněn. Kromě toho obsah národního kurikula v několika důležitých bodech odrazil etnocentrický tradicionalismus v konzervativním smýšlení. Vysoké nároky byly kladeny na znalosti britské historie, literatury a pouze standardní angličtina byla uznávána jako jediný možný vyučovací jazyk. Jakýkoliv dialekt nebo cizí jazyk kromě waleštiny nebyl rozpoznán a neochota uznat jakoukoliv kulturní pestrost stoupala.

Modernizace propletená s archaickými prvky byla však mnohem složitější ve vztahu k tržně orientované změně v systému školství. Ministerstvo školství v zásadě založilo jakýsi trh nebo kvazitrh, v jehož středu

⁷ SATs – standardised assessment tests and tasks

operovaly školy jako samostatné jednotky pod vedením školního managementu, který se snažil zavádět takové metody, které by pomohly zlepšit postavení škol, ale zároveň se řídily nařízeními přicházející z ministerstva.

V neposlední řadě ERA zavedl několik změn souvisejících s řízením škol. Kontrola nad financemi přešla ze školských úřadů do rukou školního managementu a s kontrolou šla i moc nad výběrem zaměstnanců, zdrojů i některých nařízení. Bok po boku s touto změnou šla i další forma autonomie – rodiče žáků mohli volit, zda vyjmout školu z kontroly školského úřadu úplně a tím se stát tzv. grantovou⁸ školou a dostávat tak finanční dávky přímo od státu. Po několika letech se ukázalo, že tyto příspěvky byly několikrát větší než ty zprostředkované školským úřadem. Oba možné způsoby financování škol byly závislé na počtu studentů zapsaných do jednotlivých škol. Než vešel tento zákon v platnost, jedním z hlavních úkolů školských úřadů bylo optimalizovat počty žáků a studentů v jednotlivých školách v každém regionu. Spojením školního rozpočtu s počtem studentů vytvořil tento zákon kontext, ve kterém školy musely jednat na základě pravidel trhu – tedy nabídka vers. poptávka. Rodiče a žáci byli informováni o úspěších a nedostacích ve formě výsledků testů, stejně jako ministerstvo mohlo hlídat, zdali úroveň škol odpovídá daným standardům. Z tohoto hlediska školy, které byly ve své komunitě dobře vedené, měly oproti nově zřízeným nebo neprosperujícím velkou výhodu. Tato organizace škol, tak jak ji popsal zákon, potřebovala větší státní kontrolu. Proto v následujících letech 1992–1994 zřídilo ministerstvo školství několik orgánů pod jeho správou, jež měly kontrolovat další činnosti škol jako celků ale i jednotlivců v nich. Byla zřízena OFSTED⁹ – tedy kancelář pro standardy ve vzdělání, která se specializovala a stále ještě specializuje v důkladných a velmi podrobných školních inspekcích, TTA¹⁰ – která měla za úkol učitelům představit národní kurikulum a SCAA¹¹, která stanovovala národní kurikulum a poskytovala školám baterie národních testů.

⁸ grant-maintained school – škola, která je financována pouze příspěvky přímo z ministerstva školství

⁹ OFSTED – Office for Standards in Education

¹⁰ TTA – Teacher Training Agency

¹¹ SCAA – The Schools Curriculum and Assessment Authority

Všechny tyto změny vytvořily v celém systému soutěživou atmosféru a školy se ocitly pod neustálým tlakem a nutkáním po změně. Obecným motivem tohoto jednání bylo zvyšování standardů ve vzdělání, avšak jako postranní příznaky se začaly utvářet další ne tak chtěné efekty.

Tento zákon se zasloužil o to, aby se na lokálních úrovních vytvořily hierarchie škol v čele s elitními a bohatými školami, které přesně odrážely sociální rozdíly ve společnosti. Státní školství ve spojeném království bylo vždy ovlivněno segregačními tendencemi, avšak tento zákon je prohloubil na maximum. Např. rodina ze střední vrstvy si mohla dovolit bydlení pouze v horší části města a mnohdy s horšími školami.

Peníze na vzdělání ze státního rozpočtu šly pouze tam, kde se už dařilo dobře a tam, kde školy zápasily o přežití, se hromadily pouze další sociální a s nimi související problémy se vzděláním.

3.1 Důsledky ERA

Důsledky, které s sebou tento zákon přinesl, můžeme mnohem lépe identifikovat na základě vlivu, který měl na učitele, studenty, žáky, rodiče, tzv. „vzdělávací prostor“ a zakládání institucí zabývajících se vědou a výzkumem v oblasti vzdělávání.

Asi nejvíce zřejmou změnou ovlivňující hlavně učitele bylo postupné rušení jejich odborů, velmi ostré zvýšení pracovního zatížení a kontroly ze strany vedení školy a státních inspektorů a téměř úplná ztráta autonomie v rámci jejich třídy. Obecněji řečeno zavedení národního kurikula postihlo v negativním slova smyslu to, co bychom mohli nazvat „strategickou činností“ učitelů (viz podle Reay, M. 1998) – jejich schopnost iniciovat, zformovat a lidsky přiblížit kurikulum a jeho praxi. Autoritativní charakter celonárodního kurikula se snažil předejít veškerým možným debatám na téma vzdělávacích cílů. Zvláště se zavedením systému národního testování otázky cílů a procesů byly zodpovídány buď mimo budovu školy, nebo byly stanoveny předem, aniž by se o nich učitelé vůbec dozvěděli. Všechna tato opatření vedla k tomu, že učitelé přestali být těmi, kdo se aktivně podílel na formování školního kurikula a také vedla k absolutní rezignaci nad objevováním a zaváděním nových experimentálních metod a technik do výuky, neboť

veškerá energie, kterou učitelé měli, se plýtvala na snahu zajistit prosté fungování školy.

Program konzervativní strany zásadně ovlivnil i běžný studentský život. To bylo částečně způsobeno režimem, který nastolil ERA, ale také obecnějšími příčinami. Do konce 70. let opouštěla většina studentů školy s velmi nízkou kvalifikací ale s vírou v sílu mladého trhu práce. Kolaps tohoto trhu, úpadek učňovství a neustálé radikální působení na školní kulturu mělo dramatické následky. Tak, jak stát zvyšoval kontrolu nad školami, učitelé i studenti, klesala jakákoliv veřejná aktivita, nadšení i energie. Studenti byli nuceni se orientovat směrem k trhu práce a tím stoupala i snaha zajistit si co nejlepší kvalifikaci. Během tohoto procesu se vytvořila zcela nová studentská kultura, ve které hrál úspěch u zkoušek hlavní roli.

Jako další skupina participující na vzdělání byli zákonem z roku 1988 ovlivněni také rodiče. Školské úřady i školy se musely povinně otevřít rodičům, musely zpřístupnit velké množství informací o jejich výkonu a s rodiči obecně zacházet jako se zákazníky. ERA tím, že ustanovil vznik grantových škol (viz výše), kde rodiče měli volební právo, institucionalizoval vůli rodičů jako formativní moc lokálního významu. Avšak spíše než skupiny voličů to byli jednotliví rodiče, kteří měli v úmyslu využít své nejvlivnější síly. Od této chvíle to byli totiž rodiče, kteří rozhodovali o tom, do které školy půjde jejich dítě studovat a tím tak uvalili na školy břemeno konkurence. Z rodičů se velmi rychle začali stávat zkušení hráči na poli konkurenčního boje mezi školami. Rozhodnutí, kam jejich dítě půjde studovat základní nebo střední školu, bylo osudové a ovlivnilo jeho šance studií na dobré univerzitě a možnost získat tak i dobré zaměstnání.

V neposlední řadě ERA strhnul řadu debat na téma následků, které měl na tzv. „vzdělávací prostor“ tedy na oblasti veřejného i akademického smýšlení, kde se rozhodovalo o důležitosti či bezvýznamnosti mnoha pedagogických otázek. Až do 80. let minulého století se diskuze na téma vzdělání točily kolem problémů s rovným přístupem ke vzdělání v různých společenských vrstvách (viz podle Jones, K. 2003, str. 54). Na úrovni školního kurikula ty samé otázky motivovaly a inspirovaly práci mnoha učitelů, stejně jako akademiků i výzkumných pracovníků. Tato ohniska zájmu vedla na jedné straně ke zvýšení pozornosti při hledání odpovědí na

systemické otázky většího měřítka – jedna komprehenzivní škola pro všechny nebo více úrovnový systém školství s možností volby, na straně druhé tato ohniska stále zvyšovala význam učení a vyučování jako kulturního procesu, kde autorita učitele, identita žáků a zkušenost byly stále ve hře.

Se zavedením ERA došlo k obratu o sto osmdesát stupňů – od této doby nebyl již systém školství viděn jako uniformní plán, jehož účelem bylo zvyšovat příležitosti a možnosti a minimalizovat nedostatky, ale byl spatřován jako rozmanitý komplex institucí, jejichž zdravá konkurence bude zvyšovat „standards ve vzdělání“¹². To znamená, že jakákoliv snaha všech inovátorů a vědců o přiblížení kurikula, např. pracující vrstvě populace, vešla vniveč. Hlavním úkolem tohoto zákona bylo zajistit rovný přístup ke stejnému dobrému a náležitému kurikulu pro všechny žáky a studenty bez ohledu na pohlaví, etnický původ nebo zeměpisnou polohu (viz podle Department for Education and Science, 1987). Tento dvojí přesun středu pozornosti od systému k jednotlivé instituci a od kurikula jako kulturního problému ke kurikulu jako hotově dodanému produktu lhostejnému ke kulturním specifikům zapříčinil vznik zcela nové oblasti výzkumu a to školní efektivnosti a zdokonalování. Na začátku tohoto výzkumu se věřilo, že vědci mohou pomoci školám vytvořit jakýsi obecný vzor aplikovatelný na všechny hodiny, dle kterého budou moci učitelé efektivně učit (viz podle Sammons, J., 1995). Způsob, jakým tato idea měla být provedena, byl stanoven velmi neodborně. Vědci na základě generalizace poznatků nabytých v několika navštívených hodinách měli určit jakési klíčové determinanty efektivního vyučování a učení. Doba 90. let minulého století byla tedy značně charakteristická svou racionalizací školství a snahou o homogenizaci vyučovacího procesu.

¹² raising standards – od 80.let až do současnosti často jediná otázka, která se řeší, v anglickém školství. Každá vláda nebo politická strana stanoví svůj postup, jak zvyšovat standardy ve vzdělání.

3.2 Revize ERA?

Postupná anglikanizace a simplifikace národního systému testování vyprovokovala velmi silný odpor vůči tomuto systému hlavně u učitelů angličtiny. A ve školním roce 1993–94 provedla tato liga vzbouřených učitelů angličtiny to, co můžeme nazvat posledním vystoupením na poli politického boje. Celonárodní bojkot SATs podněcený činy učitelů angličtiny a podporovaný všemi ostatními učiteli donutil vládu k důkladné revizi kurikula i systému testování. Touto revizí se zmírnila většina základních rysů ERA nastíněných výše – počínaje zmírněním tradicionalistické a etnocentrické orientace a konče utlumením marketizace¹³.

V roce 1997 zvítězila ve všeobecných parlamentních volbách labouristická vláda Tonyho Blaira a systém školství byl mezi prvními na řadě, kde se měly dít zásadní změny. Politický program této strany hlásal multinacionalismus, vyrovnání sociálních rozdílů a rovnou hospodářskou soutěž a na základě těchto bodů programu provedl i změny ve školství. Většina odborné veřejnosti v té době očekávala, že se zcela změní školská legislativa, že tolik kritizovaný zákon nebude mít další budoucnost, avšak tak se nestalo. Naprosto kontroverzní zákon, rozpoutávající vášnivé debaty mezi odbornou i neobornou veřejností, je i po 18 letech stále v platnosti a v nejbližších 5 letech nevypadá, že by jeho základy někdo otrásl. Hlavním tématem školství v novém tisíciletí je stále znovu a znovu opakované zvyšování standardů ve vzdělání, které je nepochybně spjato právě s tímto zákonem z roku 1988.

¹³ Marketizací se míní orientace systému školství tak, aby zásadním pravidlem, podle něž se učitelé a ředitelé měli řídit, bylo pravidlo soutěže jako v tržním hospodářství.

4. Kurikulum ve Velké Británii před rokem 1988

Kurikulum – tak jak bylo zamýšleno v roce 1944:

„Kurikulum a jeho tvorba jsou plně v rukou školy. Vláda pouze stanovuje základní principy, podle kterých je nutno se řídit. Řádně zkoncipované kurikulum musí mít vizi a cíle, které přesně objasní záměry školy. Takové cíle by měly být důkladně promyšleny a odrážet v sobě filozofii a hodnoty, na kterých je škola postavena. Dále by škola měla být schopna tyto cíle přetransformovat do praxe založené na roční a týdenní organizaci. Kurikulum by nemělo být příliš detailní, neboť tak by ubralo na flexibilitě a citlivosti k individuálním rozdílům, které vzdělání vyžaduje. Na druhé straně by však měl být vidět program práce, který by odrážel postupné dosahování cílů v oblasti znalostí, pochopení, dovedností a postojů zakotvených v obecných cílech kurikula. Pouze tak může být zajištěn pokrok a kontinuita.“

(EA, 1944)

Obecné cíle:

- Rozvoj pružného myšlení
- Získávání takových znalostí a dovedností, které by odpovídaly potřebám budoucnosti
- Rozvoj literární a matematické gramotnosti
- Vštěpování morálních hodnot společnosti
- Rozvoj sociálního i racionálního povědomí
- Porozumění lidským činům a úsilí

Obecný rámec učení:

- Estetický a kreativní – schopnost reagovat rozumově i emocionálně na smyslové zkušenosti
- Lidský a sociální – pochopení toho, jak lidé žijí ve společnosti, jejich vzájemných vztahů a vztahů s okolím
- Lingvistický – zvětšit rozhled žáků v oblasti literatury a jazyka pomocí poslechu, mluvení, čtení a psaní
- Matematický – naučit matematickým operacím důležitých pro každodenní život

- Morální – pochopit pojmy jako spravedlnost a čestnost a morální jednání
- Tělesný – rozvoj kontroly a koordinace pohybu, motoriky a znalostí o lidském těle
- Exaktní – znalost a pochopení zákonů přírody a jejich analýza, rozbor, řešení problémů
- Duchovní – rozvoj citů a uznání pro život na Zemi
- Technologický – rozvoj znalostí a schopností spojených s kontrolováním událostí v našem prostředí

Principy při tvorbě kurikula:

- Šíře – zahrnutí všech 9 oblastí výše zmíněných
- Vyváženost – adekvátní množství času věnované všem oblastem
- Náležitost – to, co se žáci učí, musí mít své opodstatnění v současnosti i do budoucna
- Diferenciace – zachování individuálních potřeb žáků
- Kontinuální pokrok – zachování souvislosti v plánování a zkušenostech žáků mezi stupni škol

Hodnocení:

Při tvorbě kurikula by mělo být pomýšleno i na systém hodnocení, který by zaznamenával postup a pokrok žáků během všech stupňů škol a dále by bylo díky němu možné včas rozpoznat jakékoliv handicap.

(viz podle EA, 1944, str. 4)

5. Education Reform Act 1988 a národní kurikulum

V 60. letech Plowden Committee¹⁴ věřilo, že v srdci vzdělávacího procesu leží dítě (viz podle CACE, 1967, str. 1). Ti, kdo vytvořili první náčrtky národního kurikula v letech 80., věřili, že nikoliv dítě ale školní kurikulum je srdcem vzdělávacího procesu (Department for Education and Science, 1981). Střed veškeré pozornosti se nyní směřoval na to, co by se měly děti učit a množství času, které by mělo být věnováno jednotlivým předmětům. První koncepty národního kurikula byly sestaveny čistě z přehledu předmětů a kapitol pod nimi se ukrývajícími. Na těchto konceptech pracovalo devět nezávislých skupin odborníků. Každá skupina byla zodpovědná vždy za jeden předmět národního kurikula. Toto uspořádání mělo dva hlavní efekty. První byl zcela jasný předem – každý vyučovací předmět byl přeplněn látkou, která byla považována jako zásadní pro výuku, ale na množství času potřebného k výuce této látky nebyl brán zřetel. Jakákoliv skupina nadšených odborníků vždy považuje téměř vše z jejich oboru za to nejdůležitější a z tohoto důvodu od takových odborníků nemůže nikdo očekávat, že budou objektivní v množství látky, které je nutné zahrnout do všeobecného kurikula. Druhý efekt, který se projevil díky tomuto uspořádání, byl odvrát od kros(trans)kurikulárních metod výuky k těm na specifický předmět zaměřených. Ačkoliv velmi důležité a významné kroskurikulární¹⁵ prvky byly v návrhu národního kurikula označeny za nepostradatelnou součást vzdělávacího procesu, byly v podstatě chápány jako něco navíc a z tohoto důvodu v pozdější praxi vyučování téměř vynechány. A znovu byl tento efekt ve své podstatě zcela předvídatelný a ze strany konzervativní vlády velmi chtěný. Mnoho konzervativních politiků totiž považovalo kroskurikulární

¹⁴ Plowden Committee – Committee of Enquiry into Primary Education, jehož předsedkyní byla v letech 1963–1966 Lady Plowden. Tento spolek odborníků byl požádán ministrem školství – sirem Edwardem Boylem – o vypracování důkladné zprávy o stavu základního školství. Tato zpráva, jež vešla do historie britského školství, se nazývá *Children and their Primary Schools* a byla publikována v roce 1967. Plowden report byl kritizován hlavně v 80. letech za svůj přílišný optimismus. Psychologickou základnu celého reportu tvořila Piagetova vývojová teorie.

¹⁵ Kroskurikulárními prvky rozumíme takové, které v sobě obsahují dovednosti, schopnosti a znalosti z více oblastí vzdělávacího procesu a často bývají součástí tzv. skrytého kurikula (viz níže)

přístupy k vyučování za levicové a tzv. „trendy“, což se neslučovalo s jejich tradicionalistickým smýšlením.

Jelikož ministr školství pochybil v sestavení jedné pracovní skupiny pro celé kurikulum, odsoudil tak budoucnost národního kurikula ve školní praxi. Mnoho problémů spjatých s tímto předmětovým přístupem k vyučování se vynořilo v době, kdy byl již návrh národního kurikula předložen parlamentu ke schválení a v té době už nebylo cesty zpět. Kroskurikulární dimenze byla zcela zavržena a v národním kurikulu chyběly tak podstatné vyučovací prvky jako komunikace, osobnostní a sociální dovednosti, problémové vyučování nebo multikulturní výchova.

Způsob, jakým bylo nové národní kurikulum představeno veřejnosti, měl fatální vliv na některé okrajové předměty jako výtvarnou výchovu, tělesnou výchovu, hudební výchovu, dějepis, zeměpis. Systém národního testování a přemrštěné množství látky v předmětech angličtina, matematika a přírodní vědy způsobily, že okrajovým předmětům, které nebyly testovanými předměty, se téměř vůbec nevyučovalo.

V celém dokumentu národního kurikula není ani zmínka o tom, jak to, co je v něm obsaženo souvisí s tím, co se obecně ví o fungování procesu učení¹⁶. Jediným požadavkem stanoveným v úvodu k národnímu kurikulu je zajistit žákům a studentům dostatečně široké a vyvážené kurikulum, které:

- podporuje duchovní, morální, kulturní, mentální a tělesný rozvoj žáků, studentů a celé společnosti
- a připraví žáky a studenty pro možnosti, odpovědnost a zkušenost dospělého života

(viz podle ERA, 1988)

V tomto zákonem nařízeném kurikulu nebyla ani zmínka o učení a vyučování – kurikulum mělo být „dodané“¹⁷ žákům, kteří byli pouze pasivními příjemci předepsaných znalostí (viz podle Gearon, L., 2002, str. 66). Od začátku své existence se kurikulum a systém testování vztahovaly pouze k výsledkům

¹⁶ Učení def.: je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence. (podle Kulič, V. 1992), (Průcha, J.; Walterová, E. ; Mareš, J., 1998, str.268)

¹⁷ původní znění – „delivered“

žáků v testech, soutěži a stanoveným normám, ani náznakem se nezabývaly otázkami aktivního učení nebo jak pomoci dětem, aby jim to, co se učí, dávalo smysl.

Přepolitizování vzdělání a stres učitelů i žáků způsobený přecpaným a přetestovaným kurikulem způsobily, že se velice rychle v řadách učitelů začala vytvářet opozice. Navíc obsah kurikula nařízený zákonem se neshodoval s hodnotami učitelů, podle kterých chtěli své žáky učit. Většina z nich neměla ani odborné znalosti, ani schopnosti a kvalifikaci potřebné k vyučování a hodnocení nového kurikula. Na začátku devadesátých let začaly být problémy tak markantní, že je již nešlo ignorovat a výše zmíněný bojkot testů v roce 1993 vedl k revizi celého kurikula. Prvním úkolem orgánu nazvaného School Curriculum and Assessment Authority¹⁸ bylo zúžit požadavky v testech a vůbec vyučovací látky obecně, zjednodušit desetistupňovou škálu národního hodnocení a zlepšit administrativu při zpracování testů. Nové přepracované kurikulum vešlo v platnost v lednu 1995 a jeho hlavními body bylo:

- zúžení obsahu kurikula
- omezení počtu úkolů, které musí být otestovány
- omezení vyučovacího času, který je věnován angličtině, matematice a přírodním vědám ve prospěch dalších humanitních a výchovných předmětů
- zkrátit čas, který stráví učitelé i žáci přípravou na testy a samotným testováním
- zjednodušení dokumentace a administrativy
- zajištění materiálů pro školy včas

Národní kurikulum ve své originální verzi z roku 1988 bylo implementováno do škol pod tíhou neodborné politické interference a na základě nepodložených domněnek a předpokladů. Teprve v roce 1995 s příchodem nového zrevidovaného kurikula se situace ve školách začala obracet k lepšímu a učitelé konečně měli pocit, že je někdo vyslyšel.

¹⁸ SCAA – úřad pro školní kurikulum a hodnocení

6. Národní Kurikulum

6.1 Úvod

Nic není blíže centru celého veřejně vzdělávacího procesu než kurikulum. Termín kurikulum¹⁹ je velmi široký a pokrývá zcela všechno, co se ve škole učí nebo je vyučováno, ať už stanoveno zákonem či nikoliv, záměrně nebo náhodně, řečeno ve třídě či mimo, během práce učitele a žáka ve třídě nebo při náhodném kontaktu na hřišti nebo samozřejmě pochytané z chování a interakcí spolužáků. Pouze malá část toho, co nazýváme kurikulum, může být sepsána a kodifikována. Zbytek, který občas nazýváme skrytým kurikulem²⁰, nikdy být sepsán nemůže. A opět pouze část toho kurikula, kterou se nám podaří identifikovat a popsat, bude realizována v té podobě, ve které byla zamýšlena. Ale jakkoliv přísné může předepsání kurikula být, jeho úspěšná realizace závisí a vždy závisela na učiteli – jeho přístupu k žákovi, schopnosti diagnostikovat, komunikovat, improvizovat atd.

6.2 První národní kurikulum v Anglii a Walesu

Jak bylo již naznačeno výše, národní kurikulum hrálo významnou roli v zákonu z roku 1988, kde bylo také prvně v historii britského školství zmíněno. Základní cíle národního kurikula jsou popsány v odstavci 2 tohoto zákona a stanovují všem státním školám povinné předměty, které budou vyučovány a dále specifikují ve vztahu ke každému z nich:

- znalosti, dovednosti a porozumění, jež by žáci různých zdatností a úrovní vývoje měli mít

¹⁹ Kurikulum def.: rozlišujeme tři základní významy pojmu. 1. vzdělávací program, projekt, plán 2. průběh studia a jeho obsah 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. (Průcha, J.; Walterová, E. ; Mareš, J., 1998, str.118)

²⁰ Skryté kurikulum def.: postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle explicitně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos, klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, způsoby diferenciacce žáků, pravidla chování ve třídě, sociální struktura třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic a učitelova výkladu. (Walterová, E., 1994, str.17)

- látky, procesy a dovednosti, kterým budou žáci různých zdatností a úrovní vývoje vyučovány
- požadavky na hodnocení výkonu žáků

(ERA, 1988, str. 14)

Národní kurikulum tvoří devět předmětů na nižším stupni základní školy a deset na vyšším. Tři předměty, které byly identifikovány jako nejdůležitější, se nazývají základní jádrové předměty²¹ a sedm dalších pouze základní předměty. Všechny předměty byly v předchozích kurikulech vždy nějakým způsobem zahrnuty, největší novinkou tohoto kurikula byla otázka příslušného času, který měl být těmto předmětům věnován.

Základní jádrové předměty: ²²	angličtina, matematika, přírodní vědy
Základní předměty:	výtvarná výchova, zeměpis, dějepis, hudební výchova, tělesná výchova, technologie a moderní jazyk (od 11 let)

Původním záměrem bylo vyučovat všechny předměty s výjimkou moderního jazyka všechny děti až do věku 16 let. Ale vzhledem k požadavkům středního a vyššího školství, byl tento záměr pozměněn a téměř všechny předměty jsou od 14 let volitelné. Výjimku tvoří základní jádrové předměty, které zůstávají povinné až do konce povinné školní docházky, tedy do 16 let. Školy mají dále povinnost vyučovat náboženství, ale jako jediný tento předmět není zahrnut do devíti resp. desíti základních předmětů a rozhodnutí o jeho výuce na školách jsou ponechána v rukou školských úřadů s ohledem na podmínky komunity, ve které se škola nalézá. Mezi základními jádrovými a čistě základními předměty je v zákonu nepatrný rozdíl a ministr školství si vyžádal, aby tři hlavní předměty byly veřejnosti představeny dříve než ostatní předměty národního kurikula. Avšak obsah předmětů, který tvoří v podstatě nejdůležitější část kurikula, je rozpracován do čtyř základních bloků stejných pro všechny předměty:

²¹ původní znění – core foundation subjects

²² Ve Walesu je waleština základním jádrovým předmětem tam, kde je stále hlavním dorozumivacím jazykem, ve všech ostatních školách ve Walesu, je waleština pouze základním předmětem.

- Program studia neboli osnova (pův.zn. Programmes of study)
- Vzdělávací cíle (pův.zn. Attainment targets)
- Vzdělávací úrovně (pův.zn. Levels of attainment)
- Formulace znalostí (pův.zn. Statements of attainment)

Způsob, jakým se má dosáhnout vzdělávacích cílů, je popsán v osnovách. Tyto osnovy blíže specifikují obsahy, metody a přístupy, které musí učitelé a školy při vyučování závazně dodržovat. Každý z těchto předmětů je dále definován pomocí cílů a každý žák musí dostat šanci studovat takovou látku, která k dosažení těchto cílů směřuje. V prvním návrhu kurikula byl každý tento cíl rozdělen na dalších 10 úrovní. Úroveň 1 odpovídá tomu, čeho by převážná většina dětí měla dosáhnout v prvním až druhém roce povinné školní docházky a úroveň 10 tomu, co musí umět studenti při skládání závěrečné zkoušky ve věku 16 let. Bodem formulace znalostí se míní bližší identifikace školní práce na různých vzdělávacích úrovních.

Př: Matematika (AT – cíl vzdělávání)

AT1 použití a aplikace matematiky

AT2 číslo

AT3 algebra

AT4 tvar a prostor

AT5 manipulace s výpočty

Bliže: AT4 – tvar a prostor, úroveň 3

Osnova	Formulace znalostí
Rozlišení 2D a 3D tvarů, identifikace rozdílů, popis pravidel	žáci třídí 2D a 3D tvary za použití matematických kritérií a uvádí důvody jejich počínání

Množství tak formulovaných znalostí jako ve výše uvedeném příkladu se liší úroveň od úrovně. Úroveň 3 obsahuje troje takto formulované požadavky znalostí, zatímco např. úroveň 5 obsahuje čtyři. Největší kritika národního kurikula se vztahovala právě k této části a přílišné detailnosti znalostí, kterých by měli žáci a studenti dosáhnout. Další zcela zásadní a statutární částí národního kurikula byly klíčové stupně²³, podle kterých se obsahu národního kurikula mělo vyučovat, spíše než podle ročníků. Školní věk od 5 do 16 let byl rozdělen do 4 klíčových stupňů, každý z nich pokrýval dva až čtyři roky studia.

- Klíčový stupeň 1 – žáci 5 až 7 let
- Klíčový stupeň 2 – žáci 7 až 11 let
- Klíčový stupeň 3 – žáci 11 až 14 let
- Klíčový stupeň 4 – studenti 14 až 16 let

Aby se zjednodušila identifikace pokroku dítěte, každý rok povinné školní docházky dostal své číslo – od prvního roku (začátek v 5 letech) do jedenáctého (16 let). Tento způsob byl v anglickém školství zcela novátorský, neboť dospělá populace (nyní většinou rodiče) chodila do prvního ročníku teprve až na vyšším stupni základní školy.²⁴

²³ Původní znění – key stages

²⁴ z důvodu účelného přirovnání k českému systému školství používám při překladu českou terminologii, která však není zcela ideální, neboť ve Velké Británii se od 11 let studuje secondary school a doslovný překlad by tedy měl být střední nebo sekundární škola.

Klíčový stupeň	Nový popis	Věk žáků
1	Y1	5
	Y2	6
		7
2	Y3	8
	Y4	9
	Y5	10
	Y6	11
3	Y7	12
	Y8	13
	Y9	14
4	Y10	15
	Y11	16

poznámka: Y = rok

Struktura založená na klíčových stupních je další významnou charakteristikou národního kurikula.

Při rozpracování národního kurikula se došlo k závěru, že není žádný důvod stanovovat úrovně dosažených znalostí, dovedností nebo schopností v předmětech výtvarná výchova, hudební výchova a tělesná výchova, neboť detailní popis by byl nepatřičný a ani se nepředpokládalo, že tyto předměty budou vystaveny takové testové zátěži jako zbytek základních předmětů. Proto popis úrovní v národním kurikulu je pouze vodítkem pro učitele, co všechno děti z těchto předmětů zvládnou v daném věku.

V ERA 1988 – statutárním zakotvení národního kurikula – se nezmiňuje, kolik času přesně by mělo být vyhrazeno na každý předmět. Dodatečné předpisy hovoří pouze o přiměřeném množství času, které by se mělo věnovat výuce všech předmětů. Z tohoto hlediska bylo zcela na školách, jak si uspořádaly své rozvrhy a zcela na učitelích, jak si zorganizovali čas ve svých třídách. Problém naznačený výše – přemrštěné množství požadované učební látky v národním kurikulu a tato nejasnost s časovou dotací vedly k téměř úplnému opomíjení dalších předmětů na

prvním stupni základní školy a k velkým problémům s doháněním zameškané látky na stupni druhém.

6.3 Proč národní kurikulum?

Rozdíly mezi školami

Mnoho anglických pedagogů na konci 80. let zastávalo názor, že státní garance bezplatné, povinné školní docházky by se měla rozšířit i na obsah výuky. V debatě o národním kurikulu poukazovali především na křiklavé rozdíly mezi školami. Ve stejné lokalitě mohla jedna základní škola mít velmi propracovaný učební plán např. z přírodních věd a zanedbávat matematiku, druhá mohla upřednostňovat pouze angličtinu a na zbytek předmětů nekladla důraz a třetí mohla být proslulá pouze svým hudebním pozadím. V ideálním případě se mělo národní kurikulum postarat o to, aby učitelé na všech školách v zemi měli přesně vymezenou látku a čas, za který by se ono potřebné množství znalostí, dovedností a schopností měli žáci naučit a tím se tak vyrovnaly propastné rozdíly v jejich výsledcích. Z předchozích kapitol víme, že realita po zavedení národního kurikula byla trochu jiná.

Nerovnoměrnost

V tomto případě šlo hlavně o problém druhého stupně, kde si studenti mohli vybírat předměty podle své budoucí specializace. Většinou šlo ale o zákonitě se opakující volbu – dívky se ve většině případů snažily vyhnout zkouškám z fyziky ve prospěch biologie a chlapci naopak upřednostňovali fyziku a technologii a menší zájem projevovali o studium moderních jazyků nebo občanské výchovy. Počet studentů studujících moderní jazyky klesl dokonce tak nízko, že se Velká Británie ocitla mezi posledními ze západoevropských států ve znalostech moderních jazyků (viz podle Moon, B. 1994, str. 43). Národní kurikulum poskytlo takový rámec systému školství, že nerovnoměrnosti a nevyváženosti tohoto směru mohly být vyloučeny.

Zvyšování standardů

Mnoho příznivců národního kurikula motivovala asi nejvíce touha po zlepšení kvality vzdělávání ve státních školách. Debata kolem celkové úrovně standardů ve vzdělání vzbudila pozornost médií, která se polemikou na toto téma zabírala ještě mnoho let po představení národního kurikula a dokonce i v současné době se média zajímají převážně o fakta spojená se zvyšováním standardů. Vliv, který média na veřejnost měla, způsobil, že na rostoucí úspěšnost studentů v testech GCE/CSE²⁵ nebyl brán žádný zřetel. Statistiky ministerstva školství v té době dokonce dokazují, že šlo o signifikantní růst 1,75% mezi lety 1970 – 1983 (DES, 1984). Však ne jeden premiér využil toto téma ve svůj politický prospěch. James Callaghan toto téma zmínil ve svém slavném a výše zmíněném proslovu v Ruskin College v Oxfordu v roce 1976: „Stížnosti přicházejí ze strany zaměstnavatelů, že čerství absolventi často nemají takové schopnosti, dovednosti ani znalosti, aby obstáli požadavkům zaměstnání...“ (Callaghan, J., 1976). Margaret Thatcher ve svém projevu na sjezdu konzervativní strany vytvořila přímé spojení mezi ekonomickým úspěchem a státním systémem vzdělání:

„Abychom byli schopni konkurovat světu v budoucnu, potřebujeme již nyní mladé, dobře vzdělané a vyškolené, kreativní lidi. Jestliže vzdělání bude naším podkladem dnes, pak národní úspěch a prosperita bude podkladem zítra...“ (Thatcher, M., 1984)

Mezinárodní srovnávání školních výsledků reprezentovalo další dimenzi ve velké debatě o zvyšování standardů. I tady v této oblasti se časem prokázalo, že některé argumenty, opět velmi medializované, nebyly vůbec odborně podložené, neboť testy, které by byly srovnatelné napříč mnoha různými zeměmi a kulturami, se ukázaly být naprosto kontroverzní. Nicméně v roce 1988 v publikaci vydané mezinárodní asociací pro hodnocení ve vzdělání se Velká Británie spolu s USA a Itálií ocitla mezi zeměmi, které měly být silně znepokojeny výsledky svých studentů v přírodních vědách a měly zvážit, zda průměrné až podprůměrné výsledky

²⁵ GCE – General Certificate of Education
CSE – Certificate of Secondary Education

z matematiky odpovídají jejich očekávání (viz podle IAEEA, *Science Achievement in Seventeen Countries*, 1988).

Otázka standardů ve vzdělání je však komplexní a v souvislosti s národním kurikulem by asi základní otázkou mělo zůstat, zdali národní kurikulum poskytuje všem žákům a studentům takovou záruku, aby se stali sebejistými a kompetentními ve všech předmětech, které pokrývá.

Zlepšení komunikace

Vytvoření jednotného kurikula pro všechny školy a zvyšování standardů jsou dva hlavní důvody pro zavedení národního kurikula. Nicméně ve výčtu argumentů pro národní kurikulum by neměly chybět ani další více méně již podpůrné argumenty.

Mnoho rodičů shledávalo před rokem 1988 školní kurikulum poněkud nesrozumitelnou součástí školních aktivit. Je zcela prokazatelné a evidentní, že čím více rodiče o tom, co se má jejich dítě naučit a čeho dosáhnout, ví, tím spíše jejich dítě uspěje. Takové informace byly pro rodiče velmi obtížně získatelné, nikoliv z důvodu jakýchkoliv obstrukcí ze strany učitelů, ale zcela výhradně proto, že většina školních kurikulů postrádala obecný jazyk nebo sjednanou strukturu, pomocí které by rodiče mohli sledovat pokrok svého dítěte. Odhady jdou dokonce tak daleko a tvrdí, že devadesát procent studentů skládalo závěrečné zkoušky, aniž by během svého studia kdy spatřili obsah nebo program onoho studia (viz podle Moon, B., 1994, str. 46). Národní kurikulum se svou relativně přímočarou terminologií poskytuje základ pro lepší srozumitelnost a jasnost v komunikaci mezi rodiči a školou na obou úrovních základního školství.

Souvislý postup

Národní kurikulum je důležitým prostředkem ke zlepšení prostupnosti obou stupňů britského školství (primárního a sekundárního). Největší potíže totiž způsoboval většině škol přestup žáků z primárního stupně školy do sekundárního. Učitelé na druhém stupni, kteří přebírali žáky z prvních stupňů rozdílných škol, měli velké problémy stanovit látku, kterou by probrali všichni

žáci a nebo dosaženou úroveň jednotlivců. Tento problém byl mnohem více markantní v předmětech, kde se na jednodušší látku navazuje se složitější (např. matematika). Národní kurikulum přimělo většinu učitelů i škol k lepšímu zaznamenávání a monitorování pokroku svých žáků. Další události jako změna učitele, školy, nové prostředí atd. mohou vést k značným přerušením v souvislém postupu ve vzdělání – národní kurikulum mělo být prostředkem k minimalizování takovýchto trhlin.

Individuální výsledky

V neposlední řadě stojí za zmínku i potencionální výhoda národního kurikula. Hodnocení výsledků na všech britských školách bylo až do zavedení národního kurikula charakteristické pouze normativním hodnocením²⁶ – tedy takovým, kdy žáci jsou srovnáváni mezi sebou a nevyhnutelně velké procento žáků je hodnoceno jako podprůměrné. Zastánci národního kurikula naproti normativnímu hodnocení prosazovali kriteriální hodnocení²⁷. Hodnocení, při kterém je každý žák měřen pouze ve srovnání se znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, kterých dosáhnul. Národní kurikulum tedy mělo v ideálním případě poskytovat absolutní srovnávací měřítko, na kterém nerozpoznaný potenciál mohl být realizován a brán na vědomí.

²⁶ Normativní hodnocení def.: hodnocení opírající se o příslušné normy, obvykle se jimi rozumí normy se širší platností, např. normy stanovené statisticky u populace žáků příslušného věku či normy regionální, formulované s ohledem na specifika určitého regionu. (Průcha, J.; Walterová, E. ; Mareš, J., 1998, str.147)

²⁷ Kriteriální hodnocení def.: hodnocení opírající se o test absolutního výkonu, jež zjišťuje postavení jedince při zvládnutí přesně definované oblasti učení. Tzn., že jedinec není poměřován výkony jiných osob, ale stupněm zvládnutí učiva, splnění stanovených cílů. (Průcha, J.; Walterová, E. ; Mareš, J., 1998, str.116)

6.4 Současné národní kurikulum

V prvním národním kurikulu, tak jak bylo předloženo v roce 1988, chybělo mnoho podstatných částí vzdělávacího procesu a bylo čistě navrženo tak, aby uspokojilo konzervativní přesvědčení jeho tvůrců. První nevyhnutelná revize národního kurikula proběhla ještě v posledním období vlády konzervativní strany a přinesla s sebou změny zmíněné výše. V současné době je stále aktuální revize národního kurikula z roku 2001 (v platnosti od září 2002). Kostra národního kurikula zůstala i při této revizi zachována, mnoha změnami však prošel obsah kurikulárních a nově kroskurikulárních předmětů.

Definice:

Národní kurikulum určuje a přesně vymezuje to, co se děti ve státních školách v Anglii a Walesu musí povinně učit. Stanovuje obsah a cíle učení, kterými se musí řídit všichni učitelé, aby byl zajištěn příslušný národní standard. Dále také stanovuje, jakým způsobem budou výkony žáků ve škole hodnoceny a zaznamenávány. Z národního kurikula, je-li efektivně sestaveno, by měli rodiče, žáci, učitelé, zaměstnavatelé i širší komunita jasně pochopit jaké schopnosti, dovednosti a znalosti mladí lidé ve škole získají. Kurikulum by mělo poskytnout škole dostatek prostoru na to, aby mohla nenásilně vyjít vstříc individuálním požadavkům každého žáka a aby mohla rozvíjet svůj svérázný charakter a étos zakořeněný v místních komunitách. Dále by národní kurikulum mělo poskytovat všem partnerům vzdělávání jakýsi rámec, podle kterého pomohou mladým lidem na cestě k vyššímu vzdělání.

(Qualifications and Curriculum Authority, 2003)

Tato verze národního kurikula je vůbec první, která v sobě zahrnuje pojem občanství jako statutární část kurikula pro sekundární školství. „Vzdělání v občanských právech a povinnostech a vzdělání o demokratickém systému poskytne žákům takovou spojitost mezi těmito pojmy, že budou schopni plně pochopit jejich role a povinnosti jako občanů moderně demokratického státu a dále jim pomohou zacházet s choulostivými otázkami

morálního a sociálního pozadí, které vyvstanou během jejich života a ve společnosti.“ (QCA, 2003)

Toto národní kurikulum je také první, které se zabývá výukou vzdělávání v oblasti osobní a sociální a výukou o zdraví a zdravém životním stylu. Tento fakt reflektuje obecné přesvědčení, že vzdělání pomáhá žákům rozvíjet jejich znalosti, schopnosti a pochopení potřebné k tomu, aby mohli žít zdravě, sebejistě a nezávisle jako jednotlivci, rodiče, pracující i příslušníci společnosti.

Spolu se změnou obsahu se změnil i záměr národního kurikula a jeho čtyři základní cíle:

1. Rovné právo na vzdělání pro všechny děti

Národní kurikulum zaručuje pro všechny žáky nezávisle na jejich původu, kultuře, pohlaví, rase nebo handicapu přístup ke vzdělání a dále zaručuje, že u žáků budou rozvinuty potřebné schopnosti, dovednosti, znalosti a pochopení potřebné k jejich sebenaplnění a rozvoji jako aktivních a odpovědných občanů.

2. Zřídit standardy

Národní kurikulum objasňuje všem žákům, rodičům, učitelům, školní radě, zaměstnavatelům a koneckonců celé společnosti požadavky, které klade na žáky během jejich studia a cíle vzdělávání, tak jak jsou schváleny ministerstvem školství. Dále přesně stanovuje národní normy – tedy jakých výsledků by měli žáci dosáhnout v základních i jádrových předmětech národního kurikula. Tyto normy mohou být využity při řešení otázek zlepšení a pokroku nebo mohou měřit, monitorovat a srovnávat výkony mezi jednotlivci, skupinami nebo školami.

3. Zajistit ucelené a souvislé vzdělání pro všechny děti

Národní kurikulum přispívá k plné funkčnosti uceleného systému školství, který je souvislý a zároveň flexibilní na všech jeho stupních a tím tak zajišťuje pokrok dítěte během studia. Národní kurikulum usnadňuje žákům přechod

mezi školami a různými fázemi vzdělávacího procesu a poskytuje základy pro celoživotní vzdělávání.

4. Zlepšit obecné porozumění problémů ve školství

Národní kurikulum zvyšuje veřejné porozumění o vzdělávání a výsledcích, kterých bylo dosaženo zavedením povinného školství. Národní kurikulum poskytuje společný základ pro diskusi o problémech spojených se vzděláváním ať už mezi laiky či profesionály, žáky, studenty, rodiči, učiteli nebo zaměstnavateli. (QCA, 2003)

6.5 Školní kurikulum

Aby se národní kurikulum stalo efektivní součástí školních nařízení, musí školy převzít nejen jeho obsah a cíle, ale hlavně hodnoty, které v sobě nese a dále se musí bezvýhradně ztotožnit s jeho cílem. Národní kurikulum na školní úrovni může být efektivní pouze tehdy, bude-li škola intenzivně spolupracovat s rodinami svých žáků, s místními komunitami včetně církve a občanských sdružení a samozřejmě s místními podnikateli, živnostníky. Pouze na základě této spolupráce mohou školy dosáhnout dvou nejzákladnějších cílů vzdělávání, které od nich národní kurikulum vyžaduje. A tyto dva základní cíle poskytují škole nepostradatelný kontext k vytvoření vlastního školního kurikula.

Cíl 1: Školní kurikulum se musí postarat o to, aby všichni žáci měli možnost se učit a dosáhnout požadovaných výsledků. (QCA, 2003)

Školní kurikulum by mělo v dětech rozvíjet odpovědnost a radost z učení, jež by mělo být prostředkem k podnícení a stimulaci nejlepšího možného pokroku a nejvyšších možných cílů, kterých žák může dosáhnout. Školní kurikulum by mělo stavět na silných stránkách svých žáků, na jejich zájmech, zkušenostech a dosavadních znalostech a tím tak rozvíjet jejich schopnost spolupracovat, ale také učit se a pracovat nezávisle. Školní kurikulum by mělo své žáky vybavit nezbytnými základy z čtení, psaní, počtů

a IKT²⁸ a podněcovat jejich mysl k aktivnímu řešení problémů a schopnosti přemýšlet racionálně. Dále by školní kurikulum mělo přispívat k vytvoření vědomí identity u žáků prostřednictvím znalostí a pochopením duchovního, morálního, sociálního a kulturního dědictví britské společnosti a prostřednictvím lokálního, národního, evropského i celosvětového rozměru jejich bytí. Ideálně sestavené školní kurikulum by mělo podpořit v žácích uznání lidského úsilí a činů v oblasti estetické, vědní, technologické i společenské a tím by podněcovalo jejich touhu po objevování nových věcí a idejí. Tím, že školní kurikulum poskytne žákům bohatý a různorodý kontext znalostí, dovedností a schopností, budou tak schopni přemýšlet kriticky, kreativně, řešit problémy a rozpoznat rozdíl mezi dobrým a špatným. Školní kurikulum by každému žákovi mělo dát příležitost stát se kreativním, pokrokovým, podnikavým a schopným vedoucích rolí v životě osobním i profesním. A zcela bezvýhradně musí školní kurikulum vést své žáky k uvědomění si důležitosti pohybu a zdravého životního stylu v jejich životě.

Cíl 2: Druhým cílem školního kurikula je podpořit v žácích duchovní, morální, sociální a kulturní rozvoj jejich osobnosti a připravit je na požadavky života.

(QCA,2003)

Žáci by měli být schopni rozlišovat mezi dobrým a špatným, měli by být schopni ocenit jejich vlastní přesvědčení stejně tak jako cizí a měli by být schopni rozpoznávat různé kultury a jejich vliv na jedince i celou společnost. Školní kurikulum by mělo žákům předat důležité společenské hodnoty a podpořit jejich rozvoj jako autonomních a integrovaných jedinců, kteří budou starostlivě a odpovědně přispívat k rozvoji celé společnosti. Žáci, kteří budou učeni podle ideálního školního kurikula, budou schopni rozpoznat a zabránit diskriminaci a stereotypům a posilovat rovnoprávné příležitosti ve společnosti. Dále školní kurikulum musí vytvořit takové příležitosti pro své žáky, aby začali mít povědomí o životním prostředí kolem sebe a důsledcích lidské činnosti na toto prostředí na úrovni lokální, národní i celosvětové. Žáci

²⁸ IKT – informační komunikační technologie

musí opouštět školu vybaveni patřičnými znalostmi a dovednostmi dělat zasvěcená a nezávislá rozhodnutí a dále musí znát svá práva a povinnosti.

Školní kurikulum by mělo působit na rozvoj sebeúcty a emocionální stability u svých žáků a pomoci jim tak k vytvoření a udržení uspokojivých vztahů založených na respektování sebe sama a druhých ve škole, doma, v práci i v komunitě. Školní kurikulum by mělo umožnit žákům, aby reagovali pozitivně na povinnosti a příležitosti, zvládali změny a eliminovali zbytečný hazard z jejich životů. Takto vybavení žáci by se neměli obávat učinit další krok ve svém vzdělávání, tréninku nebo zaměstnání a měli by zdravě ocenit to, čeho ve svém životě dosáhli.

Tyto dva cíle se umocňují navzájem a rozvoj v obou oblastech je důležitý pro zvyšování standardů ve vzdělání pro všechny žáky.

(QCA, 2001, str. 2)

6.6 Závěr

Z předchozího odstavce bychom mohli získat dojem, jak ideálně funguje školství ve Velké Británii. Podle návrhu ministerstva školství by měli žáci opouštět školní instituci vybaveni nejen širokými předmětovými znalostmi, ale také s dokonalým uvědoměním své existence, světových problémů a navíc dokonale vybaveni přesně pro potřeby zaměstnavatele. Realita je ovšem jiná.

Podle nezávislé studie zveřejněné v roce 2001, kterou provedla organizace OECD²⁹, je patrné, že školství ve spojeném království trpí výraznými nedostatky v mnoha oblastech. Předmětem této studie bylo zjištění úrovně celkové gramotnosti 16 až 25 letých mladistvých ve školních znalostech, ale také ve schopnostech a dovednostech, které jsou potřeba ke zvládnutí každodenních povinností doma i v práci. Výzkum se zaměřil na takové dovednosti jako vyplňování formulářů, používání jízdních řádů atd. Výzkum prokázal, že britské školy své studenty připravují na budoucí život

²⁹ OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development je organizace založená v roce 1960, jejímž hlavním úkolem je navrhnout taková opatření, která by vedla k stálému ekonomickému růstu a zvyšování životní úrovně jejích členů. V současné době má OECD 30 členů. Česká republika se stala členem 21. prosince 1995.

jako jedny z nejhorších v celé Evropě – hůře se umístilo pouze Irsko. Zpráva, která následovala výzkum, konstatovala, že 35% mladých Britů ukončí středoškolské vzdělání, aniž by dosáhlo základní úrovně vzdělání. Další studie, která měřila pokrok 29 členských zemí OECD v opatřeních vedoucích k celoživotnímu vzdělávání, zařadila Velkou Británii až do třetí divize a komentovala toto zařazení tak, že Velká Británie má ve srovnání s ostatními zeměmi vcelku slabý a nevyrovnaný výkon, především kvůli stále přetrvávající vysoké negramotnosti mezi dospělou populací. (Halpin, T., 2001, str. 7)

Řada britských odborníků je však přesvědčena, že tyto výsledky jsou zkrátka vysokou cenou za desetiletí liberální ideologie ve školství, a že bude ještě pár let trvat, než se dostaví výsledky, které si se zavedením národního kurikula (zvyšování standardů) ministerstvo školství stanovilo.

7. Kurikulární reforma v Českých zemích

7.1 Úvod

Vzhledem k naší historii před rokem 1989 je zcela evidentní, proč západoevropské slovo „curriculum“ do české pedagogiky mohlo začít pronikat až po sametové revoluci. Před tímto, z hlediska národní historie významným mezníkem, byl termín „curriculum“ považován za cizí a z tohoto důvodu byl odmítán a nepřijatelný (viz podle Walterová, E., 1994, str. 18).

Počestělá podoba tohoto termínu „kurikulum“ se začala objevovat ve slovníku mnoha českých pedagogických odborníků až po roce 1989, ovšem ani během 90. let min. století, kdy se vedly četné diskuse nad návrhy vzdělávací reformy, se nedalo hovořit o jeho jednoznačném přijetí. Mnoho pedagogů požadovalo nalezení českého ekvivalentu k tomuto pojmu, avšak doposud se nepodařilo takový termín, který by obsahoval všechny roviny, které v sobě tento reálně existující komplexní jev skrývá, nalézt. Hlavním argumentem hovořícím v neprospěch používání tohoto českého ekvivalentu byla rozdílná pedagogická tradice a normativní orientace tvorby pedagogických dokumentů u nás a v zemích západní Evropy.

„Problémy cílů, obsahů a organizace vzdělávání byly řešeny u nás většinou jako dílčí problémy v rámci obecné didaktiky nebo speciálních didaktických disciplín. Otázkami souvisejícími s plánováním se zabývala teorie učebních osnov a teorie základních pedagogických dokumentů, jejímž předmětem byla především tvorba normativních dokumentů v centralizovaném školství“ (Walterová, E., 1994, str. 19).

Avšak vzhledem k politickým změnám ve společnosti, které u nás po roce 1989 proběhly, můžeme hovořit o snaze sjednotit vzdělávací cíle s humanistickými a demokratickými hodnotami, cíly a potřebami moderní společnosti, která se pokouší nalézt cestu mezi vyspělejší státy západní Evropy, a proto se termín „kurikulum nebo kurikulární dokumenty“ zdá být v mnohém na místě.

7.2 Kurikulární dokumenty po roce 1989

V prvním období transformace českých kurikulárních dokumentů se jednalo spíše o větší množství menších změn, nežli o jednu zásadní změnu – reformu v pravém slova smyslu. Jako významnější zásahy do kurikulárních dokumentů můžeme označit – zrušení státního monopolu na vzdělání, odstranění socialistických ideologií z kurikulárních dokumentů, liberalizaci kurikulární politiky a částečnou decentralizaci moci ministerstva školství. V neposlední řadě byly posíleny kompetence učitelů při výběru metod a forem výuky.

Druhá fáze transformace systému vzdělávání v České republice vyústila v roce 2001 publikací dokumentu s názvem „Bílá kniha“. Tento dokument byl pojat jako: „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (MŠMT, 2001, str. 7).

Text Bílé knihy vycházel z mnoha analýz a hodnocení českého školství uskutečněných v předcházejících pěti letech odborníky nejen českými ale i zahraničními. Významnou úlohu v tomto procesu evaluace hrála i již výše zmíněná organizace OECD. Bílá kniha byla závazným dokumentem, který vyjadřoval vládní záměry v oblasti vzdělávání a usiloval o vyjádření celospolečenských zájmů. Předmětnou oblastí Bílé knihy byla celá vzdělávací soustava ve své sociální, kulturní a hospodářské podmíněnosti. Úvodní text vyjadřoval obecné cíle výchovy a vzdělávání a zdůvodňoval principy vzdělávací politiky. V dalších částech textu se autoři zaměřili na tři hlavní vzdělávací sektory, které se vyvíjejí v odlišných legislativních, správních a finančních podmínkách: regionální školství, terciární sektor a vzdělávání dospělých.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády ČR z dubna 1999, kterým byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky, jež se staly východiskem „Konceptce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR“ (květen 1999).

V současné době se odborné diskuse zaměřují především k realizaci nového školského zákona, který byl schválen v září 2004 s platností od ledna

2005. Tento školský zákon zavádí systém dvoustupňové přípravy základních kurikulárních dokumentů, tzv. vzdělávacích programů. Dále v souvislosti s tímto zákonem ministerstvem pověřené orgány VÚP³⁰ a NÚOV³¹ zpracovaly tzv. rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně vzdělávací soustavy (předškolní, základní, střední, základní umělecké, jazykové – s právem státní jazykové zkoušky).

Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který si však zpracovává každá škola samostatně s ohledem k individuálním potřebám jejich žáků a možnostem školy.

Obecné principy, podle kterých jsou vytvářeny rámcové vzdělávací programy, se dají shrnout do čtyř bodů:

- Nová strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- Celoživotní učení
- Základní vzdělávací úroveň stanovená pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání
- Pedagogické autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání

Školní vzdělávací program by měl konkretizovat nejen obsah vzdělávání, ale i způsob, jakým bude škola uvažovat o vzdělávacích prioritách, o realizaci cílů s konkrétními žáky, jak bude provádět evaluaci vlastních výsledků a jak bude učitele připravovat na nové metody práce.

Teprve v současné době asi 20 základních škol ověřuje své školní vzdělávací programy v praxi. V rámci tohoto projektu bude mít možnost ministerstvo školství vzdělávací programy vyhodnotit a kriticky analyzovat. A i přesto, že jsou vzdělávací programy vystaveny kritice již nyní, jejich objektivní kritiku budeme moci vyslovit teprve až s uplynutím této etapy. Povinnost vzdělávat podle vlastního školního vzdělávacího programu

³⁰ Výzkumný ústav pedagogický

³¹ Národní ústav odborného vzdělávání

nastane pro všechny školy realizující základní vzdělávání od školního roku 2007/2008 a to minimálně v 1. a v 6. ročníku.

7.3 Systém národního hodnocení a testování v ČR

Tradiční formou hodnocení v České republice je hodnocení, jež se spoléhá výhradně na schopnost sumativního úsudku učitelů. Žáci a studenti jsou tedy hodnoceni pouze na základě učitelova nejlepšího přesvědčení o jejich výkonu a jedinou, obecně rozšířenou, možností srovnání výkonů žáků jsou přijímací zkoušky na vyšší, případně jiný, druh školy.

Následující úryvek z článku publikovaného 13. 7. 2005 v iHNed.cz je jednou z mnoha předzvěstí blízké budoucnosti, ve které poprvé v historii české školy systém národního hodnocení a testování podobný tomu anglickému také čeká.

„Odborníci připravují testy pro hodnocení žáků na základních školách“

PRAHA 12. července (ČTK)

Hodnocení žáků je v současnosti velice subjektivní, záleží vždy na učiteli, jaké má nároky. V budoucnu by žáci měli dvakrát během povinné školní docházky absolvovat jednotné testování a za tři roky čeká středoškoláky společná maturita. Měl by tak vzniknout komplexní a také objektivnější systém hodnocení výsledků vzdělávání, jenž v současnosti chybí, řekla ČTK Jitka Pohanková z Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání, které nové testování připravuje. Na základních školách budou testováni žáci v pátých a devátých třídách. "Zavedení externího hodnocení poskytne žákovi srovnání se stejně starými dětmi. Výsledky testování získá škola, aby s nimi mohla pracovat a zlepšit slabá místa. Dostanou je také zřizovatelé a ministerstvo školství," uvedla. Zdůraznila ale, že nebudou vytvářet žebříčky škol podle výsledků jejich žáků. Ty nejsou totiž závislé jen na schopnostech učitelů, ale také složení žáků ve třídách.

Druhým důvodem pro zavedení jednotného výstupního hodnocení na základních školách je podle ní snaha omezit přijímací zkoušky na střední

školy. Každé dítě dostane po testování certifikát s výsledky. Školy by podle nich mohly vybírat své budoucí studenty a nemusely by pro ně připravovat své testy, uvedla Pohanková.

Testy jsou zaměřeny na základní dovednosti, jako je například práce s textem nebo matematickou gramotnost, nezkouší se faktografie, podotkla. Příští školní rok chce centrum testování nabídnout školám v celé republice. Účast v něm je ale dobrovolná, ani střední školy nebudou muset výsledky testování při přijímacím řízení akceptovat, poznamenala Pohanková. Aby bylo výstupní hodnocení povinné, muselo by se objevit ve školském zákoně.

Podle rok starého setření Ústavu pro informace ve vzdělávání by výstupní hodnocení v deváté třídě přivítali ředitelé základních i středních škol. Více než 80 procent jich považuje jednotné testování na základní škole za potřebné. Jsou pro ověřování znalostí z matematiky a češtiny.

Jednotné hodnocení žáků během jejich vzdělávání funguje v mnoha zemích. Typické je pro Velkou Británii...

7.4 Diskuse

Vydáním nového školského zákona v lednu 2005 zpečetila česká vláda tendence, jež se začaly velmi silně projevat v českém školství po roce 1989. Tyto silné decentralizační tendence, spolu se snahou co nejvíce uvolnit učební osnovy, jsou hlavním motivem změn, které v českém školství v současné době probíhají a jsou často zdůvodňovány tím, že jsou samozřejmostí v zemích západní Evropy.

Jak již bylo naznačeno v předcházejících kapitolách, Velká Británie je však zemí západní Evropy, jež se vydala směrem zcela opačným, vedena snahou o zkvalitnění znalostí svých žáků. Zavedením národního kurikula postavil stát před anglické učitele povinné osnovy, kterých bylo třeba se bezvýhradně držet.

Zamyšlení hodný je však fakt, že obě tyto země zvolili, jako nástroj kontroly úspěšnosti svých legislativních opatření, nástroj zcela totožný. V České republice bychom chtěli zavést systém testů, který nebude

reflektovat žádné kurikulum nebo učební osnovy, ale bude prověřovat výkony žáků vzhledem ke klíčovým kompetencím stanovených v rámcovém vzdělávacím programu. V ideálním případě bude každá škola ve svých prostorách vyučovat zcela individuálně a specificky, ale výsledky a výkony žáků by měly být totožné. Zdáli je možné s takovými výchozími požadavky vymyslet testy, které by ale zároveň zajistili plnou reliabilitu a validitu takového hodnotícího nástroje, zatím nevíme.

Dále je zřejmé, že systém národního testování, bude nástrojem velmi mocným především vzhledem k informacím, které získává. Velká Británie se vydala cestou otevřenosti a výsledky v testech pravidelně publikuje. Zatímco v České republice se zatím zdá, že výsledky žáků v testech budou tajné.

V souvislosti s tímto se ihned naskýtá mnoho otázek, na které zatím není známá odpověď.

Budeme schopni udržet tyto informace opravdu utajené? Avšak budeme-li tyto informace udržovat v tajnosti, jak zajistíme, aby se dostaly do těch správných rukou? Budeme schopni zabránit vzniku fámy, jejíž důsledky jsou často nedozírné?

Osmnáctiletá zkušenost, kterou ve Velké Británii s podobnými testy mají, může být v mnohém nápomocná při hledání odpovědí na tyto i další otázky, které začnou v návaznosti na první pokusy již brzy vyvstávat.

Následující kapitola textu se zabývá výhradně systémem testování, který byl Velké Británii představen před více než patnácti lety.

Kulturní a historický základ, na kterém byla kurikulární reforma ve Velké Británii provedena, je velmi odlišný tomu českému, avšak při správné interpretaci a v kulturním kontextu, by mohlo být této zkušenosti vhodně využito.

8. Systém národního hodnocení ve Velké Británii

8.1 Úvod

Hodnocení vždy hrálo a stále hraje velmi důležitou úlohu v systému vzdělávání a ať už na formální či neformální úrovni je každodenní školní realitou. Hodnocení, tak jak jej definuje pedagogický slovník (Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 1998, str.164): je zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizující stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy a má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro strategie plánování jejího rozvoje aj.

Anglický ekvivalent k českému slovu hodnocení je „assessment“. Tento výraz se v anglicky mluvících zemích používá jako souhrnný pojem pro všechny testy, zkoušky a zkoušení ať už ústní, psané nebo praktické, ale také pro všechny metody, kterými se dá měřit žákovu učení (viz podle Gipps, C., Stobard, G. 1993, str. vii). Ať už je tedy slovem „assessment“ míněna jakákoliv forma hodnocení, vždy jde o hodnocení, které se snaží buď o objektivitu, klasifikaci nebo o poskytnutí jakési zkušenosti, kterou si člověk ponese celý život. Ovšem definujeme-li takto slovo „assessment“, můžeme být více než překvapeni, když se poohlédneme po původu tohoto slova. Toto anglické slovo pochází z latinského slova „assidere“, které bychom mohli do češtiny přeložit jako „sedět vedle nebo po boku“ někoho. Ve spojení se vzděláním – v anglickém jazyce „education“, původem latinsky „educare“, do češtiny přeloženo jako např. „vynášet ven“ – bychom mohli tedy hodnocení vidět jako proces, kdy (obrazně) sedíme vedle dítěte a vynášíme na světlo jeho potenciál nebo vytváříme vhodné situace tak, aby mohlo předvést, čeho je již schopno. Vytvoříme-li takovýto scénář procesu hodnocení (testování, zkoušení atd.), stane se rázem pozitivní zkušeností nejen pro žáka, ale i pro učitele a tím základem úspěšného vzdělávání.

Při tvorbě národního kurikula, potažmo systému testování a hodnocení, jež je jeho významnou součástí, mysleli jeho tvůrci převážně tímto směrem. Změna, kterou přinesl nový systém testování a hodnocení, měla být změnou k lepšímu. Každý žák měl mít na jeho základě stejné šance

a měl být hodnocen pouze podle individuálních schopností vůči stanovené normě. Učitelům měl tento systém poskytnout konečně jakýsi univerzální nástroj jejich řemesla – cíle vzdělání byly stanoveny a testy měly být pomůckou k jejich dosažení.

Z předchozích kapitol je však zřejmé, že se zavedením tohoto systému přišly mnohem závažnější problémy, o kterých při tvorbě prvních návrhů národního kurikula nikdo ani netušil.

8.2 Historie testování a zkoušek ve Velké Británii

Historicky první systém školních testů a zkoušek se datuje ve Velké Británii k 50. letům 19. století, kdy se rapidně zvýšil počet uchazečů o studium na univerzitách v Cambridge a Oxfordu a proto byly tyto univerzity donuceny zavést systém přijímacích zkoušek. Avšak i přes zavedení přijímacích zkoušek se dalo studium na univerzitě stále ještě koupit. Teprve od roku 1917, kdy byly formálně zavedeny první závěrečné zkoušky na středních školách, se situace pro chudší studenty zlepšila. Toto závěrečné vysvědčení³² sloužilo nejen jako přijímací zkouška na univerzitu, ale zároveň stanovilo jakýsi standard, kterého museli studenti během studia na střední škole dosáhnout. K získání takového vysvědčení bylo třeba složit psanou zkoušku z minimálně pěti akademických předmětů. V té době byly teoretické znalosti stále ještě v popředí oproti znalostem nabytých zkušenostním učením, a proto získání této závěrečné zkoušky bylo spojováno automaticky s vysokým postavením ve společnosti. Tento model závěrečné zkoušky je ve své podstatě pouze s malými obměnami udržován dodnes.

Situace před rokem 1988:

Před zavedením národního kurikula, jehož důležitou součástí byl také celonárodní systém testování a hodnocení, vypadala situace dost nepřehledně. Nikoliv z důvodu nejasnosti v množství zkoušek – to bylo dané pro všechny školy stejně, ale z důvodu nevyváženosti v hloubce znalostí a dovedností, které bylo třeba k obdržení určité zkoušky prokázat.

³² V původním znění – School Certificate

Před rokem 1988 skládali žáci v Anglii a Walesu první písemnou zkoušku z anglického jazyka, matematiky a přírodních věd až po 11 roce věku. Tyto zkoušky fungovaly jako selektivní nástroj pro gymnázia³³, která si vybrala přibližně 20% nejlepších žáků a zbytek často zklamaných a zdrcených žáků pokračoval na souhrnné střední školy³⁴ nebo technické obory³⁵. Obsah těchto testů byl pro učitele na mnoha místech jedinými osnovami, kterým je třeba své žáky učit a mnohdy jedinou vyučovací metodou v posledním akademickém roce před těmito zkouškami byl dril a pamětní učení. Ona nejasnost, zmíněná výše, spočívala v tom, že z převážné většiny určoval obsah školního kurikula místní školský úřad. To vedlo k tomu, že v některém kraji oněch 20% „nejlepších žáků“ mělo znalosti, které se mohly rovnat znalostem, kterých dosahovali žáci v jiném kraji hluboce pod limitem 20% nejlepších.

Dalšími celonárodními zkouškami byly až závěrečné zkoušky, které se do roku 1986 nazývaly CSE³⁶ a GCE. Zkouška GCE byla původem starší (1953) a určena výhradně pro studenty gymnázií, kterým formálně sloužila jako „vstupenka“ na vysoké školy. Tato zkouška měla 2 úrovně A-level (pokročilá) a O-level (základní) a pouze dva možné výsledky – splnil, nesplnil. Novinkou této zkoušky byl také její obsah – studenti totiž začali skládat tuto zkoušku z jednotlivých předmětů zvlášť, nikoliv jako souhrnnou zkoušku, která byla až do této doby tradiční. Teprve v roce 1962 byla z důvodu nátlaku veřejnosti na ministerstvo školství zavedena státní závěrečná zkouška pro všechny střední a technické školy. Rozdíl mezi úrovní znalostí a dovedností pro získání CSE nebo GCE byl propastný.

Začátkem 70. let 20. století se ve Velké Británii začal rodit nový trend ve vzdělávání. Čím dál tím více studentů zůstávalo studovat i po překročení limitu povinné školní docházky a toužilo získat vyšší vzdělání v jakékoliv formě. Tato krize v systému testování vyvrcholila v roce 1986, kdy tehdejší ministr školství oficiálně zrušil CSE a O-level GCE a nahradil je společnou

³³ původní znění – grammar schools

³⁴ původní znění – comprehensive schools

³⁵ původní znění – polytechnic schools

³⁶ původní znění – Certificate of Secondary Education (CSE) a General Certificate of Education (GCE)

závěrečnou zkouškou nazvanou GCSE³⁷, která je v platnosti stále a v současné době drtivá většina studentů končí povinnou školní docházku složením této závěrečné zkoušky (viz níže).

8.3 Systém národního hodnocení a testování po roce 1988

Výše zmíněný zákon z roku 1988 výslovně hned v prvním odstavci uvedl a blíže specifikoval systém hodnocení a testování, který vešel v platnost bez výjimky s tímto zákonem. Navržený systém měl testovat žáky na konci každého ze čtyř klíčových období³⁸. Tedy v sedmi, jedenácti, čtrnácti a šestnácti letech (viz podle ERA, HMSO, 1988, str. 2). Forma testů, to jak se mělo zacházet s výsledky a další detaily byly ponechány otevřené a na pozdějším rozhodnutí ministra školství.

Tehdejší ministr školství Kenneth Baker pověřil vypracováním návrhu systému hodnocení a testování skupinu odborníků obecně ve Velké Británii známou pod označením TGAT. „Task Group on Assessment and Testing“³⁹ byla skupina sestavená především z odborníků z oblasti vzdělávání – její předsedou se stal profesor Paul Black, jež je známý pro své působení na nejlepších anglických univerzitách. Dále byli mezi členy této skupiny dva ředitelé výzkumu, dva ředitelé škol, zástupce ministra školství, hlavní inspektor jejího veličenstva pro základní školství, ekonom, profesor elektrotechniky a personální ředitel velké stavební firmy. Ve zkratce byla tato skupina požádána, aby vypracovala projekt, ve kterém by poskytla odpovědi na otázky:

- praktických činitelů, které by v součinnosti s národním kurikulem regulovaly veškeré testování a hodnocení po dobu povinné školní docházky, což v sobě zahrnovalo známkovací škálu, doporučení různých druhů hodnocení a testů, diferenciaci hodnocení tak, aby žáci byli hodnoceni napříč spektrem jejich schopností dovedností a nejen znalostí nabytých během studia, zhodnocení informativní a diagnostické role takového hodnocení, návrh jak zacházet se získanými výsledky, umírněné požadavky na zajištění důvěryhodnosti

³⁷ GCSE – General Certificate of Secondary Education

³⁸ původní znění – key stages

³⁹ volně přeloženo jako „úkolová skupina pro hodnocení a testování“

takových testů a návrhy na publikace, jiné orgány a služby, které by bylo nutné zřídit či provést a to vše s ohledem na zajištění předem daných požadavků na hodnocení a testy, které měly být jednoduché administrativně, pochopitelné pro všechny uvnitř i vně vzdělávacího systému, z hlediska nákladů efektivní a v neposlední řadě podporující pozitivní učební atmosféru ve školách. (viz podle Whetton, C. 2004, str. 5)

Na vypracování takového projektu dostala tato skupina čas přibližně 5 měsíců a po jejich uplynutí přišla s návrhem systému hodnocení a testování, který měl jasně daných pět cílů. Tento systém hodnocení měl být:

- 1) formativní – tzn. poskytovat informace o současné úrovni žákových znalostí, dovedností a schopností, což by samo o sobě umožňovalo učitelům plánovat další stupně v učení
- 2) sumativní – tzn. poskytující informace o výkonu žáků
- 3) hodnotící – tzn. poskytující informace o třídách a škole z hlediska plnění jejich závazků vůči národnímu kurikulu, ale zároveň také o činnosti učitelů
- 4) informativní – tzn. poskytující informace rodičům o výsledcích jejich dětí a obecné informace o škole
- 5) umožňující profesionální rozvoj – tzn. poskytující učitelům větší uspokojení z hodnocení, zaznamenávání a monitorování výsledků žáků a studentů tak, aby byli schopni na tomto základě zhodnotit také vlastní práci

(DES and WO, TGAT, 1988, str. 12)

Aby TGAT vyhověla těmto cílům, předložila návrh zcela nového systému hodnocení a testování. Páteř tohoto nového systému tvořila stupnice o deseti úrovních, na které se měly měřit vědomosti všech žáků a studentů od 5 do 16 let. Tato stupnice měla být absolutním hodnotícím měřítkem, tzn., že žáci byli porovnáváni se státem danou normou nikoliv jako doposud mezi sebou. Současně s tímto celkovým modelem hodnocení byly zavedeny i dílčí modely pro každý jádrový i základní předmět zvlášť. Tyto dva základní typy modelů testování a hodnocení byly vypracovány dvěma na sobě nezávislými skupinami odborníků v oblasti vzdělávání a každý předmět

měl navíc svou skupinu odborníků, která schvalovala jakési osnovy, tedy takové znalosti, dovednosti nebo schopnosti z každého předmětu, které byly považovány za důležité, aby si žáci během povinné školní docházky osvojili. Takto definovaná kritéria bohužel neztělesňovala obecně známé empirické poznatky o učení žáků, ale spíše v rychlosti vytvořené úsudky odborníků a zainteresovaných stran. To vedlo k tomu, že veškeré cíle byly definované na základě výsledků, kterých mělo být dosaženo, spíše než na základě popisu procesu vzdělávání.

V roce 1989 s představením národního kurikula byla organizace s názvem National Foundation for Educational Research (NFER) pověřena vytvořením první baterie testů (v té době známé jako SATs⁴⁰) na základě návrhu TGAT pro sedmileté žáky. Tyto testy byly v historii anglického školství prvními, které byly provedeny v tak velkém měřítku, v tak širokém znalostním a vědomostním záběru a s tak velkým množstvím závazných pravidel – pro zajištění validity, třídní autenticity, reliability, přísnosti, širokého pokrytí, detailních diagnostických informací a zvládnutelnosti (viz podle Whetton, C. 2004, str. 5). Z mnoha reakcí odborné veřejnosti (většinou ředitelů a učitelů základních škol) bylo již předem jasné, že všechny výše zmíněné požadavky nemohou být pokryty jedním systémem natož, jak bylo zamýšleno, jediným nástrojem.

Testování žáků ve věku sedmi let bylo vůbec prvním, které bylo zavedeno. Z mnoha hledisek byl tento počín považován za omyl, neboť testování dětí v tomto věku je pravděpodobně nejvíce neznámou oblastí a bezpochyby nejvíce problematickou. Doposud jediným hodnocením žáků v tomto věku bylo ústní, individuální a hlavně neformální hodnocení, to mělo být nahrazeno povinným a univerzálním testovacím režimem. Původně tyto testy pokrývaly tři jádrové předměty – anglický jazyk, matematiku, přírodní vědy – každý tento předmět měl 3 cíle, z nichž každý obsahoval kolem 10 úkolů – tzn., že testy pro sedmileté žáky měly obsahovat kolem sta úkolů, které musely být otestovány.

Když se toto testování vůbec poprvé uskutečnilo ve školách v celé zemi, mnoho škol protestovalo proti onomu přetížení těchto testů, jejichž

⁴⁰ SATs – původní znění: standard assesement tasks

administrativa a výuka zabrala učitelům v průměru o 46% více času, než se předpokládalo a beze sporu narušily také učení žáků. Reliabilita těchto testů byla kritizována, neboť hodně úkolů vyžadovalo individuální interakce učitele a žáka a mnoho učitelů shledávalo obtížné hodnotit žáky při kooperativním vypracovávání úkolů.

V počátečním období mnoho škol balancovalo mezi požadavky pro zajištění reliability, validity a zvladatelnosti testů. V roce 1993 byla však situace vyhrocena na maximum a odbory učitelů, které zorganizovaly výše zmíněný celonárodní bojkot testů, rozhodly, že prvořadým problémem, který bylo třeba řešit, byla zvladatelnost.

Postupně tedy začalo docházet k omezení v počtu úkolů a dokonce předmětů (přírodní vědy již nebyly předmětem testování žáků v sedmi letech). Avšak hlavní reakcí na obecně rozšířenou kritiku byly reformy provedené v roce 1993 lordem Dearingem. Obsahem těchto reforem byla hlavně revize národního kurikula tedy redukce v celkové struktuře a počtu vzdělávacích cílů a zavedení široce definovaných úrovní vzdělání v přesně dané hierarchii, což umožnilo učitelům vyjít vstříc potřebám každého žáka (viz podle Dearing, R. 1994, str. 4).

V mnohém ohledu rané období národního systému hodnocení a testování může být považováno za nezdar. Požadavky na celonárodní, autentický a spolehlivý systém nebyly naplněny a změny, které byly zavedeny pro zlepšení stávající situace, byly mnohdy velmi zmatené a nejasné.

Další důležitou součástí celonárodního systému hodnocení bylo a stále (teoreticky) je hodnocení učitelů. Původní TGAT model stanovil, že celonárodní testy měly doplňovat hodnocení učitelů a tím je udělat porovnatelným mezi školami. Nicméně toto nebyla nikdy uskutečnitelná možnost z hlediska množství obsahu hodnocené látky v testech. Po určitém čase zmateného jakéhosi zprostředkujícího významu hodnocení učitelů začalo být považováno za rovnocennou avšak oddělenou formu interpretace výsledků v celonárodních testech. Ze začátku byly výsledky učitelů zveřejňovány vedle výsledků v testech, avšak během let sumativní význam této formy hodnocení postupně upadal a v současné době jsou zveřejňovány pouze výsledky dosažené v testech.

8.4 Očekávaná změna v systému národního hodnocení

S nástupem nové vlády Tonyho Blaira v roce 1997 se očekával konec všech konzervativních opatření, která se ve vzdělání začala uplatňovat se zavedením zákona z roku 1988. Přesněji řečeno, mnoho učitelů věřilo, že nová vláda omezí důraz, který byl kladen na celonárodní systém testování. Nicméně jejich očekávání se nenaplnila a pro většinu učitelů znamenala nová vládní opatření ještě větší zklamání.

Nová vláda totiž přidala do této směsice hodnocení a testování další element a to ideu „vytyčování cílů“⁴¹. Tato myšlenka je odvozena z teorie úspěšného podnikání, jež tvrdí, že systémy a lidé budou odvádět lepší výkony, stanoví-li se jim cíl, kterého je třeba dosáhnout v určitém čase (viz podle Whetton, C. 2004, str. 10).

V tomto smyslu přiměla vláda učitele, aby svým žákům začali vytyčovat cíle a školy, aby začaly samy sobě vytyčovat cíle, kterých v akademickém roce chtějí dosáhnout. V neposlední řadě vláda stanovila celonárodní cíle a jedním z nich byl cíl stanovený pro rok 2002. To znamenalo, že do roku 2002 mělo 80% všech jedenáctiletých žáků dosáhnout úrovně 4 v anglickém jazyce. Tento cíl se může zdát velmi vyzývající, vzpomeneme-li si, že úroveň 4 byla definovaná jako průměrný výkon jedenáctiletých žáků. Tento cíl se stal ještě více důležitým, když ministr školství oznámil svou rezignaci, nebude-li tento cíl splněn.

S vytyčením těchto cílů šlo ruku v ruce i zavedení nových programů do škol, které měly zvyšovat standardy v anglickém jazyce (hlavně čtení a psaní) a matematice. Tyto programy se nazývaly národními strategiemi v jazykových znalostech a ve znalostech počtů⁴² a prosazovaly nové vyučovací metody a určité časové dotace, která se musely věnovat výuce anglického jazyka a matematiky. Tyto programy hrály důležitou roli v úsilí o zvyšování standardů ve státních školách a jejich úspěšnost byla víceméně měřena na základě výsledků v celonárodních testech.

Během devadesátých let min.stol. zveřejnění výsledků v testech prokázalo (jak se předpokládalo), že školy ve čtvrtích s lépe zaopatřenými

⁴¹ původní znění – Target Setting

⁴² původní znění – The National Literacy Strategy, The National Numeracy Strategy

rodiči budou prokazovat lepší výsledky než školy ve čtvrtích chudších a to mělo samozřejmě vliv na porovnávání efektivnosti škol. Z tohoto důvodu ministerstvo školství zavedlo do systému testování pojem, který se nazývá „přidaná hodnota“⁴³. Tento termín je opět vypůjčen ze sféry ekonomické, ale ve smyslu vzdělávání má lehce pozměněný význam. Aby efektivnost škol mohla být porovnána spravedlivě, výkon a hlavně pokrok jejich žáků musel být měřen mezi časovými rozhraními – tedy mezi sedmým až jedenáctým rokem, jedenáctým až čtrnáctým a čtrnáctým až šestnáctým. Měřen byl tedy pokrok žáků mezi dvěma časovými obdobími. Problém nastal na prvním stupni základní školy, kde učitelé nemohli výkony žáků porovnávat, zavedeny tedy byly další testy na začátku školní docházky, které dostaly formální označení „profil na základním stupni“⁴⁴. Tyto testy jsou výchozím bodem veškerého dalšího testování a hlavním nástrojem je metoda pozorování s diagnostickým hodnocením.

Dalším aspektem, který byl nově zaveden do škol s nástupem labouristické vlády, byly nepovinné testy⁴⁵. Jak jméno napovídá, tato baterie testů byla zcela dobrovolná, ale ve skutečnosti mnoho škol muselo pod nátlakem rodičů nebo školních inspektorů tyto testy podstupovat. Účast škol na těchto testech byla rázem 90% (viz podle Whetton, C. 2004, str. 11).

V současné době anglické děti navštěvující povinnou školní docházku ve státních školách jsou pravděpodobně jedněmi z nejtetovanějších dětí v Evropě, a ačkoliv hlavními odpůrci všech testů zůstávají učitelé, testování jako takové se těší velké popularitě mezi rodiči, veřejností i vládou.

Od roku 2002 se počet testů ještě více rozšířil a úplný seznam je zachycen ve schématu 1.1.

Většina těchto opatření byla navržena tak, aby pomohla ke splnění cíle stanoveného v roce 1997, kdy do pěti let mělo 80% jedenáctiletých žáků dosáhnout úrovně 4 v anglickém jazyce. Počáteční pokrok byl slibný, nicméně tento cíl dosažen nebyl. (viz graf 1.2)

⁴³ původní znění – Value added

⁴⁴ původní znění – Foundation Stage Profile

⁴⁵ původní znění – Optional Tests

Cíl 2002 byl téměř dosažen dívkami, avšak chlapci měli skóre nižší, což vedlo k souhrnné cifře 75% žáků, kteří tento cíl splnili. Toto procento zůstává zhruba stejné doposud.

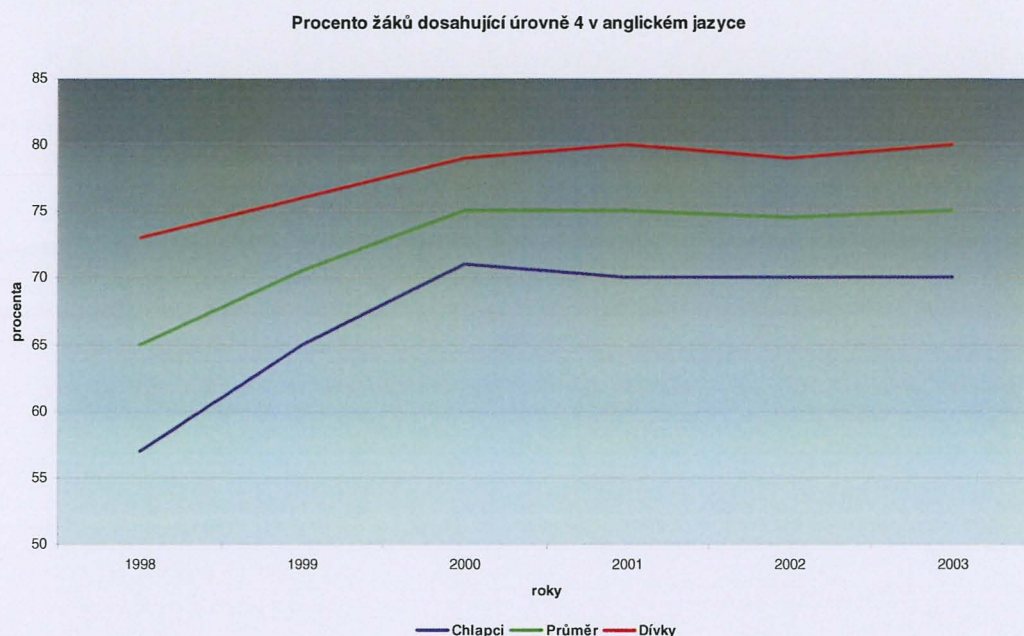
Schéma 1.1 Úplný seznam testů, které žáci a studenti v Anglii podstupují

<u>Druh testů, (z předmětů)</u>	<u>Kdy</u>	<u>Kdo</u>
Vstupní testy na začátku povinné školní docházky	5 let	všichni žáci
KS1 testy – anglický jazyk, matematika	7let	všichni žáci
Dobrovolné testy – anglický jazyk, matematika	8 let	téměř všichni žáci
Dobrovolné testy – anglický jazyk, matematika	9 let	téměř všichni žáci
Dobrovolné testy – anglický jazyk, matematika	10 let	téměř všichni žáci
KS2 testy – anglický jazyk, matematika	11 let	všichni žáci (výsledky zveřejněny)
Opakovací testy – anglický jazyk	11 let	žáci se slabými výsledky
Dobrovolné testy – anglický jazyk, matematika	12 let	Asi 30% žáků
Dobrovolné testy – anglický jazyk, matematika	13 let	Asi 30% žáků
KS3 testy – anglický jazyk, matematika, přírodní vědy	14 let	všichni studenti
GCSE testy	16 let	všichni studenti (výsledky zveřejněny)
A – Level's ⁴⁶	18 let	někteří studenti
Rozšiřující testy	18 let	někteří studenti

(Whetton, C. 2004, str. 13)

⁴⁶ Advanced level – pokročilá zkouška, která je svou obtížností srovnatelná s naší maturitní zkouškou na střední škole

Graf 1.2



(Whetton, C. 2004, str. 14)

Jak bylo již zmíněno výše, stanovení cíle 80% všech žáků na úrovni 4 v anglickém jazyce, bylo velmi odvážným počinem. A i když nebylo tohoto cíle dosaženo, posun ze 63% na dosažených 75% je i tak velmi signifikantní.

Tento fakt potvrzují i nezávisle provedené studie odborníků ze zahraničí (např. The Ontario Institute for Studies in Education in Toronto, 2003), které shledaly mnohá zlepšení v každodenní učitelské praxi, v učení žáků i v narovnávání rozdílů mezi výkony nejlepších a nejhorších škol. Nicméně většina těchto studií také na závěr poukazuje na to, jak stanovování celonárodních cílů a přílišné množství testů může mít negativní důsledky hlavně na kurikulum, jehož záběr a obsah se tímto velmi zužuje.

Další důkazy, prokazující zlepšení ve schopnostech anglických žáků číst, jsou mezinárodní studie jako PIRLS⁴⁷ nebo PISA⁴⁸. V nedávno publikovaných výsledcích první studie byli angličtí žáci (desetiletí) identifikováni jako jedni z nejlepších ve čtení.

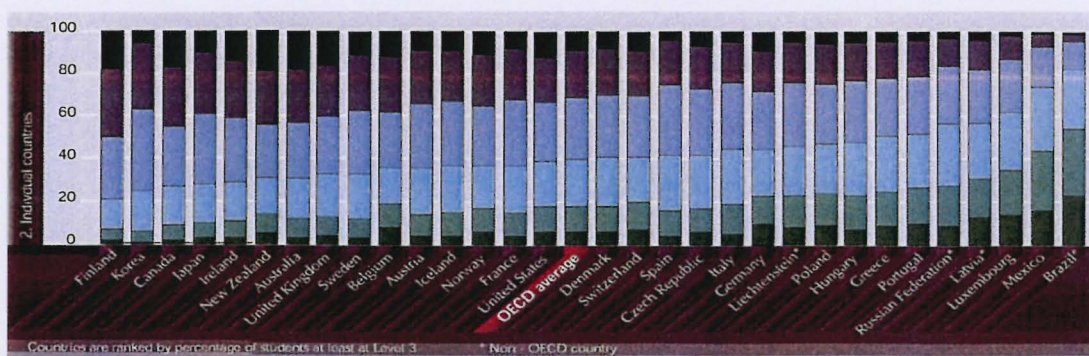
⁴⁷ PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – studie uskutečněná v roce 2001 v 35 zemích světa, jež měla za cíl odhalit úroveň, na které desetiletí žáci v různých zemích čtou a strategie, které používají k pochopení a dešifraci čteného textu.

⁴⁸ PISA – Programme for International Student Assessment – tento program je výzkumným programem organizace OECD a jeho cílem je zmapovat a popsat jazykové, matematické a přírodně vědecké znalosti, schopnosti a dovednosti patnáctiletých studentů v 30 zemích světa.

Podobně tomu tak bylo i ve výsledcích PISA (viz graf 1.3).

Všechna výše zmíněná fakta naznačují, jak kombinace zvýšeného nátlaku na učitele a zároveň zaručení odborné pomoci a podpory pro ně vedla k opravdovým změnám a zlepšení standardů v anglickém jazyce. Ovšem vše má svou cenu a v tomto případě šlo o zlepšení na úkor profesionalizmu, ochoty a autonomie učitelů.

Graf 1.3



8.5 Úspěchy a selhání systému národního hodnocení

Celonárodní systém testování a hodnocení v Anglii zůstává až do současnosti jednou z nejkontroverznějších částí zákona o vzdělávání z roku 1988 a jako takový se stále ještě těší mohutné politické pozornosti. Obecně jsou to učitelé, kteří neustále věří, že celý systém je přetížen množstvím testů a že důležitost, která je těmto testům přikládána, zbytečně stresuje nejen učitele, ale hlavně žáky. Při každé možné příležitosti se učitelské odbory snaží vyjednávat s ministerstvem školství o snížení počtu testů během povinné školní docházky.

Do určité míry média začala akceptovat tento fakt a více než v minulosti zveřejňují příběhy dětí, které pod nátlakem testů trpí se stresem souvisejícími onemocněními. Ovšem na druhé straně noviny neustále otiskují tabulky s výsledky škol a prohlašují, že pouze tímto způsobem se k rodičům dostanou životně důležité informace o tom, do jaké školy jejich dítě vlastně chodí nebo bude chodit.

Na akademické půdě se odborníci na vzdělávání pokouší prokázat, že testování zužuje kurikulum a že neumožňuje rozvoj zcela (podle nich)

zásadních prvků vzdělání jakými jsou spolupráce, iniciativa a kreativita. Dále věří, že metody hodnocení kontrolované učitelem mohou zvýšit standardy vzdělávání mnohem více než rostoucí počet testů.

V neposlední řadě by v tomto výčtu postojů neměl chybět pohled rodičů. Nedávno provedený výzkum ukázal, že výrazná většina rodičů podporuje testování na konci šesté a deváté třídy (Shaw, M. 2004, str. 1). V Anglii by 67% rodičů rádo zachovalo testy pro jedenáctileté a 72% by rádo zachovalo testy pro čtrnáctileté. Pro sedmileté žáky je však situace opačná – pro tuto věkovou skupinu si 75% rodičů přeje, aby formální testování bylo zrušeno úplně.

Od roku 2000 probíhá ve Velké Británii decentralizace moci a se vznikem nového orgánu odpovědného za vzdělání se ve Walesu povedlo testování sedmiletých žáků úplně ukončit. Další návrhy počítají se zrušením testů pro jedenáctileté, které by měly být nahrazeny dovednostními testy v deseti letech věku. Průzkumy ukazují, že rodiče ve Walesu jsou rozděleni přesně na půl v názoru na zrušení testů pro jedenáctileté (Daugherty Assessment Review Group, 2004).

Úspěchy a selhání národního systému hodnocení a testování:

Jedním z prvních neúspěchů byl pokus o vytvoření absolutní hodnotící škály, která, jak se ukázalo již velmi záhy po jejím zavedení, byla příliš obsáhlá, aby na jejím základě mohli být všichni žáci hodnoceni a přitom pořád nedostatečně přesná, aby poskytla plnou reliabilitu. V roce 1995 byl tedy tento pokus ukončen a absolutní hodnotící škála byla nahrazena jakousi její redukovanou formou, kde široký popis cílů úrovní vzdělávání sloužil jako generalizovaný popis toho, co žák v určitém období vývoje umí. Nicméně na základě tohoto přegeneralizovaného popisu úrovní vzdělání je pro učitele téměř nemožné, aby identifikoval, co který žák doopravdy umí.

Ale z daleka ne všechny aspekty spojené se zavedením celonárodního systému hodnocení a testování byly negativní. Jedním z mnoha úspěchů, které korespondují s celonárodními testy, bylo vytvoření učitelské praxe s vysokým diagnostickým standardem. V současné době jsou učitelé schopni určit např. úroveň ve čtení, na které se ten či onen žák nachází, velmi rychle a spolehlivě. A převážně na nižším stupni disponují

učitelé lepším porozuměním předmětům jako matematika nebo přírodní vědy. Takové porozumění, které se samozřejmě odráží v jejich výuce i znalostech o tom, jak se žáci učí, by nemohlo vyvstat pouze ze samotného kurikula – systém hodnocení tedy slouží učitelům jako zpětná vazba pro jejich osobní rozvoj.

Druhá oblast úspěchu i neúspěchu se skrývá v testech samotných (viz příloha 14.1). Obecně řečeno jsou tyto testy velmi kvalitní z mnoha důvodů. Z hlediska validity testy odrážejí kurikulum velmi přesně a během let reagovaly zcela pozitivně na změny v kurikulu nebo kurikulárních strategiích. Jejich sladění s požadavky kurikula je sledováno mnoha experty z oborů, kteří tyto testy kontrolují na několika stupních jejich přípravy. V žádném případě se tyto testy nezužují a nezaměřují pouze na pamětní znalosti, právě naopak většina otázek vyžaduje otevřenou odpověď a jistou hloubku porozumění problému. To, že tyto testy nemají být stresujícím prvkem školní docházky, naznačuje i jejich barevný a zábavný design a spousta volného místa, které je určené pro kreativní účely. Pasáže určené k testování čtení jsou zvolené vždy tak šikovně, aby byly žákům alespoň částečně vlastní. Z hlediska náročnosti mohou být tyto testy snáze porovnány s podobnými testy v anglicky mluvících zemích. Například v USA se znalosti požadované v Anglii od jedenáctiletých vyžadují až od žáků o rok starších.

Reliabilita těchto testů ve srovnání s jinými podobného typu je také vysoká a relativně vysoká je i reliabilita vyhodnocování. (Samozřejmě s výjimkou vyhodnocování esejí a otázek s delšími otevřenými odpověďmi, kde koeficient reliability podstatně klesá). Testy jsou použity v celonárodním měřítku pouze až po dvouleté velmi důkladné přípravě, která zahrnuje neformální zkoušení a dvě kola formálních předběžných testů.

Neúspěch v souvislosti s výše zmíněným je fakt, že veřejnost odmítá uvěřit, že tyto testy jsou kvalitní a spolehlivé a proto jsou častým terčem kritiky. V Anglii v podstatě neexistují odborné či populárně naučné publikace, které by obhajovaly validitu a reliabilitu těchto testů.

V neposlední řadě – pohled na testy je vždy zabarven účelem, ke kterému slouží výsledky. Jelikož tyto testy měří výsledky nejen žáků ale i učitelů, učitelé mohou výsledky v jejich neprospěch napadnout zpochybněním validity a reliability použitých nástrojů.

Třetí oblast úspěchu a neúspěchu se nachází v roli těchto testů při zvyšování standardů. Z grafu umístěného výše v textu je patrné, že standardy v anglickém jazyce vzrostly a tento fakt platí i v souvislosti s matematikou. Dále je pravdou, že celonárodní testy se mění každý rok, ale celková struktura a forma se nemění. Mnoho odborníků tedy tvrdí, že zvyšování standardů se děje pouze z toho důvodu, že testy jsou pro učitele rok od roku známější a mohou tak naučit žáky přesně ty dovednosti potřebné pro úspěšné splnění úkolů v testu.

Dalším faktorem zcela evidentním při zvyšování úspěšnosti je zvyšování tlaku na učitele, který pak přenáší na žáky a studenty. Tento jev je známý jako „efekt předběžných testů“ (viz podle Whetton, C. 2004, str. 19). Výsledky skutečných testů jsou v průměru o 3 až 4 stupně lepší než výsledky v těch samých testech, ale nazvaných „předběžné“, což je asi třetina běžné odchylky. Důležitým aspektem tohoto argumentu je fakt, že žáci a studenti se nemusí cítit pod tlakem těchto testů téměř vůbec, neboť s výsledky testů se toho pro ně mnoho nemění. Testy totiž nejsou výběrové a ani neovlivňují další budoucnost žáků. Motivace k úspěšnosti tedy musí přicházet z činů nebo slov učitelů eventuálně rodičů. Učitelé se tedy zdají být obojím – hlavními odpůrci testů a zároveň hlavním nástrojem motivace.

8.6 Závěr

Národní systém hodnocení a testování jako takový přežívá v Anglii již sedmnáct let, ale během let změnil mnohokrát svůj význam. Za posledních pět let začal být převážně spojován s odpovědností a sumativním hodnocením. Značný posun od problémových, kooperativních úkolů hodnocených učitelem směrem k formálním testům s externím hodnocením je patrný a tím pádem pro původně zamýšlené účely hodnocení – formativní a diagnostické – jsou tyto testy téměř nepoužitelné.

Systém hodnocení a testování neodmyslitelně přispěl k růstu v porozumění a pochopení záměrů národního kurikula a lepší identifikaci úrovní vzdělání a učení žáků a studentů. A i přesto tento systém nebyl a asi ještě dlouho nebude akceptován učitelskou obcí ani odbornou veřejností.

(viz podle Harlen, W; Deakin Crick, R. 2003, str. 203):

„Hlavním bodem, který je třeba zviditelnit, je, že současný systém hodnocení a testování selhává v poskytování validních informací o žákově či studentově vzdělání. Například testy jsou příliš úzce zaměřeny, než aby poskytl informace o vzdělání žáků a studentů a jako důsledek vyučování testům znamená, že žáci a studenti doopravdy ony schopnosti a dovednosti, které by testy měly zkoušet, nemají. Učitelé jsou donuceni učit žáky, jak úspěšně projít testy, aniž by měli potřebné schopnosti nebo dovednosti.“

Hlavním důvodem, který zajistil přežití systému hodnocení a testování, je stále přetrvávající přesvědčení, že tento systém zvyšuje ony velmi důležité standardy v anglickém vzdělání. Mimoto vhodně zapadá do meritokratických a egalitářských představ o vzdělání jako službě veřejnosti. Meritokratických – neboť testy jsou standardizované a tak spravedlivé pro všechny a egalitářských – neboť většina populace věří, že tento systém zaručuje stejné příležitosti i pro ty nejchudší ve společnosti. A s těmito ideály v pozadí je jasné, že argumenty odborníků proti těmto testům nemohly uspět. Kromě toho průzkum mezi názory rodičů prokázal, že jejich přesvědčení se shoduje více s názory politických lídrů nežli s učiteli jejich dětí. Pro všechny tyto důvody, navzdory silné opozici, se zdá, že praxe celonárodního systému hodnocení a testování bude pokračovat v Anglii i v budoucnosti, třebaže se jako doposud bude vyvíjet a měnit zásadně své podoby.

9. Analýza testů z matematiky pro druhé klíčové období

(viz příloha 14.1)

Matematický test, jehož vypracování žákům nesmí trvat déle nežli 110 minut, je rozdělen na tři hlavní části:

- test A: bez kalkulátoru (45min)
- test B: s kalkulátorem (45min)
- počítání z paměti (20min)

Co se týče organizace testů, žáci píší všechny testy ze tří hlavních předmětů (angličtiny, matematiky a přírodních věd) v jeden den. Přestávka je většinou povolena 15 minut mezi předměty (s delší přestávkou na oběd), nikoliv však mezi testy v jednom předmětu.

Striktní instrukce k zadání dostávají žáci od učitele, který musí přesně následovat instrukce zadané externím pracovištěm, které testy vypracovává a následně i vyhodnocuje.

Testy jsou předkládány žákům ve formě barevného sešitu a každoročně všemi testy žáky provází 3 fiktivní spolužáci, kteří jsou často pro přiblížení se žákům i předmětem úloh. Testy jsou doplněny mnoha ilustracemi a vysvětleními. Žáci používají základní matematické a geometrické pomůcky, cvičný papír na pomocné výpočty však dovolen není.

Konkrétně k testům z matematiky:

Analýza testů z matematiky byla zvolena z důvodu snadnější transformace obsahu do českých podmínek.

Test A, který přichází na řadu jako první ze sady matematických cvičení, je zaměřen na prozkoušení početních znalostí a dovedností bez použití kalkulátoru. Test obsahuje celkem 24 úloh, které vyžadují mnohdy logické uvažování, prostorovou představivost, početní dovednosti a znalost matematického názvosloví. Součástí testu jsou i problémové úlohy, kde si žáci musí obhájit své postupy práce spíše nežli výsledek samotný. Důležitým prvkem některých úloh je také aplikace, analýza a propojenost obsahu úloh s reálným životem.

Test B obsahuje úlohy v mnohém podobné těm z testu předcházejícího, tentokrát je však žákům dovoleno, aby používali kalkulátor. Test obsahuje 25 úloh a prověřuje, zda žáci ovládají základní matematické operace, geometrii, práci s grafy a škálami a opět prostorové vnímání.

Test zaměřený na počítání z paměti je čistě testem zaměřeným na rychlost ovládní matematických operací bez použití jakýchkoliv pomůcek. Zadání čte žákům hlas z magnetofonové pásky nebo kompaktního disku, aby byly dodrženy přesné časové intervaly mezi příklady. Jak se zvyšuje náročnost zadaných příkladů, zvyšují se i časové intervaly z pěti vteřin na konečných patnáct. Během testu se žáci nesmějí ptát na žádné dotazy.

Vyhodnocování testů je prováděno externě a žáci dostávají nazpět své bodově ohodnocené sešity asi o měsíc později. Složitější úlohy jsou ohodnoceny více body, stejně jako vypracované postupy, kde text dovoluje. Validita těchto testů je vysoká, stejně tak jako reliabilita vzhledem k omezenému počtu příkladů s otevřenými odpověďmi.

Testy jsou naddimenzovány tak, aby všechny příklady vyřešili pouze ti nejnadanější žáci, což samo o sobě může být pro většinu průměrných žáků velmi stresujícím faktorem.

Část druhá – empirická

10. Úvod

Se zavedením národního kurikula v roce 1988 se všechny vlády ve spojeném království, ať konzervativní či labouristické, začaly spoléhat na národní systém hodnocení a testování jako na klíčový mechanismus, který slouží především dvěma účelům – zvyšování standardů ve státních školách a monitorování výkonů všech státních škol. Samozřejmě není pochyb o tom, že výsledky žáků a studentů získané různými způsoby pomocí různých druhů zkoušení a testování poskytovaly tradičně vcelku odpovídající „ad hoc“ předpověď celkové úrovně vzdělávání v systému školství a v zásadě informovaly přesně jednotlivce o jeho úspěších v rámci tohoto systému. Ovšem všechny tyto druhy hodnocení byly vytvořeny v první řadě jako nástroj pro shromažďování informací vztahujících se k jednotlivým studentům za účelem případné selekce nebo vydávání příslušných osvědčení spíše nežli jako nástroj, který by poskytoval data o systému jako celku.

Změny, které se začaly odehrávat v souvislosti s obecnými praktikami a postupy v oblasti hodnocení a testování, jsou výdobytkem teprve velmi nedávné minulosti.

Z tabulky testů 1.1 (viz výše) je patrné, že až na testy GCSE a A-levels podstupují žáci a studenti zbytek testů pouze za účelem monitorování školního systému jako systému. Takovéto změny v oblasti hodnocení navíc zasahují a ovlivňují přímo činnost škol, neboť výsledky v testech se zcela odráží v inovacích národního kurikula a nebo v množství financí uvolněných pro školu – viz konkurence a zveřejňování výsledků.

V podstatě se zdá, že britská vláda zvolila zvyšování standardů ve státních školách jako strategii číslo jedna v boji za svou konkurenční schopnost na stále více a více konkurenčním globálním trhu a národní systém hodnocení a testování zvolila jako klíčový nástroj pro zvyšování těchto standardů:

1. tím že stanoví veřejně dosažitelné cíle vzdělávání, které se budou každoročně „měřit“, zdali byly dosaženy či nikoliv
2. tím, že povzbudí školy, aby mezi sebou vedly konkurenční boj za pomoci každoročního zveřejňování jejich výsledků v testech

3. tím, že dovolí rodičům zvolit školu, ve které bude jejich dítě studovat a sváže finance uvolněné pro resort školství výhradně s počty žáků a studentů a
4. tím, že výsledky v testech vůči stanoveným normám ovlivní zpětně změny v národním kurikulu.

11. Empirická sonda

11.1 Cíl výzkumu

V předchozích částech této práce byl více méně dopodrobna rozebrán postoj několika vlád předchozích i té současné na problémy spojené s národním systémem hodnocení a testování a až doposud řešení, která byla ve spojení s těmito problémy navržena, přicházela z úst politických lídrů těchto vlád.

Tento fakt, ať chceme či nikoliv, musí být brán jako samozřejmost, neboť stát stále ještě vlastní a nepochybně ještě dlouho monopol na vzdělávání vlastnit bude.

Avšak záměrem této empirické sondy je evaluace národního systému hodnocení a testování pro důvody uvedené v úvodu z pohledu tří hlavních zároveň však nepolitických aktérů vzdělávacího procesu tedy žáků a studentů, rodičů a učitelů.

Provedené šetření má formu spíše mapující sondy nežli validního výzkumu a slouží pouze k ilustraci problému.

11.2 Výzkumný vzorek, metody

Provedené výzkumné šetření, které bude rozebráno blíže v následující části práce, se uskutečnilo během měsíců října, listopadu a prosince roku 2005.

Výzkumné šetření se uskutečnilo v regionu Avon v jihozápadní Anglii. Hlavní geografickou jednotkou tohoto regionu je město Bristol, kde se nachází i převážná většina základních a středních škol.

Osloveno bylo celkem 15 středních škol (secondary schools) z celkového počtu 22, které spravuje školský úřad Bristol. Kontaktovány byly všechny takové instituce, které měly ve svém názvu „schools“. Mezi sedm vyřazených škol patří takové, které školský úřad vede jako střední školy, avšak v názvu mají „college“, což značí jakousi výjimku v oblasti vzdělávacího zaměření. Takové školy se většinou specializují v oblasti

umění, technologií nebo byznysu a všeobecnému kurikulu platnému pro běžné střední školy nepodléhají.

Dále bylo osloveno 30 běžných základních škol (primary schools) z celkového počtu 97, které spravuje školský úřad Bristol. 67 zbývajících škol nebylo kontaktováno z důvodů časových a finančních.

Vzhledem k omezením spojených s tímto výzkumným šetřením, byly jako základní soubor výzkumu vybrány všechny školy v regionu Avon.

Reprezentativní vzorek 30 základních škol byl zvolen na základně záměrného výběru. Hlavním kritériem pro tento výběr byly zveřejněné výsledky škol v celonárodním testování. Školy byly vybrány tak, aby ty s nejhoršími, průměrnými a nejlepšími výsledky byly zastoupeny ve vyrovnaném poměru.

Celkem bylo tedy kontaktováno 45 škol, z nichž se 6 odmítlo tohoto výzkumného šetření účastnit (1 střední škola, 5 základních škol).

Na zbývajících 39 školách byli osloveni vždy všichni učitelé, kteří měli minimálně jednoletou zkušenost s administrací národních testů.

Dále byli osloveni všichni žáci nebo studenti na těchto školách, kteří podstoupili proces testování v 7,11 nebo 14 letech v květnu 2005.

Jako poslední skupina respondentů byli osloveni rodiče, jejichž dítě podstoupilo proces testování v 7,11 nebo 14 letech v květnu 2005.

Hlavní výzkumnou technikou tohoto šetření byla technika dotazníku (viz příloha 14.2) a polostrukturovaného rozhovoru.

Pro záměr tohoto šetření byly vytvořeny 3 druhy dotazníků (pro rodiče, učitele a žáky). Každý dotazník obsahoval nikdy ne více než 11 uzavřených otázek s možností sebevyjádření na konci dotazníku.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla použita při zjišťování celkového názoru žáků a studentů na národní testy. Účelem této metody bylo také navození neformální atmosféry, která pravděpodobně pomohla k upřímnějším odpovědím na otázky v dotazníku.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla použita i v kontaktu s některými rodiči a učiteli, nikoliv však bezvýhradně se všemi. Tomuto se vzhledem k časové náročnosti této techniky nedalo zabránit.

Ještě před provedením samotného šetření byl ve škole, která se nacházela mimo region Avon, proveden pilotní výzkum. Tento „předvýzkum“ sloužil jako orientační a korekční nástroj pro výzkum samotný.

Návratnost dotazníků byla pro všechny tři hlavní skupiny respondentů různá.

Pro skupinu respondentů č.1 (učitelé) byla po 2 navazujících vyzváních 60% (60,8% ZŠ a 57,1% SŠ).

Pro skupinu respondentů č.2 (rodiče) byla návratnost vzhledem k náročné dosažitelnosti respondentů nejnižší a to 46,9%.

Části rodičů byly dotazníky rozeslány poštou, část byla oslovena při vyzvedávání dětí ze školy.

Pro skupinu respondentů č.3 (žáci) byla vzhledem k podmínkám, ve kterých se šetření uskutečnilo, návratnost vyšší 82,3%.

Skupina respondentů č.3 byla oslovena se svolením vyučujícího učitele ještě v době vyučování.

11.3 Omezení výzkumného šetření

Další proměnnou, se kterou je nutno počítat při interpretaci všech výsledků, je sama geografická poloha regionu Avon. V době, kdy probíhal tento výzkum, byly v novinách opět zveřejněny výsledky škol v testech. A mezi posledními pěti kraji pod správou jednotlivých školských úřadů z celkového počtu 150 v Anglii se umístil právě Bristol. Je tedy zřejmé, že testy se velké oblibě v tomto kraji právě pro tento důvod těšit nemohou.

Dalším významným omezením tohoto šetření je i vyšší počet žáků se specifickými poruchami učení v některých oslovených školách. Žáci s těmito poruchami jsou většinou předem odsouzeni, že neuspějí, a proto ani jejich učitelé ani rodiče nejsou velcí obhájci testování.

11.4 Analýza získaných dat

Jak již bylo naznačeno výše, data získaná tímto výzkumem nemůžeme považovat za zcela validní, ale i přesto některá zjištění jsou velmi zajímavá a stojí za povšimnutí.

Pozn. respondenti měli u každé otázky možnost odpovědi „nevím“, proto většina výsledků zachycených v tabulkách níže nedává v součtu přesně 100%.

Otázka č.1

Myslíte si, že národní systém testování a hodnocení je důležitou součástí vzdělávacího systému?

Skupina respondentů		Učitelé Celkem	Učitelé ZŠ	Učitelé SŠ	Rodiče
%	V žádném případě	35,3%	15,1%	54,4%	22,4%
%	Pouze GCSE zkouška	31,7%	30,9%	32,5%	38,3%
%	Pouze povinné testy v 7,11,14 letech	20,8%	36,2%	6,3%	18,6%
%	Ano, rozhodně	2,2%	2,6%	1,9%	13,7%
%	Nesouhlasím s testováním dětí v 7 letech	7,7%	12,5%	3,1%	6,6%

Pro třetí skupinu respondentů (žáky) musela být otázka zjišťující podobnou skutečnost postavena zcela jinak.

Ot. Myslíš, že si budeš pamatovat tyto testy do konce života?

Ano	Nemyslím si	Pravděpodobně na ně zapomenou velmi brzy
2,1%	87,4%	9,5%

Ot. Je pro tebe to, jak si stojíš v testech, důležité?

Ano, velmi	Ne	Možná	Nikdy jsem o tom nepřemýšlel
42%	12,2%	36,4%	8,9%

Interpretace dat:

Z dat zachycených výše v tabulce je zcela patrný negativní vztah středoškolských učitelů v daném vzorku vůči celému systému testování, rodiče zůstávají nakloněni spíše pouze závěrečné zkoušce GCSE a vztah učitelů základních škol je v zásadě rovnoměrně rozdělen mezi souhlasný postoj a závěrečnou zkoušku GCSE.

Vztah žáků vůči testům se ukázal být krátkodobě důležitý – pravděpodobně díky nátlaku učitelů nebo rodičů.

Otázka č.2

Zvyšují, podle Vašeho názoru, tyto testy standardy ve vyučování?

Skupina respondentů		Učitelé Celkem	Učitelé ZŠ	Učitelé SŠ	Rodiče
%	Ano, samozřejmě	20,9%	36,2%	7,5%	12,6%
%	Nikoliv, výsledky v testech v žádném případě neodrážejí vzdělávací úroveň ve škole	42,9%	15,8%	68,8%	54,1%
%	Částečně	25%	38,8%	11,9%	28,4%
%	Interpretace výsledků by měla být prováděna mnohem opatrněji	9%	8,6%	9,4%	4,4%

Pro třetí skupinu respondentů (žáci) byla otázka zjišťující podobné skutečnosti položena opět jinak.

Ot. Myslíš si, že tyto testy tě povzbuzují k dalšímu učení (aby ses naučil více)?

Ano, určitě	Nikoliv	Pouze povinné testy
28,3%	37,8%	32,6%

Ot. Když si představíš školu bez žádného zkoušení nebo testování, naučil by ses více?

Ano, jsem si jist	Asi podobně	Stěží cokoliv	Pravděpodobně nic
34,6%	42,9%	16,5%	4,9%

Interpretace dat:

Otázka standardů byla do dotazníku položena velmi záměrně, neboť zvyšování standardů je důležitou incentivou politiků k zachování všech testů. Avšak na daném vzorku se prokázalo, že velmi proti jsou opět středoškolští učitelé, kteří tvrdí, že testy v žádném případě nezvyšují standardy ve vzdělání. Názor rodičů je také spíše negativní, ale naopak učitelé základních škol jsou více méně přesvědčeni, že testy standardy ve vzdělávání zvyšují. Názor žáků a studentů na testování je v souvislosti s jejich učením dost vyrovnaný, možná dokonce ve prospěch testů.

Otázka č.3

Zrušili byste nějaké testy?

Skupina respondentů		Učitelé Celkem	Učitelé ZŠ	Učitelé SŠ	Rodiče
%	Ano, všechny	42%	13,2%	69,4%	33,3%
%	Pouze dobrovolné testy	9,3%	12,5%	6,3%	23%
%	Všechny povinné testy	10,3%	6,6%	13,8%	32,8%
%	Nikoliv, žádné	29,8%	56,6%	4,4%	4,4%
%	Pouze GCSE	3,2%	5,3%	1,3%	3,8%

Interpretace dat:

Na daném vzorku se opět prokázalo, že zrušit testy by si přáli zejména středoškolští učitelé. Mnohem méně rodiče, pro které jsou testy stále spolehlivým ukazatelem úspěšnosti školy a převážná většina učitelů základních škol by si testy rušit nepřála.

Otázka č.4

Řekli byste, že výsledky v testech reflektují učení Vašich žáků (Vašeho dítěte)?

Skupina respondentů		Učitelé Celkem	Učitelé ZŠ	Učitelé SŠ	Rodiče
%	Ano, výsledky odpovídají mému očekávání	27,2%	44,7%	10,6%	27,9%
%	Ano, ovšem nikoliv bez výjimek (částečně)	22,1%	28,3%	16,3%	33,3%
%	Nikoliv, výsledky v testech se ani trochu neshodují s učením mých žáků (mého dítěte)	46,2%	23%	68,1%	38,3%

Interpretace dat:

Na daném vzorku se prokázalo, že většině učitelů základních škol výsledky v testech odpovídají jejich očekávání, většinou proti jsou učitelé středních škol a názory rodičů jsou jen částečně v neprospěch testů.

Otázka č.5

Zabírá, podle Vašeho názoru administrace a výuka testům zbytečně mnoho času?

(Musíte s Vaším dítětem trávit čas přípravou na testy?)

Skupina respondentů		Učitelé Celkem	Učitelé ZŠ	Učitelé SŠ	Rodiče
%	Ano, testy zabírají příliš mnoho cenného času (Ano s dítětem se připravuji pravidelně na každé testy)	41,7%	14,5%	68%	22,4%
%	Nikoliv, pravděpodobně bych vyučoval to samé (nikoliv, moje dítě je buď připraveno ze školy, nebo se učí samo)	32,4%	46,7%	18,8%	38,3%
%	Každým rokem méně času – lepší znalost celého procesu (pouze před povinnými testy)	24,7%	38,2%	11,8%	38,8%

Interpretace dat:

Otázka časové náročnosti byla jednou z hlavních, která vedla k zásadním úpravám národního systému testování a hodnocení v roce 1995. V současné době testy zabírají stále mnoho času učitelům středních škol, kde by studenti měli věnovat již mnohem více času dalším nepovinným předmětům. V zásadě spokojeni jsou učitelé základních škol, kde se s každým rokem snižuje náročnost jejich přípravy na testy i doba zabraná administrací testů. Názory rodičů jsou rozděleny spíše mezi „žádný čas a pouze před povinnými testy“ a z tohoto hlediska není časová náročnost tak

aktuální, neboť povinné testy dítě podstupuje nikdy ne vícekrát než jednou za 2 roky.

Další otázky dotazníku jsou již velmi specifické pro cílovou skupinu respondentů a mohou být interpretovány pouze jednotlivě.

Skupina respondentů č. 1 (učitelé)

Interpretace dalších obdržných dat:

Další důležitou oblastí tohoto šetření bylo národní kurikulum, které je v ideálním případě výsledky v testech přímo ovlivňováno a obráceně testy by měly úspěšně následovat národní kurikulum.

Na otázku, zda testy úspěšně následují kurikulum, odpovědělo 39,6% učitelů základních škol kladně (národní testy více méně následují národní kurikulum), pouze 15,6% ZŠ učitelů odpovědělo na tuto otázku záporně.

Oproti tomu názory SŠ učitelů se opět liší – 56,3% z nich si nemyslí, že testy by mohly pomoci k dosažení cílů stanovených v národní kurikulu. Pouze 12% si myslí, že testy více méně následují národní kurikulum.

Další oblastí zajímavou pro výzkum, zároveň však velmi složitou z hlediska interpretace, byly vztahy mezi učiteli navzájem a mezi žáky. Složitou z hlediska interpretace zejména pro velký počet proměnných, které ovlivňují interakce a vnímání druhých lidí. Nicméně s přihlédnutím k těmto faktům mohou být tato data také zveřejněna.

Na otázku, zdali testy podporují soutěživou atmosféru mezi učiteli ve škole, odpověděli učitelé ZŠ a SŠ takto:

	ZŠ učitelé	SŠ učitelé
Ano, výsledky jsou očekávány vždy s velkým napjetím	5,3%	2,5%
Pouze mezi minoritou učitelů	33,6%	18,8%
Nikoliv, učitelé vždy jednají kooperativně při zacházení s testy	59,2%	76,9%

Jak již bylo řečeno, otázka vztahů je velmi složitá pro odbornou interpretaci, ale z dat v předchozí tabulce je patrné, že pouze mezi malým množstvím učitelů se projevuje soutěživost. Jedno z možných vysvětlení můžeme hledat například v jednotě učitelů v boji proti nepříteli, kterého v tomto případě ztotožňuje vláda.

Na otázku soutěživosti žáků mezi sebou vzhledem k testům odpověděli učitelé ZŠ a SŠ v zásadě stejně pouze s rozdílem několika málo procentních bodů:

	ZŠ	SŠ
Ano, žáci jsou mezi sebou více kompetitivní než kooperativní	32,9%	31,9%
Pouze někdy	34,2%	35%
Nikoliv	17,1%	18,1%
Testy podporují kooperativní vztahy mezi žáky	13,8%	12,5%

Skupina respondentů č.2 (rodiče)

Interpretace dalších obdržených dat:

V teoretické části byl několikrát zmíněn kladný vztah rodičů vůči zveřejňovaným výsledkům škol v testech. Proto v dotazníku nemohla chybět ani otázka zabývající se právě touto oblastí.

Otázka zněla takto: Věnujete pozornost tabulkám s výsledky škol v testech, když vyjdou v novinách?

Ano, pokaždé	21,3%
Ano, ale pouze předtím než má moje dítě změnit školu	67,2%
Nikoliv, nikdy se o ně nezajímám	9,8%

Což je velmi zajímavý výsledek v porovnání s výsledky druhé otázky, kde byli rodiče dotázáni, zda se domnívají, že výsledky v testech odrážejí úroveň vzdělávání ve škole. Jejich odpověď zněla „nikoliv“ v 54,1%, ačkoliv na základě odpovědí této otázky je patrné, že výsledky v testech a jejich zveřejňování je stále hlavní pomůckou při výběru budoucí školy pro jejich dítě

Další velmi zajímavou oblastí tohoto šetření z hlediska výsledků se ukázala být oblast emočního ladění v souvislosti s testy.

Rodiče byli dotázáni, zda se cítí být nervózní, když se jejich dítě chystá psát testy.

Ano, vždy	50,3%
Ano, ale pouze před povinnými testy	46,4%
Nikoliv, nemyslím si, že testy jsou důležité pro učení mého dítěte	2,2%

Samozřejmě interpretace těchto výsledků opět záleží na mnoha proměnných, ale obecně můžeme říci, že daný vzorek rodičů se o vzdělání svých dětí stará a to i v případě volitelných či pro učení jejich dítěte ne příliš významných povinných testů, ačkoliv si 38,3% (viz výše) rodičů nemyslí, že by výsledky v testech jakkoliv odrážely učení jejich dítěte.

Skupina respondentů č.3 (žáci a studenti)

Interpretace dalších obdržených dat:

Hlavním záměrem výzkumu třetí skupiny respondentů bylo zjištění jejich postojů vůči testům. Zda jsou testy jako takové pro žáky důležité z hlediska jejich postavení ve třídě, nebo jsou to pouze výsledky, nebo nejsou důležité vůbec a jedinou incentivou lepších výsledků jsou rodiče a učitelé.

Výsledky pro daný vzorek vyšly takto:

Myslíš si, že dobré výsledky v testech ti zajistí lepší sociální status ve třídě?

Ano	1,2%
Možná	3,1%
Nikoliv	91,6%
Nepřemýšlel jsem o tom	3,7%

Na daném vzorku se tedy potvrdil obecně známý fakt, že žáci a studenti se mnoho dobrými výsledky v testech nechlubí. Přitom porovnáme-li tyto odpovědi s odpověďmi výše na otázku důležitosti dobrých výsledků

v testech, zjistíme značný rozkol v jejich přesvědčeních, neboť 42% odpovědělo, že dobré výsledky jsou pro ně důležité a 36,4% odpovědělo spíše ano.

(Pozn. Zcela jiná je však situace s testy GCSE, které mají mnohem delší tradici a naprosto jinou pověst, proto odpovědi týkající se těchto testů nebyly do této části šetření zahrnuty.)

Poslední oblastí výzkumu, která se zdála být hodná povšimnutí, byla oblast „nátlaku“ na žáky a studenty ze stran školy nebo rodiny. V teoretické části této práce byl několikrát zmíněn argument pedagogických odborníků, kteří se domnívají, že žáci se cítí být pod tlakem, když píší tyto testy, pouze díky nátlaku ze strany rodičů a učitelů.

Výsledky pro daný vzorek jsou následující:

Myslíš si, že se tvoji rodiče starají, zdali máš dobré výsledky v testech?

Ano, pokaždé	41,4%
Pouze, když se jedná o povinné testy	50,8%
Nemám ten pocit	7,2%

Povzbuzují tě učitelé k lepším výsledkům v testech?

Ano, neustále	34,9%
Nikoliv	5,6%
Někdy	46,7%
Pouze v hodinách důležitých předmětů – Angličtina, Matematika, Přírodní vědy	11,8%

Cítíš se být pod tlakem v souvislosti s testy?

Ano	27,4%
Ne	36,4%
Pouze při povinných testech	34,9%

Z odpovědí daného vzorku respondentů jasně vyplývá, že rodiče a učitelé jsou zcela jistě značnou částí odpovědňi u svých žáků a dětí za

zvnitřněný pocit dobrých výsledků v testech. Což se shoduje i s přesvědčením odborné pedagogické veřejnosti.

Otázka stresu samotných žáků při psaní testů již tak jednoznačně v souhlasu s odborníky nevyšla. Jejich dalším argumentem byl přílišný stres, který testy žákům přináší. V tomto šetření se však na daném vzorku ukázalo, že pouze 27,4% žáků se cítí být pod neustálým tlakem těchto testů.

11.5 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření

Účelem tohoto výzkumného šetření nebylo ani z daleka kvantitativní pokrytí názorů veřejnosti na národní systém testování. Naopak účelem provedeného šetření bylo spíše lokální zmapování skutečnosti, která v současnosti s názory na systém testování panuje.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že učitelé jsou stále v silné opozici vůči praktikám, které souvisejí s národním testováním a středoškolští učitelé mnohem více než jiní považují testování za negativní jev státního systému vzdělávání. I když další zdroje uvádí, že to jsou právě učitelé, kteří svými projevy ve škole děti k lepším a motivovanějším výkonům v testech nutí.

Rodiče podvědomě vědí o negativních aspektech testování jejich dětí, ale zároveň převážná většina z nich publikované výsledky škol používá jako mnohdy jediné a ve většině případů spolehlivé vodítko při výběru školy pro své děti.

Většina rodičů dále připouští, že výsledky svých dětí v testech očekávají s nervozitou a napětím.

Pozitivní aspekt v počínání zákonodárců při zacházení s výsledky je, že rodiče se navzájem o výsledcích svých dětí nedoví, pokud je sami nechtějí sdělit.

Asi nejvíce svými výsledky v provedeném šetření překvapili žáci a studenti. Z odpovědí je patrné, že z daleka ne všichni se cítí být pod tlakem testů, i když připouští určitý nátlak ze strany rodičů a učitelů. Dále z průzkumu vyplývá, že pro více než polovinu z nich je to, jak si v testech stojí, alespoň trochu důležité, i když dobré výsledky jim k lepšímu sociálnímu postavení ve skupině vrstevníků nepomohou.

A téměř bezvýhradně si všechny tři skupiny respondentů myslí, že národní systém hodnocení a testování nijak výrazně ke zvyšování standardů ve školách nepřispívá.

12. Závěr

Tématem diplomové práce je kurikulární reforma ve Velké Británii, která proběhla ve spojeném království na konci 80. let 20. století. Práce se krátce zabývá historickými událostmi, které tento významný akt v historii anglického vzdělávání předcházely a popisuje i události, které v souvislosti s tímto aktem následovaly.

Změny, které s sebou kurikulární reforma přinesla, byly pouze vyústěním neřešených problémů, které se v anglickém školství začaly hromadit již o dvě dekády dříve. Řešení, se kterým přišla tehdejší konzervativní vláda Margaret Thatcher, bylo řešením poněkud razantním a kontroverzním a doposud nebylo nejednou skupinou podílející se na vzdělávacím procesu akceptováno.

Důležitou součástí diplomové práce je popis skutečností, které tato reforma veřejného vzdělávání přinesla všem hlavním aktérům vzdělávacího procesu tedy učitelům, rodičům a žákům.

Školský zákon z roku 1988 zcela ukončil tak tradiční proces decentralizace v anglickém školství a přinesl změny hlavně do oblasti kurikulárních dokumentů tím, že zavedl tzv. celonárodní kurikulum a systém národního hodnocení a testování jako jeho zpětnou vazbu.

Zavedení národního kurikula a národního systému hodnocení předcházely změny organizační. Součástí takových změn bylo omezení dosavadní moci školských úřadů, jež vyústilo ve zničení onoho cenného partnerského vztahu mezi státem a těmito orgány, přesun financí, které se začaly počítat na hlavu žáka a právo volby, které dostali rodiče při výběru školy pro svého potomka.

Zavedení národního kurikula přineslo mnohá pozitiva ale i negativa, s jejichž následky se školy dosti dlouho vyrovnávaly. Asi nejvíce postižená byla obec učitelská, neboť to byli právě učitelé, kteří měli téměř ze dne na den změnit dosavadní vyučovací styl, cíl i obsah a začít učit podle státem předepsaného extraktu učebních předmětů. Mezi další jevy, které byly v souvislosti se zavedením národního kurikula označeny za negativní, patří například příliš široký obsah národního kurikula, který vedl k protestním

akcím ze stran učitelů, odvrát od tzv. kroskurikulárních metod výuky, které byly v té době považované za překážku na cestě za zvyšováním standardů ve vzdělávání a přílišná orientace na výsledky a normy, jež se staly součástí politického programu konzervativní strany. Naopak pozitivní jevy spjaté se zavedením národního kurikula stojí stále v pozadí. Sjednocení povinné látky a tím tak zajištění snadnější prostupitelnosti systému školství a lepší diagnostické znalosti učitelů, které jsou nutností při stanovování přesných úrovní žakovského učení, patří mezi hlavní z nich.

Ať však bylo zavedení národního kurikula více či méně kontroverzní, největší vlnu kritiky a odporu si v celé společnosti vysloužil národní systém hodnocení a testování, jež byl zaveden jako zpětná vazba úspěšnosti národního kurikula. Pomocí tohoto systému získal stát plnou kontrolu nad výkony škol a tím tak nad celým procesem vzdělávání. Kritiku národního systému hodnocení tvoří především argument vztahující se k množství testů, které angličtí žáci během povinné školní docházky musí podstoupit a odmítání faktu, že by tyto testy mohly být kvalitní.

Empirická část této práce navazuje na východiska z části teoretické a je charakteristická svou snahou o zachycení názorů hlavních aktérů vzdělávacího procesu, tedy učitelů, rodičů a žáků, právě na národní systém hodnocení a testování.

Výsledky zachycené výzkumným šetřením v mnohém podporují východiska z části teoretické a naznačují značný rozkol mezi přesvědčeními učitelů, rodičů a žáků na systém národního hodnocení a testování a přesvědčeními prosazovanými vládou.

Vzdělání má ve Velké Británii mnohaletou tradici, jež má své opodstatnění v historickém vývoji této ryze demokratické ostrovní země. Tento historický vývoj se v mnoha aspektech liší od vývoje vzdělávání v České republice a proto kulturní kontext je pro význam, který by tato práce mohla přinést, klíčový.

Chceme-li se z chyb a úspěchů druhých poučit, je třeba veškeré informace správně interpretovat a zacházet s nimi tak, aby byly prospěšné ve vzdělávacím procesu budoucích generací.

13. Seznam Literatury

ALDRICH, R.: *A Century of Education*. London: Routledge Falmer, 2002.

ISBN 0-415-24323- 8, s. 247

ASCHCROFT, K.; PALACIO, D.: *The Primary Teacher's Guide to the National Curriculum*. London: The Falmer Press, 1995. ISBN 07507-04683, s. 234.

BASH, L.; COULBY, D.: *The Education Reform Act*. London: Cassell, 1989.

ISBN 0-340-31768-3, s. 140.

BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B.; WILLIAM, D.: *Assessment for learning: Putting It Into Practice*. Maidenhead: Open University Press. 2003.

CACE: *Children and their Primary Schools. The Plowden Report*. London: HMSO, 1967.

CAMPBELL, J.; NEILL, S.: *Curriculum Reform at Key Stage 1*. Harlow:

Longman, 1994. ISBN 0-582-23899-4, s. 133.

CHITTY, C.: *Education Policy in Britain*. London: Palgrave Macmillan, 2004.

ISBN 1-4039-0222-4, s. 231.

COHEN, L.; MANION, L.: *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994. ISBN 0-415-10235-9, s. 385.

CONNER, C.: *Assessment and Testing in the Primary School*. London: The Falmer Press, 1991. ISBN 1-85000-551-6, s. 196.

ČTK: *Odborníci připravují testy pro hodnocení žáků na základních školách*.

[online] Praha: ČTK, 2005 [cit. 5. srpna 2005]. Dostupné z WWW:

<<http://www.iHNed.cz.html>>.

DAUGHERTY ASSESSMENT REVIEW GROUP: *Learning Pathways Through Statutory Assessment: Key stage 2 and 3. Interim Report*. Cardiff: Welsh Assembly Government, 2004.

DAUGHERTY, R.: *National Curriculum Assessment: A Review Policy 1987-1994*. London: Falmer Press, 1995.

DEARING, R.: *The National Curriculum and Its Assessment: The Final Report*. London: SCAA, 1994.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE and WELSH OFFICE:
National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing. A Report.
 London: DES, 1988.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *National Curriculum: from Policy to Practice.* London: DES, 1989.

DESFORGES, CH.: *Testing and Assessment.* London: Cassell, 1989. ISBN 0-304-317311-X, s. 122.

DFE: *The Education Reform Act 1988*, [online] London, HMSO, 1988 [cit. 7.srpna 2005]. Dostupné z WWW: <<http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988.html>>.

DFE: *The Education Act 1944*, [online] London, HMSO, 1944 [cit. 11.září 2005]. Dostupné z WWW: <<http://www.opsi.gov.uk/acts.html>>.

DFE: *The National Curriculum.* London: HMSO, 1995. ISBN 011-270894-3, s. 233.

DONNELLAN, C.: *The Education Crisis?.* Cambridge: Independente, 2001. ISBN 1-86168-168-2, s. 44.

FLUDE, M.; HAMMER, M.: *The Education Reform Act 1988.* Basingstoke: The Falmer Press, 1990. ISBN 1-85000-533-2, s. 291.

GEARON, L.: *Education in the UK.* London: David Fulton Publisher, 2002. ISBN 1-85346-715-4, s. 246.

GIPPS, C.: *Assessment for the Millennium: Form, Function and Feedback.* London: University of London, Institute of Education, 1996.

GIPPS,C.; STOBARD, G.: *Assessment.* London: Hodder and Stoughton, 1993. ISBN 0-340-59576-0, s. 120.

HALSEY, A.H.; LAUDER,H.; BROWN, P.; WELLS, A.S.: *Education.*Oxford: Oxford Uni Press, 2001. ISBN 0-19-878188-3, s. 819.

HARLEN, W.; DEAKEN CRICK, R.: *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students Motivation for Learning.* London: Institute of Education, 2002.

JAMES, M.: *Using Assessment for Schools improvement.* London: Heinemann,1998.

JONES, K.: *Education in Britain 1944 to the Present.* Cambridge: Polity, 2003. ISBN 0-7456-2574-6, s. 202.

LAWTON, D.: *The Education Reform Act: Choice and Control*. London: Hodder and Stoughton, 1989. ISBN 0-340-51154-0, s. 120.

LEONARD, M.: *The 1988 Education Act*. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1988. ISBN 0-631-16456-1, s. 230.

MACLURE, S.: *Education Re-formed*. London: Hodder and Stoughton, 1988. ISBN 0-340-48598-1, s. 174.

MASSEY, W.; GREEN, S.; DEXTER, T.; HAMNET, L.: *Comparability of National Tests Over Time: Key Stage Tests Standards between 1996 and 2001. Final Report to the QCA of the Comparability Over Time Project*. London: QCA, 2003.

MOON, B. *A guide to the National Curriculum*. Oxford: Oxford Uni Press, 1994. ISBN 0-19-288000-4, s. 168.

MŠMT: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. s. 101.

MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O.; GONZALEZ, E.J.; KENNEDY, A.M.: *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2003.

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8, s. 270.

PRING, R.: *The New Curriculum*. London: Cassell, 1990. ISBN 0-304-31709-8, s. 118.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1, s. 328.

QCA: *A Review of the National Curriculum in England: the Consultation Materials*. London: QCA, 1999.

QCA: *Maintaining Breadth and Balance at Key Stages 1 and 2*. London: QCA, 1998.

SAINSBURY, M.: *SATs the Inside Story: The Development of the First National Assessment for Seven-years-olds, 1989–1995*. Slough: NFER, 1996.

SHAW, M.: „*End the testing of infants*“. Times Educational Supplement. 4578, 9 April, 1. 2004.

VÁŇOVÁ, M.: *Srovnávací pedagogika*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského, 2003. ISBN 80-86723-04-6, s. 42

WALFORD, G.: *Doing Educational Research*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-05290-4, s. 237.

WALTEROVÁ, E.: *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6, s. 186.

WHETTON, C.: *Reflections on Fifteen Years of National Assessment: Lessons, Successes and Mistakes*. Slough: NFER, 2004. s. 28.

Přílohy

This booklet contains **CONFIDENTIAL** test questions. It **MUST BE KEPT SECURE**. It should not be opened until the mental mathematics test is due to start on Thursday 12 May. Early opening, up to one hour before the test starts, is permissible only if papers are needed for administrative purposes.

Mathematics tests

Mental mathematics test

Audiotape/CD transcript

This booklet contains a transcript of the key stage 2 mental mathematics test. It should be used **ONLY** in cases of audiotape or CD failure or for specific special arrangements outlined in the *2005 Assessment and reporting arrangements* booklet for key stage 2.

Test questions

'Now we are ready to start the test. For this group of questions, you will have 5 seconds to work out each answer and write it down.'

The questions	
1	What is double thirty-four?
2	Subtract twenty-one from one hundred.
3	What is four multiplied by nine?
4	What is seven-tenths as a percentage?
5	Write half a million in figures.

'For the next group of questions, you will have 10 seconds to work out each answer and write it down.'

6	Look at your answer sheet. Circle the lowest temperature.
7	How many centimetres are there in half a metre?
8	What is the remainder when twenty-seven is divided by five?
9	Look at the table on your answer sheet. How much more does a pen cost than a pencil?
10	Add together nought point two, nought point four and nought point six.
11	A packet of crisps costs thirty-two pence. Josh buys three packets. How much change does he get from one pound?
12	Look at your answer sheet. Estimate the size of angle x .
13	Six times a number is three thousand. What is the number?
14	How many millilitres are there in one and a quarter litres?
15	What is thirty times forty times ten?

'For the next group of questions, you will have 15 seconds to work out each answer and write it down.'

16	Add together twenty-three and forty-eight.
17	Four biscuits cost twenty pence altogether. How much do twelve biscuits cost?
18	What number is exactly halfway between one point one and one point two?
19	Write two factors of twenty-four which add to make eleven.
20	Multiply thirty-nine by seven.

'Now put down your pen or pencil. The test is finished.'

Key stage 2 mathematics 2005 mental mathematics test

First name Last name

School

Total
marks

--

Practice question

--	--

Time: 5 seconds

1	
----------	--

2	
----------	--

3		9
----------	--	---

4		%
----------	--	---

5	
----------	--

Time: 10 seconds

6	2°C	-5°C	5°C
	0°C	-1°C	

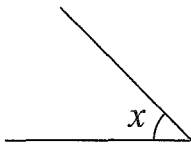
7		cm
----------	--	----

8		5
----------	--	---

9	Prices	
	pen	£1.20
	ruler	£0.75
	pencil	£0.55
	p	

10	
-----------	--

11	p	32p
-----------	---	-----

12	
12	
12	°

13	
-----------	--

14		ml
-----------	--	----

15		30	40
-----------	--	----	----

Time: 15 seconds

16		23
-----------	--	----

17		p
-----------	--	---

18	
-----------	--

19	
 and

20		39
-----------	--	----

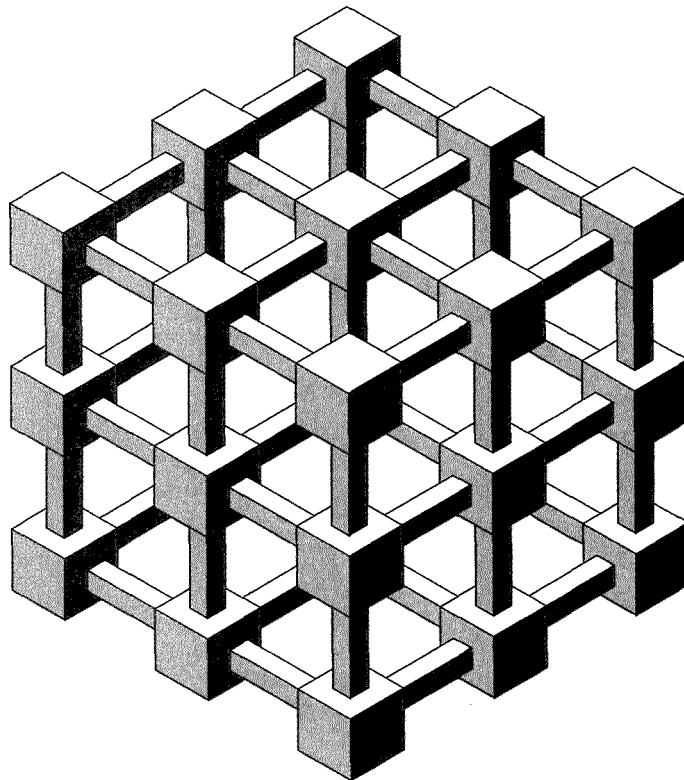
MATHEMATICS

KEY STAGE 2 2005

LEVELS
3-5

CALCULATOR NOT ALLOWED

PAGE	MARKS
5	
7	
9	
11	
13	
15	
17	
19	
21	
TOTAL	



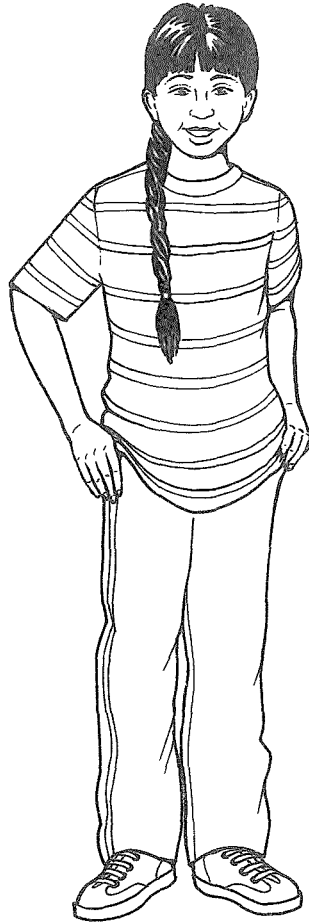
First Name

Last Name

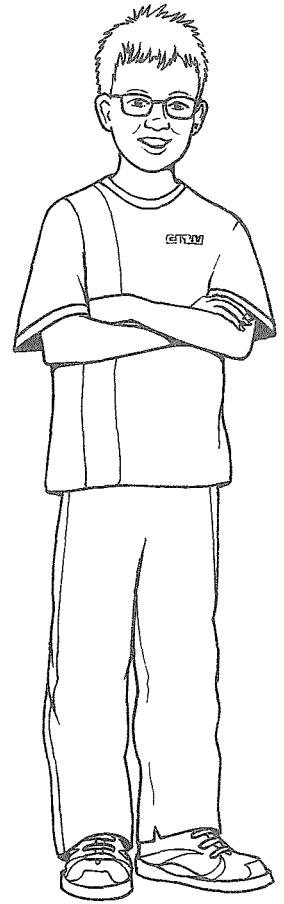
School



Josh



Sapna



Robbie

Instructions

You may not use a calculator to answer any questions in this test.

Work as quickly and as carefully as you can.

You have **45 minutes** for this test.

If you cannot do one of the questions, **go on to the next one.**

You can come back to it later, if you have time.

If you finish before the end, **go back and check your work.**

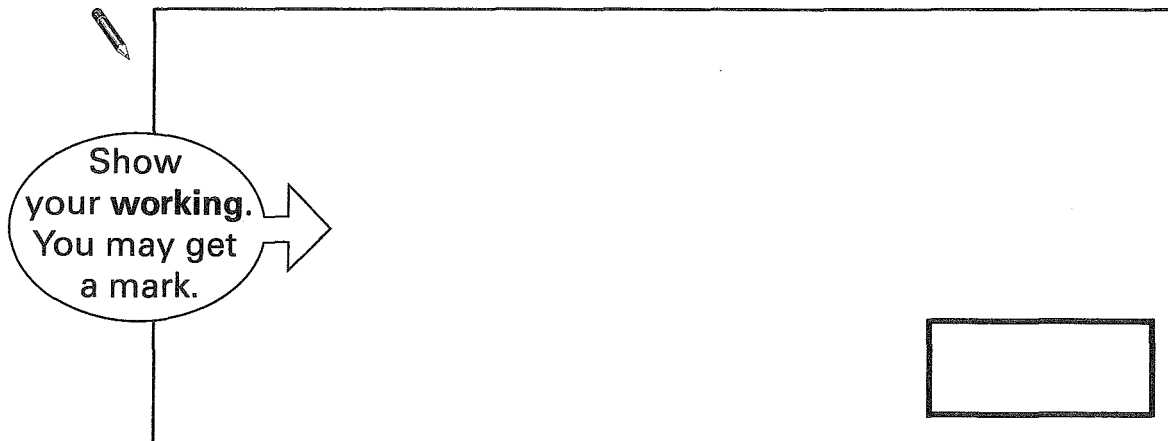
Follow the instructions for each question carefully.



This shows where you need to put the answer.

If you need to do working out, you can use any space on a page.

Some questions have an answer box like this:



For these questions you may get a mark for showing your working.

1

Draw lines to join **all the pairs** of number cards which have a **difference of 30**

One has been done for you.



100	180
150	170
200	70
250	330
300	220

A line connects the number 100 in the first row to the number 70 in the third row.

2

Circle **three** numbers that add to make a **multiple of 10**



11 12 13 14 15 16 17 18 19

3

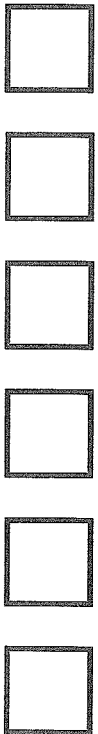
Robbie collected information about the colours of some bikes.

Here are his results.

Colour	Number of bikes
green	4
red	7
blue	12
pink	3

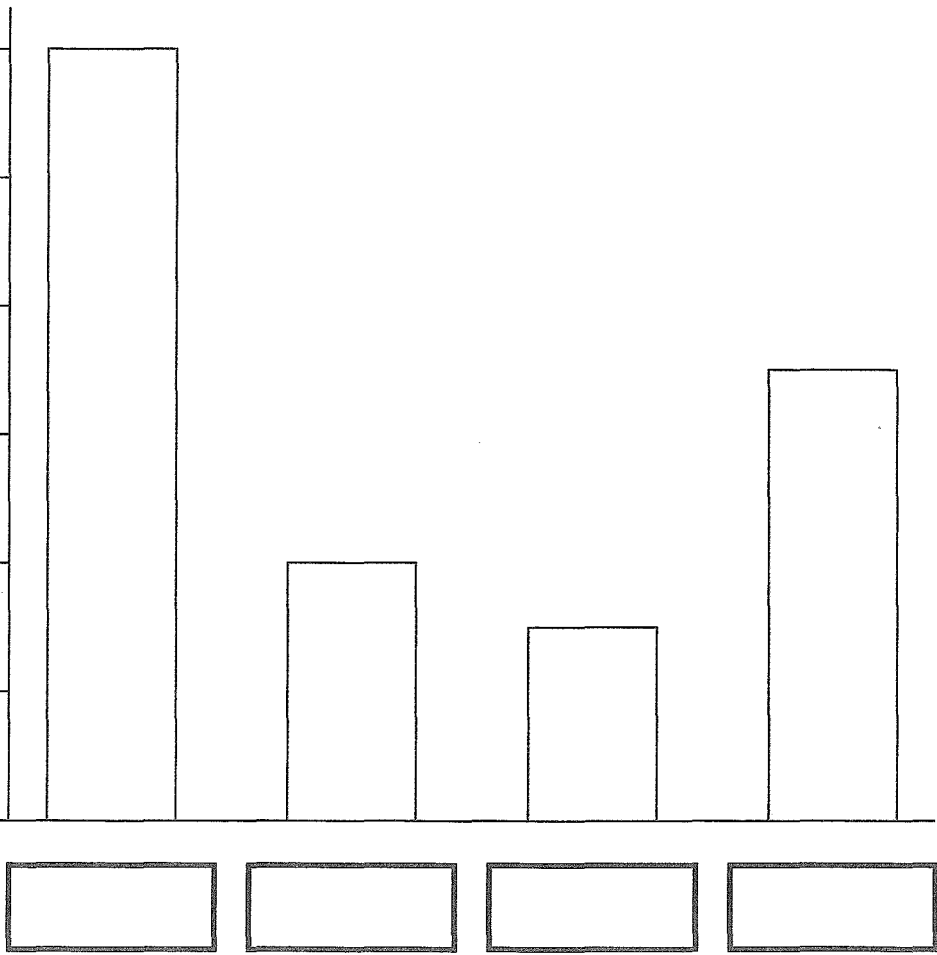
This bar graph shows the information from the table.

Fill in all the missing labels.



umber
f bikes

0



Colour

3a

1 mark

3b

1 mark



These are the radio programmes one morning.

7:00	Music show
7:55	Weather report
8:00	News
8:15	Travel news
8:25	Sport
8:45	Holiday programme

Josh turns the radio on at 7:25am.

How many minutes does he have to wait for the Weather report?



minutes

The Holiday programme lasts for 40 minutes.

At what time does the Holiday programme finish?



am

5

Calculate $56 \div 4$

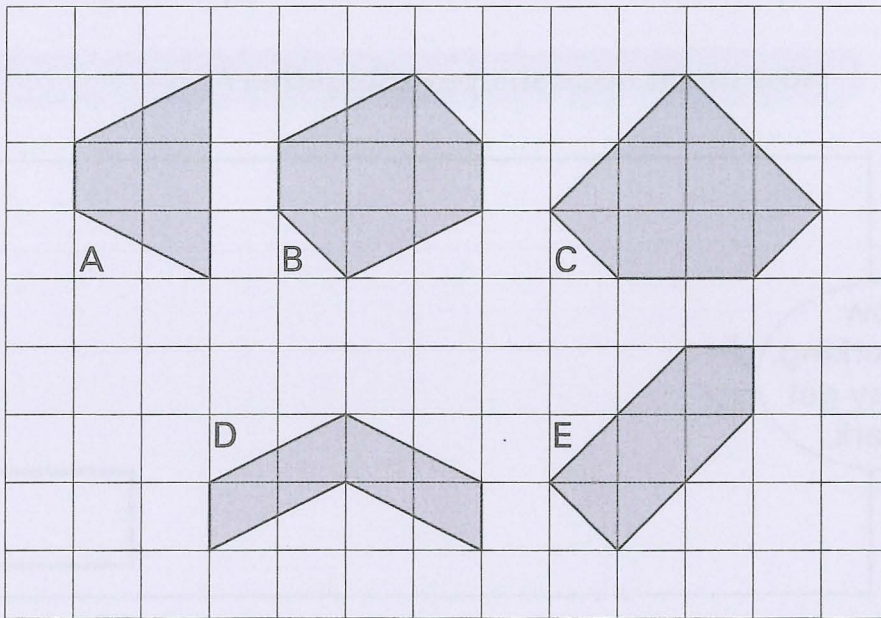


1 mark

5

6

Here are some shaded shapes on a square grid.



Write the letters of the **two** shapes which are hexagons.



..... and

6a

1 mark

Write the letters of the **two** shapes which have right angles.



..... and

6b

1 mark

7

A shop sells candles.



plain candles
35p each





star candles
60p each



stripe candles
85p each

Sapna buys 4 star candles and 2 stripe candles.


How much does she pay **altogether**?

 Show your working. You may get a mark. 

Special offer
Buy 10 candles and get 50p off.

Josh buys 10 plain candles in the special offer.

How much does he pay for the 10 candles?

 £

8

Calculate $1202 + 45 + 367$



8

1 mark

9

Here are some digit cards.

2

4

6

6

Write **all** the **three-digit** numbers, **greater than 500**, that can be made using these cards.

One has been done for you.



626

.....

.....

9i

9ii

2 marks

10

Tick (✓) the two numbers which have a total of 10



0.01

0.11

1.01

9.09

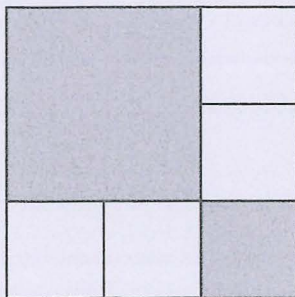
9.9

9.99

11

The diagram is made of squares.

What fraction of the diagram is shaded?



12

Write the correct sign $>$, $<$ or $=$ in each of the following.

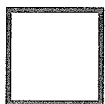


$(10 + 5) - 9$



$(10 + 9) - 5$

$3 \times (4 + 5)$



$(3 \times 4) + 5$

$(10 \times 4) \div 2$



$10 \times (4 \div 2)$

12i

12ii

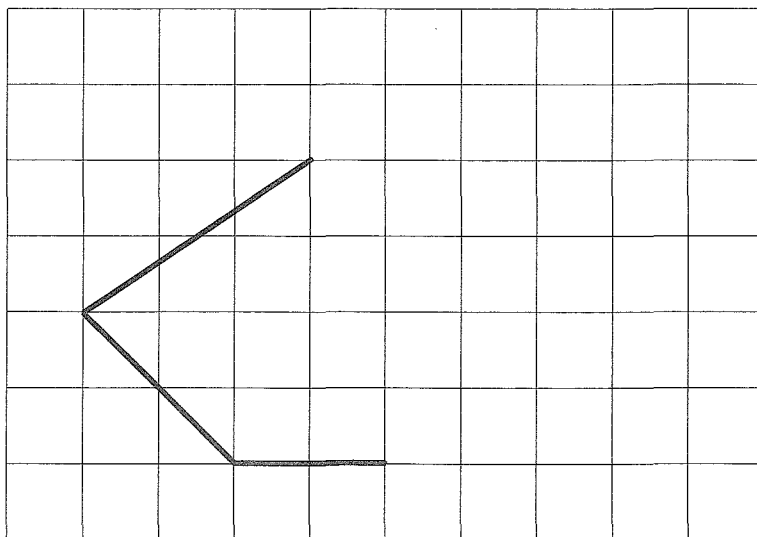
2 marks

13

Here is part of a shape on a square grid.

Draw **two more** lines to make a shape which has a line of symmetry.

Use a ruler.



13

1 mark

14

Sapna makes up a game using seven cards.

Here are the cards.



Josh picks a card without looking.

If Josh picks an **odd** number then Sapna scores a point.

If Josh picks an **even** number then Josh scores a point.

Is this a fair game?
Circle Yes or No.



Yes / No

Explain how you know.



.....

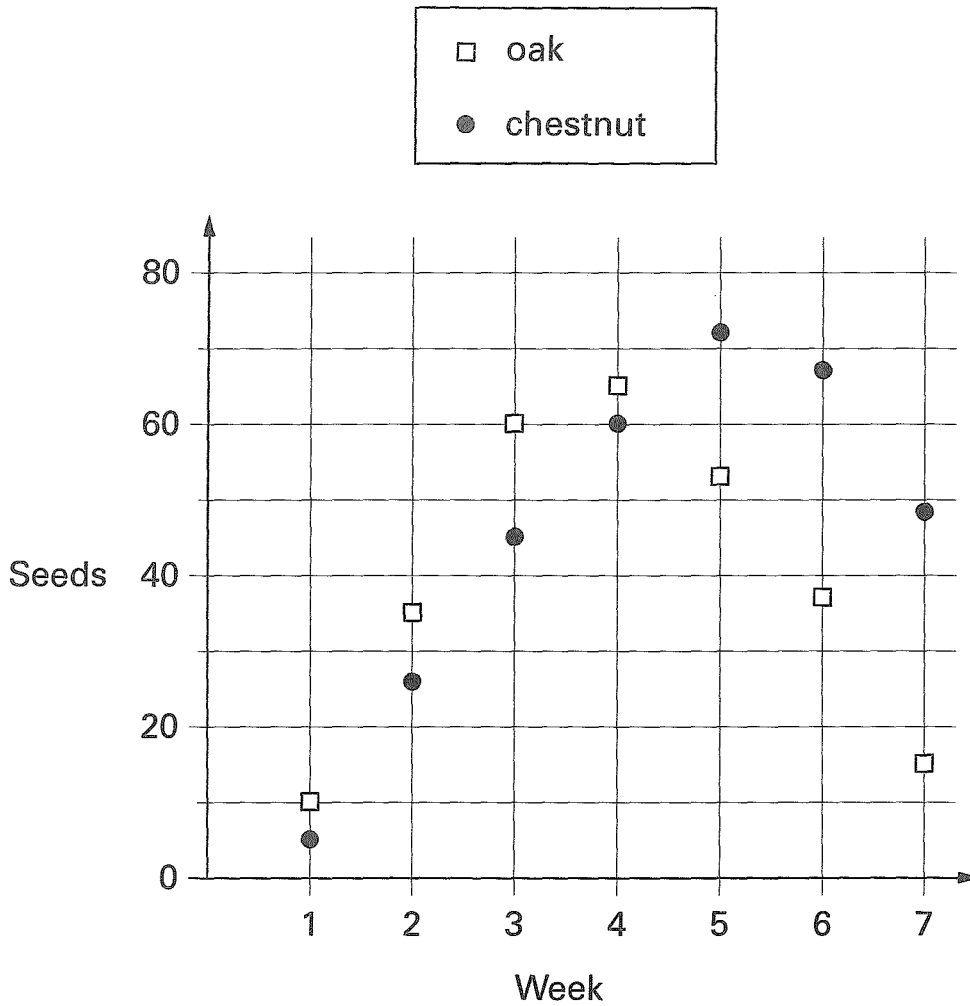
.....

.....

15

Class 6 count how many seeds they find under two trees.

They show the data in a graph.



How many seeds did they find in week 3 **altogether**?



seeds

15a

1 mark

In **how many weeks** did they find more than 40 **chestnut** seeds?



weeks

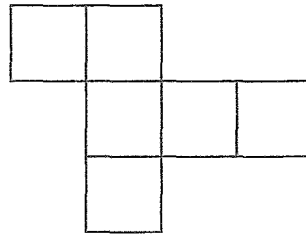
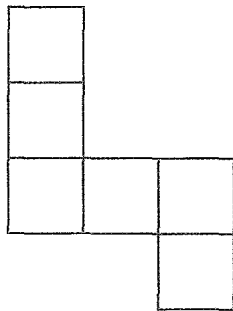
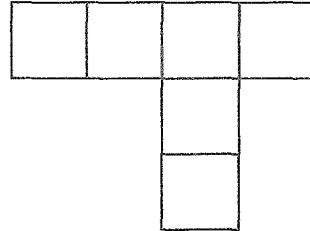
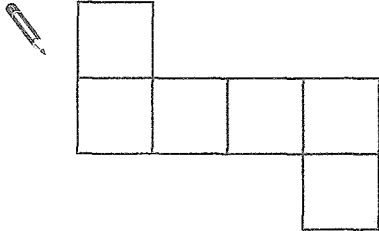
15b

1 mark

16

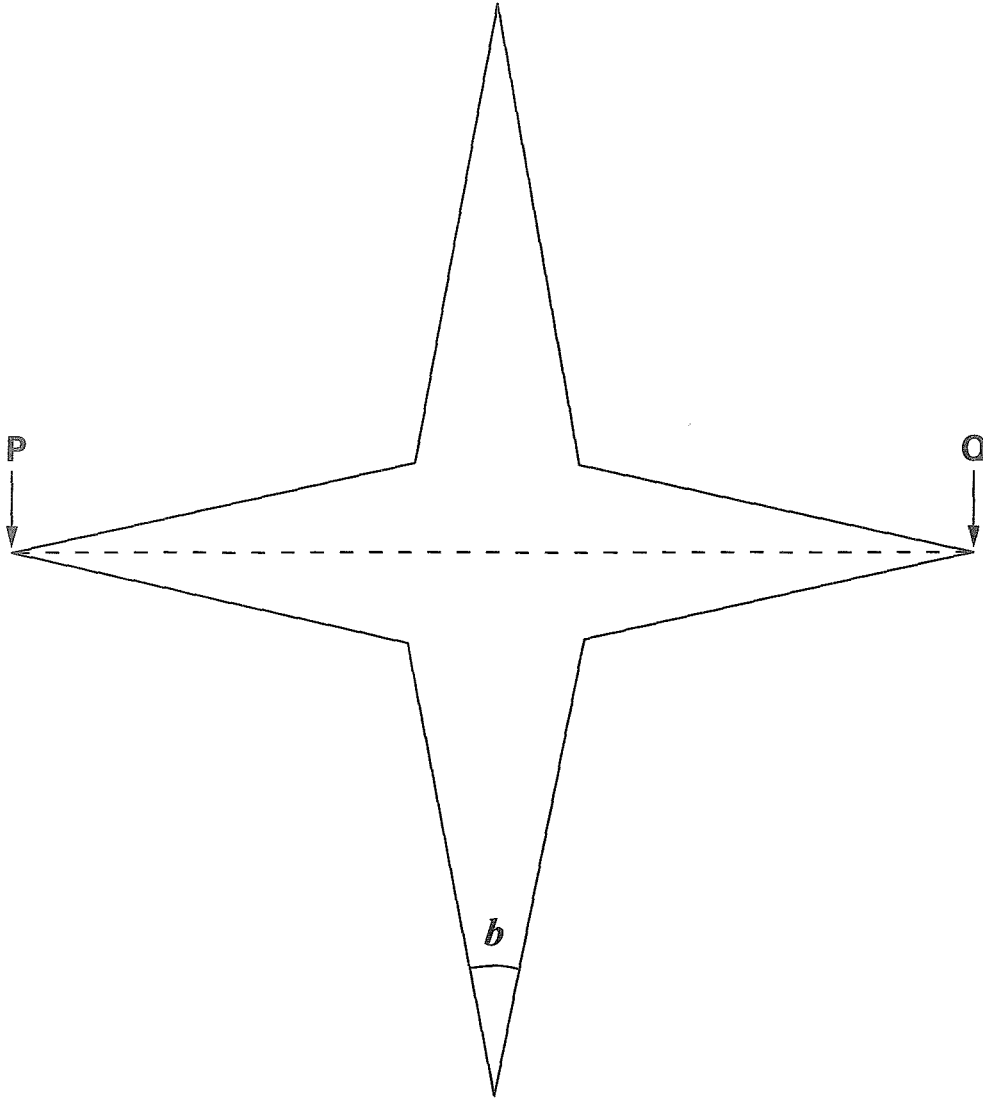
Here are four diagrams.

On each one put a tick (✓) if it is a net of a cube.
Put a cross (✗) if it is not.



17

Look at this star.



Use a ruler to measure **accurately** the **width** of the star, from **P** to **Q**.

Give your answer in **millimetres**.



17a

1 mark

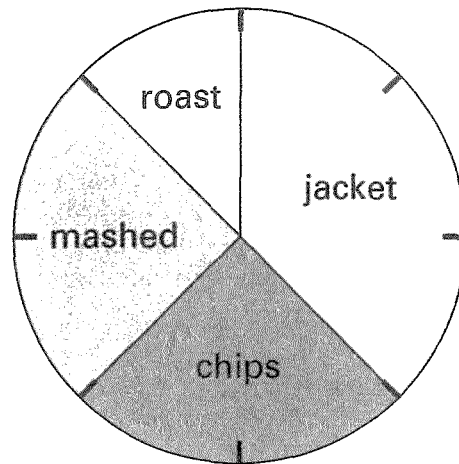
Use a protractor (angle measurer) to measure **angle b**.



17b

1 mark

This pie chart shows how the children in Class 6 best like their potatoes cooked.



32 children took part in the survey.

Look at the four statements below.

For each statement put a tick (✓) if it is **correct**.
Put a cross (✗) if it is **not correct**.



10 children like chips best.


25% of the children like mashed potatoes best.

$\frac{1}{5}$ of the children like roast potatoes best.

12 children like jacket potatoes best.

19

Find two square numbers that total 45

 + = 45

19

1 mark

20

Calculate 143×37



Show
your **working**.
You may get
a mark.

20i

20ii

2 marks

21

Here are four statements.

For each statement put a tick (✓) if it is **possible**.
Put a cross (✗) if it is **impossible**.



A triangle can have 2 acute angles.

A triangle can have 2 obtuse angles.

A triangle can have 2 parallel sides.

A triangle can have 2 perpendicular sides.

22

Write these fractions in order of size starting with the smallest.

$$\frac{3}{4}$$

$$\frac{3}{5}$$

$$\frac{9}{10}$$

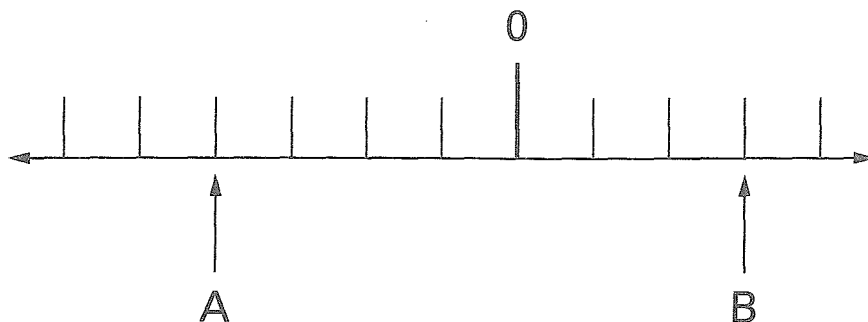
$$\frac{17}{20}$$



smallest


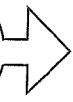
23

A and B are two numbers on the number line below.



The difference between A and B is 140

Write the values of A and B.

 Show your working. You may get a mark. 

A = B =

23i

23ii

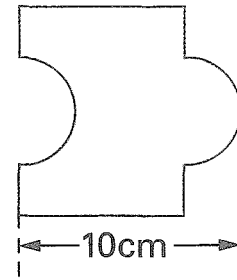
2 marks

24

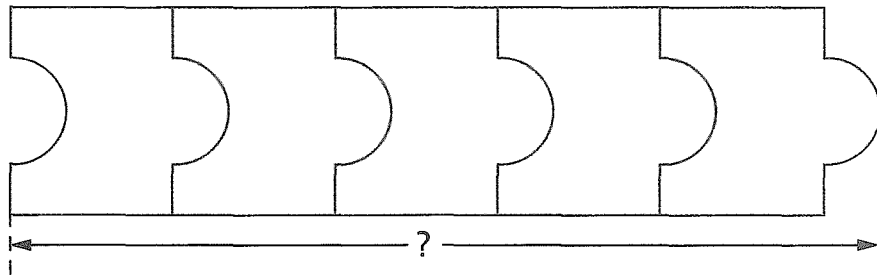
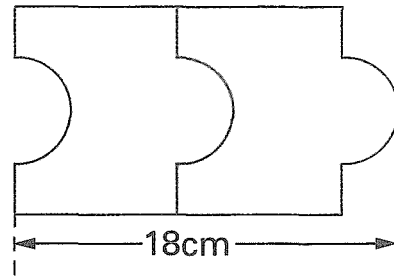
Josh has some tiles.

Not actual size



Each tile is 10cm long.

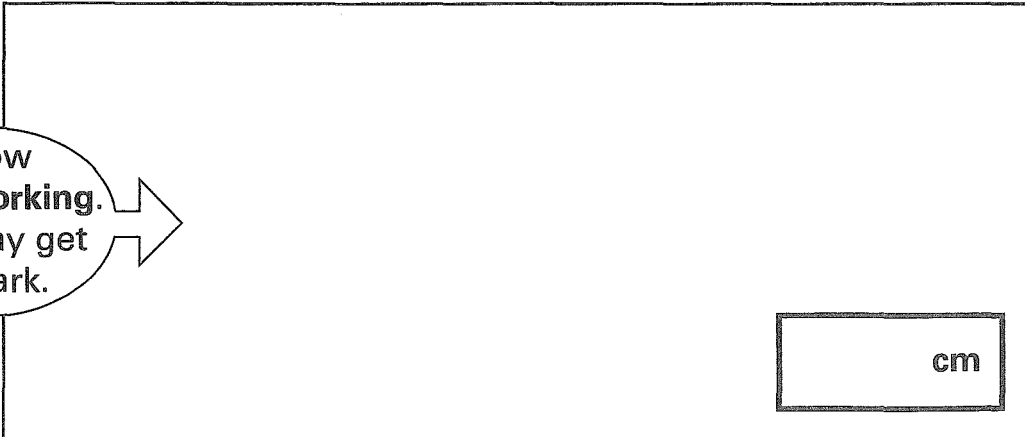



Two tiles fitted together are 18cm long.



Calculate the length of **five** tiles fitted together.

 Show your working. You may get a mark. 

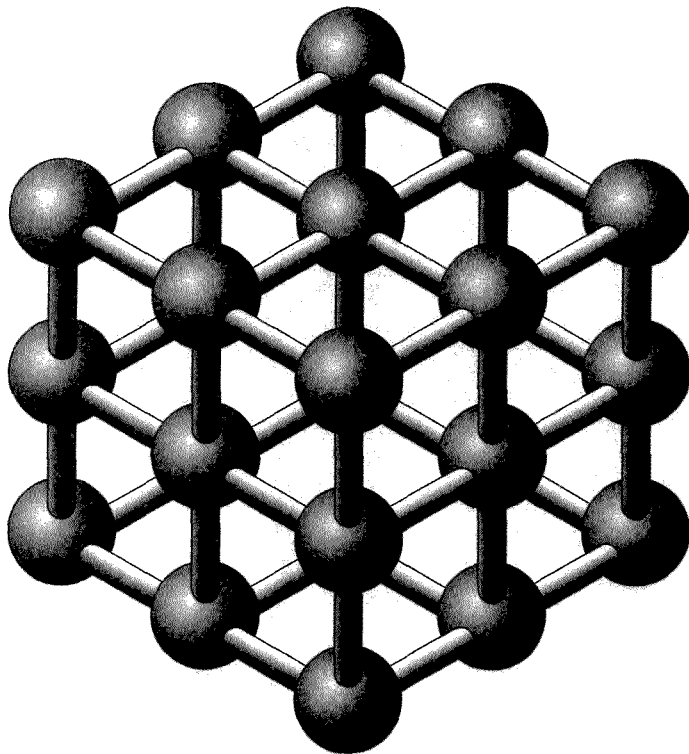


 cm

End of test

PAGE	MARKS
5	
7	
9	
11	
13	
15	
17	
19	
21	
TOTAL	

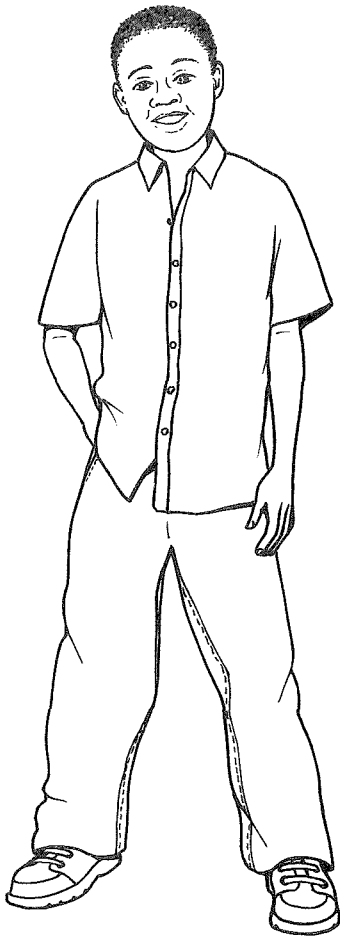
BORDERLINE CHECK	
-----------------------------	--



First Name

Last Name

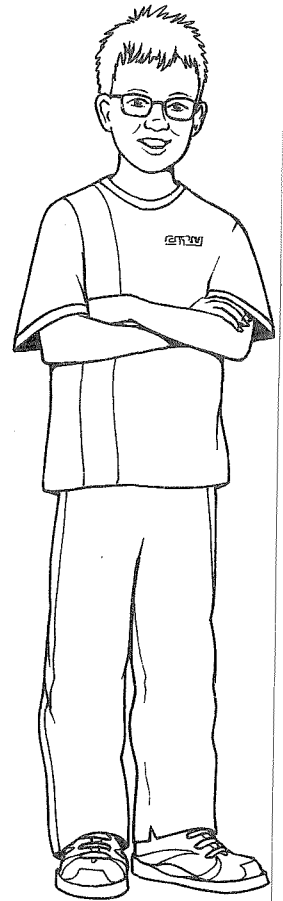
School



Josh



Sapna



Robbie

Instructions

You may use a calculator to answer any questions in this test.

Work as quickly and as carefully as you can.

You have **45 minutes** for this test.

If you cannot do one of the questions, **go on to the next one.**

You can come back to it later, if you have time.

If you finish before the end, **go back and check your work.**

Follow the instructions for each question carefully.



This shows where you need to put the answer.

If you need to do working out, you can use any space on a page.

Some questions have an answer box like this:



Show
your **method.**
You may get
a mark.

A large empty rectangular box intended for students to show their working out. In the bottom right corner of this box, there is a smaller, empty rectangular box for the final answer.

For these questions you may get a mark for showing your method.

1

Write these prices in order from smallest to largest.

99p

£10.50

£0.75

£9

£2.05



smallest

largest

2

Circle the numbers that add up to 100



64

32

16

8

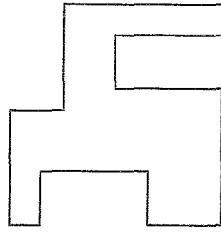
4

2

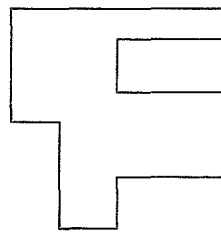
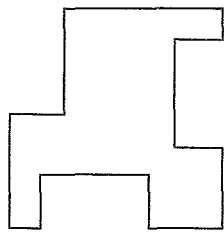
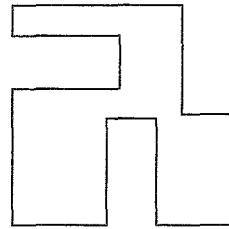
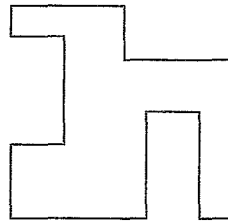
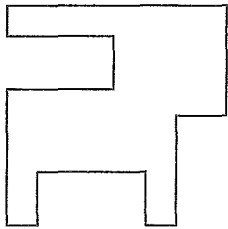
1

3

Here is a shape.



Put a tick (✓) on the shape below which is the same as the one above.



3

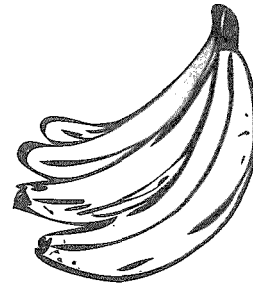
1 mark

4

These are the prices of coconuts and bananas.





coconuts
78p each



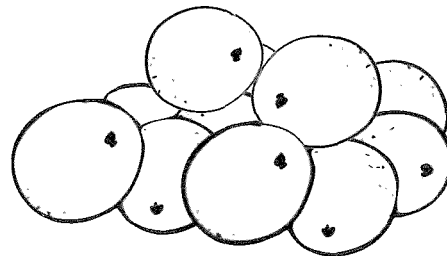
bananas
£1.20 for 1kg

Josh buys **one coconut** and **half a kilogram** of **bananas**.

How much does he spend altogether?

 Show your **method**. You may get a mark. 

£



Oranges cost **25p** each.

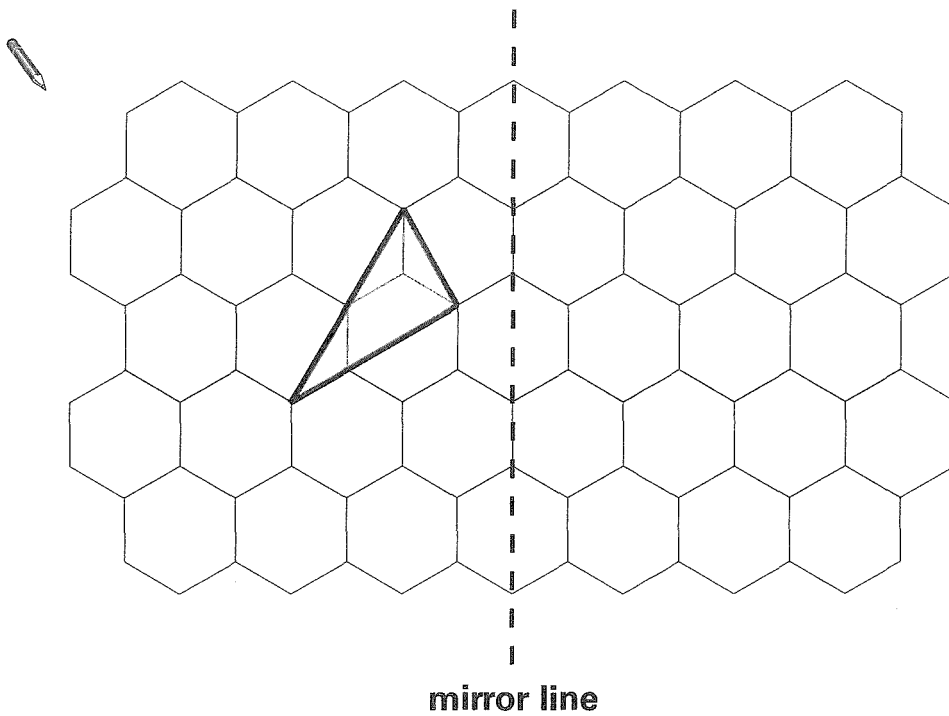
How many oranges can Josh buy for **£1.50**?



5

This grid is made of hexagons.

Draw the reflection of the shaded shape on the grid.



5

1 mark

6

Each missing digit in these calculations is 2, 5 or 7

Write in the missing digits.

You may use each digit more than once.

$$\boxed{} + \begin{array}{|c|c|} \hline 1 & 8 \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$$

6a

1 mark

$$\begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array} \times \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$$

6b


1 mark

7

This table shows information about four solid shapes.

Complete the table.

One has been done for you.

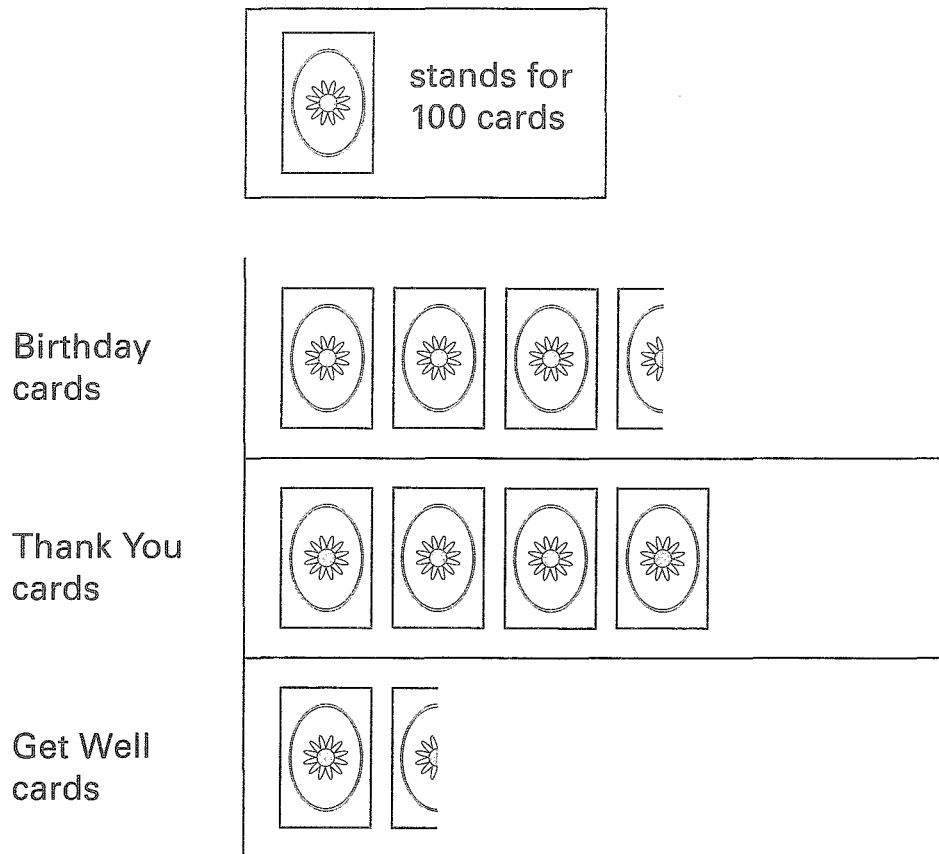


	number of flat surfaces	number of curved surfaces
sphere	0	1
cone		
cuboid		
cylinder		

A shop sells different kinds of greeting cards.



This pictogram shows how many they sold in a week.



Estimate how many Birthday cards were sold.



8a

1 mark

Estimate how many more Thank You cards than Get Well cards were sold.



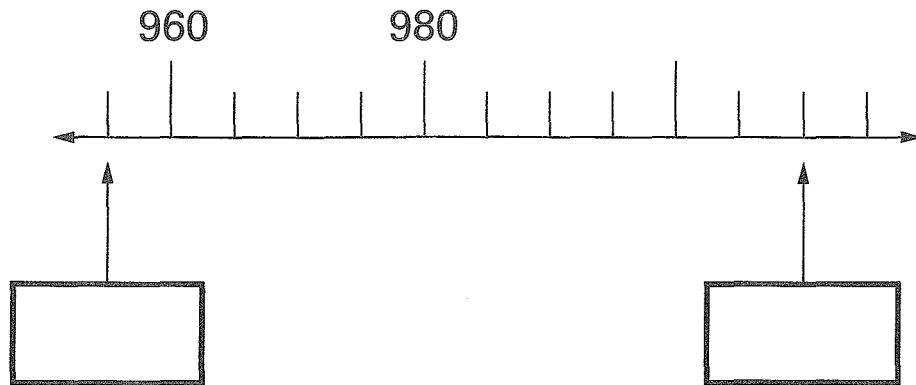
8b

1 mark

9

Here is part of a number line.

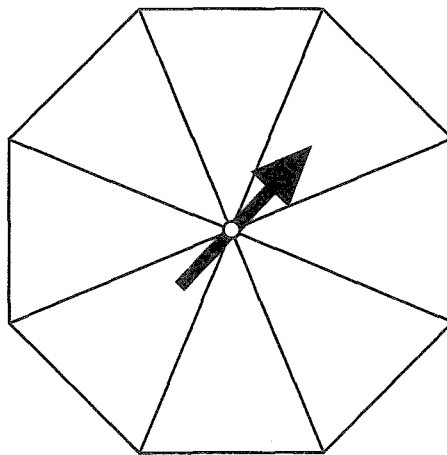
Write the two missing numbers in the boxes.



10

Here is a spinner which is a regular octagon.

Write 1, 2 or 3 in each section of the spinner so that **1 and 2 are equally likely** to come up and **3 is the least likely** to come up.



11

Josh thinks of a number.

He adds 4

He multiplies his result by 3

Then he takes away 9

His final answer is 90



What number did Josh start with?



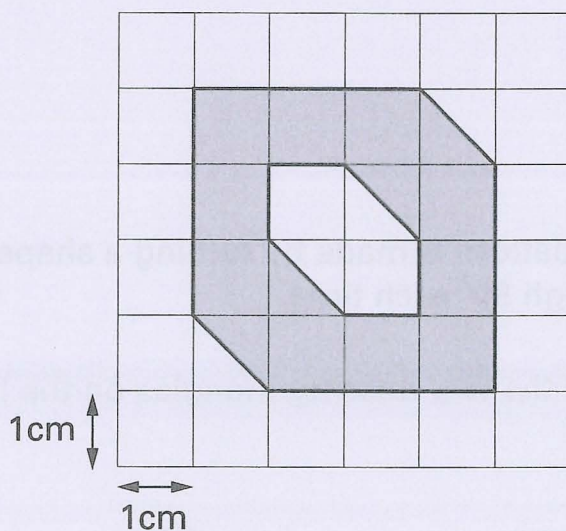
11

1 mark

12

Here is a 1cm square grid.

Some of the grid is shaded.



What is the **area** that is shaded?


 cm^2

12

1 mark



Sapna and Robbie have some biscuits.

Altogether they have 14 biscuits.

Sapna has 2 more biscuits than Robbie.

How many biscuits do Sapna and Robbie each have?



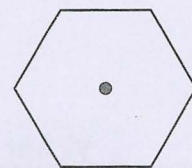
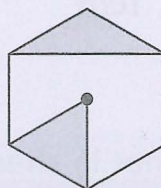
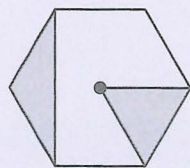
Sapna

Robbie

14

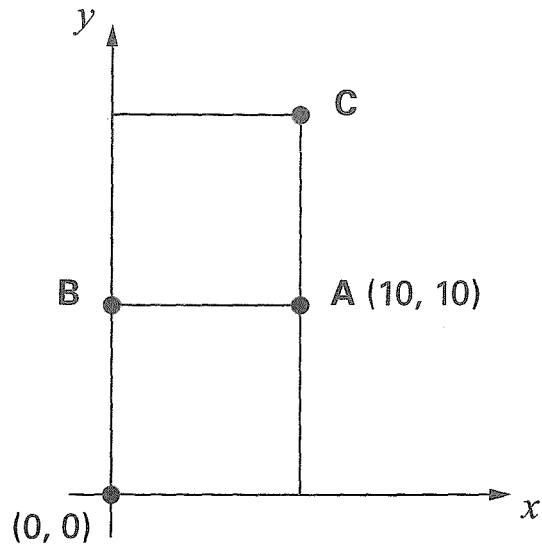
This pattern is made by turning a shape clockwise through 90° each time.

Draw the two missing triangles on the last shape.



15

The diagram shows two identical squares.



A is the point (10, 10)

What are the coordinates of B and C?



B is

15a

1 mark

C is

15b

1 mark

16

Write all the factors of 30 which are **also** factors of 20



.....

21

17

17 multiplied by itself gives a **3-digit** answer.

$$\begin{array}{|c|c|} \hline 1 & 7 \\ \hline \end{array} \times \begin{array}{|c|c|} \hline 1 & 7 \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|c|} \hline 2 & 8 & 9 \\ \hline \end{array}$$

What is the **smallest** 2-digit number that can be multiplied by itself to give a **4-digit** answer?

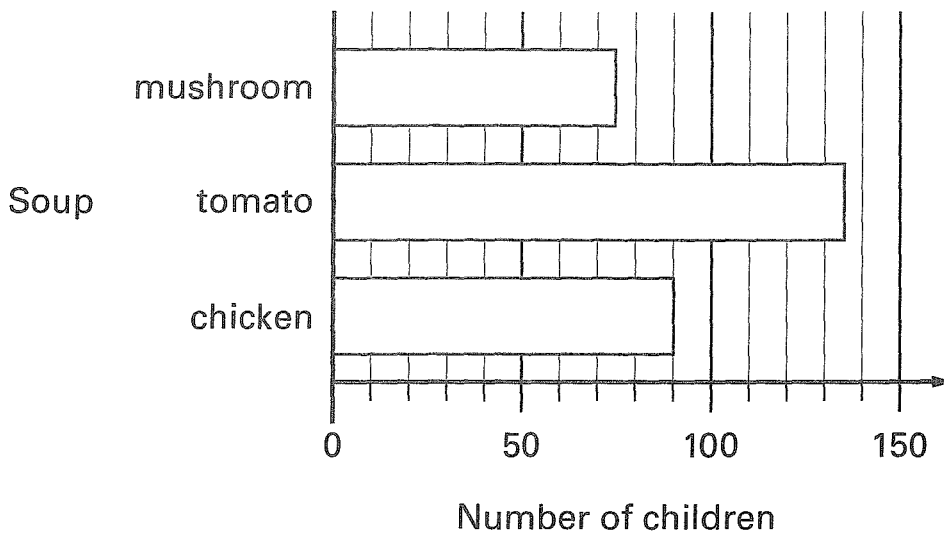


$$\begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array} \times \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|c|c|} \hline & & & \\ \hline \end{array}$$

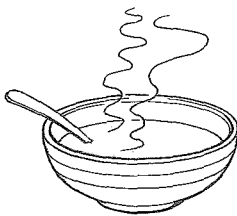
18

All the children at Park School chose their favourite soup.

The graph shows the results.



How many **more** children chose **chicken** soup than **mushroom** soup?



18:

1 mark

Robbie says,

'More than half of the children chose tomato soup.'

Is he correct?
Circle Yes or No.



Yes / No

Explain how you can tell from the graph.



.....

.....

.....

18b

1 mark





Sapna makes a fruit salad using bananas, oranges and apples.

For every one banana, she uses 2 oranges and 3 apples.

Sapna uses 24 fruits.

How many **oranges** does she use?



Show your method. You may get a mark. 

oranges

20

7.4

8.1

9.4

10

Which two of these numbers, when multiplied together, have the answer closest to 70?

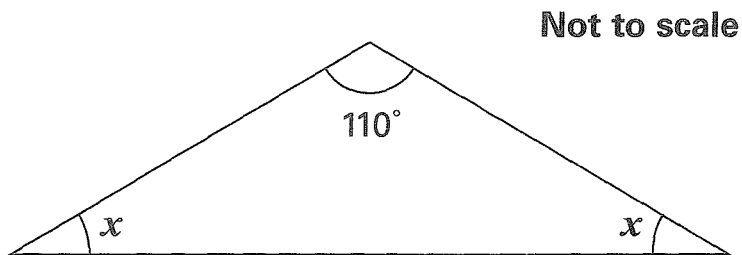
 and

20

1 mark


21

Here is an isosceles triangle.



Calculate the size of angle x .

Do not use a protractor (angle measurer).

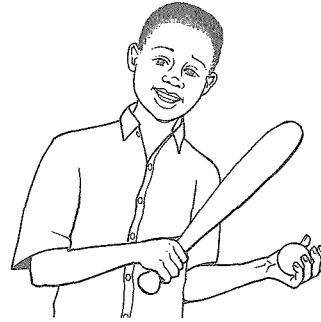
 $x =$

21

1 mark

On Monday all the children at Grange School each play one sport.

They choose either hockey or rounders.



There are **103** children altogether in the school.

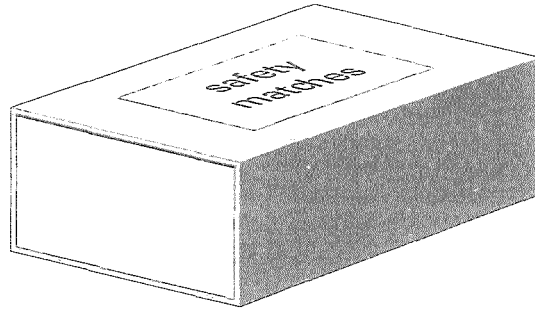
27 girls choose hockey.

Write all this information in the table.

Then complete the table.




	hockey	rounders	Total
boys	22		
girls			53
Total			





A box contains 220 matches and weighs 45 grams.

The empty box weighs 12 grams.

Calculate the weight of **one** match.



Show your method. You may get a mark. 



End of test

© Qualifications and Curriculum Authority 2005

QCA key stage 2 team, 83 Piccadilly, London W1J 8QA

Order refs:

QCA/05/1365 (pupil pack)

QCA/05/1360 (mark schemes pack)

EVALUATION OF THE NATIONAL CURRICULUM TESTS

(Teachers version)

Please complete this questionnaire to show how you feel about SAT's tests. All information will be anonymous completely and only used for educational purposes.

Thanks. VB

1. Do you think that the national assessment is important part of the state education system?

- Yes, absolutely
- Yes, only compulsory tests at the ages of 7,11,14,16
- Yes, I don't agree with testing children at the age of 7
- Yes, only GCSE's
- No, absolutely not
- I don't know

2. Would you say that the national tests successfully follow the national curriculum?

- Yes, at all times
- More or less
- No, I don't think that testing helps in achieving targets set up in the national curriculum
- I don't know

3. Do you think that the whole process of testing (including preparation, administration etc.) takes too much of teaching time?

- Yes, it takes too much time
- Yes, takes less every year with familiarity with the process
- No, because tests include everything I teach anyway
- I don't know

4. If possible would you abolish any tests?

- Yes, all of them
- Yes, but only optional tests
- Yes, all compulsory tests at ages 7,11,14
- Yes, only GCSE's
- No, none of them
- I don't know

5. Would you say that those tests make pupils more competitive than cooperative between each other?

- Yes, absolutely
- Sometimes
- They are competitive naturally - nothing to do with tests
- No, these tests support cooperative behaviour
- I don't know

6. Would you say that national assessment tests increase standards in schools?

- Yes, of course
- Slightly
- No, improving standards has nothing to do with tests
- I don't know

7. Do you think that results in these tests reflect the learning environment in your class or school?

- Yes, results come in exactly as expected
- Yes, but not true for every pupil
- No, the environment is totally different than those results suggest
- I don't know

9. Do you think that these tests improve children's learning?

- Yes, absolutely
- Yes, though learning subjects other than English, Maths and Science is also important
- No
- I don't know

8. Would you say that tests and results support a competitive atmosphere among teachers in your school?

- Yes, results are always awaited with huge interest
- Yes, only among the minority of teachers
- No, teachers are always very cooperative in dealing with examination issues
- I don't know

10. If you would like to make any additional comments, please do!

Thank you once again for your help
VB

EVALUATION OF THE NATIONAL CURRICULUM TESTS

(Parents version)

Please complete this questionnaire to show how you feel about SAT's tests. All information will be anonymous completely and only used for educational purposes.

Thanks. VB

1. Do you think that the national assessment is an essential part of the state education system?

- Yes, absolutely
- Yes, only compulsory tests at ages 7,11,14,16
- No, I do not agree with testing children at all
- No, final examination like GCSE's are inevitable
- I don't know

2. Do you think that successful results in tests are an important part of your child's life?

- Yes, very important
- Yes, only results from compulsory tests matter
- No, not at all
- I don't know

3. Do you feel nervous when your child is about to sit a test?

- Yes, always
- Yes, only before compulsory exams
- No, I do not find tests important for my child's learning
- I don't know

4. Do you pay attention to tests 'league tables' when published in newspapers?

- Yes, always
- Yes, only before my child is about to change school
- No, never interested
- I don't know

5. Do you spend any time preparing your child for tests?

- Yes, for every test including optional tests
- Yes, only for compulsory tests
- No, my child is either prepared from school or learns on their own
- I don't know

6. Would you abolish any tests?

- Yes, all of them
- Yes, only optional tests
- Yes, all compulsory tests at ages 7,11,14
- Yes, only GCSE's
- No, none of them
- I don't know

7. Do you think that these tests can guarantee an improvement of school standards and your child's learning?

- Yes, tests are the only way how to ensure that
- Yes, interpretation of results should be done more carefully
- No, results in tests do not reflect learning standards in school
- I don't know

8. Would you say that those tests reflect your child's learning?

- Yes, always as expected
- Partially yes
- No, not at all
- I don't know

9. If you would like to make any additional comments, please do!

Thank you once again for help
VB

EVALUATION OF THE NATIONAL CURRICULUM TESTS

(Pupils version)

Please complete this questionnaire to show how you feel about SAT's tests. All information will be anonymous completely and only used for educational purposes.

Thanks. VB

1. How old are you?

- 4-6 years old
- 7-10 years old
- 11-14 years old
- 15-16 years old

2. Do you enjoy written tests?

- Yes
- Sometimes
- No
- I don't know

3. Do you think you will remember these tests for the rest of your life?

- Yes
- I don't think so
- I shall forget it the day after
- I don't know

4. Do your teachers encourage you to do better in tests?

- Yes, always
- No
- Sometimes
- Only for important subjects - English, Maths, Science
- I don't know

5. Do you feel your parents care about your test results?

- Yes, always
- No, not at all
- Only about results from compulsory tests
- I don't know

6. Do you feel under pressure when sitting tests?

- Yes
- No
- Only when sitting compulsory exams
- I don't know

7. Is how you do in these tests important to you?

- Yes
- No
- Maybe
- Never think about that before
- I don't know

8. Do you think good test results make you cool?

- Yes
- No
- Maybe
- Never think about that before
- I don't know

9. Do these tests encourage you to learn more?

- Yes
- Only the compulsory tests
- No
- I don't know

10. If you imagine school without any assessments and testing, would you learn more?

- Yes, I'm sure of that
- About the same
- Hardly anything
- Nothing at all
- I don't know

11. Would you say that the level of tests when taking them was ...?

	English	Maths	Science
Too difficult	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
About right	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Too easy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I do not know	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Anything you would like to add on this topic or comment, please do!

Thanks for your help
VB

15. Anotace

Tématem diplomové práce je kurikulární reforma ve Velké Británii, jež se uskutečnila na konci 80. let 20. století.

Cílem diplomové práce je popis společenských a historických skutečností, které tuto reformu předcházely a také následovaly. Hlavní důraz je kladen na skutečnosti, které tato reforma přinesla třem hlavním aktérům vzdělávacího procesu, tedy učitelům, rodičům a žákům.

Jako způsob řešení byl zvolen teoreticko-historický a empirický přístup. Hlavní metodou použitou v empirické části, byla metoda dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru.

Motivem k napsání této diplomové práce byly současné problémy v českém školství. Proces transformace českého školství se blíží téměř k vrcholu a proto způsob, jakým se Angličané vyrovnali se podobnými vzdělávacími problémy, může být pro nás v mnohém inspirativní.

