

Možnosti zvyšování profesní způsobilosti učitelů z pohledu DVPP

Ing. Alica Kavanová

Bakalářská práce
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Alica KAVANOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Možnosti zvyšování profesní způsobilosti učitelů
z pohledu DVPP**

Zásady pro vypracování:

Získání profesní způsobilosti studiem na vysoké škole je minimálním vkladem k uplatnění učitelské profese. Ve "společnosti znalostí", jak je 21. století označováno, je nutnou podmínkou profesního vývoje neustálé doplňování poznatků z oblasti pedagogiky i odbornosti obecně označované jako "celoživotní učení". Práce je sondou do současného stavu DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) a jeho vnímání širokou pedagogickou veřejností v regionu Zlínského kraje. Cílem práce je, kromě analýzy DVPP, zmapování současného stavu vzdělávání učitelů a také jeho vnímání pedagogickou veřejností ve Zlínském kraji.

ABSTRAKT

Cílem této práce je prezentovat současnou situaci spojenou s problematikou zavedení nové maturitní zkoušky v souvislosti s připraveností pedagogů na tuto změnu. Teoretická část se věnuje vývoji vzdělávacího systému na našem území i způsobu přípravy učitelů na jejich poslání. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu, kterého cílem bylo zjistit připravenost učitelů na změnu v pojetí maturitní zkoušky.

Klíčová slova:

nová maturitní zkouška, další vzdělávání pedagogických pracovníků, absolvent střední školy

ABSTRACT

The purpose of this work is to represent the present situation. This situation joins with problems of imposition high school graduate. The teachers have to prepare for the change of graduate. The first part says the progress of education system in our country and the preparedness of teachers for their profession. In the second part there are represent the issues of survey whom purpose was to see the training of teachers for high school graduate.

Keywords:

high school graduate, the further training of teachers, graduate

PODĚKOVÁNÍ

Především bych ráda poděkovala vedoucí moji bakalářské práce Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D., za odborné rady, připomínky, trpělivost a její ochotu, kterou mi poskytovala během vzniku mé práce. Dále bych chtěla poděkovat i Robertovi Janíkovi, pracovníkovi redakce portálu ZKOLA, který mi pomohlo při sběru a zpracování dat pro mou bakalářskou práci.

MOTTO:

„Lepších výsledků dosahujeme tím, že dáváme lidem správné nástroje a že řádně organizujeme jejich práci. Potřebujeme se „chytřeji učit“.

Peter F. Drucker, Věk diskontinuity

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ŠKOLA Z POHLEDU HISTORIE A SOUČASNOSTI	10
1.1 VÝVOJ ČESKÉHO PRIMÁRNÍHO A SEKUNDÁRNÍHO ŠKOLSTVÍ Z POHLEDU HISTORIE	10
1.2 ZPŮSOB HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLÁCH.....	13
1.3 PROFESE UČITELE	14
1.4 JAK VZNIKALY A JAK SE OD SEBE LIŠILY JEDNOTLIVÉ STŘEDNÍ ŠKOLY	14
1.5 POSTAVENÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY A JEJÍ FUNKCE.....	16
1.6 OBECNÁ ORGANIZACE ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU A SPRÁVA ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1990.....	21
1.6.1 Odraz legislativních změn ve vzdělávacím systému.....	23
1.6.2 Učící se společnost.....	26
2 PROBÍHAJÍCÍ DISKUSE O ŠKOLSTVÍ	30
2.1 NOVÁ MATURITNÍ ZKOUŠKA.....	30
2.2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI SE ZAVEDENÍM NOVÉ MATURITNÍ ZKOUŠKY	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
3 DOTAZNÍK A JEHO TVORBA	36
3.1 METODA VÝZKUMU.....	37
3.2 TVORBA DOTAZNÍKU	38
4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	40
4.1 HODNOCENÍ LEKTORŮ	41
4.2 HODNOCENÍ ORGANIZAČNÍHO ZABEZPEČENÍ	44
4.3 OČEKÁVÁNÍ INFORMOVANOSTI Z KURZU	46
4.4 INFORMACE K NOVÉ MATURITNÍ ZKOUŠCE	47
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	53
SEZNAM OBRÁZKŮ	54
SEZNAM TABULEK	55
SEZNAM GRAFŮ	556
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Pro svoji bakalářskou práci jsem si zvolila téma vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu jejich dalšího profesního růstu, které je v pozadí vývoje vzdělávacího systému ve školství nutností. Kurikulární reforma je závažnou změnou, která vyžaduje připravenost učitelů a vytvoření podmínek pro přijetí i samotnou realizaci nastartovaných změn. Akceptování změn je otázkou přesvědčení, a její uskutečnění pak otázkou managementu změn. Profesní autonomie učitele se v tomto procesu stává podmínkou a zároveň kompetencí pro úspěšnou reformu.

Politické výzvy, doporučení či závazky představují pouhý začátek změn, ale její provedení a zakotvení ve vzdělávacím systému je dlouhodobým procesem, kterého konec je často v nedohlednu. Důkazem tohoto konstatování je i neustávající diskuse kolem zavedení státní maturity na středních školách v České republice.

Cílem předložené práce je zjistit jak jsou pedagogové středních škol ve Zlínském kraji připraveni na kurikulární reformu v podobě zavedení nové maturitní zkoušky. Motivací pro zpracování tohoto tématu byly moje zkušenosti s pořádáním vzdělávacích seminářů s tematikou nové maturitní zkoušky již v minulosti. Kromě vlastních zkušeností jsem využila dostupné zdroje informací z předchozích přípravných programů týkajících se této tematiky.

Následující stránky mé bakalářské práce, která má celkem dvě části rozdělené a čtyři kapitoly, jsou věnovány vývoji vzdělávací soustavy na území České republiky od zavedení povinné školní docházky koncem 18. století, způsobu hodnocení žáků a také vývoje profesní přípravy učitelů. V první kapitole je samostatná část věnována i vzniku a vývoji středních škol až po dnešní tzv. sekundární vzdělávání a způsoby jeho ukončování. Jedním z těchto způsobů je i maturitní zkouška, která se objevuje v souvislosti s ukončením středoškolského stupně vzdělání už ve školním roce 1848/49. Postavení maturitní zkoušky, její podobě v čase zavedení, vývoji a funkci se věnuje také jedna z částí v první kapitole.

Závěr první kapitoly se věnuje dlouho očekávaným legislativním změnám, které ve svém důsledku rámcově vymezují podmínky kurikulární reformy. Druhá kapitola je souhrnem informací o podobě nové maturitní zkoušky a způsobu odborné přípravy učitelů středních škol, která úspěšnému zavedení nové maturity musí předcházet.

Praktická část mé práce se zaměřuje na vytvoření vhodného dotazníku pro ředitele a učitele středních škol, kterých se týká změna v pojetí maturitní zkoušky. Dotazník byl vytvořen jako evaluace probíhající vzdělávací aktivity související se způsobem zavádění a hodnocení nové maturitní zkoušky na středních školách. Vzdělávací semináře odborně garantovalo, na celém území České republiky, Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. Organizačně byly v tyto semináře v kompetenci regionálních zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Poslední kapitola se věnuje samotnému vyhodnocení dotazníkového šetření, kterého se ve Zlínském kraje zúčastnili oslovení ředitelé a učitelé všech středních škol s maturitními ročníky. Závěr práce je shrnutím cíl práce, kterým bylo zjištění připravenosti pedagogů na změnu v podobě zavedení nové maturitní zkoušky do systému evaluace na úrovni středního školního vzdělání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA Z POHLEDU HISTORIE A SOUČASNOSTI

Česká republika je malá vyspělá země ve středu Evropy s mimořádně dlouhou tradicí vzdělanosti nejširších vrstev obyvatelstva, která ve 20. a 30. letech dvacátého století patřila mezi deset nejvyspělejších zemí světa s výkonným průmyslem a vysokou vzdělaností.

1.1 Vývoj českého primárního a sekundárního školství z pohledu historie

Existence českého státu se datuje od raného středověku. Ve 13. století se Čechy staly královstvím, které dosáhlo největší význam ve 14. století za vlády krále českého a císaře římského Karla IV. Ten také v hlavním městě založil v roce 1348 univerzitu, která byla prvním vysokým učením na sever od Alp. Po roce 1620 se české země staly součástí rakouské monarchie a od roku 1867 rakousko-uherské monarchie.

Základy školské soustavy s navazujícími stupni byly položeny *Všeobecným školní řádem*, který vydala 6. prosince 1774 císařovna Marie Terezie, ve snaze upevnit říši a povznést hospodářství. V obcích byly při farách zřizovány školy triviální (podle výuky trivium: čtení, psaní, počítání), ve větších městech školy hlavní, v Praze a v Brně školy normální, podle kterých se řídila výuka v ostatních školách. Přestože byla umožněna šestiletá školní docházka pro všechny děti od šesti let věku, ještě koncem 18. století chodilo do školy pouze 60 % dětí školního věku.

Špatná docházka do školy, spojená v řadě případů i s nedostatečnou kvalifikací učitelů, vedla k tomu, že i po několikaleté školní docházce se mnozí žáci stále podepisovali třemi křížky.

Průmyslová revoluce počínaje 30. lety 19. století, národnostní uvědomování a liberalismus přinesly nové vzdělávací potřeby, které našly svůj odraz ve školském zákoně z roku 1869. Povinná školní docházka byla prodloužena na osm let a se stala *povinnou*. Garantem řízení škol a výchovy mládeže byl stát, ale zřizování a financování škol bylo záležitostí obcí. Základním typem školy se stala osmiletá obecná škola. Po ukončení páté třídy mohly děti navštěvovat tříletou měšťanskou školu, která poskytovala nižší střední vzdělání na vyšší úrovni než škola obecná, nebo školy střední, tj. reálnou školu a gymnázium. Absolvování měšťanky či nižšího stupně střední školy bylo předpokladem pro možnost pokračovat ve studiu na některé střední odborné škole.

Touto úpravou vznikla možnost vzdělávání nejen pečlivěji sledovat, ale také, pod hrozbou sankcí rodičům, i vyžadovat. ⁽¹⁾

Po vzniku Československa v roce 1918 bylo hlavním problémem vytvoření jednotné školní soustavy a vyrovnání kulturní úrovně ve třech různých částech země – v Čechách, na Slovensku a na Zakarpatské Ukrajině. Problematiku řešila řada zákonodárných aktů v letech 1919 až 1923, ze kterých byl nejvýznamnější tzv. malý školský zákon z června 1922. Struktura českého školství touto legislativou zůstala nedotčena, podařilo se ji rozšířit na Slovensko, ale ne na Zakarpatskou Ukrajinu. ⁽²⁾

Pro období mezi první a druhou světovou válkou zůstávala v platnosti osmiletá povinná školní docházka. V období okupace v letech 1939 až 1945 byla účelově měněna dosavadní struktura českého školství (škola obecná a na ni navazující škola měšťanská) zabezpečující povinnou školní docházku výrazné většiny dětské populace. Měšťanská škola se stala „školou hlavní“ a jako čtyřletá navazovala na čtyři ročníky školy obecné. Posupným snižováním kapacity „měšťanek“ byla snaha okupačních orgánů omezit českým dětem přístup již k základnímu vzdělání.

Směr poválečného vývoje byl určen politickým únorovým převratem v roce 1948. Zákon o základní úpravě jednotného školství z dubna 1948 školy bez výjimky zestátnil a eliminoval vliv církve. Základní školní vzdělávání bylo povinné, jednotné, bezplatné a trvalo devět let. Základnímu vzdělání předcházela nepovinná škola mateřská. Po základním vzdělání, které se členilo na 1. a 2. stupeň, následovaly školy „třetího stupně“ – gymnázia a školy odborné, na které navazovala možnost vzdělání na školách vysokých.

V pozdějším období došlo k několika prodlužováním a opětovnému zkracování povinné školní docházky v rozsahu osmi až deseti let. Doprovodným znakem těchto legislativních změn v délce povinné školní docházky byly i změny v systému a organizaci struktury školství:

- Zákon z roku 1951, o státních pracovních zálohách, položil základy pro rychlou školskou i mimoškolskou přípravu manuálních pracovníků (tato oblast byla opětovně upravena v roce 1958).
- Zákonem z roku 1953, o školské soustavě a vzdělávání učitelů, vznikla nová školská soustava, které koncepce směřovala k jednotnému typu střední školy. Povinná školní docházka stala osmiletou, cesta k maturitní zkoušce

trvala jedenáct let. Počet středních škol výrazně stoupl, ale koncepce se ukázala nereálnou.

- Zákon z roku 1960, o soustavě výchovy a vzdělávání, opět prodloužil povinnou školní docházku na devět let a akceptoval realitu tří proudů středního vzdělání: střední všeobecné, střední odborné a učňovské školství. Organickou součástí tohoto školského systému bylo i studium pracujících, tj. *vzdělávání dospělých*.
- Velmi rozsáhlou reformu představoval projekt „Další rozvoj československé výchovně - vzdělávací soustavy“ z roku 1976. Na jeho základě byla v roce 1978 povinná školní docházka prodloužena na deset let. Žáci absolvovali základní školu zkrácenou z devíti na osm let a další minimálně dva roky museli studovat na některé střední škole (tj. na středním odborném učilišti, střední odborné škole nebo na gymnáziu). Projekt byl pak v úplnosti legislativně zakotven v roce 1984 ve školském zákoně, který ve znění pozdějších doplňků a změn platil až do konce roku 2004. Podle tohoto zákona byla školská soustava budována jako jednotný celek od předškolní výchovy až po zařízení ke vzdělávání dospělých. Všechny tři proudy středního vzdělávání byly zrovnoprávněny, protože odborné vzdělání začala poskytovat i gymnázia, která do té doby byla školami všeobecně vzdělávacími a v učňovském školství se objevily obory s možností maturitní zkoušky. Podle tohoto uspořádání se prakticky každému dostalo středního (tzv. vyššího sekundárního) vzdělání. Zároveň ukončením povinné školní docházky odcházel každý žák ze školy s nějakou profesní kvalifikací.

Novela školského zákona ze dne 22. června 1995, která stanovila povinný devátý ročník základních škol, prodloužila současně první stupeň základní devítileté školy ze 4 na 5 let a druhý stupeň základní školy naopak zkrátila z 5 na 4 roky.

Současná povinná školní docházka je devítiletá a většina žáků ji dokončuje na základní škole. Pouze v případě žáků víceletých gymnázií a konzervatoří je určitý počet roků povinné školní docházky realizován na těchto výběrových školách. ⁽¹⁾

1.2 Způsob hodnocení žáků ve školách

Hodnocení žáků ve školách vplynulo ze snahy a potřeby mít kontrolu nad tím, co a jak se žáci skutečně naučili. Již v roce 1790 byla vydána obecná instrukce, aby po celý školní rok bylo vždy několik žáků znenadání vyvoláno a vyzkoušeno. Průběžné zkoušení žáků během školního roku se od té doby stalo pro naše školy zcela obvyklé a svým způsobem i charakteristické.

Veřejné zkoušky všech žáků na konci školního roku se konaly od roku 1805. Konání zkoušky se oznamovalo až osm týdnů předem a žáci se ke zkoušce dostavovali ve svátečním oděvu. Pokud se jich snažil větší počet zkoušce vyhnout, byl jejich učitel postihován „za nedbalost“. Při vlastní zkoušce bylo přísně zakázáno učitelům zkoušeným žákům radit a dávat jim jakákoliv znamení, třeba i rameny nebo hlavou. Zajímavé je, že ve vyšším školním oddělení se již tehdy požadovalo, aby při zkoušce žáci prokázali, zda a jak „*umějí prakticky použít všechno, co se ve škole naučili*“. Po zkoušce byla *veřejně přečtena jména* žáků, kteří pilností, prospěchem a mravností vynikali nad ostatními.

K výraznějším změnám v klasifikaci došlo ve druhé polovině 19. století – ruší se čtvrtý stupeň v hodnocení mravů a samostatně se spolu s jednotlivými předměty hodnotila i píle žáků. Znamky již mají, vedle slovního hodnocení, příslušnou číselnou stupnici a na mnohých školách byly známky na vysvědčení doprovázeny i stručným, slovním hodnocením, které obdrženou známku zdůvodňovalo.

Definitivní ustálení způsobů hodnocení zavedl školní a vyučovací řád z roku 1905, kdy byla zavedena čtvrtletní klasifikace a klasifikační stupně závazné pro všechny úřední dokumenty. Klasifikace z jednotlivých předmětů byla určena vyučujícím, ale klasifikace mravů, pilnosti a vnější úprava písemných prací byla stanovena dohodou vyučujících, případně hlasováním na učitelské konferenci.

O postupu žáků do vyššího ročníku rozhodovala koncem školního roku učitelská porada. Její rozhodnutí nemělo být prostou aplikací známek, ale učitelé měli zvážit, zda i při jedné nedostatečné je žák natolik zralý, aby mohl sledovat vyučování ve vyšší třídě.

V souvislosti se současnými diskusemi okolo požadavků nejen na znalosti žáků, ale i na jejich dovednosti a schopnosti aplikace a praktického použití ve škole získaných vědomostí, je jistě zajímavé, že především při klasifikaci na střených školách se zdůrazňovala a výrazně preferovala samostatnost žáků.⁽¹⁾

1.3 Profese učitele

V souvislosti se zavedením povinné školní docházky došlo i k utváření učitelů jako určité profesní skupiny, která má pro svoji práci již určitou kvalifikační průpravu. Přípravné učitelské kurzy, tzv. preparandy, byly zřizovány ve větších městech od roku 1775. Pro učitele triviálních škol byly tří měsíční a pro učitele hlavních škol šestiměsíční. Jejich absolventi se stávali minimálně na jeden rok pomocníky učitelů, poté se mohli přihlásit ke zkoušce, na základě které mohli být ustanoveni učiteli.

Karel Havlíček Borovský vyslovil v roce 1841 kritiku k přípravě učitelů, ve které požadoval pro učitele „akademické“ vzdělání a zlepšení učitelských kurzů. Ve stejném roce změnu vzdělávání učitelů požadoval i výnos vídeňského ministerstva kultury a vyučování. Podle tohoto dokumentu se v učitelských kurzech nemělo vyučovat vědeckou, nýbrž populární formou, s přihlédnutím k prostředí a k tomu, co je ve školách prakticky upotřebitelné. Vystudovaní učitelé pak měli ve školách sami svážít, zda se některému předmětu budou věnovat i nad rámec studijních osnov.

Od roku 1896 začaly být, z iniciativy pražské učitelské jednoty „Komenský“, organizovány tzv. *univerzitní extenze*, co byly pravidelné celoroční kurzy a přednáškové cykly univerzitních profesorů různých vědeckých oborů pro učitele z praxe. Velký význam a přínos univerzitních extenzí se odrazil v tom, že je začaly napodobovat a organizovat i další vysoké školy na území Rakousko-Uherska.⁽¹⁾

1.4 Jak vznikaly a jak se od sebe lišily jednotlivé střední školy

Současný systém středního školství, kdy hovoříme v podstatě o třech základních typech středních škol – gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště – je systémem, který se vytvořil až v sedmdesátých letech dvacátého století.

Prakticky až do vzniku zákona o jednotné škole z roku 1948 se pojmem střední škola označovaly pouze gymnázia a reálky. V některých pohledech se k těmto školám přiřazovaly ještě středoškolské učitelské ústavy, ale ostatní školy měly svá specifická označení jako školy odborné, obchodní nebo průmyslové. Poměrně často byly v období před druhou světovou válkou průmyslové, či další specializované školy, označovány v názvu jako „vyšší“, což znamenalo, že studium na těchto školách je ukončeno *závěrečnou maturitní zkouškou*.

Střední odborná učiliště se do systému středních škol zařadily teprve od školního roku 1976/77 na základě *Nové koncepce československé výchovně-vzdělávací soustavy*. Jeho absolventi zpravidla nedosáhli na závěrečnou maturitní zkoušku, ale na tzv. výuční list, který byl dokladem odbornosti pro dělnická povolání.

Charakteristickým rysem středních škol je více než stopadesát způsob ukončování studia maturitní zkouškou, která byly systémově do našeho školství zavedena na podkladě reformy z let 1848/49. Původně byla stanovena jenom pro gymnázia, protože tehdy žádné jiné školy, na kterých bylo možno maturitní zkoušku zavést, neexistovaly. Postupně se vznikem a vývojem dalších druhů středních škol bylo ukončení studia maturitní zkouškou zavedeno i na tyto střední školy. V historickém vývoji našeho školství se setkáváme s následujícími typy a názvy škol, které odpovídají i současnému pojetí středního školství:

- Gymnázia – nejstarší typ střední školy koncipovaná jako všeobecně vzdělávací. Klasické vzdělání se opíralo o důkladnou znalost latiny, římských dějin a starověkých reálií. Postupným vývojem ke klasickým gymnáziím přibyla od roku 1862 i gymnázia reálná, na kterých byla posílena výuka matematicko-přírodních předmětů a řečtinu nahradila výuka moderních cizích jazyků. Součástí učebních plánů byla i deskriptivní geometrie. První gymnázium, které má do dnešního dne pokračovatele v pražském Akademickém gymnáziu, vzniklo již v roce 1556.

Po druhé světové válce byla gymnázia školami, které nejvíce zasáhly nejrůznější organizační i obsahové změny – od jedenáctiletých škol (zákon 31/1953 Sb.) , přes střední všeobecně vzdělávací školy (zákon 186/1960 Sb.) zpět k původnímu názvu gymnázium (zákon 168/1968 Sb.)

- Reálky – původně byly dvou až tříleté a jejich úkolem bylo připravovat absolventy pro praktická povolání. Jako typ střední školy se reálky konstituovaly v šedesátých letech 19. století. Členily se na nižší čtyřleté a vyšší tříleté oddělení, byly tedy ve svém souhrnu o jeden rok kratší než gymnázia. Od 9. května roku 1872 byly na všech reálkách zavedeny maturitní zkoušky.
- Učitelské ústavy – byly zřízeny zákonem roku 1869 a studium trvalo čtyři roky. Oproti gymnáziu a reálce měly stanovenou věkovou hranici pro přijetí uchazečů minimálně na 15 let. Byly určitou slepou uličkou, protože jejich úspěšné ukončení maturitní zkouškou nedávalo abiturientům jinou kvalifikaci než možnost působit ve

škole jako učitel. Zrušeny byly po druhé světové válce, kdy příprava učitelů oficiálně přešla na vysoké školy.

- Obchodní akademie a jejich rozvoj závisel na rozvoji místního hospodářství. Jejich vznik iniciovaly obvykle obchodní a živnostenské komory. První obchodní akademii v roce 1872 řídila v Praze Československá akademie obchodní. V totalitním režimu byl název změněn na střední ekonomickou školu a po listopadu 1989 se termín obchodní akademie v našem školství objevuje znovu.
- Průmyslové školy se členily podle oborů na školy strojnické, stavitelské, chemické a textilní. Po druhé světové válce nedoznaly ve svém označení ani vývoji tak výrazných změn jako gymnázia. Nadále existují podle jednotlivých oborů a na závěr čtyřletého studia se na nich skládala maturitní zkouška.
- Odborné školy se historickým vývojem významně nezměnily. V poválečném období obvykle souhrnně označovaly všechna střední školy mimo gymnázií a v podstatě vždy šlo o školy, které poskytovaly střední odborné vzdělání pro výkon konkrétních kvalifikovaných povolání a funkcí na střední úrovni. Studium po čtyřech letech denního studia ukončuje maturita, která umožňuje přihlášení na vysokou školu.

Při optimalizaci řady středních škol v závěru 20. století došlo k vytváření škol, v nichž se do jednoho subjektu spojily různé typy škol. Obdobně v devadesátých letech 20. století vznikl nový typ střední odborné školy, tzv. „integrovaná škola“, která integrovala středoškolskou a učňovskou přípravu.

Současná rozmanitost a různorodost středního školství je zřejmá již z pouhého seznamu a názvů jednotlivých škol (mnohdy značně nepřehledných a dlouhých).⁽¹⁾

1.5 Postavení maturitní zkoušky a její funkce

Diskuse o maturitní zkoušce, kterou je ukončováno studium na středních školách, probíhá s měnící se intenzitou a pozorností odborníků i široké veřejnosti a médií již několik let.

Doba, kdy se na určitém typu školy na závěr maturitní zkouška skládala, ale i to, co se jejím zavedením sledovalo a jaké bylo její praktické poslání, je výrazně jiná. Maturita se v našem školství objevuje jako součást reformy, ke které docházelo ve středním školství v letech 1848/1849. Tvůrcem těchto reform byl filozof pražské univerzity Franz Friedrich

Exner (1802-1853), který ve spolupráci s filologem Hermanem Bonitzem (1814-1888), vešel do dějin jako reformátor středního školství: *Návrhem organizace gymnázií a reálék v Rakousku* (16.9.1849), který byl později označen jako „*magna charta rakouského středního školství*“.⁽⁴⁾ „Návrh“ vycházel z předpokladu, že gymnázia mají být školami obecně vzdělávacími, zatímco reálky mají být školami, které poskytují obecné, ale i odborné vzdělání a vychovávají pro určitá zaměstnání. Po určitých úpravách byly zásady obsažené v „Návruhu“ platné až do roku 1948, kdy Školský zákon, z dubna uvedeného roku, zavedl jednotné základní devítileté školství pro žáky od šesti do patnácti let, na které pak navazovalo čtyřleté gymnázium.

Maturita je v současném školství už tradiční a zcela obvyklou závěrečnou zkouškou, vykonávanou na závěr středoškolského studia. Musíme si ale připomenout, že v době, kdy se na gymnáziích po řadu let končilo maturitní zkouškou, všechny ostatní, dnes běžné a známé typy středních škol nejenže neexistovaly, ale mnohé z nich vznikly i s více než stoletým časovým odstupem od prvních maturit na gymnáziích. Maturita byla původně závěrečnou zkouškou pouze na gymnáziu a jako taková odpovídala především výukovému programu této školy.

V průběhu více než stopadesátileté doby existence, a s tím souvisejícími vývojovými změnami, došlo i k významným obsahovým změnám a chápání dnes běžně používaného pojmu *střední škola a maturitní zkouška*. Prakticky až do prvních let po druhé světové válce byly do pojmu střední škola zahrnovány pouze gymnázia, reálky a učitelské ústavy (od roku 1946 došlo k přesunu vzdělávání učitelů na vysokoškolské pedagogické fakulty).

Současné střední odborné školy byly v minulosti charakterizovány jako školy odborné nebo vyšší odborné a se středními školami nebyly slučovány ani statisticky.

Teprve tzv. nová koncepce československé výchovně vzdělávací soustavy, přijatá jako závazné usnesení ÚV KSČ v roce 1973 jako *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, realizovaná od školního roku 1976/1977 a podložena příslušným školským zákonem č. 29/1984 Sb., hovoří o tom, že střední školy se člení na střední odborná učiliště, střední odborné škol, gymnázia a konzervatoře. Tento dokument z roku 1973 umožnil za stanovených podmínek i absolvování středního odborného učiliště maturitní zkouškou.

Maturitní zkouška byla zavedena od svých počátků jako *zkouška státní*, která byla v jednotlivých podrobnostech postupně upravována (respektive zjednodušována a usnad-

ňována). Zavedení maturitní zkoušky na gymnáziích v roce 1849 zajišťovalo určitou a zcela srovnatelnou úroveň všech absolventů gymnázií. Na rozdíl od současného obsahu maturitní zkoušky skládali v té době studenti maturitní zkoušku ze všech povinně vyučovaných předmětů. Teprve v osmdesátých letech 19. století byla zaveden dispens od ústních zkoušek z dějepisu a fyziky při alespoň chvalitebném prospěchu.

Vysokou úroveň a srovnatelnou kvalitu zkoušky na jednotlivých ústavech zabezpečovali předsedové maturitních komisí, kterými byli zemští školní inspektoři, ředitelé dalších gymnázií a profesori vysokých škol. Základním posláním maturitní zkoušky bylo prokázat, že:

1. abiturient (maturant) má tolik vědomostí, kolik se jich žádalo jako důkaz obecného vzdělání,
2. dovede samostatně vědecky myslet a tím prokazuje svoji duševní zralost pro vědecké studium univerzitní. ⁽³⁾

Postupný nárůstem počtu gymnázií v druhé polovině 19. století souvisel se změnou učební osnovy – původní gymnázia označována jako *klasická* kladla důraz na výuku klasických jazyků a literatury a nově vznikající gymnázia označovány jako *reálná* byla zaměřena nejen na humanitní předměty, ale i exaktní vědy. ⁽³⁾

Poslání a smysl maturitní zkoušky se změnil počátkem 20. století (Marchetova reforma z roku 1908). Dosud obsáhlá maturitní zkouška byla zredukována, písemná část maturitní zkoušky však – ačkoliv to odborná veřejnost v anketě roku 1908 požadovala – zrušena nebyla.

Změna pojetí spočívala v tom, že zatímco dřívější maturitní zkouška měla zjistit, zda má abiturient určité školy potřebné *vědomosti* pro vysokoškolské studium. Nově koncipovaná maturitní zkouška měla prokázat, zda má abiturient *vzdělání* plynoucí z předcházejícího vyučování. To jak si osvojil předepsané vědomosti v každém oboru, mělo vyjadřovat výroční vysvědčení ze závěrečného studijního ročníku.

Úpravy maturitních zkoušek Marchetovými nařízeními (Gustav Marchet byl rakouský ministr kultu a vyučování) stanovily i termíny zkoušek. Obvykle letní, výjimečně podzimní a ještě únorový pro reprobanty (tj. ti co neobstáli na zkoušce a mají možnost jí opakovat) na půl roku. ⁽³⁾

Maturity na jednotlivých školách vycházely a odpovídaly učebním osnovám daného typu školy, ale na všech školách se skládala maturitní zkouška z *písemné a ústní část*, přičemž

předměty, vyjmenované v tab. 1, byly pro všechny studenty obligatorní (povinné). Možnost výběrového maturitního předmět tehdy neexistovala.

V souvislosti s reformou maturitní zkoušky v roce 1908 došlo k redukci písemných maturitních prací a počtu ústně zkoušených předmětů na čtyři.

Tab. 1 - Přehled maturitních zkoušek

Část maturitní zkoušky	Typ školy	
	GYMNÁZIUM	REÁLKA
PÍSEMNÁ	<p><u>Čeština</u> – studenti si vybírali ze 3 témat, na zpracování měli 5 hodin</p> <p><u>Překlad z latiny a řečtiny</u> do češtiny – pomocí slovníku po dobu 3 hodin</p> <p><u>Poznámka:</u> oproti dřívějšímu stavu odpadla matematika a překlad z češtiny do latiny</p>	<p><u>Čeština</u> – studenti si vybírali ze 3 témat, na zpracování měli 5 hodin</p> <p>Volné téma z <u>francouzštiny</u>, nebo překlad z francouzštiny případně němčiny.</p> <p><u>Deskriptivní geometrie</u> - po dobu 5 hodin</p> <p><u>Poznámka:</u> zrušena byly povinná matematika</p>
ÚSTNÍ	<p><u>Matematika, latina nebo řečtina</u> – podle lepšího výsledků předmětu v písemné části. Pokud byla z obou nedostatečná, pak oba předměty.</p> <p><u>Vlastivěda</u> (tj. kombinace zeměpisu a dějepisu) a <u>český jazyk</u>.</p>	<p><u>Čeština</u> nebo <u>francouzština, vlastivěda, matematika</u> a <u>fyzika</u>.</p> <p>Z <u>deskriptivy</u> se konala zkouška je v případech „pochybných“</p>

V první polovině 19. století patřily diskuse o maturitě na středních školách k nejvýraznějším a nejvyhraněnějším diskusím, které se zaměřovaly na charakter a směr našeho školství. Mimořádně významné bylo, že jak v době Rakousko-Uherska, tak v letech samostatného Československa, Ministerstvo školství organizovalo otevřené diskuse na pozadí obsažné publikační činnosti věnovaných otázkám maturitních zkoušek. Jak v diskusi, tak v publikační činnosti, byly velmi zřetelné hlasy četných reprezentantů vysokých škol. Vyjadřovalo to jednak těsnou a oboustranně prospěšnou propojenost těchto škol, ale i pozitivní odraz skutečnosti, že výrazná většina tehdejších vysokoškolských učitelů přišla na vysokou školu až po několikaletém úspěšném pedagogickém působení právě na středních školách. ⁽³⁾

Bezprostředním odrazem nového samostatného Československa byla i otázka povinné maturity z českého jazyka, která podle vyjádření ministerského poradního sboru pro otázky středního školství bude i „*jakýmsi donucovacím prostředkem, majícím přinutit žactvo, aby se více učilo, aby tak vědomosti jeho stouply po stránce kvalitativní i kvantitativní*“.⁽³⁾

Na základě uvedené citace můžeme konstatovat, že naši předkové vnímali reformu školství a maturity nejen v souvislosti vzdělávací a výchovné. Uvědomovali si, že by nestálo za to reformovat školu, pokud by nová úprava nesměřovala k *zvýšení úrovně* všech vrstev národa. Tehdejší pedagogičtí odborníci byly přesvědčeni, že by v žádném případě nemělo dojít k situaci, aby střední školy sice vyhovovaly všem možným věcným požadavkům kladeným na ně státem, zaměstnavateli či vysokými školami, ale v konečném důsledku se nehodily pro žáky, kterým jsou určeny.

Po roce 1945 prošlo Československé školství několika etapami, ve kterých byl v duchu politických tezí pozměňován jeho charakter i odmítána vazba na předcházející historický vývoj. Důsledkem byl výrazný pokles prestiže maturitní zkoušky doprovázen i snížením její kvality a vypovídající hodnoty o kvalitě získaného vzdělání. Na devaluaci maturitní zkoušky se podílela i neustálá „reformace“ gymnázií, jako střední školy, na které bylo tradičně studium ukončováno náročnou maturitní zkouškou. Základním vývojovým předělem byl zákon č.31/1953 Sb., kterým byly zkrácena povinná školní docházka a povinnými předměty u maturitní zkoušky na jedenáctiletých středních školách byly čeština a ruština (písemně i ústně, pro písemnou práci byly vymezeny 4 hodiny). Ústně se zkoušela matematika a jeden volitelný předmět.

Gymnázium se v našem školství opět objevuje až v roce 1968 zákonem číslo 168/1968 Sb., *zákon o gymnásiích*, kterým se studium opět prodloužilo na čtyři roky. Počet uchazečů pro střední školy byl limitován tzv. směrným číslem pro přijetí. Konkrétně pro každou školu bylo stanoveno přesné číslo možného přijetí chlapců, dívek i uchazečů z jiného okresu či kraje. Směrné čísla měla zabezpečit sociální skladbu studentů tak, aby odpovídala celkovému počtu obyvatel republiky v zastoupení dělníků, rolníků a ostatních sociálních skupin. Na uvedený zákon z konce roku 1968 navázaly směrnice Ministerstva školství pro maturitní zkoušky.

V základní směrnici byl účel maturitní zkoušky charakterizován tak, že se touto zkouškou uzavírá studium a ověřuje: „*zda žák dosáhl stanovené úrovně vzdělání a je připraven ke svému budoucímu povolání nebo k dalšímu studiu*“.⁽³⁾ Maturity, na všech typech střed-

ních škol, byly opět upraveny příslušnými směrnicemi Ministerstva školství k maturitním zkouškám čj. 6671/81-210 ze dne 5. června 1981. Konstatovaly, že maturitní zkouška se skládá z písemné části, praktické části, ústní části a ze závěrečných učňovských zkoušek na středních odborných učilištích.

Poslední předlistopadová úprava maturitních zkoušek byla realizována na podkladě směrnice čj. 13612/83-210 ze dne 14. dubna 1983. Maturitní zkouška měla mít opět povinnou ústní i písemnou část z vyučovacího jazyka a ruštiny, další povinná písemná zkouška byla z matematiky (v rozsahu 3 hodin). Čtvrtým povinným předmětem u ústní zkoušky byl tzv. volitelný soubor odborných předmětů. Do zákonné normy se všechny změny promítly až zákonem č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol, který značně novelizován platil až do 31. prosince 2004.

Tento zákon ze dne 22. března 1984 konstatoval, že maturitní zkouškou se ukončuje:

- čtyřleté studium na středních odborných školách
- čtyřleté studium na gymnáziích
- čtyřleté studium na středních odborných školách
- čtyřleté studium na konzervatořích

Pro širokou veřejnost nejviditelnější změnou v systému maturitních zkoušek na středních školách po listopadu 1989 bylo zrovnoprávnění výuky cizích jazyků. Ruština ztratila své výsadní postavení a přestala být povinným maturitním předmětem.

1.6 Obecná organizace školského systému a správa školství po roce 1990

Vzdělávání se v celé české historii těšilo velké vážnosti a mnohdy ho nabývaly i skupiny obyvatelstva, které v jiných zemích vzdělávány nebyly (husitské ženy v 15. století, všeobecná gramotnost v 30. letech 20. století převyšovala hodnoty obvyklé v Evropě, založení univerzity už v roce 1348 atd. – podrobněji viz kapitolu 1.1).

Rozkvět reformní pedagogiky ve 20. a 30. letech přinesl řadu prospěšných dílčích reforem vnitřního života školy, zkvalitnění obsahu vzdělávání, sblížení jednotlivých typů středních škol, vyvážení vzdělávání všeobecného a odborného.

Směr poválečného vývoje byl určen politickým převratem v únoru 1948 a snahou znovu-obnovení průmyslové struktury země s nutností rychle a co nejefektivněji kvalifikovat pracovní sílu na všech úrovních, kde se tvořily „hmatatelné hodnoty“.

Evropský prostor se pro československé školství obnovil až v listopadu 1989, kdy bylo jedním z hlavních cílů započatých změn navrácení důstojného místa v Evropě a snaha o začlenění do evropské integrace spojená s realizací idejí *evropského domu*. Diplomatické a politické aktivity vedly od roku 1990 k rychlé reorientaci na evropskou strukturu - přistoupení k Evropské kulturní úmluvě v roce 1990 umožnilo Československu účast se aktivitách Rady Evropy v oblasti vzdělávání mládeže, sportu a uměleckého školství. Asociační dohoda byla podepsaná v prosinci 1991.

Po vzniku České republiky (1. ledna 1993) se proevropská orientace dále rychle rozvíjela. V červnu 1993 byla asociační dohoda rozdělena na dvě: pro Českou republiku a Slovenskou republiku. Dohody vstoupila v platnost v únoru 1995. Následně 17. ledna 1996 Česká republika podala žádost o členství v Evropské unii a 1. května 2004 se stala plnoprávným členem Evropské unie. ⁽²⁾

Legislativní aktivity po listopadu 1989 vyústily v roce 1990 nejprve v nový zákon o vysokých školách, který navrátil terciárnímu vzdělávání autonomii a akademické svobody.

Zcela novým zákonem byl zákon o státní správě a samosprávě ve školství z roku 1990, který vyňal řízení škol z obecné státní správy a podřídil ho Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které ustavilo tzv. odvětvové řízení školství na úrovni okresů pomocí tzv. Školských úřadů. Reforma veřejné správy z roku 2000, které podstatou je decentralizace veškeré správy na samosprávná řízení na úrovni krajů, byla správa školství ve dvou fázích v letech 2001 až 2003 postupně převedena opět na samosprávné územní orgány, kterými je třináct krajů a Praha.

MŠMT plní úkoly v oblasti koncepce a strategie vývoje vzdělávání, oblasti obsahu vzdělávání, podmínek pro jejich realizaci včetně péče o školskou soustavu, jeho základní financování a také na úrovni legislativy i oblast pracovně právní. Působnost MŠMT vůči školství je upravena školským zákonem, který je komplexní právní normou a upravuje vzdělávání od mateřských škol až po vyšší odborné školy.

Řada dílčích kroků, které byly od počátku devadesátých let ve školství postupně realizovány, přispěly k přetváření direktivního a centralizovaného rozhodovacího systému.

V devadesátých letech probíhala také rozsáhlá odborná diskuse a pilotní ověřování týkající se zdokonalování obsahu vzdělávání i kvality jeho výsledků.

V období 1999 až 2001 začalo dlouhotrvající úsilí o formulaci vzdělávací politiky přinášet výsledky. Dne 7. dubna 1999 byly usnesením vlády číslo 277 schváleny *Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády ČR*. V květnu byla k veřejné diskusi předložena *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. První etapa diskuse byla odborná, od října probíhala jako diskuse široké veřejnosti známá jako *Výzva pro deset milionů*. Výsledkem těchto příprav je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, kterou v březnu 2001 projednala a schválila vláda. ⁽⁵⁾

Tento dokument je návrhem koncepce dvoustupňového a participativního kurikula, který stanovuje hlavní cíle komplexního a systematického řešení kurikulární politiky státu pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

1.6.1 Odraz legislativních změn ve vzdělávacím systému

Dne 1. ledna 2005 nabyly účinnost tři zákony, které ve svém souhrnu znamenají legislativní zakotvení nejvýznamnější reformy v oblasti regionálního školství za poslední období:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školské zákona,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Schválení uvedených zákonů a následně i jednoho z prováděcích předpisů k zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění, kterým je vyhláška MŠMT č.317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, představuje významnou reformu v oblasti školské legislativy, která má realizovat nastartované změny v oblasti vzdělávání na úrovni preprimární, primární, sekundární a také tzv. *celoživotního vzdělávání*.

Uvedená legislativa vychází ze zásad poprvé celoplošně připomínkových a uveřejněných v Bílé knize z roku 2001, z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky z roku 2002, z Programového prohlášení vlády České

republiky z července 2002 i ze závazných předpisů Evropské unie týkajících se vzdělávání a vzdělanosti „Evropanů“.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky z roku 2002 je klíčovým strategickým dokumentem vymezujícím základní státem podporované záměry rozvoje vzdělávací soustavy. Školský zákon ukládá MŠMT zpracovat Dlouhodobý záměr v dvouletých intervalech (liché roky a Dlouhodobé záměry krajů jsou dle platné legislativy vypracovávány vždy v sudých letech). Dlouhodobý záměr je účinným nástrojem, který umožňuje harmonizovat koncepční představy MŠMT a jednotlivých regionů (krajů) v podmínkách, kdy došlo k přesunu významné části řídicích a rozhodovacích kompetencí ve vzdělávání na regiony a jejich samosprávu.

Oproti Dlouhodobému záměru z roku 2002 byly v Dlouhodobém záměru v roce 2005 provedeny některé strategické změny a navrženo šest strategických směrů, ve kterých se promítají a jsou řešeny základní trendy obsahových změn ve vzdělávání a změn s nimi souvisejících, které jsou stále naléhavější:

- zkvalitnění a modernizace vzdělávání (kurikulární reforma),
- zjišťování kvality, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání,
- zajišťování rovných příležitostí ve vzdělávání,
- rozvoj integrovaného systému poradenství ve školách,
- zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků,
- podpora dalšího vzdělávání. ⁽⁶⁾

Dlouhodobý záměr z roku 2005 musel také zohlednit završení procesu vstupu České republiky do Evropské unie (EU), co se sebou přineslo i závazek splnění cílů dlouhodobého rozvoje EU, který je stanoven zejména v Lisabonské strategii. ⁽⁷⁾

Z výše uvedených koncepčních a legislativních materiálů, platných pro celou vzdělávací soustavu, vyplývají i hlavní směry a priority rozvoje středního (sekundárního) vzdělávání, ke kterým patří zejména *kurikulární reforma*. Hlavním smyslem této reformy je přechod od osvojování velkého množství faktů k rozvoji klíčových kompetencí jako jsou:

- komunikační dovednosti,
- personální dovednosti,

- sociální dovednosti,
- schopnost samostatně řešit pracovní úkoly,
- práce s informacemi a informačními technologiemi,
- schopnost základních matematických postupů.

Kurikulární reforma je zásadní změnou koncepce kurikula a kurikulární politiky. Hlavním znakem současných reforem je úsilí o vytváření takového vzdělávání, které zajišťuje přípravu na život v 21. století a zároveň utváří hodnoty, postoje a kompetence vzdělávaných subjektů.

Pedagogický pojem kurikula lze chápat jako komplex problematiky a procesů k určení proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakým očekávaným efektem vzdělávat.

Pojem kurikulum nebyl v české pedagogice před rokem 1989 obecně známý, ani používaný. Jeho původní definice se zaměřovala pouze na aspekty vzdělávacího programu a obsahu vzdělávací dráhy. Později je definice rozšířena na více úrovní a reforma současná reforma pod tímto pojmem rozumí tři jeho základní významy:

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. ⁽⁸⁾

Zavedení a vydefinování tohoto pojmu má význam pro komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobu organizace a hodnocení nejen školského vzdělávání, ale také vzdělávání označovaného obecně jako celoživotní vzdělávání.

Základem kurikulární reformy jsou rámcové vzdělávací programy (RVP), které představují centrální úroveň kurikulárního systému. Definují cíle a výsledky vzdělávání a klíčové kompetence pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a také vzdělávací obsahy nezbytné pro jejich dosažení. Vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou v případě odborného středního vzdělávání vytvářeny ve spolupráci se zástupci světa práce. Odpovědnost za realizaci ŠVP je věcí školy a jednotlivých vyučujících. Znamená to posílení autonomie každé školy a zdůraznění profesní kompetence učitelů.

Další oblastí současných diskusí jsou závěrečné zkoušky na středních školách. V rámci systémového projektu Evropských sociálních fondů (ESF) Kvalita I, kterého cílem je rozšířit systém monitorování a pedagogické evaluace na úrovni žáka, školy i celého systému a tak podporovat kvalitu vzdělávání a reformu obsahu vzdělávání, probíhají i dva následující projekty:

- V Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) se připravuje nová podoba maturitní zkoušky, která se má skládat z nově zavedené společné části (připravované a organizované státem) a z pozměněné profilové části (připravuje a organizuje daná škola). K úspěšnému vykonání zkoušky a tím i k dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou musí žák absolvovat obě části.
- Změnou projde také závěrečná zkouška v tříletých oborech s výučním listem, v rámci které vznikají jednotná zadání závěrečných zkoušek pro jednotlivé obory. Na obsahu těchto zkoušek se musí shodnout učitelé, zaměstnavatelé i odborníci.

Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání. Poskytuje žákům širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. ⁽²⁾

1.6.2 Učící se společnost

Změny v ekonomických a sociálních strukturách probíhající napříč celé společností kladou mimořádně vysoké nároky na vzdělávání, které s ohledem na měnící se společnost, nemůže být jednorázové, či časově omezené, ale trvalé, celoživotně aktivní. Jinými slovy – úspěšné ukončení studia na kterémkoli stupni vzdělávání je jenom vstupenkou do procesu celoživotního učení. Toto tvrzení více než dvojnásobně musí platit i v přípravě učitelů v době nástupu reformy školství, kdy připravenost a motivace kantorů je stěžejní podmínkou úspěšnosti prováděných změn.

Prioritou vzdělávacího systému by měla být jeho flexibilita, zlepšení zapojení žáků a studentů, zvýšení nabídky středního vzdělávání zakončeného maturitní zkouškou, posílení

vazby mezi nabídkou a poptávkou po typu vzdělání na trhu práce, podpora dalšího vzdělávání a tím i zvýšení vzdělanostní úrovně celé populace. Oblast dalšího vzdělávání představuje klíčovou oblast pro naplnění role vzdělávání ve vztahu k posilování konkurenceschopnosti.

Jednotlivé formy dalšího vzdělávání postrádají v České republice jednotnou právní úpravu, která by pomohla limitovala zájem o tuto formu vzdělávání pro ekonomicky aktivní osoby. Z pohledu rozvoje různých forem dalšího vzdělávání také chybí jednotné zpracování dostupných informací a průvodním jevem tohoto nedostatku je i nepřehlednost jeho nabídky. Je obvyklé, že tyto vzdělávací služby jsou zajišťovány, zpravidla za úplatu, speciálními vzdělávacími organizacemi a agenturami, neziskovým sektorem nebo školami a školskými zařízeními, které se na další vzdělávání zaměřují v hlavní nebo doplňkové činnosti. Významnou roli sehrává i vzdělávání v rámci jednotlivých firem, společností a institucí, tzv. vnitropodnikové vzdělávání.

Měřítkem v této souvislosti by mohlo být i jedno z vyhlášení tzv. Lisabonské strategie (Evropská rada ho přijala jako strategii let 2000-2010 na jaře 2000 na zasedání v Lisabonu), které stanovilo, že touto formou vzdělávání by mělo projít do roku 2010 ve věku 25- 64 let 12,5% populace. ⁽⁹⁾

Nastupující kurikulární reforma v českém vzdělávacím systému je důsledkem nových požadavků společnosti na cíle, procesy a výsledky vzdělávání, Změna vyžaduje specifickou připravenost učitelů a vytvoření podmínek pro akceptování a realizaci změny. Myšlenka změny je vymezena evropským vzdělávacím kontextem, který se soustřeďuje na realizaci hlavních směrů Lisabonské strategie (ekonomický, sociální a ekologický). ⁽⁷⁾

Současná kurikulární reforma je příkladem toho, že míra její úspěšnosti je přímousměrná míře zainteresovanosti a zodpovědnosti jejích aktérů na všech úrovních vzdělávacího systému. Role tvůrčího aktéra předpokládá osobní zangažovanost při uskutečňování změn ve vyučování, v životě školy, v přípravě žáků na budoucnost, ale také změnu sebe sama. Tato očekávání a požadavky na učitele vyplývají nejen ze zásad demokratické společnosti, ale také ze směřování ke společnosti vědění a ze začleňování do evropského vzdělávacího prostoru. Pro úspěšnost reformy je žádoucí, aby byly definovány evaluační (hodnotící) standardy a mechanismy na úrovni školy, školní inspekce a řídicích institucí. Pedagogové potřebují vědět, jak bude hodnocena zavedená změna a jaké budou kritéria posuzování kvality školních programů a výkonů učitelů.

Východiskem pro přípravnou fázi vzdělávání pedagogů se stal Evropský sociální fond, který v rámci Operačního programu rozvoje lidských zdrojů poskytuje finanční prostředky na vzdělávací projekty učitelů v České republice. Vytvořila se řada nabídek vzdělávacích programů a aktivit, často založena na širším partnerství rozmanitých institucí. Vzdělávací aktivity směřují k přípravě školních koordinátorů, jazykové přípravě žáků od nejmladšího školního věku, podpoře mezinárodní spolupráce škol všech typů a stupňů i evaluaci ukončení daného stupně vzdělání.

Jedním z takto získané možnosti pro další vzdělávání pedagogů je systémový projekt Kvalita I., šerého cílem je postupně vytvoření nového systému monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání. Na projektu se od května 2005 významnou měrou podílí i CERMAT. Celý projekt připravilo MŠMT ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání (NUOV) a Ústavem pro informace ve vzdělávání (UIV). Nutnost vytvoření tohoto systému je uváděna ve školských dokumentech i v mezinárodních expertních hodnoceních české vzdělávací soustavy. Jednotný systém hodnocení vzdělávání v současnosti v českém školství chybí a externí hodnocení je možností pro zvýšení objektivitu českého školství na úrovni žáka, školy i vzdělávacího systému jako celku:

- Na úrovni žáka - vytvářen systém evaluace výsledků žáků v uzlových bodech jejich vzdělávací dráhy, tj. na konci základního vzdělávání národní hodnotící z, osobním portfoliem žáka a vytvořením, zajištěním a ověřením nových forem konání maturitní zkoušky, generových aspektů maturitní zkoušky a ověřováním úrovně znalostí a dovedností žáky v cizích jazycích.
- Na úrovni školy – hlavní aktivita CERMATu, kterého úkolem je tvorba nástrojů evaluace a autoevaluace výsledků vzdělávání. Nástroje budou využívat základní a střední školy k získání informací o úrovni znalostí a dovedností žáků s následným zkvalitněním výuky. Nástroje budou mít formu ověřujících didaktických testů.
- Na úrovni vzdělávacího systému – cílem hodnocení úrovně vzdělávání je využít výsledky výzkumu PISA pro podporu práce učitelů základních škol, především českého jazyka a matematiky.

Projekt řídí MŠMT, které na něj získalo i podporu a úkolem CERMATu je zjistit podmínky,

Které ovlivňují zavedení nové maturitní zkoušky a osobní portfolio žáka. Vzájemnou spoluprací s krajskými vzdělávacími institucemi také vytváří koncepci pro vzdělávání učitelů.

(10)

2 PROBÍHAJÍCÍ DISKUSE O ŠKOLSTVÍ

Nový školský zákon schválený v září 2004 s platností od 1. ledna 2005 přinesl několik dlouho očekávaných zásadních změn v systému českého předškolního a školního vzdělávání. Nejviditelnější změnou je obsah vzdělávání, nové definice stupňů vzdělání a nové pojetí maturitní zkoušky.

Reforma obsahu vzdělávání zasahuje především do oblasti vzdělávacích programů na úrovni předškolního, základního a středního vzdělávání. Základem reformy jsou RVP, které představují centrální úroveň kurikulárního systému a definují cíle, výsledky vzdělávání a klíčové kompetence pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a také vzdělávací obsahy nezbytné pro jejich dosažení.

2.1 Nová maturitní zkouška

Oblast středního školství, stejně jako předškolní, základní, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, vymezuje školský zákon. Stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti všech účastníků vzdělávacího procesu.

V rámci reformy obsahu vzdělávání se vytváří i nová koncepce cílů středního vzdělávání, které vychází z principu celoživotního učení. Představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání týkající se propojení vzdělávacích institucí s pracovním trhem. Do tvorby koncepce soustavy oborů vzdělávání, kromě odborné pedagogické veřejnosti, vstupují i zástupci trhu práce s cílem vytvořit systémové prostředí, které bude podporovat:

- přenos požadavků trhu práce do vzdělávání,
- srovnatelnost výsledků učení dosažených různými formami učení a vzdělávání, umožňující uznávání skutečných znalostí a dovedností nezávisle na způsobu jejich získání,
- srovnatelnost kvalifikačních úrovní v ČR a EU,
- veřejnou informovanost o všech celostátně uznávaných kvalifikacích.

Důležitým krokem MŠMT v reformě školství a usměrnění diskusí ohledně ukončování středního vzdělání maturitní zkouškou bylo schválení *„Koncepčního záměru reformy ma-*

turitní zkoušky“ v říjnu 2000. Koncepce odrážela, kromě diskuse pedagogické i širší veřejnosti, zkušenosti získané při přípravě reformy v cyklu programů pro školy „*Krok za krokem k nové maturitě*“.⁽¹¹⁾

Potvrzením reformy MŠMT bylo dne 4. února 2003 schválení dokumentu „*Nová maturitní zkouška*“, kde je kromě cílů maturitní zkoušky uvedena i její koncepce. Jedním z hlavních cílů reformy je především zvýšení objektivitu a spolehlivosti výsledků maturitní zkoušky. Maturitní vysvědčení by mělo poskytovat srovnatelnou a jasnou informaci o znalostech a dovednostech maturanta. Tato informace je důležité jak pro zaměstnavatele, tak pro vyšší a vysoké školy, ale i pro samotného maturanta (jeho sebehodnocení i následnou studijní motivaci). Dalším důležitým cílem je vytvoření mechanismu, kterým bude možné na výstupu ze střední školy ověřovat, jestli si žák osvojil *společné minimum všeobecného vzdělání*, které mu má poskytnout každá střední škola, bez ohledu na zaměření. Nová maturitní zkouška má dvě části – *společnou a profilovou*.

Všichni maturanti, bez rozlišení druhů a typů škol, vykonají ve **společné části** tři zkoušky:

1. *z českého jazyka* – žáci napíší test a strukturovanou písemnou práci a vykonají ústní zkoušku,
2. *z cizího jazyka* – žák si volí z angličtiny, francouzštiny, italštiny, němčiny, ruštiny, a španělštiny. Zkouška má stejné složky jako v prvním odstavci.
3. *volitelná zkouška* – žák si volí ze čtyř možností: matematika, občanská výchova, přírodovědně technický základ, informačně technologický základ. Zkouška má formu didaktického testu.

Obsah, formu zkoušky a kritéria hodnocení ve společné části stanoví MŠMT. Zkoušky mají pro všechny maturanty stejnou úroveň obtížnosti. Jejich obsah se orientuje na základní znalosti a dovednosti, které mají význam pro budoucí život žáka, čemu odpovídá i skladba předmětů. Zkouška jsou komplexní, aby v nich bylo možné ověřit dovednosti a znalosti podstatné v daném předmětu.

Určení obsahu a formy v **profilové části** maturitní zkoušky je v pravomoci školy a zkouška ověřuje ty znalosti a dovednosti, které považuje vzhledem ke svému zaměření za nejdůležitější – škola se těmito zkouškami *profiluje*. První i druhou zkoušku stanoví ředitel a třetí zkouška je volitelná.

Maturant si může nad rámec povinných a volitelných zkoušek zapsat i nepovinné zkoušky, čím má možnost dotvořit si svůj profil podle dalších pracovních či studijních záměrů. Počet nepovinných zkoušek je omezený na čtyři předměty, žák si je volí z centrální nabídky, kterou může škola doplnit o „svoje“ předměty.

2.2 Další vzdělávání v souvislosti se zavedením nové maturitní zkoušky

Podoba nové maturitní zkoušky je stanovena zákonem 561/2004 Sb., školský zákon, kde v ustanoveních §77 až §82 jsou vymezeny základní parametry této zkoušky. Další konkretizace bude provedena v navazující vyhlášce MŠMT - Ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve které musí být i blíže specifikovaný odklad první „ostré“ verze nové maturitní zkoušky, kterou dle současně platné legislativy měli ukončit středoškolské studium maturitní ročníky ve školním roce 2007/2008. Odklad byl zatím formulován stanoviskem ministryně školství v tiskové zprávě dne 4.5.2007 zveřejněné na <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=...> v článku Ludvíka Hradílka „*Koalice se shodla: Státní maturita až na jaře 2010*“.

Pokud se tato aktuální informace Mgr. Dany Kuchtové adekvátně nezpracuje do připravované vyhlášky MŠMT, budou se muset platnou legislativou řídit všechny střední školy, jejichž studium je zakončeno maturitní zkouškou a odklad státní maturitní zkoušky zůstane jenom nepravdivou tiskovou zprávou.

Odbornou přípravu pedagogických pracovníků k výkonu funkcí spojených z přípravou a organizací nové maturitní zkoušky zajišťuje ze zákona CERMAT, který je organizační složkou MŠMT. Úspěšný průběh vzdělávání všech pedagogických a organizačních pracovníků v souvislosti s novou podobou maturitní zkoušky (její organizace, průběhem a hodnocení) je nezbytným předpokladem zdárné realizace nové maturity. Celkově se jedná o proškolení asi 15 000 organizačních a pedagogických pracovníků, kteří budou zajišťovat maturitní zkoušku na přibližně 1 400 školách. Ze zákona musí být proškoleni a certifikováni komisaři, hodnotitelé a rovněž i zadavatelé. ⁽¹²⁾

CERMAT v souvislosti s řešením rozsáhlého projektu zahájil intenzivní spolupráci s odbory školství krajských úřadů a jejich krajskými vzdělávacími zařízeními pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které působí v jednotlivých krajích. Obě strany se smluvně zavázaly spolupracovat a společně se podílet na optimalizaci řešení této změny. V každém kraji byl sestaven začátkem roku 2006 krajský lektorský sbor, který řídí

krajský koordinátor (pověřený pracovník Odboru školství Krajského úřadu, zpravidla odborný pracovník pro střední školy) ve spolupráci s krajským koordinátorem DVPP (pověřený pracovník krajského zařízení pro DVPP, zpravidla pedagog-metodolog pro střední školy).

Zpracovaný systém vzdělávání tvoří tři základní moduly:

1. Koncepce maturitní zkoušky a prováděcí právní předpisy (řeší MŠMT).
2. Evaluace: obecná a speciální – předmětová (řeší CERMAT ve spolupráci se středisky DVPP).
3. Organizace a logistika maturitní zkoušky (řeší odbor školství příslušného krajského úřadu ve spolupráci s konkrétními středními školami).

Moduly jsou rozděleny na dvě části. První, obecná část, je určena přednostně ředitelům a vedoucím pracovníkům středních škol. Druhou část modulů, obsahově i organizačně náročnější, tvoří rozsáhlý speciálně – předmětový celek.⁽¹²⁾

Tomuto rozdělení odpovídá i složení krajského lektorského sboru, který ve zlínském kraji tvoří:

- 3 krajské koordinátory – jeden zástupce krajského úřadu a dva zástupci zařízení DVPP,
- 3 krajské lektory modulů obecné části – zástupci ředitelů středních škol z regionu,
- 29 krajských lektorů specialistů – vybraní učitelé středních škol maturitních předmětů.

Mechanismus DVPP k nové maturitní zkoušce je založen na vícestupňovém proškolení. Ústřední lektorský sbor (pracovníci CERMATu, kteří školí problematiku v souvislosti s programem Krok za krokem k nové maturitě od roku 2001) proškolí krajské lektory všech modulů. Krajské lektory budou dále školit pedagogické a organizační pracovníky v jednotlivých krajích ve spolupráci s krajskými zařízeními DVPP, které mají působnost ne území celého kraje a jejich pracovníci jsou schopni plošně zajistit organizaci školení. Tyto vzdělávací instituce organizují kurzy DVPP podle akreditovaných vzdělávacích programů, které byly připraveny ve spolupráci s CERMATEM. Školení vybraných krajských lektorů proběhlo v období od září do prosince 2006 v kompetenci CERMATu a jednotlivé semináře pro školení hodnotitelů k nové maturitní zkoušce se uskutečnily v období od ledna do dubna 2007. Úspěšní absolventi těchto seminářů obdrželi osvědčení, které vydalo krajské zařízení DVPP a CERMAT, a byli zapsáni do krajské databáze hodnotitelů. Pouze školení

garantované CERMATem (viz §80 odst. 10 zákona 561/2004 Sb.) a pořádá krajské zařízení DVPP opravňují absolventy k výkonu funkce hodnotitele.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 DOTAZNÍK A JEHO TVORBA

Praktikou částí bakalářské práce bych chtěla navázat na část teoretickou vyhodnocením cyklu vzdělávacích seminářů pro pedagogické a organizační pracovníky, které ve spolupráci s CERMATem v období od ledna do dubna 2007 organizovali krajská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků na území České republiky. Toto vzdělávání bylo, je a

v dalším přípravném období bude, určeno především ředitelům a učitelům středních škol s maturitními ročníky, školním maturitním komisařům, hodnotitelům, zadavatelům a organizačním pracovníkům krajských úřadů. Úkolem odborně zajistit maturitní zkoušku je pověřen CERMAT.

Ve Zlínském kraji přípravnou část nové maturitní zkoušky organizačně zajišťuje SOŠ Otrokovice, SSŠ a Zařízení pro DVPP, kterého zřizovatelem je Krajský úřad zlínského kraje. Zařízení pro DVPP má s organizací aktivit spojených s tematikou maturitních zkoušek už zkušenosti - začátkem června loňského roku realizovalo v prostorách Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické Zlín dvoudenní seminář „*Nová maturitní zkouška*“. Semináře se zúčastnilo celkem 58 zástupců z celkového počtu 73 středních škol zřizovaných krajem, kteří kromě společného semináře pro všechny účastníky, měli možnost aktivní účasti v pracovních dílnách pro jednotlivé předměty státní maturitní zkoušky.⁽¹⁵⁾

Společná část, kterou jsem moderovala, probíhala formou přednášky a závěrečné diskuse na téma organizačního zabezpečení nové maturitní zkoušky a koncepce i způsobu vyhodnocení didaktických testů a strukturovaných písemných prací v nabízených maturitních předmětech.

Pracovní dílny vedly lektori CERMATu, kteří jsou zároveň i autory celé koncepce a také odborní garanti jednotlivých maturitních předmětů.

Závěrečná evaluace tohoto dvoudenního setkání byla podkladem ke tvorbě dotazníku, který je vyhodnocen v praktické části bakalářské práce. Na tvorbě tohoto dotazníku se podílel PhDr. Martin Chvála, Ph.D. (ředitel CERMATu od 1.1.2006 do 16.3.2007), PhDr. Jarmila Nedvědová (metodik CERMATu) a zaměstnanci pořádající organizace - Robert Janík (redaktor krajského portálu ZKOLA) a Ing. Alica Kavanová (metodik DVPP).

3.1 Metoda výzkumu

Rozhodnutí o použité výzkumné metodě je předně záležitostí badatele, který ale musí zvažovat zda vybraná metoda odpovídá povaze zkoumaného úkolu, jestli bude možno pomocí této metody dosáhnout stanovený cíl a v neposlední řadě i jestli je k dispozici teoretická základna, ze které badatel může vycházet. V mojí bakalářské práci jsem se na základě dosavadních zkušeností z praktické středoškolské pedagogiky a dalšího vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení přiklonila k tzv. akčnímu výzkumu. Podle Štefana Švece je akční výzkum praktickým výzkumem, který si klade za cíl zefektivnit organizaci nebo metodiku práce praktiků výučby. Může se uplatňovat i jako konkrétně účelový – institucionální výzkum.⁽¹³⁾

Cílem výzkumu je dosažení bezprostředně uplatnitelných výsledků, tj. zlepšení a zefektivnění přípravné fáze v realizaci nové maturity a to na úrovni managementu škol i jeho pedagogických pracovníků. Nelehkým úkolem všech pořádaných kurzů s danou tematikou je přiblížit pedagogům možnost optimalizace evaluace žáka na výstupu ze střední školy. Jedním z kritérií pro výstup je hodnocení písemných prací, které jsou v profilové části zadávány formou didaktických testů a strukturovaných písemných prací.

Autorem myšlenky akčního výzkumu a jeho zakladatelem ve 30. letech dvacátého století byl Kurt Lewin, který usiloval o demokratizaci sociálního výzkumu, kdy hlavní roli ve výzkumu má zaujímat subjekt, jemuž je připisována značná míra aktivní spoluúčasti.⁽¹⁴⁾

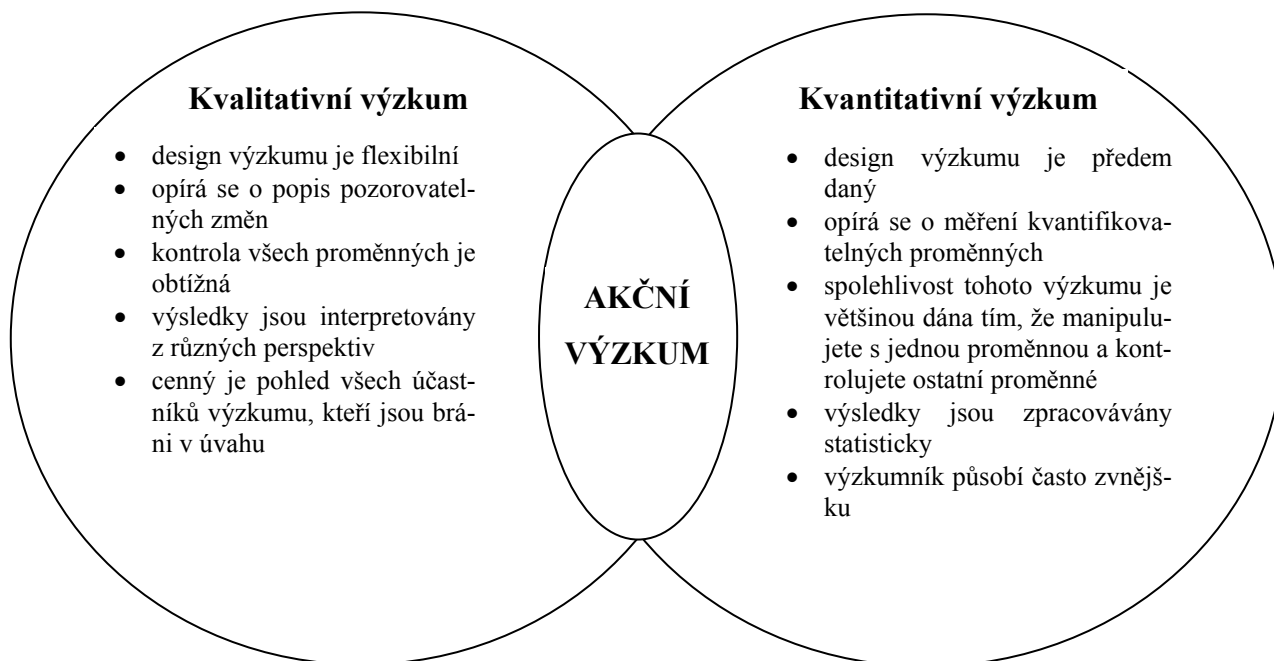
Během 50 let prošel akční výzkum určitou krizí a byl odsuzován za svou nevědeckost. V průběhu 70 let však opět získává na významu. Podporu učitelům, kteří nejsou sami zkoumání, ale jsou to právě oni, kteří zkoumají, vyjádřili v Anglii významní představitelé Lawrence Stenhouse a John Elliott a dále tento akční výzkum aplikovali a rozvíjeli až do současné doby. Dnes je akční výzkum poměrně hodně využíván převážně v zahraničí a je považován za běžný, zkušenostní, interpretační, flexibilní, reflektivní a subjektivní druh výzkumu. Podle definice v pedagogickém slovníku je to druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce.⁽¹³⁾

V akčním výzkumu jde o získání konkrétních poznatků k určitému konkrétnímu problému. Na základě získaných poznatků lze daný problém účinně řešit. V podstatě je to výzkum,

který využívá kvalitativní i kvantitativní výzkumné metoda, je jejich prolínáním ve smyslu znázorněném na obr. 1.

Obr. 1 - Zdroje akčního výzkumu

(podle ATA 2000)



Obecným cílem nové maturitní zkoušky je srovnatelnost této zkoušky na všech typech středních škol a zkvalitnění úrovně absolventů. Její zavedení je v přímé souvislosti s kurikulární reformou nejen v českém školství. Po dlouhých úvahách a diskusích ze zastupci krajských vzdělávacích zařízení v ČR, jsme společně došli k závěru, že pro získání relevantní informací od účastníků kurzů bude nejlepší forma dotazníků. Dotazníky byly rozdány všem účastníkům v průběhu konání daného semináře a na konci semináře je účastníci odevzdali. Dotazníky byly anonymní. Součástí výzkumu bylo i pozorování v náhodně vybraných seminářích a rozhovor s několika účastníky seminářů.

Vzhledem k náročnosti vyhodnocování je v bakalářské práci shrnuto hlavně dotazníkové šetření.

3.2 Tvorba dotazníku

Vytvoření dotazníku, kterého vypovídající hodnota bude dostatečná pro nezbytnou evaluaci dané aktivity, je velmi náročné. Na základě zkušeností můžu tvrdit, že respondenti

nejsou ochotni odpovídat na dlouhé dotazy a nepřehledně zpracované dotazníky. Dotazník, použitý v praktické části bakalářské práci, je výsledkem práce a zkušeností odborných pracovníků CERMATu, které skloubily se zkušenostmi metodiků Zařízení pro DVPP ve zlínském kraji. Výsledkem je velmi jednoduchý dotazník, který byl použit celoplošně, pro všechny moduly seminářů organizované krajskými vzdělávacími zařízeními pro DVPP. Konstrukce dotazníku vycházela z předpokladu, že čím menší počet dotazů bude mít, tím více účastníků seminářů ne něj odpoví. Tento předpoklad se na území zlínského kraje plně potvrdil když z celkového počtu účastníků seminářů se vrátilo celkem 82,01% všech rozdaných dotazníků. Na druhou stranu není možno formulovat jenom jeden dotaz „Jak se vám seminář líbil?“. Tato formulace by nesplňovala požadavek vypovídající hodnoty a efektivní hodnocení celé vzdělávací aktivity, které úkolem je nastartovat novou maturitní zkoušku v co nejkratším termínu její realizace. Nezbytnou součástí vzdělávací aktivity k nové maturitě, která probíhala v průběhu tří měsíců roku 2007 na území zlínského kraje, je evaluace vzdělávacího projektu. Evaluaci na krajské úrovni realizace projektu se rozumí analytické vyhodnocení a zapracování zpětné vazby. Použitý systém vzdělávacích seminářů k nové maturitě má jednak efekt informační – pro pedagogické a organizační pracovníky, kteří se na realizaci nové maturitní zkoušky budou podílet, a také efekt zpětnovazební pro zařízení DVPP a v konečném důsledku i CERMAT, který novou maturitní zkoušku odborně garantuje.

Dotazník má dvě části a tvoří jej čtyři otázky - v první, druhé a třetí je nabízená odpověď formou hodnotící číselné škály (1, 2, 3, 4), kdy čím nižší číslo, tím větší spokojenost respondenta s odvedeným výkonem lektora, organizací a celkovým splněním očekávání daného kurzu. Další společnou částí v prvních třech dotazech je případná odpověď na dotaz „*Co by se mohlo zlepšit?*“, kde se předpokládá jednoduché volné sdělení účastníků seminářů pro hodnotitele. Toto sdělení bude zapracováno do dalšího průběhu vzdělávacích seminářů pořádaných k nové maturitě, které jsou plánovány v období podzimu 2007.

Čtvrtá, poslední otázka dotazníku, je konstruovaná jako dotaz s volnou odpovědí. Smyslem je získat další informace pro úspěšný průběh přípravy nové maturitní zkoušky.

Organizačně byl sběr dat zjištěn rozdělením dotazníků na jednotlivých modulech seminářů k nové maturitní zkoušce, kdy je na závěr semináře pověřený organizační pracovník sesbíral. Jednotlivé dotazníky jsou anonymní, co se týká odpovědí, ale specifikovány podle přednášejícího lektora a dne konání semináře. Touto konkretizací vznikla možnost hodno-

cení jednotlivých lektorů, a v případě negativního hodnocení jeho práce, i nutnost proškolení jiného krajského lektora specialisty ústředním lektorským sborem.

4. Vyhodnocení dotazníku

Dotazník byl rozdán v průběhu konání seminářů, tj. od 22.2.2007 do 27.4.2007, všem účastníkům vzdělávacích kurzů (učitelům středních škol) v průběhu jejich konání a na závěr modulu odevzdán. Počet zúčastněných škol, bez ohledu na zřizovatele, byl celkem 66 a celkový počet kurzů, bez specifikace modulů, 30. Některé kurzy se vzhledem k projevenému zájmu účastníků opakovaly vícekrát. Hlavním kritériem pro opakování kurzů, v daných modulech, byl zájem účastníků, kterých počet v konkrétním semináři v daném modulu byl limitován na základě požadavků lektora.

Celkem bylo rozdáno 486 dotazníků a zpět se jich vrátilo, s aspoň jednou odpovědí, celkem 392 kusů, co je 82,01% z celkového počtu účastníků všech realizovaných seminářů ve zlínském kraji. Podíl účasti na jednotlivých devíti modulech z celkového počtu účastníků 486 pedagogů byl:

- jazyk anglický 113 pedagogů, tj. 23,25%
- jazyk německý 79 pedagogů, tj. 16,26%
- jazyk český 109 pedagogů, tj. 22,43%
- jazyk ruský 1 pedagog, tj. 0,21%
- matematika 43 pedagogů, tj. 8,85%
- fyzika 14 pedagogů, tj. 2,88%
- občanský a společenský základ 32 pedagogů, tj. 6,58%
- obecný modul 67 vedoucích pracovníků škol, tj. 13,79%
- technicko-informační základ 28 pedagogů, tj. 5,76%

Považuji to za velmi dobrý výsledek a nepřímý důkaz toho, že učitelé daného typu škol chtějí přispět k úspěšné reformě školství vyjádřením svého názoru na nabízenou aktivitu a volnou odpovědí v poslední otázce i sdělení zkušeností z praxe.

Co se týká návratnosti dotazníku podle jednotlivých modulů lze konstatovat, že:

- jazyk anglický odevzdalo 101 pedagogů, tj. 89,38% účastníků
- jazyk německý odevzdalo 72 pedagogů, tj. 91,13% účastníků
- jazyk český odevzdalo 95 pedagogů, tj. 87,16% účastníků
- jazyk ruský odevzdalo 0 pedagogů, tj. 0% účastníků
- matematika odevzdalo 24 pedagogů, tj. 55,81% účastníků
- fyzika odevzdalo 14 pedagogů, tj. 100% účastníků
- občanský a společenský základ odevzdalo 27 pedagogů, tj. 84,38% účastníků
- obecný modul odevzdalo 59 vedoucích pracovníků škol, tj. 88,06% účastníků
- technicko-informační základ odevzdalo 0 pedagogů, tj. 0% účastníků

Uvedená data dokladují, že největší zájem byl o moduly jazyků, a to o jazyk anglický, jazyk německý a jazyk český až na místě třetím. Vysvětlením zájmu o jazyk ruský je fakt, že maturita z tohoto jazyka probíhá jenom na Gymnáziu v Otrokovicích, jako jediné střední škole ve zlínském kraji.

V dotazníku nebyly otázky formulované z cílem zjistit velikost školy, ani jestli se jedná o učitele nebo učitelku, nebo délku jejich praxe ve školství. Dotazníky byly rozděleny podle absolvovaného vzdělávacího modulu a odpovědí na jednotlivé dotazy. Rozboru odpovědí na jednotlivé dotazy se budu věnovat v následujících podkapitolách.

4.1 Hodnocení lektorů

První otázka byla zaměřena na práci lektorů v jednotlivých modulech seminářů pro hodnotitele písemných prací v nové maturitní zkoušce a zněla: jak jste byl/a spokojen/a s výkonem lektora?

Předpokladem stát se úspěšným lektorem byla nejen odborná znalost v daném vzdělávací oblasti, ale i základní znalost andragogiky, protože kvalitní lektor je základním činitelem úspěšného naplnění cíle semináře. Odpověď na první otázku je tedy hodnocením, jestli se z vybraných kolegů stal lektor specialista, který splnil očekávání posluchačů i organizátorů, zvládl didaktiku učiva, umí formulovat cíle, má přehled o aktuálních problémech, do-

káže vhodně rozvrhnout čas i řídit činnost účastníků. Zajímavým faktorem pro hodnocení výkonu lektora mohl být i fakt, že je vzdělavatelem svých nejbližších kolegů za školy, kterých přesvědčení o nutnosti změny v evaluačním procesu ukončení sekundárního vzdělávání nebylo a není příznivé.

Školením CERMATu ze zlínského kraje prošlo celkem 29 lektorů specialistů, kteří byly vybráni na základě doporučení ředitelů vybraných středních škol a gymnázií, kterých zřizovatelem je Krajský úřad Zlínského kraje. Interní schůzka těchto ředitelů proběhla v době konání semináře k nové maturitě v červnu 2006.

Skupinu vybraných pedagogů oslovil formou elektronické pošty, tehdejší ředitel Střediska služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Mgr. Ladislav Peřestý, v období června 2006. Pokud pedagog, v časovém limitu tří týdnů, vyjádřil souhlasné stanovisko k požadavku lektorování seminářů pro hodnotitele písemné části nové maturitní zkoušky, byl vybrán do lektorského týmu. Všichni členové lektorského týmu pro školení hodnotitelů ve zlínském kraji se účastnilo několikadenního školení, které v období září-prosinec 2006 pořádal CERMAT v Praze. Úspěšným absolvováním semináře se z těchto vybraných zástupců pedagogů stal krajský lektor specialista.

Obdobnou formou probíhal výběr lektorů pro školení hodnotitelů písemných maturitních prací ve všech krajích ČR, takže vybraní pedagogové měli na společných setkáních v Praze možnost získat nové vědomosti a dovednosti, ale i příležitost konfrontace svých zkušeností s výukou a její evaluací ve školách.

Přehled tematického zaměření seminářů, jejich počet a počet lektorů pro uvedené zaměření je uvedený v tab. 2 - Shrnutí nabízených zaměření a personálního zajištění seminářů hodnotitelů.

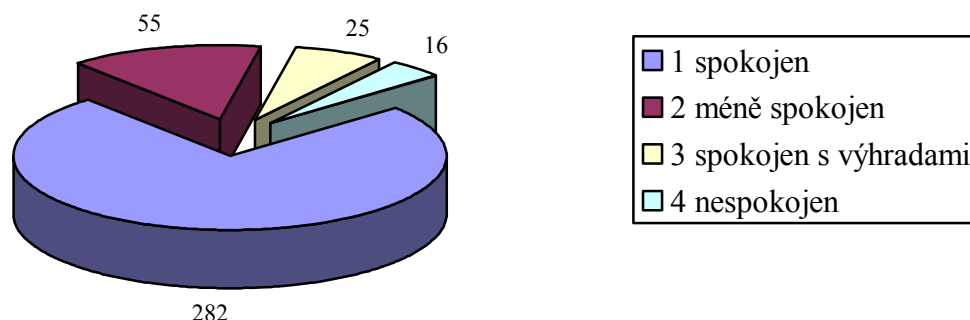
Tab. 2 - Shrnutí nabízených zaměření a personálního zajištění seminářů

ZAMĚŘENÍ SEMINÁŘE (MODULY)	POČET VYŠKOLENÝCH LEKTORŮ	POČET NABÍZENÝCH SEMINÁŘŮ	POČET REALIZOVANÝCH SEMINÁŘŮ
Obecný modul – určený vedoucími pracovníkům škol	3	3	3
Jazyk anglický	3	9	9
Jazyk německý	2	6	4
Jazyk francouzský	1	1	0
Jazyk ruský	2	1	1
Jazyk český	2	3	3
Matematika	2	4	4
Fyzika	2	4	3
Biologie	2	2	0
Dějepis	1	2	0
Fyzika	2	4	3
Chemie	2	3	0
Zeměpis	2	7	0
Technicko-informační základ	3	6	2
Celkový počet	29	55	32

Z uvedeného přehledu vyplývá, že z celkem 29 vyškolených lektorů se na realizaci nabízených seminářů v období únor-duben 2007 aktivně podílelo na lektorování celkem 21 lektorů

ve 32 seminářích, kterých se zúčastnilo 496 absolventů. Z tohoto počtu absolventů odpovědělo na první otázku v dotazníku celkem 378 respondentů, tj. 76,21% odpovědí z celkového počtu absolventů seminářů. Vizuální vyhodnocení odpovědí na tuto otázku je v grafu 1 – Spokojenost s výkonem lektora, kde škála od 1 do 4 obsahuje názor s výkonem lektora od spokojen, přes méně spokojen, spokojen s výhradami až nespokojen.

Graf 1 - Spokojenost s výkonem lektora



Výkon lektora výsledkem 1 spokojen hodnotilo celkem 282 respondentů, tj. 56,86% všech zúčastněných. Podrobnou analýzou dotazníků jsem zjistila, že nevíce byli spokojeni respondenti s výkonem lektorů jazyka anglického a jazyka německého. Výhrady k výkonům měli respondenti u jazyka českého (hodnocení 4 nespokojen celkem 11x) a technicko-informačního základu celkem (hodnocení 4 nespokojen celkem 5x), celkem 16 nespokojených respondentů, tj. 3,23%. Hlavním důvodem nespokojenosti, podle slovního vyjádření v druhé části otázky - *Co by se mohlo zlepši*, byl v nepřesvědčivém projevu lektora, nekonkrétnosti sdělených údajů a informace, které se respondenti dozvěděli je možno získat z internetu.

Zdůvodnění hodnocení méně spokojen a spokojen s výhradami souvisel s obecným přístupem lektora bez konkrétních informací a celkově nepřesvědčivém dojmu v orientaci problematiky nová maturitní zkouška. Číselně se tyto odpovědi dají shrnout: 2 méně spokojen celkem 55 respondentů, tj. 11,09% a 3 spokojen s výhradami 25 respondentů, tj. 5,04%.

Výkony lektorů lze v souhrnu hodnotit jako profesionální.

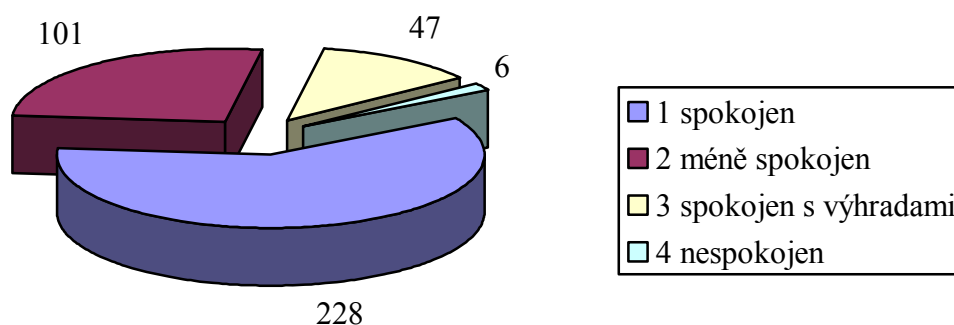
4.2 Hodnocení organizačního zabezpečení

Druhá otázka hodnotí organizační zabezpečení jednotlivých aktivit spojených s realizací modulů seminářů. Standardnímu zabezpečení předcházelo jednak zajištění metodických materiálů ke konkrétnímu semináři podle požadavků lektora, technického zajištění semináře a jeho dostupnost z hlediska časového rozvrhu. Metodické materiály byly prezentovány v tištěné i elektronické verzi dostupné všem účastníkům seminářů. Distribuce materiálů pro účastníky byla v kompetenci lektorů, jeho tisk v potřebném počtu a elektronická forma v kompetenci organizátorů. Všechny semináře probíhaly v prostorách učeben a přednáško-

vého sálu hotelu Jezerka, který je součástí komplexu Střední odborné školy Otrokovice. Standardním technickým vybavením byl dataprojektor a počítač, všechny semináře byly vizualizované pomocí PowerPointové prezentace.

Z celkového počtu 496 absolventů odpovědělo na druhou otázku v dotazníku celkem 382 respondentů, tj. 77,02% odpovědí z celkového počtu absolventů seminářů. Vizuální vyhodnocení odpovědí na tuto otázku je v grafu 2 – Organizační zabezpečení akce, kde škála od 1 do 4 obsahuje názor organizačního zabezpečení od spokojen, přes méně spokojen, spokojen s výhradami až nespokojen.

Graf 2 - Organizační zabezpečení akce



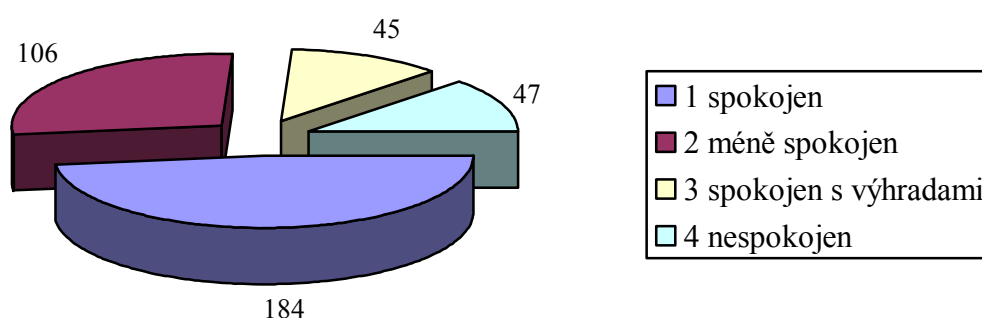
Celkem organizační zabezpečení rezultátem 1 spokojen hodnotilo 228 respondentů, tj. 96%. Rezultát 2 méně spokojen použilo 101 respondentů, tj. 20,46%, rezultát 3 spokojen s výhradami 47 respondentů, tj. 9,48% a 4 nespokojen 6 respondentů, tj. 1,21% účastníků seminářů. Výhrady a s tím související výhrady k organizačnímu zabezpečení semináře souvisely hlavně s dostupností zvoleného místa konání, které bylo doporučeno zřizovatelem, tj. Krajským úřadem, potažmo Odborem školství, mládeže a sportu Krajského úřadu Zlínského kraje. Z analýzy místo konání seminářů k nové maturitě podle spádového místa středních škol, kterým jsou historicky okresní města v kraji – Zlín, Vsetín, Uherské Hradiště a Kroměříž.

Výhrady k připravenosti metodickým materiálů ani časovému rozvrhu od absolventů ani lektorů nezazněly.

4.3 Očekávání informovanosti z kurzu

K analýze třetí otázky, která zněla *Splnil obsah kurzu Vaše očekávání*, jsem přistupovala s nejistým očekáváním. V době konání kurzů stále nebyl jasný přístup ministryně školství, jako vrchního představitele zřizovatele CERMATu, k tématu nová maturitní zkouška, na svou funkci také rezignoval dosavadní ředitel CERMATu PhDr. Martin Chvála, Ph.D., který zaštiťoval metodiku vyhodnocování didaktických testů, neexistence příslušné vyhlášky k nové maturitní zkoušce a řada dalších nesrovnalostí podporovala spíše negativní stanovisko účastníků. Konečné vyhodnocení této otázky v dotazníku, kterou hodnotilo celkem 382 účastníků, tj. 77,02%, problematickou situaci i potvrzuje. Podle grafu 3 – Splnil kurz Vaše očekávání, se dá tvrdit, že hodnocení 1 spokojen uvedlo celkem 184 respondentů, tj. 37,10% z celkového počtu účastníků. Hodnocení 2, 3 a 4 použilo 39,92% respondentů a nevyjádřilo se zbylých 23,07% účastníků z celkového počtu respondentů.

Graf 3 - Splnil kurz Vaše očekávání



Analýzou druhé části třetí otázky, ve které má respondent možnost konkrétně vyjádřit svoje výhrady a doporučení, se potvrdil všeobecný názor, že práce MŠMT na přípravě nové maturitní zkoušky je příliš pomalá a nedůsledná. Důkazem toho je připravenost návrhu vyhlášky k nové maturitní zkoušce, které musí být nejpozději 31.8.2007 v platnosti (MŠMT na ni pracuje od roku 2005 a v současné době je k dispozici jenom návrh).

Výhrady respondentů lze shrnout do několika konstatování, které mají jednu nosnou myšlenku – nejasnost koncepce nové maturitní zkoušky, nevyjasněné legislativní prostředí a velká časová náročnost při opravě písemných prací z jazyka. Problém při hodnocení písemných prací z jazyka, kdy podle zveřejněných požadavků písemná část zkoušky zadávaná MŠMT musí být hodnocena dvěma nezávislými hodnotiteli, a to buď na příslušné škole

nebo centrálně. Dva hodnotitelé mají zaručit objektivnost evaluace, ale nic víc není pro hodnotitele známo. Informace o konkrétní proveditelnosti tohoto hodnocení zatím není k dispozici a nadřízené orgány se odvolávají na neexistující příslušnou vyhlášku.

Informace, na kterou čekaly jednak hodnotitelé, ale i ředitelé středních škol zatím není k dispozici a proveditelnosti hodnocení práce je opět na schopnosti improvizace v dané škole.

4.4 Informace k nové maturitní zkoušce

Volné odpovědi na čtvrtou otázku, která zněla *Které další informace k nové maturitní zkoušce byste potřeboval/a získat?*, mě velmi zajímali. Byla jsem zvědavá jak učitelé zvládnou strukturu nové maturity i některé nové formy zkoušení (písemné didaktické testy, strukturovaná písemná práce). Zpravidla vše nové, ve většině populace, vyvolává pocit nejistoty a obav z neznámého. Úkol pro všechny, kdo se podílejí na zajištění nové maturitní zkoušky, je učinit maximum pro přípravu na změnu závěrečné evaluace na střední škole. Na nové podmínky se musí připravit vedení škol, všichni učitelé a v konečném důsledku samotní žáci. Důležitou součástí přípravné fáze nové maturitní zkoušky je vzdělávání pedagogických a organizačních pracovníků. Toto vzdělávání má ve zlínském kraji začalo plošně už v loňském červnu, tj. více než rok před předpokládaným zahájením nové maturity. V té době bylo prezentováno několik metodických materiálů, na webu přístupných katalogů požadavků k maturitní zkoušce aktualizovaných ve znění nového školského zákona (www.ceremat.cz). Na tuto část dotazníku odpovědělo celkem 149 účastníků, tj. 30,01% z celkového počtu účastníků. Kromě malé informovanosti o legislativním zabezpečení, nedostatečném finančním ohodnocení či vyjádření nesouhlasu s koncepcí maturitní zkoušky mě zaujala obsáhlá a výstižná odpověď jedné z pedagožek:

„Dozvěděla jsem se hodně praktických rad, ale stále pociťuji hodně otázek, neznalostí. Určitě bychom potřebovali více školení, procvičit hodnocení více prací. Pociťuji potřebu školení i pro oblast ústní části zkoušky, pokud možno v mnohem větším předstihu než tentokrát. Většinu kolegů by zajímal i způsob hodnocení učitelů, kteří budou písemné práce opravovat (informace o tom, že veškeré hodnocení učitelů je v pravomoci ředitele školy nás spíše rozesměje – bohužel). Situace na školách je asi obdobná, hodnocení bude asi dost nejasné, možná i neprůkazné a určitě neporovnatelné. Naplánovaný systém opravování je velmi komplikovaný pro mnoho škol, kde nemají dostatek aprobovaných a vyškole-

ných učitelů. Nedovedu si představit opravovat větší množství prací a ještě navíc být např. požádána jinou školou o opravování jejich prací. Kromě toho určitě učit, protože nepředpokládám, že bychom měli mimořádně volno na opravu. Mimo to všechno ještě budu muset vše vysvětlit kolegyni, která se zatím tohoto školení nezúčastnila, konzultovat s ní opravu prací...“

I podle mých zkušeností, získaných pozorováním a rozhovory s některými účastníky, je to výstižné vyjádření problémů souvisejících ze zavedením nové maturitní zkoušky. Výsledkem bude snaha o zpřístupnění seminářů s danou tematikou pro všechny pedagogy v časovém horizontu od září školního roku 2007/2008. Semináře musí být aktuálně zařazovány se změnou legislativy a systematicky pro získání dostatečných znalostí a dovedností při hodnocení didaktických testů, strukturovaných písemných prací i dovedností týmové práce a spolupráce.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo vyhodnotit cyklu vzdělávacích seminářů pro pedagogické a organizační pracovníky, které ve spolupráci s CERMATEM v období od konce února do poloviny dubna 2007 organizovalo Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků ve zlínském kraji.

Porovnání výsledků získaných na základě provedeného výzkumného šetření s poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části práce, je možno konstatovat, že objektivizace maturitní zkoušky je posun v procese evaluace středoškolského vzdělávání.

Cílem práce bylo zjistit jak jsou pedagogové připraveni na změnu v podobě nové maturitní zkoušky, která má dvě základní části: část společnou a část profilovou.

Společná část maturitní zkoušky je prostorem pro vymezení základních požadavků státu na obsah a úroveň výsledku vzdělávání žáků. Stát je nárokuje od škol poskytujících střední vzdělávání ukončené maturitní zkouškou, a to bez ohledu na jejich typ a zřizovatele. Společná část má proto všeobecný charakter a obsah zkoušky se orientuje na základní znalosti a dovednosti, které mají význam pro budoucí život žáka. Cílem nabízených seminářů bylo hlavně pomoc učitelů orientovat se v nové situaci a naučit je hodnotit písemnou část společné části maturitní zkoušky, která má dvě části:

- didaktický test tvořený uzavřenými testovými úlohami (ověřovány jsou především dovednosti odvozené od práce s textem),
- strukturovanou písemnou práci tvořenou několika otevřenými testovými úlohami se širokou odpovědí (ověřuje se písemná produktivní dovednost).

Profilová část maturitní zkoušky složí k profilaci škol a žáků, k uplatnění jejich specifík a záměrů. Na rozdíl od společné části je stanovení obsahu, formy, témat a termínu zkoušky v profilové části maturity v pravomoci ředitele školy.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé neměly problém zvládnout tematiku hodnocení písemných prací, celkově kladně hodnotily i práci jednotlivých lektorů. Problémem je nejasná situace vzhledem k organizačnímu zajištění ze strany MŠMT a nejistota v legislativním zabezpečení. Výsledky šetření lze shrnout do konstatování, že školy nutnost objektivizace vnímají kladně. Je potřebné zajistit hlavně průhlednost této zkoušky, dostatek včasných

informací a hlavně sdělit termín kdy „všechno“ opravdu začne. Nutnost kurikulární reformy vzdělávání potvrdil i vstup ČR do Evropy.

Závěrem bych ještě ráda uvedla, pro zamyšlení nad významem sekundárního vzdělávání, větu pana prezidenta Klause, kterou pronesl při návštěvě Zlínského kraje:

„Je nesporné, že kvalitní úroveň středního školství je hnacím motorem ekonomiky“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] MORKES, F., *Devětkrát o českém školství*. 1.vyd. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského, 2004. ISBN 80-901461-6-3
- [2] *Vzdělávací systém české republiky 2005/06* [online]. [cit. 2007-24-04]. Dostupný z WWW: <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/>
- [3] MORKES, F., *Historický přehled postavení maturitní zkoušky a analýza jejích funkcí*. Praha: UIV-nakladatelství TAURIS, 2003. ISBN 80-211-0438-4
- [4] *Franz Exner* [online]. [cit. 2007-30-04]. Dostupný z WWW: <http://phil.muni.cz/fil/scf/komplet/exner.html>
- [5] MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha: UIV-nakladatelství TAURIS, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- [6] *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005*. [online]. Praha: TAURIS, 2005. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/files/pdf/JPDlouhodobyzamer05_appx.pdf
- [7] *Lisabonská strategie* [online]. [cit. 2007-02-04]. Dostupný z WWW: <http://www.evropska-unie.cz/cz/print.asp?id=2377> Tato strategie
- [8] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- [9] *Regionální operační program NUTS Střední Morava – verze 08*. [online]. [cit. 2007-05-04]. Dostupný z WWW: http://www.nuts2strednimorava.cz/upload.cs/6/610be654_1_rop_08_final_uprava_prijemce.doc
- [10] *Kvalita I.*, [online]. [cit. 2007-09-04]. Dostupný z WWW: www.esf-kvalita1.cz
- [11] *Krok za krokem k nové maturitě*. [online]. [cit. 2007-09-04]. Dostupný z WWW: <http://www.ceremat.cz/novamaturita/nm.php>
- [12] *EDA 3/2006, s.3*, CERMAT Praha, ISSN 1801-0431 Dostupný z WWW: http://www.ceremat.cz/eda/EDA_03_06.pdf
- [13] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V., *Slovník pedagogické metodologie*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2
- [14] MAŇÁK, J., ŠVEC, V.(ED.), *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6

[15] *Nová maturitní zkouška.* [online].

[cit. 2007-05-04]. Dostupný z WWW: <http://www.zkola.cz/dvpp/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.
NUOV	Národní ústav odborného vzdělávání
PISA	Programme for International Student Assessment
ROP	Regionální operační program
RVP	Rámcový vzdělávací program
NUTS II	Nomenclature des Unites Territoriales Statistique
SOŠ	Střední odborná škola
SSŠ	Středisko služeb školám
ŠVP	Školní vzdělávací program
UIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
ÚV KSČ	Ústřední výbor Komunistické strany československa

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Zdroje akčního výzkumu.....	36
------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Přehled maturitních zkoušek.....	18
Tabulka 2	Shrnutí nabízených zaměření a personálního zajištění seminářů pro hodnotitele.....	42

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	Spokojenost s výkonem lektora.....	44
Graf 2	Organizační zabezpečení akce.....	45
Graf 3	Splnil kurz Vaše očekávání.....	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Závěrečný evaluační dotazník pro účastníky kurzu NM

PŘÍLOHA P I:

Závěrečný evaluační dotazník pro účastníky kurzu NM...

Přednášející:

1. Jak jste byl(a) spokojen(a) s výkonem lektora?

Zaškrtněte:

1 2 3 4

<- spokojen nespokojen ->

Co by se mohlo zlepšit?

2. Jak jste byl(a) spokojen(a) s organizačním zabezpečením akce?

Zaškrtněte:

1 2 3 4

<- spokojen nespokojen ->

Co by se mohlo zlepšit?

3. Splnil obsah kurzu Vaše očekávání?

Zaškrtněte:

1 2 3 4

<- splnil nesplnil ->

Co jsem očekával(a) jiného?

4. Které další informace k nové maturitní zkoušce byste potřeboval(a) získat?

V Otrokovicích dne