

## Obsah

Editorial: Mezinárodní srovnávací výzkumy jako výzva pro...  
(*Tomáš Janík, Eva Potužníková*)..... 507

### Studie 509

JANA STRAKOVÁ, ARNOŠT VESELÝ: Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých  
PIAAC: hlavní zjištění a implikace pro vzdělávací politiku..... 509

VENDULA KAŠPAROVÁ, EVA POTUŽNÍKOVÁ, TOMÁŠ JANÍK:  
Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání:  
zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013 ..... 528

MIROSLAVA FEDERIČOVÁ, DANIEL MÜNICH: Srovnání žákovské oblíbenosti školy  
a matematiky pohledem mezinárodních šetření ..... 557

DOMINIK DVOŘÁK: Důraz školy na akademický úspěch:  
TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice..... 583

### Diskuse 605

STANISLAV ŠTECH: Proč se kritizuje PISA?..... 605

PETER ONDREJKOVIČ: Vzdelávanie ako riešenie vzťahu porozumenia,  
vysvetlenia a interpretácie..... 613

### Recenze 622

Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013).  
Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje  
(na pozadí výuky cizích jazyků). (*Tomáš Janík*) ..... 622

Hendl, J., et al. (2014). Statistika v aplikacích. (*Jan Průcha*)..... 630

OECD (2014). PISA 2012 results: Students and money:  
Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI). (*Karel Ševčík*)..... 632

### Zprávy a oznámení 635

Zpráva z 22. konference České pedagogické společnosti Škola a její křižovatky  
(*Marie Najmonová, Miroslav Procházka, Miluše Vítečková, Iva Žlábková*)..... 635

## Contents

Editorial: International comparative research studies as a challenge for... ( <i>Tomáš Janík, Eva Potužníková</i> ).....	507
<b>Articles</b> _____	<b>509</b>
JANA STRAKOVÁ, ARNOŠT VESELÝ: Adult skills surveys PIAAC: Basic findings and implications for educational policy .....	509
VENDULA KAŠPAROVÁ, EVA POTUŽNÍKOVÁ, TOMÁŠ JANÍK: Teachers' self-efficacy in the context of their professional development: Findings and challenges of TALIS 2013 .....	528
MIROSLAVA FEDERIČOVÁ, DANIEL MÜNICH: A comparison of satisfaction with school and mathematics from the perspective of international testing programs.....	557
DOMINIK DVOŘÁK: School emphasis on academic success in TIMSS 2011 as a window on curricular reform in the Czech Republic.....	583
<b>Discussion</b> _____	<b>605</b>
STANISLAV ŠTECH: Why is PISA criticised? .....	605
PETER ONDREJKOVIČ: Education as the solution of the issue of the relationship between understanding, explanation and interpretation... ..	613
<b>Book Review</b> _____	<b>622</b>
Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). An Expert Teacher: his/her characteristics and the determinants of his/her professional development (in the context of foreign language teaching). ( <i>Tomáš Janík</i> ).....	622
Hendl, J., et al. (2014). Statistics in applications. ( <i>Jan Průcha</i> ) .....	630
OECD (2014). PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI). ( <i>Karel Ševčík</i> ).....	632
<b>Reports and Announcements</b> _____	<b>635</b>
Report on the 22 <sup>nd</sup> conference of Czech Pedagogical Society School and its crossroads ( <i>Marie Najmonová, Miroslav Procházka, Miluše Vítečková, Iva Žlábková</i> ) .....	635

## Editorial: Mezinárodní srovnávací výzkumy jako výzva pro...

Úspěšně se prosazující specializační trend, který velí, abychom se jednoznačně identifikovali jako teoretici nebo praktici, jako výzkumníci nebo politici, povede nejspíše k tomu, že přestaneme stavět mosty a nadobro se uzavřeme do svých obydlí na levé či pravé straně hlavního proudu či jeho slepého ramene...

Taková obava se může člověka zmocnit při pohledu na to, jak se u nás přistupuje k mezinárodním srovnávacím výzkumům a jejich výsledkům. Nelze se ubránit dojmu, že jejich potenciál prozatím není odpovídajícím způsobem využíván. Přitom výzvy, které přinášejí, jsou závažné, a adresátů, kteří by měli přicházet s odezvami, je celá řada.

Základní výzvou spojenou s mezinárodně srovnávacími výzkumy jsou samotné mezinárodně srovnávací výzkumy. Myslíme tím to, jak jsou tyto výzkumy pojímány, jaká jsou s nimi spojována očekávání, jak jsou vymezovány jejich funkce vzhledem ke vzdělávací politice a praxi, teorii a metodologii a jak jsou tyto funkce naplňovány v edukační realitě. Další výzva vychází z potřeby reflektovat, jaký vliv mají tyto výzkumy (a v nich uplatňované konceptualizace a operacionalizace) na to, jak je chápáno vzdělávání, jak jsou pojímány klíčové pedagogické kategorie jako gramotnost, kompetence, dovednost, znalost apod. S bezpočtem výzev je spojena také realizační stránka mezinárodně srovnávacích výzkumů – od teoreticko-metodologických problémů spojených s porovnatelností, reprezentativností a férovostí až po problémy spojené s dílčími technickými otázkami sběru a analýzy dat a reportování výzkumných výsledků. Finální výzvou, jíž výzkumný proces končí (ale i začíná), je otázka využitelnosti výsledků těchto výzkumů a způsobů práce s nimi – také na ni potřebujeme hledat odpovědi. Je však o kladení uvedených otázek a o hledání odpovědí na ně vůbec zájem? Nepředstavují mezinárodně srovnávací výzkumy tam či onde jen formalistické splnění závazku vůči OECD či jiné nadnárodní organizace?

Možná by i zájem o využití těchto výzkumů byl a problém je jen v tom, že se nenabízí vhodná publikační platforma a příležitost. Také proto redakce PedOr vypsalala předkládané monotematické číslo. To reaguje mj. na skutečnost, že u nás před nedávnem byly zveřejněny výsledky šetření PIAAC a TALIS, jejichž hodnota se zvýší, pokud se řádně uvedou do diskuse na různých úrovních včetně vědecké, již PedOr reprezentuje.

Jako první je zařazena studie Jany Strakové a Arnošta Veselého, která shrnuje základní zjištění Mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých PIAAC, uvádí je do souvislosti s výsledky výzkumů realizovaných v žákovské populaci, a naznačuje jejich možné implikace pro tvorbu vzdělávací politiky.

Dále se čtenář může seznámit se studií Venduly Kašparové, Evy Potužníkové a Tomáše Janíka, která s oporou o výsledky Mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS analyzuje subjektivně vnímanou zdatnost učitelů ve vztahu k jejich dalšímu profesnímu vzdělávání.

Následující příspěvek od Miroslavy Federičové a Daniela Münicha přináší podrobnou empirickou analýzu oblíbenosti školy a matematiky u žáků primárního a nižšího sekundárního stupně na základě dat z šetření TIMSS a PISA.

Poslední studii v řadě – nikoliv však významem – představuje text Dominika Dvořáka věnovaný ukazatelům školního důrazu na akademický úspěch, které byly zjišťovány v rámci šetření TIMSS, a jejich souvislostem s kurikulární reformou a její recepcí ze strany učitelů a ředitelů.

Monotematický blok čísla je uzavřen diskusním příspěvkem Stanislava Štecha, který upozorňuje na problematické aspekty šetření PISA a jeho malou využitelnost ve školní praxi.

Všechny texty propojují zjištění z jednotlivých mezinárodních srovnávacích výzkumů s dalšími poznatky a svým způsobem ukazují, jak lze mezinárodní srovnávací výzkumy a jejich výsledky uchopit jako podnět či výzvu pro různé aktéry vzdělávacího systému – např. pro vzdělávací politiky, teoretiky či výzkumníky, vzdělavatele učitelů či pedagogy a představitele dalších profesí v praxi.

*Tomáš Janík a Eva Potužníková*

# Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC: hlavní zjištění a implikace pro vzdělávací politiku

Jana Straková<sup>a1</sup>, Arnošt Veselý<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

<sup>b</sup> Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií

Redakci zasláno 3. 2. 2015 / upravená verze obdržena 19. 3. 2015 /  
k uveřejnění přijato 23. 3. 2015

**Abstrakt:** Cílem této přehledové studie je představit výzkum PIAAC, shrnout základní zjištění z tohoto výzkumu z hlediska České republiky a diskutovat možné implikace pro vzdělávací politiku. Zároveň rozebíráme, jak výsledky výzkumu PIAAC doplňují poznatky získané z výzkumu PISA, TIMSS a dalších. Klademe si přitom otázku, zda (a co) přináší nad rámec těchto výzkumů. V první části studie je popsána metodologie a základní charakteristika výzkumu PIAAC. Ve druhé části popisujeme výsledky českých dospělých v mezinárodním srovnání. Ve třetí části vybíráme některá zásadní zjištění výzkumu PIAAC. V závěrečné části pak diskutujeme implikace těchto zjištění pro nastavení vzdělávací politiky. Výzkum PIAAC potvrdil některá zjištění z předcházejících výzkumů PISA a TIMSS, například vysokou míru podmíněnosti kompetencí socioekonomickým statutem v České republice. Jiné závěry z těchto výzkumů ovšem nepotvrdil. Ukázalo se například, že výsledky mladých Češek a Čechů ve věku 16–25 let (kam spadá kohorta z výzkumů TIMSS 2007 a PISA 2009) jsou spíše nadprůměrné. Výzkum PIAAC je důležitým a nepostradatelným doplňkem výzkumů, zkoumajících kompetence žákovské populace. Ačkoli s výsledky z výzkumů PISA nebo TIMSS se často pracuje jako s definitivním ukazatelem gramotnosti a lidského kapitálu dané země, výzkum PIAAC ukázal, že v 15 letech zdaleka nejsou kompetence definitivně zformovány.

**Klíčová slova:** PIAAC, funkční gramotnost, vzdělávací politika

## 1 Základní informace o výzkumu kompetencí dospělých PIAAC

Mezinárodní výzkum kompetencí<sup>2</sup> dospělých – PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) je součástí významné

<sup>1</sup> Práce autorky na textu byla podpořena z projektu GA ČR: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (číslo P402/12/G130).

<sup>2</sup> V tomto textu se opakovaně zmiňujeme o gramotnostech (*literacies*), kompetencích (*competencies*) a dovednostech (*skills*). Tyto výrazy speciálně nedefinujeme a používáme je jako

strategie OECD zaměřené na rozvoj a aktivaci dovedností a jejich efektivní využívání (*OECD Skills Strategy*). Strategie reaguje na skutečnost, že v posledních desetiletích dochází k velkým změnám, které ovlivňují řadu aspektů pracovního i soukromého života obyvatel vyspělých zemí. Mění se způsob práce i dílčí pracovní činnosti, způsob soukromé i úřední komunikace, nakupování, trávení volného času. Statistiky ukazují, že roste počet pracovních míst s vyššími nároky na vzdělání a flexibilitu. Pracující se stále častěji musejí vyrovnávat s radikálními změnami pracovní náplně danými restrukturalizací pracovišť a s nečekanými změnami pracovního trhu, které jsou provázeny nutností často měnit zaměstnání. S tím souvisí potřeba držet krok s novými technologiemi a materiály a učit se novým, stále složitějším dovednostem.

*OECD Skills Strategy* vychází z toho, že vzdělávací systémy musí své občany vybavit takovými dovednostmi, které jim umožní dostát nárokům života v moderní společnosti. Zdůrazňuje však také, že se pracovní trh musí naučit efektivně využívat dovedností, které jsou k dispozici. K tomu často nedochází nejen z důvodů nezaměstnanosti, ale též z toho důvodu, že jsou pracovníkům přidělovány špatné pracovní úkoly. Proto výzkum PIAAC, na rozdíl od předcházejících výzkumů vědomostí a dovedností dospělých, zkoumal nejen míru osvojení vědomostí a dovedností potřebných pro úspěch v běžném životě i na pracovním trhu, ale sledoval i jejich využívání v běžném životě a v práci.

V možnostech tohoto textu není představit celou šíři výsledků výzkumu a jejich podnětů pro veřejnou politiku. Vzhledem k tomu, že je zaměřen na dospělou populaci, mapuje souvislost vědomostí a dovedností nejen s počátečním vzděláváním, ale též s dalším vzděláváním, uplatněním na trhu práce a v občanském životě. Výzkum tedy přináší řadu podnětů pro sociální politiku a politiku zaměstnanosti. Výsledkům týkajícím se těchto oblastí se v tomto textu vůbec nevěnujeme.

Text podává přehled hlavních zjištění, která se nějakým způsobem týkají počátečního vzdělávání, dává je do souvislosti s již dříve uskutečněnými

---

synonyma, neboť tak figurují v dokumentech týkajících se výzkumu PIAAC (výzkum je paralelně nazýván *Programme for International Assessment of Adult Competencies* a *Survey of Adult Skills*, OECD, 2013a). Terminologický přístup OECD je obecně poněkud matoucí. Zatímco publikace *Defining and Selecting Competencies* (Rychen & Salganik, 2001), která sloužila jako teoretický podklad pro výzkum PISA, precizně definovala pojem kompetence, výzkum PISA pracuje s koncepty matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti (např. OECD, 2013b). V názvu výzkumu PIAAC sice figurují kompetence, ale čím dál častěji je na něj odkazováno jako na výzkum dovedností.

výzkumy a diskutuje jejich implikace pro vzdělávací politiku. Text je strukturován následujícím způsobem: V první části představujeme metodologii výzkumu PIAAC. V druhé a nejrozsáhlejší části analyzujeme výsledky České republiky v mezinárodním srovnání. Souvislosti mezi kompetencemi a dalšími proměnnými zpravidla ilustrujeme na čtenářských kompetencích. Čtenářské kompetence jsme volili z toho důvodu, že jsou základní podmínkou pro další vzdělávání a učení. Souvislosti s ostatními kompetencemi jsou ve všech případech velmi podobné. Konečně v závěrečné části diskutujeme přínosy tohoto výzkumu a implikace pro vzdělávací politiku v ČR.

## 2 Metodologie výzkumu PIAAC

Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých – PIAAC hodnotil úroveň čtenářské a numerické gramotnosti a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií u osob ve věku 16–65 let. K hodnocení byly použity kognitivní testy a dotazníky, které byly administrovány v domácnostech proškolenými tazateli.

Všechny tři sledované oblasti byly pro účel výzkumu přesně definovány a vymezeny prostřednictvím hodnoceného obsahu, hodnocených kognitivních strategií a kontextu úloh. V matematice byl matematický obsah například vymezen podle matematických oblastí: *množství a číslo, rozměr a tvar, zákonitosti, vztahy a změny a data a pravděpodobnost* a podle reprezentace matematických informací: *předměty a nákresy, čísla a matematické symboly, vizuální zobrazení (např. diagramy, mapy, grafy, tabulky), texty a elektronická zobrazení*. Ve čtenářské gramotnosti bylo v rámci kognitivních strategií například sledováno, do jaké míry dovedou respondenti *zjistit a rozpoznat* vybrané skutečnosti, *integrovat a interpretovat* vzájemně související části textu a předložený text *hodnotit a reflektovat*. Kontexty úloh byly pro všechny oblasti identické: *pracovní, osobní, společnost a komunita a vzdělání a školení*. Součástí výzkumu bylo rovněž hodnocení základních čtenářských dovedností, jehož cílem bylo odhalit specifické problémy respondentů s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti a které bylo administrováno respondentům, kteří nezvládli úvodní testový blok s několika jednoduchými úlohami (blíže o koncepci hodnocení viz OECD, 2013c; Straková & Veselý, 2013).

Ke zpracování výsledků za jednotlivé hodnocené oblasti byla použita teorie odpovědi na položku (*Item Response Theory*), která je založena na vztahu mezi pravděpodobností správného vyřešení úlohy, zdatností respondenta

(*ability*) a obtížností úlohy. Umožňuje aplikaci neúplného testového designu, při kterém různí respondenti řeší různé sady úloh, neboť latentní proměnná, která udává zdatnost respondenta v dané oblasti, není striktně vázána na konkrétní test (danou sadu úloh). Tato metodologie je v mezinárodních výzkumech vědomostí a dovedností běžně využívána, neboť umožňuje pokrýt podstatně širší rozsah vědomostí a dovedností, než by bylo možno prostřednictvím jednoho testu, který by byl všem respondentům společný. Zároveň umožňuje měřit na stejné škále výsledky v jednotlivých cyklech a přímo měřit přírůstky.

Výzkum PIAAC byl ovšem prvním mezinárodním měřením vědomostí a dovedností, ve kterém byly testové úlohy administrovány prostřednictvím počítačů a byly počítačem rovněž vyhodnocovány bez zapojení externích hodnotitelů. Okamžité vyhodnocování odpovědí umožnilo v oblasti matematické a čtenářské gramotnosti adaptivní testování, ve kterém byla obtížnost zadávaných úloh přizpůsobena kognitivním schopnostem respondenta. Toto hodnocení bylo tím pádem přesnější než dosud uplatňovaný model, při kterém řešili všichni respondenti úlohy stejné obtížnosti. Pro respondenty, kteří nebyli schopni absolvovat testování na počítači, byly k dispozici tištěné testové sešity, které obsahovaly úlohy z numerické a čtenářské gramotnosti.

V oblasti čtenářské a numerické gramotnosti navázal PIAAC na výzkumy IALS (*International Adult Literacy Survey*), který proběhl v ČR v roce 1998, a ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*), který proběhl v letech 2003 až 2008 a kterého se ČR nezúčastnila. Koncepce testu čtenářské gramotnosti umožnila přímé srovnání výsledků výzkumu PIAAC a IALS.

Kromě testů byly respondentům administrovány rovněž dotazníky, které se zaměřovaly na zjišťování základních demografických charakteristik a rodinného zázemí respondentů, počáteční a další vzdělávání, zaměstnanecký status a zkušenosti na trhu práce, společenské angažovanosti a zdravotního stavu a využívání rozmanitých dovedností v situacích běžného života a zaměstnání. Výzkum byl realizován v domácnostech na pravděpodobnostním výběru respondentů. V ČR byly nejprve náhodně vybrány volební okrsky, ve volebních okrscích náhodně adresy, na adresách náhodně domácnosti (v případě více domácností na jedné adrese) a dále náhodně respondenti ve věku 16–65 let. Povinný počet respondentů na jednu zúčastněnou zemi činil 5000, ČR provedla nadvýběr 1000 respondentů ve věku 16–29 let. Do výzkumu se aktivně zapojilo 6102 respondentů. Návratnost činila 66 %.



Na mezinárodní úrovni byl výzkum PIAAC řízen *Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*. Vývoj metodologie a výzkumných nástrojů zajišťovalo mezinárodní konsorcium výzkumných institucí, v jehož čele stál *Education Testing Service* ze Spojených států. Sběr dat, kterého se spolu s ČR zúčastnilo celkem 24 zemí, proběhl na přelomu roku 2011 a 2012. Výsledky byly zveřejněny 8. 10. 2013. V ČR výzkum zajišťoval Ústav pro informace ve vzdělávání, po jeho zrušení v roce 2011 Dům zahraniční spolupráce. Šetření v domácnostech provedla společnost SC&C. Na výběr respondentů i vlastní realizaci výzkumu byly aplikovány náročné standardy (*PIAAC Technical Standards and Guidelines*) a jejich dodržování muselo být zúčastněnými zeměmi pečlivě dokladováno a bylo přísně kontrolováno. Výsledný datový soubor je tedy velice kvalitní.

### 3 Klíčová zjištění výzkumu PIAAC

Tento oddíl prezentuje vybrané výsledky výzkumu, které jsou autory považovány za nejdůležitější z hlediska vzdělávací politiky. Nezabýváme se aspekty přechodu na pracovní trh a pracovním uplatněním respondentů ani využitím kompetencí v zaměstnání a běžném životě.

#### 3.1 Celkové výsledky a jejich rozložení

Tabulka 1 ukazuje celkové výsledky výzkumu PIAAC. Ve čtenářské a numerické gramotnosti jsou výsledky prezentovány na škále o rozsahu 0–500 bodů. Jak bylo uvedeno výše, pro tyto oblasti existovala k elektronickému hodnocení písemná alternativa a výsledky byly zpracovány na stejné škále. Průměrný výsledek tedy bylo možno odhadnout pro celou testovanou populaci.

V případě řešení problémů v oblasti informačních technologií byla situace odlišná, neboť toto hodnocení bylo administrováno pouze elektronicky a v jednotlivých zemích se do něj zapojily různě velké skupiny respondentů. V rámci zemí OECD uvedlo v průměru 9,3 % dospělých, že nemají žádnou předchozí zkušenost s počítačem, v ČR bylo těchto respondentů 10,3 %. Dalších 4,9 % dospělých nemělo základní počítačové dovednosti, tedy neprošlo vstupním testem počítačových dovedností (v ČR 2,2 %). 10,2 % dospělých se rozhodlo pracovat s písemným testem, aniž by psali vstupní test počítačových dovedností (v ČR 12 % respondentů). Proto byly výsledky porovnávány nikoli prostřednictvím průměrného výsledku, ale prostřednictvím podílu dospělých, kteří prokázali vysokou způsobilost (tedy dosáhli určitého předem definovaného výsledku).

Tabulka 1 ukazuje, že dospělí z Finska, Nizozemska, Norska a Švédska dosáhli ve všech sledovaných oblastech nadprůměrných výsledků. Irsko, Polsko a Spojené státy mají naopak ve všech třech sledovaných oblastech podprůměrné výsledky. Itálie a Španělsko mají podprůměrné výsledky ve čtenářské a numerické gramotnosti a neúčastnily se testování v oblasti řešení problémů (tato oblast byla volitelná). Česká republika dosáhla nadprůměrného výsledku v numerické gramotnosti a průměrného výsledku ve čtenářské gramotnosti a v oblasti řešení problémů.

Při pohledu na celkové výsledky je zřejmé, že mezi zúčastněnými zeměmi obecně nejsou velké rozdíly. Značné rozdíly však můžeme pozorovat v rámci jednotlivých zemí. Česká republika se může pochlubit relativně malými rozdíly mezi dospělými s nejlepším a nejhorším výsledkem ve čtenářské a numerické gramotnosti. V této souvislosti je důležitá zejména vysoká hodnota 5. percentilu ve čtenářské a numerické gramotnosti (jedna z nejvyšších v mezinárodním srovnání). Tato hodnota ukazuje, že se v České republice daří udržovat na relativně dobré úrovni čtenářské a numerické dovednosti u skupiny lidí, kteří prokazují nejnižší kompetence, respektive že lidí s velmi špatnými čtenářskými kompetencemi je v ČR málo.

### 3.2 Vývoj mezi lety 1998 a 2012

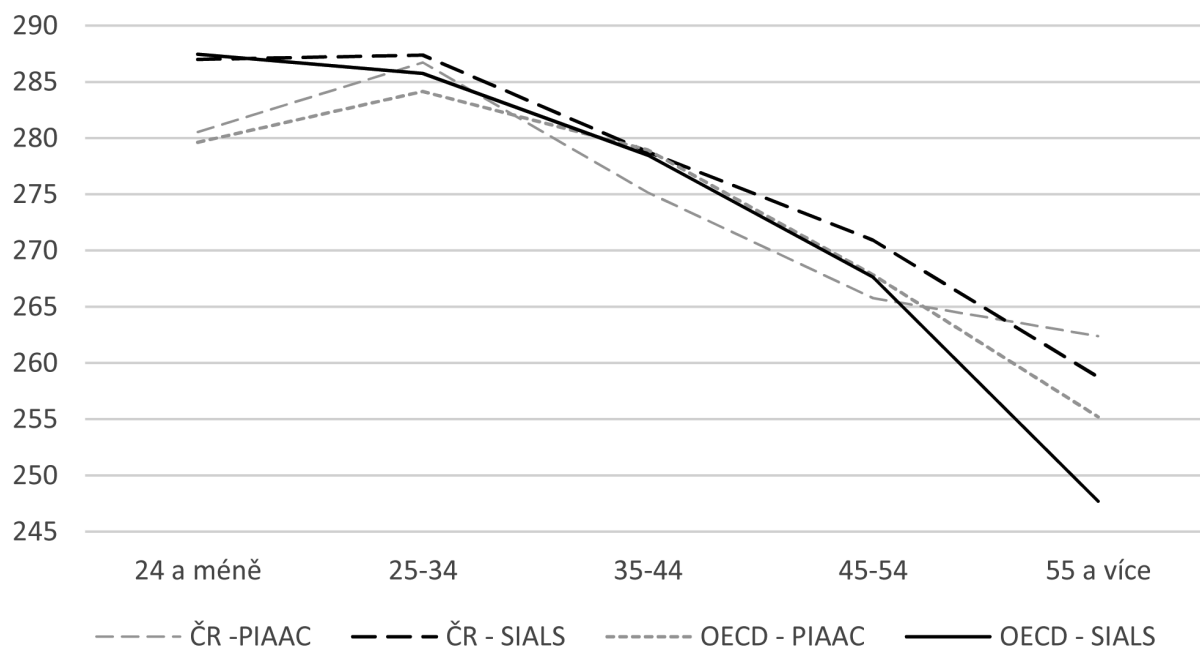
Srovnání výsledků ve čtenářské gramotnosti ve výzkumech IALS a PIAAC (obrázek 1) ukázalo, že v období 1998–2012 jsou celkové výsledky populace 16–65 v ČR ve čtenářské gramotnosti srovnatelné – průměrný výsledek ve výzkumu PIAAC byl 274 (1,0), ve výzkumu IALS 277 (1,0). V jednotlivých kohortách se však situace změnila. Došlo k markantnímu zhoršení výsledků nejmladší kohorty 16–24 a dále ke zhoršení výsledků kohort 35–44 a 45–54 let. Zároveň se zlepšily výsledky nejstarší kohorty 55–65 let. Srovnáme-li průměrné výsledky jednotlivých kohort ve výzkumech IALS a PIAAC v ČR s průměry zemí, které se zúčastnily obou výzkumů, vidíme, že pokles výsledků v nejmladší populaci zcela kopíruje mezinárodní trendy. Společně většině zemí je také zlepšení výsledků nejstarší kohorty. Naopak z pohledu mezinárodního srovnání se jeví nestandardní zhoršení v českých kohortách 35–44 a 45–54 let.

Tabulka 1

*Celková úroveň čtenářské a numerické gramotnosti a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií, PIAAC 2012*

Země	Čtenářské dovednosti (průměrné skóre)	Matematické dovednosti (průměrné skóre)	Řešení problémů v technologicky bohatém prostředí (%)
Průměr	273	269	34
Austrálie	280	268	38
Anglie / S. Irsko (VB)	272	262	35
Česká republika	274	276	33
Dánsko	271	278	39
Estonsko	276	273	28
Finsko	288	282	42
Francie	262	254	x
Irsko	267	256	25
Itálie	250	247	x
Japonsko	296	288	35
Kanada	273	265	37
Kypr	269	265	x
Německo	270	272	36
Nizozemsko	284	280	42
Norsko	278	278	41
Polsko	267	260	19
Rakousko	269	275	32
Slovensko	274	276	26
Spojené státy americké	270	253	31
Španělsko	252	246	x
Švédsko	279	279	44
Vlámsko (Belgie)	275	280	35

Pozn. Tmavě šedou barvou jsou označeny země, které se umístily významně nad mezinárodním průměrem. Světle šedou barvou jsou označeny země, která se umístily významně pod mezinárodním průměrem. Bílou barvou jsou označeny země, které se významně neliší od mezinárodního průměru.



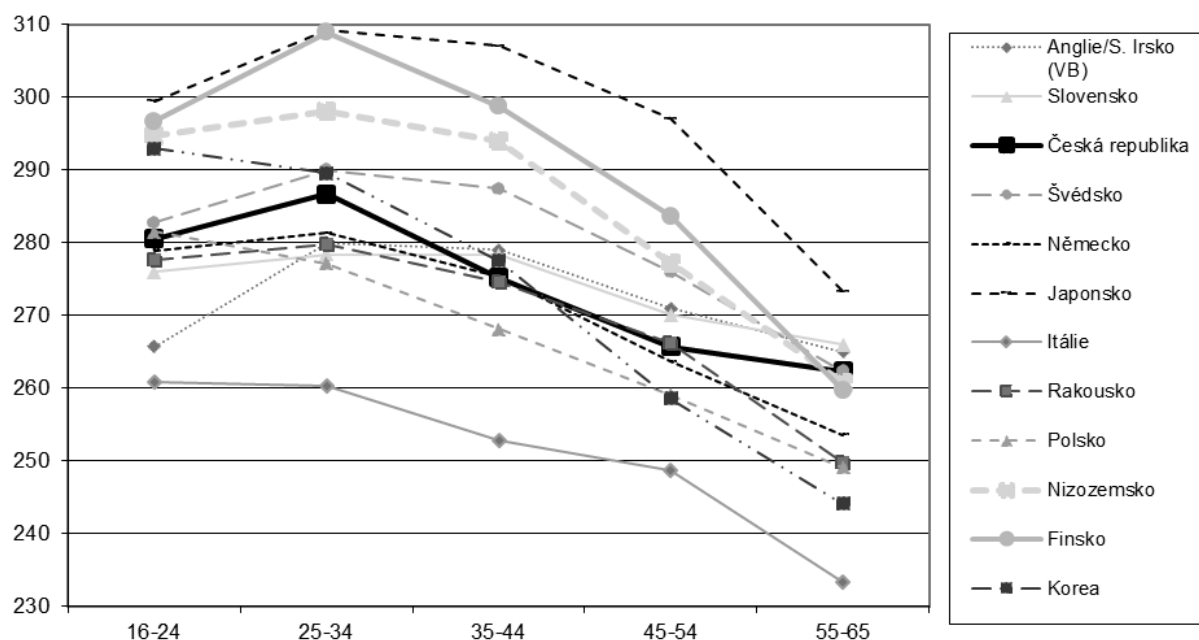
Obrázek 1. Porovnání výsledků ve čtenářské gramotnosti v ČR ve výzkumech PIAAC a IALS podle věkových kohort.

Metodologie výzkumů PIAAC a IALS nám bohužel neumožňuje porovnávat rovněž výsledky v dalších dvou oblastech: Řešení problémů nebylo součástí IALS a koncept kvantitativní gramotnosti sledované ve výzkumu IALS byl natolik odlišný od konceptu numerické gramotnosti sledované v PIAAC, že nebylo možné vytvořit společnou škálu, na které by bylo možno provést přímé porovnání. Porovnáme-li relativní pořadí ČR ve vztahu k matematickým dovednostem ve srovnání s ostatními zeměmi, které se zúčastnily obou výzkumů, zjistíme relativní zhoršení v matematických dovednostech a relativní zlepšení v dovednostech čtenářských. Toto „přibližování“ výsledků v matematických a čtenářských dovednostech odpovídá trendům v žákovské populaci.

### 3.3 Vývoj kompetencí s věkem

Obrázek 2 ukazuje pro vybrané země výsledky ve čtenářském testu podle věkových kohort. Je z něj zřejmé, že ve většině zemí se vědomosti a dovednosti po 16. roce věku rozvíjejí, kulminují ve středním věku kolem 25–44 let a potom se postupně vytrácejí. Jižní Korea představuje výjimku, zde jsou dovednosti nejmladší populace nejlepší. V Polsku jsou obě nejmladší kohorty na stejné úrovni. Tyto výsledky potvrzují často zmiňované závěry o výrazném zlepšení vzdělávacího systému v těchto dvou zemích. I když ostatní

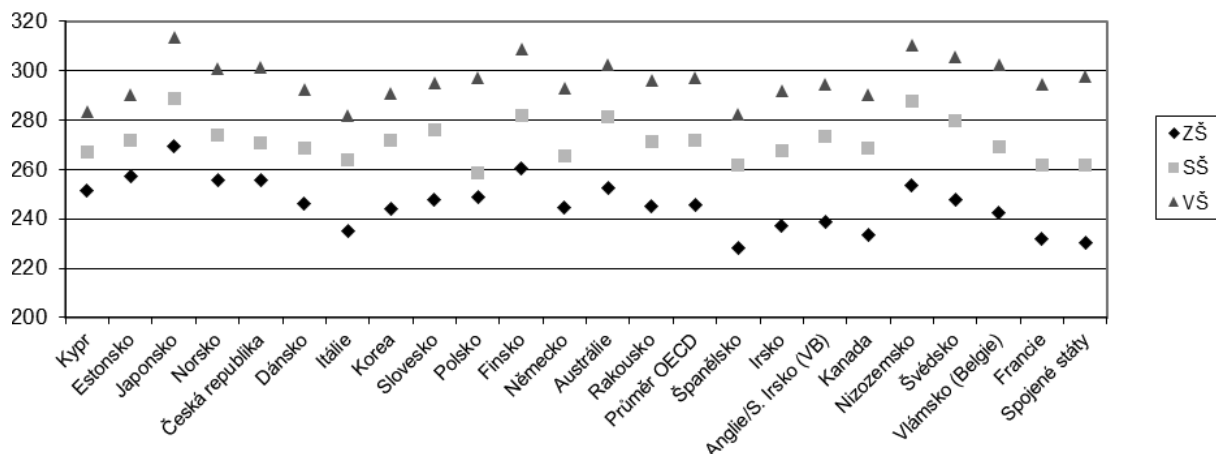
země mají průběh kompetencí v tomto smyslu podobný, pozorujeme mezi nimi velké rozdíly ve výsledcích jednotlivých kohort, tedy také v rychlosti ubývání kompetencí s věkem.



Obrázek 2. Čtenářské kompetence podle věkových kohort, vybrané země.

### 3.4 Závislost kompetencí na dosaženém vzdělání

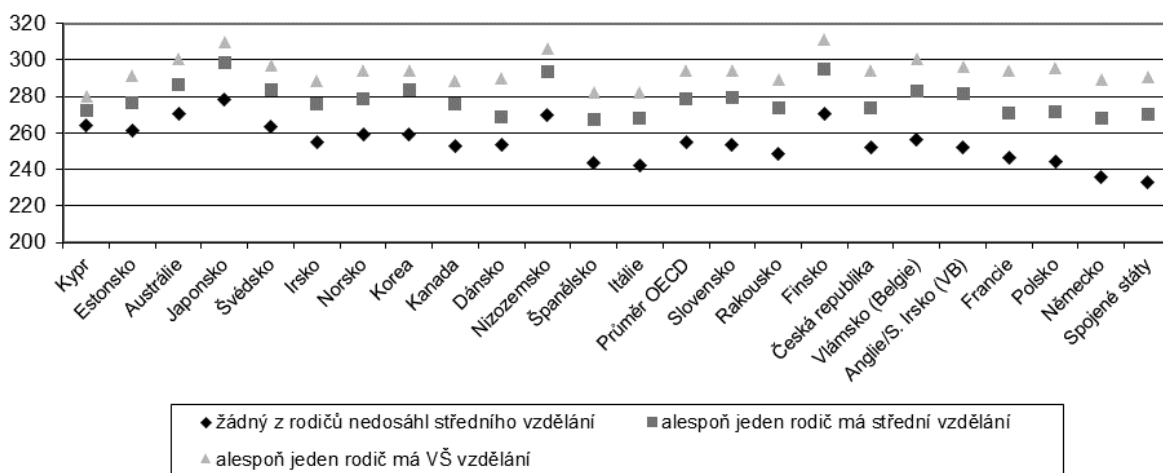
Výzkum PIAAC ukázal, že se kompetence respondentů odlišují podle dosaženého vzdělání (obrázek 3). I když ve všech zemích platí, že dospělí s vysokoškolským vzděláním si vedli v testu lépe než dospělí se středoškolským vzděláním a ti lépe než respondenti se vzděláním základním, nejsou rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi všude stejně velké. Česká republika patří k zemím se spíše nižšími rozdíly mezi jednotlivými vzdělanostními kategoriemi, přičemž pozorujeme větší rozdíly mezi vzděláním vysokoškolským a středoškolským než mezi vzděláním středoškolským a základním.



Obrázek 3. Čtenářské kompetence podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

### 3.5 Závislost kompetencí na rodinném zázemí

Výzkumy v žákovské populaci opakovaně ukazují relativně silnou závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí. Obrázek 4 ukazuje rozdíly ve čtenářských kompetencích mezi dospělými, jejichž rodiče nedosáhli středoškolského vzdělání, dosáhli středoškolského vzdělání a dosáhli vysokoškolského vzdělání. Z grafu je zřejmé, že Česká republika patří k zemím, ve kterých jsou rozdíly v závislosti na vzdělání rodičů nadprůměrné. Pokud analyzujeme tuto závislost pouze v nejmladší kohortě (16–24), jsou v České republice rozdíly ve výsledcích dospělých s vysokoškolským vzděláním a dospělých s nižším než středoškolským vzděláním čtvrté nejvyšší po Slovensku, Velké Británii a Polsku.



Obrázek 4. Čtenářské kompetence podle vzdělání rodičů.

### 3.6 *Kompetence a pohlaví*

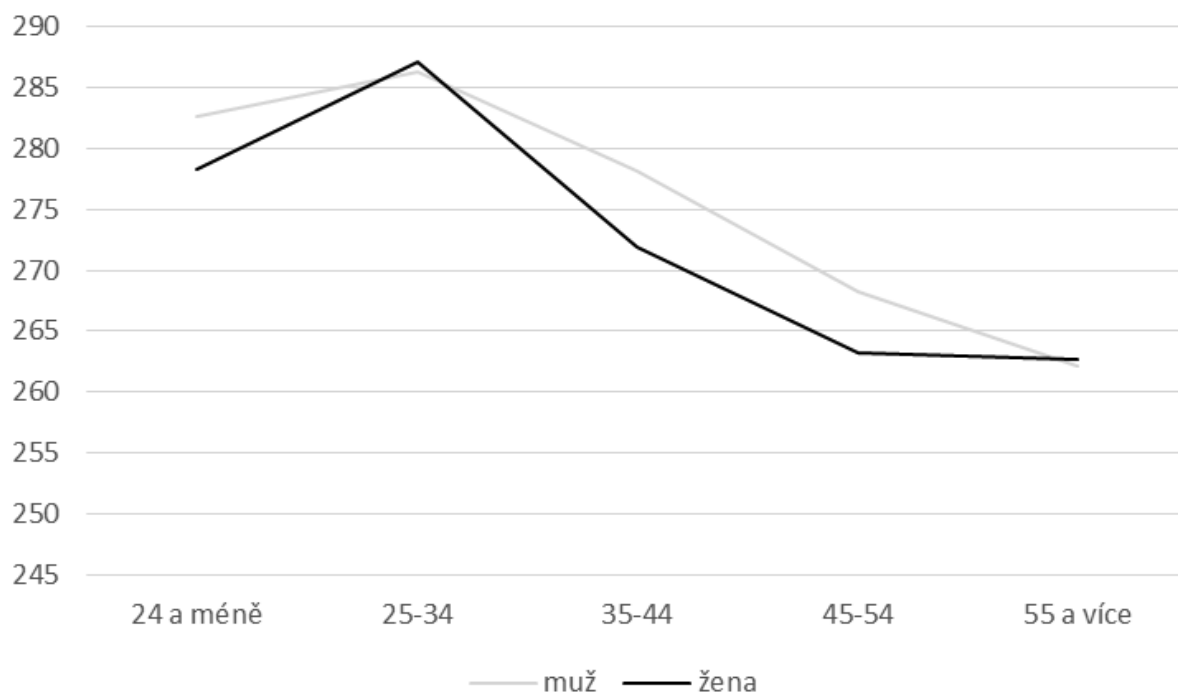
Mnoha zemím OECD se v posledních desetiletích podařilo snížit rozdíly mezi muži a ženami v dosaženém vzdělání, kvalifikaci a pozicích v zaměstnání. Mezinárodní srovnávací výzkum výsledků patnáctiletých žáků PISA ukázal, že dívky dosahují vyšších výsledků ve čtenářské gramotnosti než chlapci a že mají vyšší kariérní aspirace. Současně také platí, že v zemích OECD se terciárního vzdělávání účastní více žen než mužů.

Ve čtenářské gramotnosti dosahují v zemích OECD muži průměrného skóru 274, zatímco ženy 272. V průměru tak nejsou výsledky mužů a žen příliš odlišné a v mnoha zemích jsou statisticky nevýznamné. V České republice dosahují muži statisticky významně vyššího skóru (muži 276, ženy 272). Jedinou zemí, kde ženy dosahují statisticky významně lepších výsledků než muži, je Polsko.

V numerické gramotnosti jsou rozdíly výraznější: v zemích OECD dosahují muži průměrného skóru 275, zatímco ženy jen 264. Ve všech zemích dosahují muži vyššího skóru, nicméně rozdíly mezi zeměmi jsou v tomto ohledu obrovské. Nejnižší (a statisticky nevýznamné) rozdíly mezi muži a ženami jsou v Polsku a na Slovensku: jen dva body. Naopak v Nizozemsku a Německu je to celých 17 bodů. V České republice jsou rozdíly spíše nižší: muži dosahují průměrného skóru 280, ženy 271.

Pokud jde o dovednosti řešení problémů, muži v zemích OECD dosahují průměrného skóru 286, zatímco ženy 280. Ve všech zemích dosahují muži v této dovednosti vyššího průměrného skóru, rozdíly se ovšem v jednotlivých zemích opět liší. Nejvyšší rozdíly jsou v Rakousku, Velké Británii, Japonsku a Nizozemsku (8 až 9 bodů). Česká republika se opět řadí k zemím se spíše menšími rozdíly – muži dosahují průměrného skóru 285, zatímco ženy 281.

Na rozdíly mezi muži a ženami v ČR je zajímavé se podívat v jednotlivých kohortách. Obrázek 5 ukazuje výsledky ve čtenářské gramotnosti. Zde je zřejmé, že ženy dosahují na konci studia lepších výsledků než muži, ve středním věku značně ztrácejí a v pokročilejším věku se rozdíly opět vyrovnávají.



Obrázek 5. Čtenářská gramotnost podle věku a pohlaví.

### 3.7 Výsledky středoškoláků a vysokoškoláků

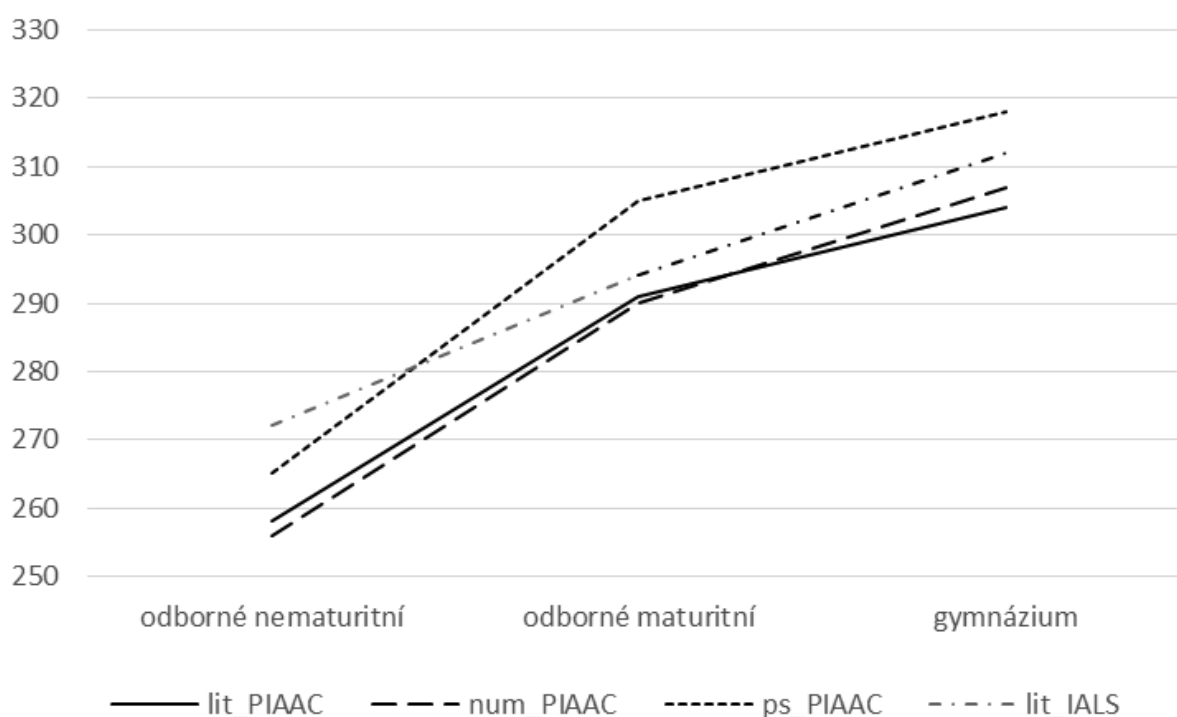
Velkou předností výzkumu PIAAC je možnost podívat se na výsledky vyšších stupňů vzdělávacího systému, kterou nám žákovské výzkumy neposkytují. Ve výzkumech organizovaných Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání TIMSS a CIVED se objevily pokusy hodnotit žáky na konci středoškolského vzdělávání, které však ztroskotaly na tom, že střední vzdělávání trvá v jednotlivých programech různě dlouho (žáci opouštějí systém v různých ročních studia) a v jednotlivých zemích ho navštěvují různé podíly populace. Výzkum PIAAC nám umožňuje výsledky absolventů přeci jen do jisté míry posoudit.

V případě absolventů vysokých škol si klademe otázku, do jaké míry jsou jejich vědomosti a dovednosti srovnatelné s vědomostmi a dovednostmi vysokoškoláků z jiných zemí, zároveň nás zajímá, jak se v čase mění. Výsledky ukázaly, že skupina mladých českých vysokoškoláků (ve věku 25–34 let) má v mezinárodním srovnání ve všech oblastech mírně nadprůměrné výsledky, a to přesto, že podíl vysokoškoláků v populaci aktuálně odpovídá průměru OECD. Od roku 1998 se nicméně výsledky vysokoškoláků zhoršily, což je



pravděpodobně zapříčiněno skutečností, že se podíl mladých lidí, kteří nastupují k vysokoškolskému studiu, od roku 1998 významně navýšil (od roku 1989 došlo k trojnásobnému navýšení z 20 % na téměř 60 % věkové kohorty), tedy vysokoškolské studium přestalo mít elitní povahu.

V případě středoškoláků by bylo zajímavé provést mezinárodní porovnání vědomostí a dovedností absolventů jednotlivých oborů. To je však obtížně realizovatelné, neboť se středoškolské obory v jednotlivých zemích značně liší a v datech není informace o tom, jaký obor ten který respondent absolvoval. Tato informace je tedy k dispozici pouze u českých respondentů. Obrázek 6 ukazuje výsledky absolventů všech tří typů středoškolského studia ve všech oblastech hodnocených výzkumem PIAAC a ve čtenářské gramotnosti ve výzkumu IALS. Rozdíly ve výsledcích absolventů jednotlivých typů studia byly a stále jsou značné. Od roku 1998 se ovšem významně zvýšily rozdíly mezi středním odborným studiem s maturitou a studiem bez maturity.



Obrázek 6. Rozdíly mezi absolventy jednotlivých typů středoškolského studia, 1998, 2012.

### 3.8 Neekonomické efekty gramotnosti

Výzkum PIAAC zkoumal kromě vědomostí a dovedností rovněž několik obecných životních postojů. Dotazoval se respondentů na jejich subjektivní zdravotní stav, na jejich charitativní aktivity, na důvěru k okolí a na víru v to, že mohou ovlivnit společnost, ve které žijí. Výzkum potvrdil poznatky z výzkumů v žákovské populaci, které opakovaně ukázaly v mezinárodním srovnání relativně malou ochotu českých mladých lidí se angažovat ve prospěch druhých. Ve výzkumu PIAAC skončila Česká republika z hlediska četnosti dobrovolnických aktivit na předposledním místě před Španělskem. 82 % dospělých uvedlo, že v minulém roce nevykonali ani jednu dobrovolnickou aktivitu. Relativně nízká byla i víra dospělých v možnost ovlivnit společnost, ve které žijeme. 85 % dospělých vyjádřilo souhlas s tím, že *člověk může doopravdy důvěřovat jen několika málo lidem a že když si člověk nedá pozor, snadno ho někdo jiný začne využívat*. Když se podíváme, jak se liší podíly českých nedůvěřivých v jednotlivých věkových kohortách, zjišťujeme, že se téměř vůbec nemění. Tedy mladí jsou úplně stejně nedůvěřiví jako generace jejich rodičů a prarodičů. Výzkum nicméně ukázal, že v případě všech těchto postojů se situace liší v závislosti na úrovni kompetencí. Lidé s vyšší úrovní kompetencí jsou důvěřivější, mají větší víru v to, že mohou ovlivnit společnost, ve které žijí, a jsou více zapojeni v charitativních činnostech.

## 4 Závěry a implikace pro vzdělávací politiku

Jak již bylo zmiňováno v úvodu, výzkum PIAAC má primárně vypovídat o tom, jak se vědomosti a dovednosti získané v rámci počátečního vzdělávání rozvíjejí v dalším vzdělávání a zejména, jak se uplatňují na trhu práce a v životě dospělých. Ve vztahu k počátečnímu vzdělávání je však také skvělým doplňkem k výzkumům probíhajícím v žákovské populaci, jako je PISA, TIMSS či PIRLS. Za prvé umožňuje zkoumat vědomosti a dovednosti na výstupu ze středního a vysokoškolského vzdělávání v mezinárodním srovnání, což je pro posouzení efektivity vzdělávacího systému důležité, a žádná jiná data v této oblasti nejsou k dispozici. OECD se v uplynulých 10 letech pokoušela navrhnout projekt AHELLO, který by prováděl srovnávací výzkumy vysokoškoláků, ale nepodařilo se jej úspěšně realizovat. Pro Českou republiku, která neprovádí žádné vlastní výzkumy vědomostí a dovedností ve středoškolských kohortách, poskytuje PIAAC důležité informace i o výsledcích jednotlivých středoškolských programů. Za druhé na rozdíl od žákovských výzkumů, které přinášejí průřezovou informaci o jedné věkové skupině,

zachycuje kompetence v celé dospělé populaci a umožňuje tak vyvozovat závěry o *dlouhodobých* efektech vzdělávacího systému. Mimo jiné těmto efektům pak můžeme přisuzovat různé výsledky jednotlivých věkových skupin.

S výsledky z výzkumů PISA nebo TIMSS se často pracuje jako s *definitivním* ukazatelem gramotnosti dané země (viz například snaha spočítat vliv výsledků v testech na růst HDP, například OECD, 2010; Hanushek & Woessmann, 2011). Výzkum PIAAC ale ukázal, že v 15 letech zdaleka nejsou kompetence definitivně zformovány. Ve většině zemí se vědomosti a dovednosti po 16. roce věku dále rozvíjejí a dosahují svého vrcholu až ve věku kolem 25–44 let. To je zapříčiněno zejména účastí v terciárním vzdělávání. Musíme vzít ale také v potaz to, že míra kompetencí není dána jen vzděláváním, ale mnoha dalšími faktory, především pak uplatněním na pracovním trhu. Jakkoli jsou výsledky testů žáků a studentů důležité, nelze je brát jako přímý indikátor dovedností populace v dané zemi (a to ani budoucích kompetencí pro příslušnou věkovou kohortu). Výzkum PIAAC také ukázal, jak problematické může být pracovat pouze s průměry. Podíváme-li se na průměrné výsledky jednotlivých zemí, zjišťujeme, že mezi nimi nejsou nějak extrémně velké rozdíly (alespoň pokud jde o vyspělé země). Výzkum PIAAC nicméně odhalil velké rozdíly *uvnitř* jednotlivých zemí, mezi jednotlivci i skupinami.

Obecně řečeno, výzkum PIAAC potvrdil některé závěry z výzkumů žáků a studentů, jako je PISA a TIMSS (například míru podmíněnosti kompetencí socioekonomickým statutem). Některá zjištění z těchto výzkumů ovšem umožňuje nahlížet z poněkud jiné perspektivy. Lze tedy říci, že v tomto ohledu je výzkum PIAAC jedinečný. Jaké jsou tedy hlavní implikace PIAAC pro vzdělávací politiku v České republice?

Za prvé, pokud budeme hodnotit výzkum jako celek a vezmeme-li v úvahu, že výzkumu se zúčastnily jen opravdu vyspělé země, celkově lze říci, že výsledky české populace nejsou špatné. Nepotvrdila se hypotéza katastrofálního zhoršení v kompetencích, které naznačovaly (resp. jak byly většinově interpretovány) výsledky výzkumů z let 2007 (TIMSS) a 2009 (PISA). Výsledky mladých Češek a Čechů ve věku 16–25 let nebyly vůbec špatné (a právě sem spadá kohorta z výzkumů TIMSS 2007 a PISA 2009). Například v numerické gramotnosti v této věkové skupině dosáhli lepších výsledků pouze mladí lidé z Nizozemska a Finska. (Je však pravda, že výsledky jsou zde velmi vyrovnané.) Relativně dobré výsledky české dospívající mládeže následně potvrdil i výzkum PISA 2012 (Palečková & Tomášek, 2013).

Jak již bylo uvedeno výše, v řadě aspektů PIAAC podporuje zjištění z výzkumů v žákovské populaci. Rozdíly v kompetencích nejsou v České republice příliš vysoké, jsou však více než jinde podmíněny sociálním prostředím. Je to dáno tím, že na úrovni základního a středního školství stále nedokážeme účinně kompenzovat znevýhodnění, které si žáci do školy přinášejí z rodiny. Prostřednictvím silně diferencovaného systému, kde se od sebe jednotlivé programy výrazně odlišují z hlediska kognitivní náročnosti i z hlediska složení žáků, kteří je navštěvují, je dokonce dále posilujeme. I výzkum PIAAC potvrdil velké rozdíly v kompetencích absolventů různých středoškolských programů. Česká republika se může pochlubit malým zastoupením občanů s velmi nízkou úrovní dovedností i malým rozdílem mezi těmi nejhoršími a nejlepšími. To však znamená určitou absenci skupiny s vysoce nadprůměrnými dovednostmi. Na úrovni vysokých škol neexistuje dostatečná nabídka opravdu náročných „výběrových“ škol pro ty opravdu nejlepší. V tomto ohledu to je u nás zcela odlišná situace než například ve Finsku. Finský vzdělávací systém klade velký důraz na sjednocení vzdělávacích šancí na úrovni povinného a středního vzdělávání, ale vysoké školství je velice konkurenční.

Pokud porovnáme výsledky ve čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIAAC s výzkumem IALS, který proběhl v ČR v roce 1998, můžeme říci, že naše celkové dovednosti zůstaly stejné – tedy nedošlo ke statisticky významnému zlepšení ani zhoršení. Velmi výrazně se ale proměnilo rozložení těchto dovedností v populaci. Například podobně jako v jiných zemích došlo ke zhoršení nejmladších věkových skupin a naopak si polepšily starší věkové skupiny. To může mít celou řadu příčin. Může jít o delší ekonomickou aktivitu a aktivnější „seniorský“ život. Může jít ale také o to, že získávání dovedností se již tolik nekoncentruje do povinného školního vzdělávání, ale je více v čase rozloženo.

Výzkum PIAAC přispěl v ČR k získání nových poznatků, zároveň ale otevřel i některé nové otázky – například propad ve střední generaci, který je v mezinárodním srovnání vysoký a nelze jej jednoduše vysvětlit. Tak jako jinde ve světě i u nás platí, že lepších výsledků dosahují mladí lidé, s vyšším vzděláním, kteří pocházejí z lepšího rodinného zázemí. V porovnání s ostatními zeměmi dosahuje výborných výsledků věková skupina 25–34, naopak ve věkové skupině 35–54 let se ve čtenářské gramotnosti propadáme do podprůměru. Zvláště markantní je propad žen v těchto věkových kohortách. Věková skupina 55–65 let je pak zase výrazně nadprůměrná. Jednu z hlavních příčin lze pravděpodobně hledat v zastoupení středoškoláků a vysokoškoláků

v jednotlivých zemích. Země prošly různým vývojem vzdělávacích systémů. Česká republika měla náskok v počtu lidí s dokončeným středoškolským vzděláním. To může být jeden z hlavních důvodů dobrých výsledků té nejstarší generace. Naopak expanze přístupu k vysokoškolskému vzdělání u nás nastala až později než v mnoha jiných zemích. To může být jednou z příčin slabších výsledků té střední generace a naopak výborných výsledků věkové kohorty 25–34. Ve vztahu k výsledkům žen jsou zmiňovány možné obtíže při sladování pracovního a rodinného života. Česká republika se vyznačuje v mezinárodním srovnání nadstandardně dlouhou rodičovskou dovolenou, která je zajišťována v drtivé většině případů ženami. I výzkum PIAAC ukázal, že v ČR máme v mezinárodním srovnání vysoký podíl ekonomicky neaktivních vzdělaných mladých žen.

Výzkum PIAAC ukázal, že kompetence výrazně souvisejí s dosaženým vzděláním. Celkové výsledky zemí jsou do značné míry ovlivněny dobou, kdy došlo k otevření terciárního vzdělávání široké populaci. V této souvislosti je velmi zajímavé pozorovat rozdíly mezi nejstarší a nejmladší věkovou skupinou v jednotlivých zemích. Zatímco například v Anglii žádný rozdíl prakticky neexistuje, v Jižní Koreji je naprosto zásadní. Míra dosaženého vzdělání je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících míru kompetencí. Kompetence jsou ale formovány celou řadou dalších faktorů. Rozhodně nejde jen o vzdělávací politiku, ale vliv má i politika zaměstnanosti, rodinná politika, sociální politika atd. Vzdělávací politika by měla být s těmito politikami těsně provázána.

Výzkum PIAAC může významně promluvit do debaty, která se v České republice vede o budoucnosti středního vzdělávání. Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy pro roky 2011–2015 obsahuje cíl zachovat podíl absolventů středního vzdělání bez maturity na minimálně 32 %. Výsledky výzkumu však ukazují, že absolventi středního studia bez maturity mají nízkou úroveň kompetencí nejen ve srovnání s jinými typy středoškolského studia v ČR, ale i ve srovnání s podobně vzdělanými mladými lidmi v jiných zemích. Nízká úroveň kompetencí bude pravděpodobně jedním z faktorů, který zapříčiňuje vysokou nezaměstnanost absolventů středních odborných učilišť. Výsledky napovídají, že důležitým krokem vzdělávací politiky v této oblasti by měla být modifikace vzdělávacích programů tak, aby se žákům v těchto oborech dostávalo kvalitnějšího vzdělání, které jim bude na pracovním trhu užitečnější. Tvůrci vzdělávacích politik by neměli nutit mladé lidi k volbě, která pro ně je z hlediska budoucího uplatnění nevýhodná.

Již dlouho je známo, že vzdělávání má mimo pozitivních ekonomických efektů (jako jsou například vyšší příjmy a nižší nezaměstnanost) také celou řadu neekonomických přínosů. Výzkum PIAAC ukázal, že ve všech zemích, včetně České republiky, lidé s vyššími kompetencemi se cítí zdravější a také se více věnují dobrovolnické práci. Výzkum také ukázal, že lidé s vyššími kompetencemi více důvěřují ostatním lidem, což je zvláště důležité v České republice. Výzkum PIAAC totiž také ukázal, že míra této důvěry je u nás velmi nízká, což se negativně projevuje ve všech stránkách života. Je ovšem pravdou, že doposud přesně nevíme, jakými mechanismy vyšší kompetence vedou k těmto pozitivním přínosům. Každopádně platí, že investice do kompetencí se vyplácí nejenom z ekonomického hlediska.

V rámci tohoto přehledového článku bylo možné zmínit jen malou část zjištění, která výzkum PIAAC přinesl, a nebylo možno se věnovat jejich detailní reflexi. Mnohá další zjištění a jejich podrobnější rozbor lze nalézt v jiných publikacích (OECD, 2013a; Straková & Veselý, 2013; Průcha, 2014). Zároveň je ovšem vhodné zmínit, že data PIAAC stále ještě nebyla zcela „vytěžena“. Pro zájemce jsou na webových stránkách výzkumu PIAAC (<http://www.oecd.org/site/piaac/>) přístupná i nesmírně bohatá zdrojová data ze všech zúčastněných zemí, která mohou být použita ke zkoumání celé řady doposud nezodpovězených otázek. Na webových stránkách výzkumu je také k dispozici aplikace Data Explorer, která umožňuje počítat jednoduché mezinárodní komparace. Zájemce o česká data odkazujeme na české stránky ([www.piaac.cz](http://www.piaac.cz)), kde je k dispozici řada informací o projektu v českém jazyce a také česká verze použitého dotazníku.

## Literatura

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 26(67), 427–491.
- Koenig, J. A. (Ed.). (2011). *Assessing 21st century skills*. Dostupné z [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=13215](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13215)
- OECD. (2010). *The high cost of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.
- OECD (2013a). *OECD skills outlook 2013. First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- OECD (2013b). *PISA 2012 Frameworks – Mathematics, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD.
- OECD. (2013c). *Technical report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Paris: OECD.
- Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J., Blažek, R., & Boudová, S. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: ČŠI.
- Průcha, J. (2014). Vzdělanost Čechů a výzvy pro teorii pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 24(2), 275–281.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: DZS.

## Autoři

RNDr. Jana Straková, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz

Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, U Kříže 8, 158 00 Praha 5, e-mail: veselya@fsv.cuni.cz

## Adult skills surveys PIAAC: Basic findings and implications for educational policy

**Abstract:** The aim of this review article is to describe Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), summarize the basic findings and discuss possible implications for educational policy in the Czech Republic. We also discuss to what extent results from PIAAC complement empirical evidence from PISA, TIMSS and similar students' assessments. We ask whether (and what) PIAAC reveals beyond these research projects. The article starts with a description of PIAAC methodology and its basic features. Second, we describe the results of the Czech population vis-à-vis other countries involved in the assessment. Third, we focus upon several core findings of PIAAC. In the final part we discuss implications of the findings for educational policy in the Czech Republic. PIAAC has confirmed several findings revealed in PISA and TIMSS, e.g. strong impact of socio-economic background upon students' performance. Other findings, however, rather contradicted PISA and TIMSS. For instance, it was found that the results of Czechs aged 16–25 (which were under the international average in PISA and TIMSS) are above the average. PIAAC has been found to be a unique and indispensable source of information, complementing students' assessments. Although results in PISA and TIMSS are usually taken as a final and definitive indicator of the country's stock of human capital, PIAAC has clearly demonstrated that at the age of 15 the competencies are far from definitely formed.

**Keywords:** PIAAC, adult literacy, educational policy, Czech Republic

# Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013

Vendula Kašparová, Eva Potužníková, Tomáš Janík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 19. 2. 2015 / upravená verze obdržena 24. 5. 2015 /  
k uveřejnění přijato 25. 5. 2015

**Abstrakt:** Článek prezentuje a diskutuje vybrané výsledky *Mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey)*. Nejprve představuje důvody vzniku a vývoj šetření TALIS a stručně pojednává o teoretických východiscích se zaměřením na problematiku profesního vzdělávání a subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Ve výsledkové části prezentuje zjištění TALIS 2013 týkající se subjektivně vnímané zdatnosti a interpretuje je v kontextu zjištění týkajících se profesního vzdělávání a podmínek práce učitelů ve školách. Výsledky ukazují, že učitelé v ČR vnímají svoji zdatnost jako nižší než učitelé v jiných zemích. Navzdory tomu se méně než v mezinárodním průměru vzdělávají v oblastech, v nichž se cítí nejméně zdatní a zároveň v těchto oblastech ani necítí vyšší potřebu se vzdělávat. V souladu s mezinárodním průměrem hodnotí velká většina učitelů v ČR dopady profesního vzdělávání pozitivně, a to napříč tematickými oblastmi, a je se svým výkonem ve škole spokojena. Oproti mezinárodnímu průměru se učitelé v ČR více zapojují do různých forem vzájemné podpory a spolupráce ve školách. Nadprůměrný podíl jich však vyjádřil pocit, že je učitelské povolání nevýhodné a ve společnosti nevážené. Ve světle šetření TALIS se jeví jako vhodné využít potenciál příznivého školního klimatu k užšímu propojení mezi hodnocením práce učitelů a jejich dalším profesním rozvojem a k cílenějšímu zaměření profesního rozvoje učitelů na aktivity, které by mohly posílit jejich (subjektivně vnímanou) zdatnost.

**Klíčová slova:** mezinárodně srovnávací výzkumy, profesní vzdělávání učitelů, spokojenost učitelů, subjektivně vnímaná zdatnost učitelů, TALIS 2013

V roce 2013 se uskutečnila již druhá vlna Mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Toto šetření je součástí programu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj nazvaného *Indikátory vzdělávacích systémů (Indicators of Education Systems – INES)*, jehož cílem je tvorba celistvé sady ukazatelů mapujících různé aspekty



školství v zemích OECD a umožňujících různá porovnání. Ta jsou zveřejňovaná např. v každoročně vydávané publikaci OECD s názvem *Education at a glance* (např. OECD, 2014d).

Hlavním cílem šetření TALIS je rozšířit spektrum mezinárodně sbíraných informací o učitelích, vyučování a učení a o dopadu práce učitelů na žáky, které by byly dostupné pro země OECD a partnerské země či hospodářské celky. Výstupy by měly zemím zároveň pomoci revidovat a vytvářet vzdělávací strategie a tím prosazovat žádoucí podmínky pro efektivní vyučování a učení. Šetření navazuje na studii *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005), která napomohla formulovat politicky relevantní výzkumné otázky pro toto šetření.

V roce 2008 proběhl sběr dat pro první vlnu šetření, tj. TALIS 2008, které se Česká republika neúčastnila. Výsledky šetření byly pozitivně přijaty a Komise pro vzdělávací politiku při OECD rozhodla o realizaci jeho druhé vlny, kterou je šetření TALIS 2013. Od první vlny šetření TALIS 2008 došlo ke zvýšení počtu zúčastněných zemí z 24 na 34. Další vlna šetření proběhne opět s pětiletým odstupem v roce 2018. TALIS je realizován dotazníkovou formou, data jsou sbírána prostřednictvím dotazníků pro učitele a pro ředitele škol.

TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, který se primárně zaměřuje na zjišťování pracovních podmínek učitelů. Snaží se poskytnout komplexní pohled na podmínky, ve kterých učitelé pracují, při zachování únosné délky dotazníků. Z tohoto důvodu nezachází příliš do hloubky jednotlivých šetřených témat, zato však nabízí v základních parametrech ucelené srovnání podmínek učitelů v různých zemích.

## **1 Příprava a realizace šetření TALIS 2013**

Ve snaze o přiblížení tematického zaměření šetření TALIS 2013 potřebám zemí OECD byly členské země na jaře 2010 přizvány k účasti v hodnocení priorit, ať se již dříve šetření TALIS účastnily, či nikoliv. Výsledné řazení od tématu s nejvyšším bodovým hodnocením po téma s nejnižším bodovým hodnocením ukazuje tabulka 1.

## Tabulka 1

*Výsledky hodnocení priorit pro šetření TALIS 2013*

Téma	Bodové hodnocení
Vedení školy	393
Vyučovací postupy a přesvědčení učitelů	374
Profily dalšího profesního vzdělávání učitelů	318
Školní klima a étos	312
Přípravné vzdělávání učitelů	307
Spokojenost s dalším profesním vzděláváním a jeho efektivita	295
Uznání, odměňování a hodnocení učitelů	294
Profesní činnosti vykonávané učiteli	287
Motivace a zkušenosti učitelů na počátku jejich profesní dráhy	264
Získávání dobrých studentů pro povolání učitele	259
Dovednosti pro 21. století: ICT ve výuce	249
Spokojenost učitelů v zaměstnání a opatření na podporu učitelů (teacher human resource measures)	237
Vzdělání a kvalifikace učitelů	229
Frekvence účasti v dalším profesním vzdělávání	216
Inovace a kreativita	209
Rozvržení pracovního času učitelů	209
Odchody učitelů z profese a míra fluktuace	164
Přiměřenost doplňování populace učitelů a jejich nedostatek	151
Podpora a poradenství pro nejzkušenější učitele	142
Efektivita procesů a pobídek používaných při náboru a výběru učitelů	86

Pozn. Převzato z OECD (2013, s. 12, upraveno autory této studie).

Na podkladě tohoto hodnocení byly vypracovány dotazníky, které byly ověřeny v pilotním šetření ve vybraných zemích a dále v předběžném šetření, do něhož bylo zapojeno všech 34 zemí. Konečná verze dotazníků obsahuje následující témata a indikátory: vedení a řízení školy, zaškolování a další profesní vzdělávání učitelů, přípravné (počáteční) vzdělávání učitelů, hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby, školní klima a étos, přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky, učiteli uplatňované postupy při výuce, subjektivně vnímaná (profesní) zdatnost učitelů a spokojenost učitelů v zaměstnání.

Vzorek dotazovaných učitelů byl vybírán dvoustupňově. Nejprve byly náhodně vybrány školy a následně byli v každé škole pomocí speciálního programu

náhodně vybráni učitelé. Ve všech zemích se šetření účastnili učitelé na úrovni vzdělávání ISCED 2, v ČR se jednalo o 2. stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií. Země měly možnost rozšířit šetření o úroveň ISCED 1 a ISCED 3, čehož některé využily, ČR však nikoliv. Až na Spojené státy americké splnily všechny země podmínky návratnosti odpovědí pro plné zařazení výsledků do mezinárodního srovnávání. V ČR proběhl sběr dat od 4. března do 5. května 2013 a zúčastnilo se jej 3219 učitelů působících na 2. stupni základních škol či v nižších ročnících víceletých gymnázií (tj. 98 % z celkového počtu učitelů, kteří byli pro účast vybráni a splňovali definici zkoumané populace) a 220 ředitelů pracujících ve školách, kde tito učitelé vyučují (tj. plný počet ředitelů za školy zúčastněné v šetření). Více informací o průběhu sběru dat a návratnosti lze získat ze *Zprávy o kvalitě provedení šetření TALIS 2013* (Kašparová, 2013) a z mezinárodní technické zprávy (OECD, 2014a).

První výstupy byly zveřejněny v červnu 2014, kdy vyšla první mezinárodní zpráva z šetření TALIS 2013 s výsledky za vzdělávání na úrovni ISCED 2 (OECD, 2014b) a současně v ČR *Národní zpráva šetření TALIS 2013* (Kašparová et al., 2014a). Zveřejněny byly též dotazníky, datové matice a další koncepční a technické materiály. V prosinci pak byla publikována další mezinárodní zpráva týkající se vzdělávání na úrovních ISCED 1 a 3 (OECD, 2014c) a v lednu 2015 byla v ČR zveřejněna *Analytická zpráva z šetření TALIS* (Kašparová et al., 2014b), která blíže rozebírá vybrané výstupy z *Národní zprávy šetření TALIS 2013*.

V roce 2015 (v červenci a listopadu) je plánováno zveřejnění dalších tematických zpráv z šetření TALIS 2013 na mezinárodní úrovni (jedna se zaměří na vedení a řízení školy, druhá na učitelství jako profesi). V těchto tematických zprávách bude navíc možné využít data sebraná na Novém Zélandě, v Ruské federaci, Thajsku, Gruzii a Šanghaji. Výsledky za tyto země nebyly prozatím do analýz na mezinárodní úrovni zahrnuty, neboť realizovaly sběr dat pro šetření TALIS 2013 nezávisle, avšak stejnou metodou a při splnění všech stanovených podmínek.

Všechny výzkumné zprávy, data, dotazníky a další dokumenty vytvořené v ČR je možné volně stáhnout ze stránek České školní inspekce,<sup>1</sup> výstupy na mezinárodní úrovni jsou zveřejňovány na stránkách OECD.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dotazníky jsou ke stažení spolu s daty ve složce *TALIS2013\_učitelé* na stránce [www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-z-setreni-TALIS-2013](http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-z-setreni-TALIS-2013).

<sup>2</sup> [www.oecd.org/talis](http://www.oecd.org/talis)

Po zveřejnění hlavních výsledků šetření TALIS se nyní otevírá možnost diskutovat na různých fórech o tom, jak lze tyto výsledky propojit s poznatky získanými z jiných výzkumů, případně jak je zohlednit při rozhodování na různých úrovních. Tento text je jedním z příspěvků do této diskuse.

Na omezeném rozsahu časopisecké studie není možné popsat všechny výsledky, které šetření TALIS 2013 přineslo. Z celého spektra zkoumaných témat jsme proto vybrali problematiku subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání, kterou uvádíme do vztahu s dalším vzdáváním a profesním rozvojem učitelů a s vybranými charakteristikami školního prostředí, resp. školního klimatu. Naším cílem je interpretovat již dříve zveřejněné výsledky šetření TALIS 2013 v nových souvislostech a na základě toho se pokusit porozumět relativně nižší subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v ČR. V návaznosti na naši analýzu rovněž naznačíme určitá opatření, která se na základě výsledků šetření jeví jako podporující učitele v žádoucích ohledech. Pro tento účel považujeme za vhodné nejprve představit teoretická východiska šetření TALIS 2013 relevantní předkládanému textu a začlenit je do širšího kontextu poznatků z pedagogických výzkumů realizovaných v České republice.

## 2 Vybraná teoretická a empirická východiska

Jak je uvedeno v koncepčním rámci šetření (OECD, 2013), TALIS vychází z modelu vyvinutého původně Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), který na vzdělávací systém nahlíží jako na systém vstupů, procesů a výstupů.<sup>3</sup> Na základě dat sebraných v šetření TALIS jsou pak konstruovány indikátory, které vypovídají o výstupech vzdělávacích systémů na úrovni učitelů, k nimž je v šetření TALIS řazena spokojenost učitelů v zaměstnání a jejich subjektivně vnímaná zdatnost. Kromě výstupů jsou v šetření TALIS sledovány i další prvky modelu. Za jeden z nejdůležitějších vstupů na úrovni učitelů je považováno jejich vzdělávání. Jeho dopad lze pozorovat ve dvou rovinách: absolvované vzdělání může mít vliv na: (a) používané výukové postupy; (b) subjektivně vnímanou zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání. Koncepční rámec s odkazem např. na studii Gareta et al. (2001) uvádí, že největší dopad na výuku ve třídách mají takové formy dalšího profesního vzdělávání, které zahrnují prvky aktivního učení (např. přímé

<sup>3</sup> Používá se rozšířená, dvourozměrná verze tohoto modelu, která v jednom rozměru pracuje se vstupy, procesy a výstupy a v druhém rozměru rozlišuje žáky, učitele, školy a země jako různé úrovně aktérů působících v oblasti formálního vzdělávání (srov. k tomu např. modely kvality ve vzdělávání in Janík et al., 2013, s. 45–49).

pozorování a praktické procvičování vyučovacích metod) a spolupráci s jinými učiteli, které probíhají po delší časové období a které jsou diferencovány podle individuálních potřeb jednotlivých učitelů (u nás k tomu podrobněji viz Starý et al., 2012, s. 56–63). Pokud mají učitelé možnost vzdělávat se v tom, co vnímají jako potřebné, cítí se zároveň zdatnější a spokojenější (OECD, 2013, s. 24–26).

Na vzdělávání učitelů je v šetření TALIS nazíráno jako na prostředek, který mohou jednotliví učitelé i vedení škol využívat pro zlepšování výuky a potažmo i výsledků žáků. TALIS v tomto smyslu hovoří o tzv. pedagogickém stylu vedení školy (*instructional leadership*), v jehož rámci ředitel vykonává činnosti zaměřené na podporu učení u žáků.<sup>4</sup> Podstatnou charakteristikou úspěšných škol je provázanost mezi hodnocením učitelů, poskytováním zpětné vazby a stanovením adekvátního plánu dalšího profesního rozvoje. Vedle podpory zavádění žádoucích vyučovacích postupů může vést konstruktivní hodnocení učitelů, propojené s nabízením vhodných příležitostí k dalšímu profesnímu rozvoji, k prohloubení spolupráce v pedagogickém sboru a vyšší spokojenosti učitelů v zaměstnání (OECD, 2013). Podobný přístup u nás prosazují Starý et al. (2012).

V širším kontextu motivovanosti učitelů jsme si za ústřední téma tohoto textu zvolili problém subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání. V tomto ohledu je třeba předeslat, že učitelská profese je (nejen) u nás charakteristická řadou specifíků (tabulkové zařazení platu, malá možnost kariérního postupu atd.), díky nimž není v praxi příliš reálné aplikovat běžná funkční manažerská opatření ke zvyšování motivace (srov. Křeménková & Novotný, 2010). Šetření TALIS 2008 v souladu s tím ukázalo, že dopady hodnocení na odměňování učitelů jsou napříč různými zeměmi spíše malé (OECD, 2013, s. 32). Samotná výše platového ohodnocení učitelů navíc není v ČR příliš motivující. Plat učitelů působících na úrovni ISCED 2 ve veřejných školách činil v roce 2012 v ČR pouze 54 % průměrného platu vysokoškolsky vzdělaného člověka ve věku 25–64 let pracujícího na plný úvazek po celý rok, což je mezi zeměmi OECD jeden z nejnižších podílů.<sup>5</sup> Nižší

<sup>4</sup> Termín *pedagogický styl vedení školy* – jak je užíván v šetření TALIS – lze považovat za obsahově blízký termínům *řízení kvality výuky* (McKinsey & Company, 2010; event. Janík et al., 2013, s. 180–183) a *pedagogické řízení* (např. Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015).

<sup>5</sup> Plat učitelů byl v jednotlivých zemích dle dostupnosti dat počítán buď jako průměrný reálný plat učitele ve věku 25–64 let (včetně různých příplatků a odměn – to je i případ ČR), nebo zákonný plat učitelů s 15letou praxí v oboru a s minimálním požadovaným vzděláním (např. na Slovensku). Více viz metodické poznámky v tabulce D 3.2 (OECD, 2014d).

byl pouze na Slovensku (43 %), průměr na jednu zemi ze sledovaných zemí OECD byl 88 % (OECD 2014d, graf D 3.1). Navíc byla ČR v roce 2012 zemí s druhým nejmenším rozdílem mezi platy začínajících učitelů a nejzkušenějších učitelů působících na úrovni ISCED 2, a to jak v absolutním vyjádření<sup>6</sup>, tak i ve vyjádření procentuálním – začínající učitelé s minimálním požadovaným vzděláním dosahovali v ČR čtyř pětín platu nejzkušenějších a nejvzdělanějších učitelů, na Slovensku to byly tři pětiny, průměr za země OECD činil 57 % (OECD 2014d, graf D 3.2).

V souladu s výše prezentovanými informacemi uváděli v ČR učitelé i studenti dotazovaní v šetření provedeném agenturou Factum Invenio (2009) pro MŠMT ČR jako hlavní příčinu, proč se mladí lidé nechtějí stát učiteli, špatné finanční ohodnocení. Za hlavní důvody k úvahám o ukončení tohoto povolání byly považovány následující atributy: fyzická a psychická náročnost povolání a žáci, kteří nemají zájem o školní práci. Na další místa se pak zařadily: špatné finanční ohodnocení a nemožnost finančně zohlednit dobře či špatně odvedenou práci.

V šetření TALIS 2013 nebyla sledována spokojenost učitelů s finančním ohodnocením své práce, byly však zjišťovány jiné aspekty spokojenosti v zaměstnání včetně názorů učitelů na společenskou prestiž jejich povolání. Nízká prestiž povolání učitele byla v šetření společnosti Factum Invenio (2009) identifikována jako jeden z faktorů, které z pohledu studentů pedagogických i nepedagogických oborů vysokých škol snižují atraktivitu učitelské profese. V šetřeních Centra pro výzkum veřejného mínění (Sociologický ústav AV ČR, 2013) však povolání učitele na základní škole patří dlouhodobě mezi pět nejprestižnějších.<sup>7</sup>

Vrátíme-li se k šetření Factum Invenio (2009), pak nejdůležitějším faktorem při rozhodování o vstupu i setrvání v učitelské profesi je zájem o práci s dětmi, mladé prostředí, možnost uplatnit svou tvořivost. Jedná se tedy spíše o seberealizaci a vnitřní motivaci než motivaci vnější, co učitele k jejich profesi přitahuje. Zároveň se však (jak bylo výše uvedeno) v očích mnohých učitelů jedná o náročné povolání, neboť vyžaduje dovednost motivovat i žáky, kteří sami nejeví o výuku zájem. Pociťovaný neúspěch při vypořádávání se s touto výzvou pak může vést až k odchodu učitelů z profese.

<sup>6</sup> V přepočtení na USD a se zohledněním parity kupní síly.

<sup>7</sup> Více viz [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)

V šetření TALIS 2013 nebyli učitelé přímo tázáni na svou vnitřní motivovanost, nicméně sadou otázek se zjišťovala jejich subjektivně vnímaná zdatnost, která s vnitřní motivací a odhodláním překonávat obtížné situace úzce souvisí. Koncept subjektivně vnímané zdatnosti (*self-efficacy*) odkazuje k představě jedince o své schopnosti činit efektivní kroky k dosažení určitého cíle (srov. Bandura, 1986, 1995 a další). Bandura (1995) rozlišuje mezi čtyřmi hlavními činiteli, kterými je vnímaná vlastní zdatnost utvářena. Prvním jsou vlastní zkušenosti s úspěchem (člověk si na základě nich vytváří představu sám o sobě), druhým jsou zprostředkované zkušenosti (ztotožnění se s podobnými lidmi, jako je člověk sám, kteří něco dokázali či naopak ve svém snažení selhali), třetím podpora od okolí (je-li člověk druhými vnímán jako schopný, má tendenci se více snažit) a čtvrtým je psychologické a emoční nastavení člověka (např. stres a napětí může být vnímáno jako omezující a vedoucí ke slabšímu výkonu, nebo naopak mobilizující větší snahu a bojovnost v závislosti na míře sebedůvěry a naopak pochyb o sobě; obecně pozitivní nálada a rozpoložení přispívá k lepšímu sebevnímání) (Bandura, 1995, s. 3–5).

Také u nás se konceptu subjektivně vnímané zdatnosti věnuje řada autorů – mezi psychology např. Balaščíková, Blatný a Kohoutek (2004), Horáková Hoskovcová (2006), Janoušek (2000), Poledňová (2006), Urbánek a Čermák (1996, 1997); v pedagogickém kontextu např. Gavora (2009), Majerčíková a Gavora (2013), Mareš (2013), Rozkovcová (2014), Wiegerová et al. (2012). Gavora v souladu s Bandurou uvádí, že anglický výraz *self-efficacy* označuje to, „jak člověk subjektivně hodnotí svoje potenciality vykonávat určitou činnost“, a s odkazem na Pajarese (1996) a Milsona (2003) podává následující výklad:

Vnímaná profesní zdatnost je motivační potenciál učitele a podmiňuje to, kolik vnitřní energie je schopný naakumulovat a věnovat svojí práci, jak je vytrvalý při řešení výchovných situací, jakou houževnatost vyvine, aby se mu dařilo. Předpokládá se, že čím učitel považuje svoji profesní zdatnost za silnější, tím víc úsilí, vytrvalosti a houževnatosti vyvine. Učitelé s vnímanou silnou profesní zdatností dokáží vyvinout víc úsilí, protože vnitřní motivační síla je podporuje. Učitelé s vnímanou slabou profesní zdatností naopak rychle vyčerpají svou energii a úsilí, když před sebou vidí překážky. Navíc svou činnost často spojují s nepříjemnými pocity, stresem apod. (Gavora, 2009, s. 19–20)

Koncepční rámec šetření TALIS předpokládá, že jak subjektivně vnímaná zdatnost, tak i spokojenost v zaměstnání souvisejí s pracovním výkonem učitele. Subjektivně vnímaná zdatnost může rovněž nepřímo poukazovat na to,

co učitelé žáky naučí (OECD, 2013, s. 37). Řada studií prokázala pozitivní souvislost mezi subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů a lepšími výsledky i lepší motivovaností žáků a učiteli používanými výukovými postupy, zaujetím pro výuku, zodpovědným přístupem, jejich spokojeností v zaměstnání a celkovým přístupem k výuce (přehled viz OECD, 2014b, s. 182).

Co se týče vlastní výuky žáků, Gavora a Majerčíková (2012) např. odkazují na výzkumy subjektivně vnímané zdatnosti na různých stupních škol shrnuté v řadě prací k dané problematice a uvádějí, že učitel s vysokou úrovní subjektivně vnímané zdatnosti se vyznačuje následujícími charakteristikami:

Častěji volí náročnější výukové postupy než učitel, který je přesvědčen o své slabé profesní zdatnosti; lépe odolává tlakům prostředí; má tendenci dávat žákům více problémových úloh než úloh, v kterých žáci uplatní pouze reprodukci vědomostí; věnuje více času tomu, aby dovedl žáka ke správným odpovědím na otázky; používá častěji skupinovou práci než učitelé s nízkou mírou profesní znalosti; obvykle se více věnuje slabším žákům než jeho kolegové s nízkou mírou profesní zdatnosti. (Gavora & Majerčíková, 2012, s. 207–208)

Šetření TALIS umožňuje doplnit výsledky domácích výzkumů subjektivně vnímané zdatnosti o komparaci s jinými zeměmi. V tomto článku ukážeme, jak se učitelé v České republice odlišují od mezinárodního průměru a vybraných zemí, dále budeme sledovat různé souvislosti a hledat odpověď na otázku, jakým způsobem je možné subjektivně vnímanou vlastní zdatnost učitelů podpořit.

### 3 Data a nástroje

Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů byla v učitelském dotazníku šetření TALIS 2013 zjišťována pomocí tří baterií po čtyřech položkách.<sup>8</sup> Z odpovědí učitelů na tyto položky byl vytvořen index celkové subjektivně vnímané zdatnosti a tři dílčí indexy zdatnosti v oblasti řízení třídy žáků, v oblasti vyučovacích postupů a v oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky. Učitelé byli rovněž osmi položkami dotazováni, jak jsou spokojeni v zaměstnání<sup>9</sup> –

<sup>8</sup> Viz dotazník pro učitele, otázka 34. Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce *TALIS2013\_učitelé* zde: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-z-setreni-TALIS-2013>

<sup>9</sup> Viz dotazník pro učitele, otázka 46. Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce *TALIS2013\_učitelé* zde: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-z-setreni-TALIS-2013>



v tomto případě byl vytvořen index celkové spokojenosti a dva dílčí indexy (index spokojenosti s pracovním prostředím a s povoláním učitele). Kromě toho učitelé v dotazníku uváděli, zda jsou spokojeni se svým výkonem v dané škole a zda si myslí, že si společnost povolání učitele váží. Tyto dvě položky nebyly použity ke konstrukci indexů a byly vyhodnocovány samostatně.

Všechny indexy používané v šetření TALIS byly zkonstruovány tak, aby hodnota 10 odpovídala střední hodnotě na škále odpovědí použité v dotazníku a směrodatná odchylka byla 2. Vyšší hodnoty indexů znamenají větší subjektivně vnímanou zdatnost, resp. spokojenost.

Protože vycházíme z mezinárodního šetření, budeme zjištění za ČR porovnávat s výsledky v mezinárodním průměru (tj. průměr na jednu zemi účastníci se šetření TALIS 2013), příp. s dalšími vybranými zeměmi. První dvojici vybraných zemí tvoří naši sousedé, Slovensko a Polsko, které jsou nám z účastníků šetření TALIS 2013 kulturně nejbližší. Dále jsme zvolili Finsko a Estonsko, jejichž vzdělávací systémy se vyznačují příznivými výstupy na úrovni žáků (měřeno šetřením PISA), konkrétně výbornými průměrnými výsledky a malými rozdíly mezi dobrými a slabými žáky. Doplňme, že i Polsko je zemí s nadprůměrně dobrými výsledky, která doznala v průběhu posledních cyklů šetření PISA prudkého zlepšení výsledků žáků. Naopak na Slovensku se výsledky žáků postupně zhoršují a zároveň se zvětšuje rozdíl mezi dobrými a slabými žáky (viz Palečková et al., 2013).

## 4 Zjištění

### 4.1 *Subjektivně vnímaná zdatnost a spokojenost učitelů v ČR – shrnutí hlavních zjištění*

Učitelé v ČR dosáhli celkově i ve všech dílčích oblastech subjektivně vnímané zdatnosti podprůměrných hodnot. Nižší celkovou subjektivně vnímanou zdatnost uvedlo již jen Japonsko. Naopak např. na sousedním Slovensku vykázali učitelé nadprůměrnou subjektivně vnímanou zdatnost, a to ve všech třech oblastech. Relativně nejvíce zdatní se učitelé v ČR cítí v oblasti řízení třídy žáků a relativně nejméně v oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky. Zde dosáhli nejen výrazně nižší hodnoty než v ostatních oblastech, ale také největšího rozdílu oproti mezinárodnímu průměru (viz tabulka 2).

*Tabulka 2**Průměrné hodnoty indexů subjektivně vnímané zdatnosti a spokojenosti učitelů*

	Průměr ČR	Průměr TALIS
Celková subjektivně vnímaná zdatnost	10,76	12,46
Subjektivně vnímaná zdatnost v řízení třídy žáků	11,72	12,79
Subjektivně vnímaná zdatnost v používání vyučovacích postupů	11,05	12,58
Subjektivně vnímaná zdatnost v motivování a zapojování žáků do výuky	9,52	12,00

Pozn. Převzato z TALIS 2013.

Do subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky byly zařazeny následující položky, k nimž učitelé uváděli, do jaké míry je zvládají (řazeno od nejkritičtěji hodnocené položky po relativně nejméně kriticky hodnocenou): (1) motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci; (2) pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu; (3) pomáhat žákům myslet kriticky; (4) přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky.

Oproti mezinárodnímu průměru se učitelé v ČR cítí být podstatně méně zdatní rovněž ve využívání alternativních metod výuky, což je položka zařazená do indexu subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti používání vyučovacích postupů. V ostatních položkách zařazených do tohoto indexu<sup>10</sup> zaznamenali učitelé v ČR také nižší subjektivně vnímanou zdatnost než v mezinárodním průměru, rozdíly však již nejsou tak velké (Kašparová et al., 2014a, s. 60). Procentuální rozložení odpovědí učitelů v ČR a v mezinárodním průměru na těchto pět položek, v nichž se projeví největší rozdíly, uvádí tabulka 3.

Učitelé v ČR vykázali také v mezinárodním srovnání podprůměrnou spokojenost v zaměstnání, přestože číselné hodnoty standardizovaných indexů jsou již mezinárodnímu průměru blíže než u subjektivně vnímané zdatnosti. O něco spokojenější jsou přitom dle své výpovědi s pracovním prostředím než s povoláním učitele.

<sup>10</sup> V rámci subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti vyučovacích postupů bylo dále zjišťováno, do jaké míry si učitelé myslí, že (1) zvládají připravovat žákům podnětné otázky; (2) poskytují alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmateni; (3) využívají různé postupy hodnocení výsledků.

Tabulka 3

*Do jaké míry učitelé zvládají činnosti zařazené do oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky a využívat alternativní vyučovací metody (v %)*

		vůbec ne	do určité míry	do značné míry	do velké míry	celkem
Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci	ČR	4	66	24	6	100
	průměr TALIS	1	29	45	25	100
Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu	ČR	1	60	32	7	100
	průměr TALIS	0	19	46	34	99
Pomáhat žákům myslet kriticky	ČR	1	48	42	9	100
	průměr TALIS	1	19	49	31	100
Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky	ČR	0	50	40	10	100
	průměr TALIS	0	14	48	38	100
Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody	ČR	1	46	38	14	99
	průměr TALIS	1	22	46	32	101

Pozn. Převezato z TALIS 2013.

Česká republika měla ze všech zemí nejnižší podíl učitelů, kteří uvedli, že by rádi přešli na jinou školu, kdyby to bylo možné (10 %). Dále 95 % učitelů v ČR souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že je se svým výkonem ve škole spokojeno, což je srovnatelné s 93 % takových učitelů v mezinárodním průměru. Na druhou stranu byl v ČR zaznamenán nejnižší podíl učitelů, kteří rozhodně souhlasili či souhlasili s tím, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami (53 %). Na Slovensku tento podíl činí 58 %; naopak ve Finsku je tohoto názoru 95 % učitelů a v Polsku 76 %. Mezinárodní průměr je pak 77 % souhlasných odpovědí. S těmito výsledky koresponduje i podprůměrný podíl učitelů v ČR, kteří se domnívají, že společnost si povolání učitele váží (12 % oproti 31 % v mezinárodním průměru). Výrazně vyšší podíl učitelů sdílí tento názor ve Finsku (59 %), ale i v Polsku je takových učitelů více než v ČR (18 %). Naopak na Slovensku s tímto výrokiem souhlasila jen 4 % učitelů.

Výše uvedené výsledky naznačují, že učitelé v ČR se na své povolání i na své schopnosti zvládnout určité situace při výuce dívají relativně kriticky, přestože celkově jsou se svým výkonem ve škole spokojeni. Jedním z možných

důvodů tohoto nesouladu může být to, že učitelé k motivování žáků a zařazování alternativních metod do výuky nemusejí být dostatečně podněcováni (např. vedením školy) nebo jim k tomu nemusejí být poskytnuty vhodné podmínky. Také je možné, že sami učitelé spatřují svoji hlavní úlohu při výuce v jiných aspektech (např. v tom, aby udrželi pořádek ve třídě a stihli probrat všechno učivo) a motivování a aktivní zapojování žáků do výuky či využívání alternativních vyučovacích metod nepokládají za stěžejní část své práce, podle které by měli usuzovat na svůj celkový výkon. V takovém případě by relativně nižší subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v těchto oblastech učitelům nebránila vykonávat práci tak, aby se svým výkonem byli spokojeni.

Jak vyplývá z teoretických východisek uvedených výše, koncept subjektivně vnímané zdatnosti nesleduje, do jaké míry jsou učitelé schopni zkoumané činnosti skutečně zvládat ve vlastní pedagogické praxi, ale jedná se spíše o vnitřní sebepojetí jedince, které má potenciál motivovat ho k podávání dobrých výkonů. Dále je třeba mít na paměti, že výpovědi respondentů v dotazníkovém šetření, zvláště jedná-li se o natolik subjektivní otázky, ovlivňuje také kulturní prostředí té které země, možná sociální desirabilita apod. Spíše než pouze konstatovat rozdíl České republiky od mezinárodního průměru je proto cennější pohlížet na získané výsledky v souvislostech a interpretovat je pomocí dalších vysledovaných vztahů. Pro účely tohoto článku jsme si položili tyto otázky: (1) Jak souvisí subjektivně vnímaná zdatnost učitelů s jejich dalším profesním vzděláváním? (2) Jak souvisí subjektivně vnímaná zdatnost učitelů s podmínkami školního prostředí? Pozornost zaměříme především na vnímanou zdatnost v oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky a ve využívání alternativních vyučovacích metod, kde je sebehodnocení učitelů v ČR relativně nejnižší.

#### *4.2 Subjektivně vnímaná zdatnost a další profesní vzdělávání učitelů v ČR*

##### *Vzdělávací potřeby učitelů*

V předchozí části jsme uvedli, že šetření TALIS 2013 poukázalo na nízkou subjektivně vnímanou zdatnost učitelů v oblasti motivování a zapojování žáků do výuky a z položek patřících do oblasti vyučovacích postupů ve využívání alternativních metod výuky. Ve světle tohoto zjištění by bylo možné předpokládat, že učitelé v ČR budou vyjadřovat potřebu se v těchto oblastech dále vzdělávat, aby získali potřebné dovednosti. Výsledky tomu však příliš nenasvědčují, protože hlavními oblastmi, ve kterých by se učitelé rádi vzdělávali, jsou: ICT dovednosti; chování žáků a vedení třídy; nové technologie

na pracovišti. Velkou potřebu dalšího vzdělávání v těchto oblastech deklarovalo 10–15 % učitelů.

Potřeba dalšího vzdělávání zaměřeného výslovně na problematiku motivování a zapojování žáků a využívání alternativních metod výuky v šetření TALIS zjišťována nebyla. Ze sledovaných oblastí dalšího vzdělávání<sup>11</sup> uvádíme v tabulce 4 celkem čtyři oblasti, které by podle našeho názoru měly k této problematice nejbližší. Je vidět, že jen minimum učitelů v ČR vyjádřilo velkou potřebu vzdělávání v těchto oblastech a že v mezinárodním průměru jsou tyto podíly o poznání vyšší. Podprůměrnou potřebu dalšího vzdělávání vyjádřili ostatně učitelé v ČR ve všech zjišťovaných oblastech s výjimkou již zmíněného chování žáků a vedení třídy a prohloubení faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech.

Tabulka 4

*Podíl učitelů, kteří vyjádřili velkou potřebu dalšího profesního vzdělávání ve vybraných oblastech (v %)*

	ČR	Průměr TALIS
Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů	6	10
Přístupy k individualizovanému učení	6	13
Postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků	5	12
Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8	22

Pozn. Převezato z TALIS 2013.

*Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů s ohledem na jejich účast v dalším profesním vzdělávání dle obsahu, na který se zaměřuje*

Pokud jde o *obsah* dalšího profesního vzdělávání, dle šetření TALIS 2013 se učitelé v ČR účastnili v relativně nejvyšší míře vzdělávání zaměřeného na prohlubování faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech, na dovednosti v oblasti ICT pro výuku, na pedagogické kompetence pro výuku předmětů a na nové technologie na pracovišti. Pátou oblastí v pořadí bylo chování žáků a vedení třídy. Navštěvované aktivity dalšího vzdělávání se tedy svým obsahem zhruba shodují se vzdělávacími potřebami a učitelé nejvíce navštěvují právě ty aktivity dalšího vzdělávání, které se jim jeví jako

<sup>11</sup> Viz dotazník pro učitele, otázka 26. Dotazník je možné stáhnout spolu s daty pod odkazem ve složce *TALIS2013\_učitelé* zde: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-z-setreni-TALIS-2013>

nejpotřebnější. Účast učitelů v ČR na dalším vzdělávání v tématech dotýkajících se oblastí, v nichž se cítí méně zdatní, byla o poznání menší než v mezinárodním průměru (viz tabulka 5).

#### Tabulka 5

*Podíl učitelů, kteří se v průběhu 12 měsíců před sběrem dat účastnili vzdělávání zaměřeného na uvedená témata (v %)*

	ČR	Průměr TALIS
Pedagogické kompetence pro výuku konkrétních předmětů	51	68
Přístupy k individualizovanému učení	23	41
Postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků	29	57
Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	24	32

Pozn. Převzato z TALIS 2013.

Při posuzování vztahů mezi dalším vzděláváním v jednotlivých obsahových oblastech a subjektivně vnímanou zdatností učitelů se ukázalo, že učitelé, kteří se v posledních 12 měsících před sběrem dat zúčastnili vzdělávání zaměřeného na některou z uvedených pěti nejnavštěvovanějších oblastí, dosahovali v indexu celkové subjektivně vnímané zdatnosti i v indexu subjektivně vnímané zdatnosti v motivování a zapojování žáků hodnot srovnatelných s průměrem ČR. Nadprůměrných hodnot v obou indexech však dosáhli učitelé, jejichž profesní vzdělávání zahrnovalo jiné, méně běžné obsahové oblasti. Toto zjištění je v zásadě v souladu s údajem o pozitivní souvislosti mezi sebehodnocením zdatnosti v motivování žáků a počtem různých druhů obsahu absolvovaného dalšího profesního vzdělávání (Kašparová et al., 2014b, s. 48).

Navzdory tomu, že další profesní vzdělávání zaměřené na nejčastěji volené obsahové oblasti zřejmě učitelům příliš nepomáhá posílit sebevědomí v tom, v čem se necítí silní, byl dopad profesního vzdělávání na výuku hodnocen učiteli v ČR napříč různými obsahovými oblastmi značně pozitivně a srovnatelně s mezinárodním průměrem.

*Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů s ohledem na jejich účast v dalším profesním vzdělávání dle formy, v jaké se realizuje*

Vedle obsahu se lze podívat na to, jakou *formou* se učitelé v ČR nejčastěji vzdělávají. Nejobvyklejší formou dalšího profesního vzdělávání jsou v ČR kurzy nebo semináře, kterých se v posledních 12 měsících před sběrem dat

účastnilo 70 % učitelů. Druhou nejčastější formou je zapojení do formálního systému mentoringu nebo vzájemných hospitací či konzultací ve škole (34 %). Účast učitelů v ČR v těchto dvou formách dalšího profesního vzdělávání je srovnatelná s mezinárodním průměrem.

Zapojení do jiných forem dalšího profesního vzdělávání se v ČR týká méně než čtvrtiny učitelů a s výjimkou exkurzí ve firmách, veřejných či nevládních institucích, kvalifikačních programů a průběžných vzdělávacích kurzů mimo školu je podstatně nižší než v mezinárodním průměru. Přibližně dvakrát nižší je v ČR účast učitelů na pedagogických konferencích, jejich zapojení do skupiny učitelů orientované na profesní rozvoj svých členů a do individuálního či skupinového výzkumu (tabulka 6).

#### Tabulka 6

*Podíl učitelů, kteří se v průběhu 12 měsíců před sběrem dat účastnili vybraných forem profesního vzdělávání (v %)*

	ČR	Průměr TALIS
Účast na pedagogických konferencích	22	44
Zapojení do skupiny učitelů orientované na profesní rozvoj svých členů	17	37
Zapojení do individuálního či skupinového výzkumu	16	31

Pozn. Převzato z TALIS 2013.

*Národní zpráva* (Kašparová et al., 2014a) přitom ukázala, že se zapojením učitelů do dvou posledně jmenovaných forem profesního rozvoje v ČR souviselo častější (deklarované) využívání aktivizujících metod výuky, které byly v šetření TALIS sledovány (práce žáků v malých skupinách, práce žáků s ICT při výuce či na projektech a práce žáků na projektech, jejichž dokončení trvá alespoň týden). Doplňme, že ze sledovaných zemí uvedlo Polsko a Estonsko naopak nadprůměrné zapojení učitelů do těchto dvou forem dalšího profesního vzdělávání.<sup>12</sup>

V šetření TALIS bylo dále sledováno, zda další profesní vzdělávání učitelů obsahovalo prvky, o nichž lze na základě dosavadních výzkumů předpokládat, že zvyšují jeho efektivitu (OECD, 2013, s. 25). Zde lze konstatovat, že v ČR

<sup>12</sup> Do skupiny učitelů zaměřené na profesní rozvoj svých členů bylo zapojeno 41 % učitelů v Polsku a 51 % v Estonsku, do individuálního či skupinového výzkumu pak 38 % učitelů v Polsku a 34 % v Estonsku.

je zejména účast učitelů ze stejné školy či předmětové aprobační a učení se formou spolupráce či výzkumné činnosti oproti mezinárodnímu průměru méně časté (tabulka 7). Přitom sousední Polsko zaznamenalo výrazně vyšší výskyt všech těchto prvků v profesním vzdělávání učitelů, než jaký byl zaznamenán u nás.

Tabulka 7

*Podíl učitelů, kteří uvedli, že další profesní vzdělávání obsahovalo uvedené prvky ve většině či všech aktivitách a v žádné aktivitě (v %)*

	Česká republika		Průměr TALIS	
	v žádné	ve všech či většině	v žádné	ve všech či většině
Účast skupiny kolegů z mé školy/předmětové aprobační	33	23	17	40
Učení se formou spolupráce či výzkumné činnosti s dalšími učiteli	45	16	31	26
Vzdělávání po delší časové období (rozloženo do více týdnů nebo měsíců)	57	16	48	20
Příležitosti pro využití aktivních metod učení (nejen poslouchání výkladu)	23	29	21	33

Pozn. Převzato z TALIS 2013.

Podobně jako u obsahového zaměření vzdělávacích aktivit (viz výše) jsme analyzovali souvislost mezi účastí učitelů v ČR v jednotlivých formách dalšího vzdělávání a jejich subjektivně vnímanou zdatností.<sup>13</sup> K tomu jsme využili porovnání průměrných hodnot indexu subjektivně vnímané zdatnosti v motivování a zapojování žáků do výuky u učitelů, kteří se jednotlivých typů aktivit účastnili a neúčastnili (tabulka 8). Obdobné výsledky byly zjištěny při porovnávání hodnot indexu celkové subjektivně vnímané zdatnosti mezi účastníky a neúčastníky různých vzdělávacích aktivit.

<sup>13</sup> Šetření TALIS jakožto jednorázové dotazníkové šetření neumožňuje vyvozovat závěry o kauzálních vztazích. Nelze tedy s jistotou říci, zda účast v určitých formách profesního vzdělávání vedla ke zvýšení subjektivně vnímané zdatnosti učitelů, nebo zda učitelé, kteří se cítí být zdatnější, jsou otevřeni účasti i v méně běžných formách profesního vzdělávání, a tedy schopni absolvovat jejich širší škálu.



Tabulka 8

*Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v motivování a zapojování žáků do výuky podle jejich účasti v různých formách dalšího vzdělávání*

Formy vzdělávacích aktivit	Index subjektivně vnímané zdatnosti v motivování a zapojování žáků do výuky		
	Účastnili se	Neúčastnili se	Rozdíl
Kurzy či semináře (70 %)	9,57	9,43	0,14
Mentoring nebo vzájemné hospitace či konzultace v rámci formálního systému ve škole (34 %)	9,73	9,42	<b>0,31</b>
Pedagogické konference nebo semináře (22 %)	9,77	9,46	<b>0,31</b>
Exkurze v komerčních prostorách, veřejných či nevládních organizacích (18 %)	9,72	9,48	0,24
Kvalifikační program (18 %)	9,62	9,51	0,11
Účast ve skupině učitelů zaměřené na profesní rozvoj svých členů (17 %)	9,79	9,47	<b>0,32</b>
Individuální nebo skupinový výzkum (16 %)	9,98	9,44	<b>0,54</b>
Průběžné vzdělávací kurzy (14 %)	9,80	9,48	<b>0,32</b>
Exkurze či hospitace v jiných školách (14 %)	9,84	9,47	<b>0,37</b>

Pozn. Převzato z TALIS 2013, vlastní výpočty autorů.

Pozn. V závorkách jsou uvedeny podíly učitelů, kteří v posledních 12 měsících před sběrem dat absolvovali danou aktivitu. Statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách indexu mezi účastníky a neúčastníky uvedených aktivit jsou vyznačeny tučně.

Je patrné, že učitelé, kteří se účastnili kurzů či seminářů (tj. nejnavštěvovanějšího typu vzdělávacích aktivit), se v sebehodnocení vlastní zdatnosti statisticky významně neliší od učitelů, kteří se jich neúčastnili. Absolvování jiných typů aktivit s výjimkou exkurzí mimo školy a – možná poněkud překvapivě – kvalifikačních programů se naopak pojí se statisticky významně vyšší subjektivně vnímanou zdatností. Statisticky významně vyšší hodnoty indexu subjektivně vnímané zdatnosti v oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky zaznamenali také učitelé, jejichž další profesní vzdělávání obsahovalo ve většině nebo všech absolvovaných aktivitách dva nebo více prvků uvedených v tabulce 7, které mají podle dosavadních výzkumů zvyšovat jeho efektivitu (ve srovnání s učiteli, jejichž profesní vzdělávání tolik efektivních prvků neobsahovalo).

### *Bariéry účasti v dalším profesním vzdělávání*

Při interpretaci zjištění o účasti učitelů v dalším profesním vzdělávání je třeba mít na paměti, že efektivnější aktivity dalšího vzdělávání, které jsou zacíleny na méně obvyklé obsahy a probíhají méně běžnými formami, mohou být pro učitele relativně méně dostupné. Při volbě vzdělávacích aktivit si učitelé vždy vybírají z určité nabídky, která je omezená. V šetření TALIS 2013 uvedlo 26 % učitelů v ČR, že jim v účasti v profesním vzdělávání brání absence vhodné nabídky profesního vzdělávání (v mezinárodním průměru tak uvedlo 39 % učitelů).

Kromě adekvátní nabídky aktivit profesního vzdělávání (tj. cílených a reagujících na potřeby učitelů co do obsahu i formy) mohou být učitelům i jinak nastavovány více či méně optimální podmínky k profesnímu vzdělávání. Šetření TALIS v této souvislosti poukazuje na to, že potřebné další vzdělávání nemůže řada učitelů v ČR skloubit s pracovním rozvrhem (45 %), významná část jich také postrádá motivaci (38 %), nebo je považuje za příliš nákladné (36 %).

Z hlediska zvyšování subjektivní zdatnosti učitelů lze za nejkritičtější bariéru považovat nedostatečnou motivaci k dalšímu vzdělávání. Učitelé, kteří se necítí být motivováni dále se vzdělávat a pracovat na svém profesním rozvoji, mohou být zároveň méně motivováni zlepšovat svoji výuku ve třídách. Kromě efektivního vedení učitelů, finanční podpory a dostatečného časového prostoru je pro motivaci učitelů účastnit se dalšího vzdělávání důležitá i samotná nabídka vzdělávacích aktivit. Šetření TALIS ukázalo, že učitelé, kterým nevyhovuje dostupná nabídka, jsou výrazně méně motivováni účastnit se dalšího vzdělávání.<sup>14</sup>

### *4.3 Podmínky pro učitele ve školách jako motivující prostředek*

V této části se zaměříme na otázku, jak souvisí subjektivně vnímaná zdatnost a spokojenost učitelů s pracovními podmínkami v konkrétních školách. Nejprve poukážeme na zajímavé vztahy mezi subjektivně vnímanou zdatností učitelů resp. jejich spokojeností s pracovním prostředím a některými charakteristikami školního klimatu. Ve shodě s národní i analytickou zprávou z šetření TALIS budeme tyto charakteristiky označovat atmosféra

<sup>14</sup> Z učitelů, kteří rozhodně souhlasí nebo souhlasí s tím, že neexistuje vhodná nabídka profesního vzdělávání, jich 54 % není motivováno se dále vzdělávat. Naproti tomu z učitelů, kteří nevnímají nabídku dalšího vzdělávání jako nevhodnou, přiznává nedostatek motivace 32 %.

a spolupráce ve škole. Poté porovnáme, nakolik jsou ve školách v ČR oproti školám v mezinárodním průměru uplatňovány různé postupy, které mohou učitelům pomoci rozvíjet jejich dovednosti, a posoudíme, jak mohou školy vytvářet pro učitele optimální podmínky.

### *Atmosféra a spolupráce ve škole*

*Analytická zpráva z šetření TALIS 2013* (Kašparová et al., 2014b) dokládá, že se subjektivně vnímanou zdatností učitelů souvisí řada ukazatelů na úrovni školy. V ČR byla především zjištěna jako statisticky významná pozitivní souvislost mezi subjektivně vnímanou zdatností učitelů ve všech jejích dílčích oblastech a bližší profesní spoluprací učitelů<sup>15</sup>, jakož i atmosférou ve třídách (až na souvislost mezi subjektivně vnímanou zdatností ve využívání alternativních vyučovacích metod a atmosférou ve třídě byly uvedené souvislosti vyhodnoceny jako *vysoce významné*). Kromě toho byla vysoká pozitivní souvislost shledána i mezi subjektivně vnímanou zdatností v oblasti řízení třídy žáků a vztahy žáků a učitelů ve škole. Vztahy učitelů a žáků, atmosféra ve třídách, ale též míra profesní spolupráce učitelů zároveň pozitivně souvisejí se spokojeností učitelů s pracovním prostředím a ta vysoce pozitivně souvisí se spokojeností učitelů s jejich povoláním.

Dle očekávání si v ČR učitelé ve školách, kde spolu učitelé intenzivněji spolupracují, také mezi sebou častěji poskytují zpětnou vazbu. Přitom učitelé, kteří dostávají zpětnou vazbu nejen od vedení školy, ale také od ostatních učitelů, vnímají svou vlastní zdatnost v oblasti používání vyučovacích postupů a v oblasti motivování žáků jako vyšší a také jsou spokojenější s pracovním prostředím. Tito učitelé zároveň pociťovali, že zpětná vazba, které se jim dostalo, měla pozitivnější dopad na kvalitu výuky i jejich vlastní motivaci, než jaký byl zaznamenán u učitelů dostávajících zpětnou vazbu pouze od vedení školy, a v souladu s tím též uváděli, že využívají pestřejší paletu výukových postupů. Naopak učitelé, kteří souhlasili s výrokem, že zpětná vazba se v jejich škole provádí víceméně pouze za účelem splnění administrativních požadavků (tj. jen jako „formalita“ vykonávaná pravděpodobně vedením školy), byli významně méně spokojeni s pracovním prostředím než ti, kteří s tímto výrokem nesouhlasili.

<sup>15</sup> K bližší profesní spolupráci je v šetření TALIS řazena týmová výuka společně s jinými učiteli v téže třídě; pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby k jejich práci; zapojování se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů); a společná práce s kolegy na svém profesním rozvoji.

Výše uvedené souvislosti lze doplnit zjištěním znázorněným v tabulce 9, že až na týmovou výuku se do jednotlivých forem bližší profesní spolupráce učitelé v ČR zapojují o něco aktivněji než v mezinárodním průměru (přestože lze konstatovat, že v Polsku jsou podíly učitelů, kteří se alespoň občas zapojují do forem bližší profesní spolupráce, ještě vyšší).

Tabulka 9

*Podíl učitelů, kteří se účastní uvedených druhů profesní spolupráce (%)*

	Česká republika		Průměr TALIS	
	nikdy	alespoň 2x ročně	nikdy	alespoň 2x ročně
Zapojují se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů).	8	65	21	55
Společně s kolegy pracují na svém profesním rozvoji.	8	72	16	63
Pozorují výuku ostatních učitelů a poskytují jim zpětnou vazbu.	37	37	45	34
Vyučují týmově společně s jinými učiteli v téže třídě.	58	23	42	44

Pozn. Převzato z TALIS 2013.

Vedle spolupráce učitelů ve škole je v ČR nadprůměrný také podíl učitelů, kteří získávají zpětnou vazbu od dalších učitelů (53 % oproti 42 % v mezinárodním průměru). Zapojení učitelů do bližší profesní spolupráce přitom souvisí nejen s vyšší mírou poskytování zpětné vazby mezi učiteli a lepším hodnocením dopadu takové zpětné vazby na výuku, ale také s vyšším pocitem spoluzodpovědnosti za vedení školy (Kašparová et al., 2014b, s. 19). Jak spolupráci učitelů, tak i poskytování zpětné vazby a atmosféru spoluzodpovědnosti za výsledky školy lze tedy považovat za různé aspekty klimatu vzájemné podpory a spolupráce ve škole, které se pojí s lepším sebehodnocením zdatnosti učitelů.

### *Mentoring a zaškolování učitelů*

Mezinárodní zpráva z šetření (OECD 2014b, s. 418, tabulka 7.10) dále dokládá, že v ČR pozitivně souvisí celková subjektivně vnímaná zdatnost učitelů s jejich účastí v mentoringu a/nebo ve vzájemných hospitacích a konzultacích s kolegy v rámci formálně nastaveného systému práce ve škole. Souvislost samotné účasti učitelů v systému mentoringu (ať již jako mentor či mentorovaný) se subjektivně vnímanou zdatností učitelů se však neprokázala a podíl

učitelů zapojených do systému mentoringu je výrazně podprůměrný (tabulka 10).

Tabulka 10

*Podíl učitelů, kteří mají pověřeného mentora a kteří působí jako mentoři (v %)<sup>16</sup>*

	ČR	Průměr TALIS	Polsko
V současné době mají přiděleného mentora, který jim pomáhá.	4	15	12
Působí jako pověřený mentoři jednoho nebo více učitelů.	8	14	15

Pozn. Převzato z TALIS 2013.

V šetření TALIS 2013 byl též zjišťován pohled ředitelů a z těch v ČR pouze třetina uvedla, že nikdo z učitelů ve škole nemá přístup k systému mentoringu. Přitom jen 4 % ředitelů se domnívají, že mentoring není vůbec přínosný pro zlepšování výsledků žáků a dalších 23 % jeho přínos ohodnotilo jako malý. Oproti tomu 96 % učitelů uvedlo, že mentoring má středně velký či velký význam v podpoře méně zkušených učitelů. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013* proto s odkazem na Pišovou a Duschinskou (2011) uvádí, že „v České republice převažuje vnímání mentoringu jako formy podpory začínajících a nových učitelů, nikoli jako systému, který doprovází učitele v průběhu celé kariéry“ (Kašparová et al., 2014b, s. 71). V tomto ohledu by tedy stálo za to směřovat k přehodnocení stávající praxe.

Lze doplnit, že v České republice je v souladu se zjištěními o relativně nízké účasti učitelů v intenzivnějších formách profesního vzdělávání a v mentoringu též v mezinárodním srovnání výrazně podprůměrná účast ředitelů na profesním vzdělávání v rámci odborné skupiny, mentoringu nebo výzkumné skupiny.<sup>17</sup> To může mít za následek menší potenciál k sebereflexi ředitelů, a tudíž méně flexibilní zavádění pozitivních změn ve vedení školy a v řízení vzdělávacího procesu.

Jinou formu podpory nově nastupujících učitelů představuje tzv. indukce (uvádění do praxe, v šetření TALIS byl v tomto smyslu použit termín

<sup>16</sup> Nesoulad mezi podílem mentorů a mentorovaných je možné přičíst tomu, že školy v ČR často slučují více úrovní vzdělávání (např. 1. a 2. stupeň ZŠ nebo nižší a vyšší ročníky víceletých gymnázií).

<sup>17</sup> Tento podíl činí 28 % ředitelů v ČR oproti 51 % v mezinárodním průměru; výrazně vyšší účast než ředitelů v ČR uvedli ze sledovaných zemí ředitelé na Slovensku (64 %), v Estonsku (54 %) a ve Finsku (48 %), v Polsku tento podíl činí 31 %.

zaškolování). I zde lze konstatovat, že formální systémy zaškolování mají v ČR poměrně nízké zastoupení (62 % učitelů působí ve školách, v nichž není k dispozici žádný formální zaškolovací program). Naopak neformální zaškolovací aktivity může ve školách využívat 81 % učitelů. V ČR učitelé, kteří se ve svém prvním učitelském zaměstnání účastnili neformálních zaškolovacích aktivit, vyjádřili o něco větší spokojenost v zaměstnání než ti, kteří se takových aktivit neúčastnili. Učitelé, kteří se účastnili formálních zaškolovacích aktivit, uvedli zase o něco lepší sebehodnocení vlastní zdatnosti. Ačkoliv je tedy formální i neformální zaškolování důležité, pro podporu subjektivně vnímané zdatnosti se jeví jako důležitější zařazení formálních zaškolovacích programů.

### *Hodnocení učitelů a jeho dopady*

Kromě spolupráce učitelů, vzájemného poskytování zpětné vazby, zaškolování nových učitelů a spoluodpovědnosti učitelů za chod školy je z hlediska pedagogického řízení školy důležité, zda je hodnocení učitelů provázáno s dalšími opatřeními, která mohou pomoci zlepšit identifikované nedostatky. ČR je zemí s druhým nejvyšším podílem učitelů (65 %), kteří nesouhlasí s tvrzením, že by hodnocení učitelů bylo prováděno pouze s cílem splnit administrativní požadavky. Přitom u nás byla zjištěna silná pozitivní souvislost jak mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a jejich názorem, že zpětná vazba není prováděna pouze za účelem splnění administrativních požadavků, tak i mezi spokojeností učitelů v zaměstnání a jejich názorem, že zpětná vazba má vliv na to, jak učitelé vyučují ve třídách (OECD 2014b, s. 421, tabulka 7.13).

Podíváme-li se na konkrétní hodnocení dopadů zpětné vazby na učitele v ČR, vede (podle jejich výpovědí v šetření TALIS 2013) poskytnutá zpětná vazba především k pozitivním změnám v jejich sebedůvěře (středně velkou či velkou změnu uvedlo 62 % učitelů), dále pak v oblasti veřejného uznání jejich práce od vedení školy či kolegů (57 %), v uspokojení z vykonávané práce (56 %) a v motivaci (55 %). Nadpoloviční podíl učitelů také uvedl středně velkou či velkou pozitivní změnu v oblasti výukových postupů (53 %) a v oblasti využívání hodnocení žáků (51 %). Středně velké či velké pozitivní změny týkající se kariérního postupu, platu a objemu profesního vzdělávání však uvedlo již jen 30 % a méně učitelů (což je, s výjimkou změny v platu, méně než v mezinárodním průměru). Přitom učitelé, kteří uvedli, že v důsledku poskytnuté zpětné vazby došlo ke střední nebo velké pozitivní změně v kterékoli z šesti oblastí řazených do kategorie změn v postavení učitele (tj. v kariérním postupu, platu, objemu profesního vzdělávání, veřejně vyjádřeném

uznání, v roli v iniciativách zaměřených na rozvoj školy a v pracovních povinnostech ve škole), jsou ve svém zaměstnání spokojenější a zároveň se cítí být zdatnější. V tomto ohledu poznamenejme, že 93 % ředitelů v ČR uvedlo, že efektivita jejich práce je do určité či značné míry omezena nedostatečným rozpočtem školy a finančních zdrojů (v mezinárodním průměru byl tento podíl 80 %) a 82 % jich pocituje jako určité či značné omezení velkou pracovní zátěží a odpovědností (v mezinárodním průměru byl tento podíl 72 %). Ředitelé v ČR tedy možnosti svého působení ve škole vnímají jako omezené, což se může odrazit na míře návazných kroků, ke kterým po hodnocení učitelů přistupují.

## 5 Shrnutí, diskuse, závěry

V tomto textu jsme si kladli za cíl představit podstatná zjištění z šetření TALIS 2013 týkající se subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání v kontextu jejich profesního vzdělávání a vybraných charakteristik klimatu, resp. kultury školy. Považovali jsme za užitečné nejprve představit, jaké důvody vedly ke zrodu šetření TALIS, a informovat o jeho kontinuitě a postupu realizace. Poté jsme přiblížili koncepční rámec šetření a další důležitá teoretická a empirická východiska, přičemž jsme se soustředili na témata, která se váží k výsledkům prezentovaným v tomto textu. V části věnované zjištěním jsme poukázali na relativně nízkou subjektivně vnímanou zdatnost učitelů v ČR a nadprůměrně často se vyskytující pocit, že je učitelské povolání nevýhodné a ve společnosti nevážené.

Uvedli jsme, že přes nízkou subjektivně vnímanou zdatnost učitelů v ČR jich naprostá většina deklarovala, že je se svým výkonem ve škole spokojena. Upozornili jsme na zajímavou skutečnost, že (oproti mezinárodnímu průměru, jakož i oproti ostatním sledovaným oblastem) relativně nízká subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v ČR v oblasti motivování žáků a jejich aktivního zapojování do výuky, ale také ve využívání alternativních vyučovacích postupů se příliš neodráží ve volbě tematických oblastí, v nichž učitelé cítí potřebu se vzdělávat a v nichž se skutečně vzdělávají, a že navzdory tomuto nesouladu hodnotí učitelé dopady profesního vzdělávání napříč tematickými oblastmi značně pozitivně. S nízkou subjektivně vnímanou zdatností v uvedených oblastech naopak koresponduje podprůměrná míra deklarovaného využívání aktivizujících metod výuky v ČR (viz Kašparová et al., 2014, s. 44, graf 30). Jedním z možných vysvětlení této skutečnosti je, že učitelé v ČR nepovažují motivování žáků ani využívání alternativních vyučovacích metod za stěžejní

součástí svého působení, a proto jim nízké sebehodnocení v těchto ohledech nemusí bránit vykonávat práci tak, aby se svým výkonem byli spokojeni. Co se týče hodnocení dalšího profesního vzdělávání, kterého se učitelé účastní, oceňují při něm zřejmě jiné dopady, než je zvyšování subjektivně vnímané zdatnosti v uvedených oblastech. Rovněž preferované obsahy dalšího vzdělávání, v nichž vedle ICT dovedností dominuje rozšiřování znalostí a dovedností potřebných pro výuku předmětů, napovídají, že učitelé v ČR se vnímají být spíše vyučujícími konkrétních předmětů, jejichž úkolem je zprostředkování příslušného vzdělávacího obsahu. Ověření tohoto předpokladu však šetření TALIS neumožňuje a vyžadovalo by provedení samostatného výzkumu.

Významně vyšší sebehodnocení zdatnosti v oblasti motivování žáků a jejich zapojování do výuky bylo zaznamenáno u učitelů, kteří se zúčastnili méně obvyklých aktivit dalšího vzdělávání co do obsahu i formy (které bývají často navštěvované vedle těch nejčastěji využívaných, tedy záleží i na pestrosti). Data z šetření TALIS naznačují, že profesní vzdělávání zaměřené na nejčastěji volené obsahové oblasti, které v zásadě odpovídají deklarovaným potřebám dotazovaných učitelů, není příliš účinné pro zvyšování jejich vnímané zdatnosti. S lepším sebehodnocením zdatnosti učitelů nesouvisí ani jejich účast v nejběžnějších formách vzdělávacích aktivit (kurzech a seminářích) a efektivnější se jeví být formy dalšího vzdělávání, které zahrnují účast většího počtu učitelů ze stejné školy nebo se stejnou aprobační, probíhají delší dobu a vyžadují využití aktivních metod učení (nejen poslouchání přednášejícího). K takovým aktivitám patří například průběžné vzdělávací kurzy, individuální nebo skupinový výzkum, pedagogické konference, vzájemné hospitace nebo mentoring či konzultace s kolegy v rámci formálního systému ve škole. Jelikož dotazníkové šetření typu TALIS není schopno určit směr vzájemného působení mezi proměnnými, mohou uvedené vztahy v praxi fungovat i obráceně, tzn. učitelé, kteří se cítí zdatnější, si mohou volit pestřejší škálu různých druhů obsahu dalšího vzdělávání včetně těch s méně běžným obsahovým i formálním zaměřením.

Z šetření TALIS dále vyplynulo, že zapojení učitelů v ČR do aktivit profesního vzdělávání zahrnujících účast kolegů z jejich školy nebo se stejnou předmětovou aprobační a učení se formou spolupráce či výzkumné činnosti s dalšími učiteli (tj. efektivní prvky profesního vzdělávání) bylo o poznání nižší než v mezinárodním průměru. Přestože byla zaznamenána nadprůměrná míra spolupráce učitelů v rámci školy a poskytování zpětné vazby nejen od vedení školy, ale i od kolegů učitelů, není tento potenciál příznivého školního klimatu



dostatečně využíván k realizaci efektivnějšího profesního vzdělávání. K tomu lze doplnit, že i profesní klima ve školách, atmosféra ve třídách a vztahy učitelů a žáků byly hodnoceny značně pozitivně a v ČR nejnižší podíl učitelů ze všech zemí uvedl, že by rádi přešli na jinou školu, kdyby to bylo možné.

Přesto se ukazuje jako vysoce žádoucí dále podporovat zejména bližší profesní spolupráci učitelů a poskytování vzájemné zpětné vazby, ale také obecně dobrou atmosféru ve škole, neboť byly identifikovány výrazné souvislosti těchto jevů se subjektivně vnímanou zdatností učitelů.

Kromě dobrých kooperativních vztahů učitelů navzájem a vztahů učitelů a žáků je přitom důležitá i spolupráce mezi učiteli a vedením školy. Učitelé vnímající ve své škole vyšší spoluodpovědnost aktérů za její fungování bývají intenzivněji zapojeni do profesní spolupráce se svými kolegy a vyšší podíl jich také odpověděl, že dostává zpětnou vazbu ke své práci od svých kolegů učitelů. Učitelé, kteří mají možnost se spolupodílet na rozhodování o záležitostech školy, jsou navíc častěji názoru, že si jejich povolání společnost váží. Zároveň tito učitelé ve vyšší míře uvedli, že zpětná vazba získaná (mimo jiné) od ostatních učitelů měla pozitivní dopad na kvalitu jejich výuky a na jejich motivaci k práci (Kašparová et al., 2014b). Přitom již v *Národní zprávě* (Kašparová et al., 2014a) bylo uvedeno, že ve 20 zemích včetně ČR souvisí pozitivně příležitosti, jež mají zaměstnanci školy k tomu, aby rozhodovali o školních záležitostech, s celkovou subjektivně vnímanou zdatností učitelů.

Jako nedostatek lze v ČR označit relativně nízké provázání hodnocení práce učitelů ve školách s jejich účastí na profesním vzdělávání, nízkou účast učitelů v mentorských programech, méně častou nabídku formálních zaškolovacích programů pro začínající či nové učitele, ale také (dle výpovědí ředitelů) nedostatečné finanční prostředky, které má škola k dispozici, přílišnou administrativní zátěž ředitelů v ČR a jejich nízké zapojení do dalšího vzdělávání v rámci odborné skupiny, mentoringu nebo výzkumné skupiny (tj. formy profesního rozvoje, která se jeví jako účinná a může podpořit sebereflexi jejich práce). Rezervy však lze spatřovat i v nabídce programů profesního vzdělávání pro učitele (srov. k tomu také Starý et al., 2012, s. 109), která v současné podobě nemusí vždy odpovídat jejich potřebám a nemusí obsahovat žádoucí formy a obsahy, nebo v motivování učitelů k účasti ve vzdělávání, které jim může být nejvíce přínosné (např. orientované na slabá místa, zahrnující efektivní prvky či formy apod.). Do těchto oblastí by tudíž bylo vhodné směřovat jak koncepční práci, tak odpovídající finanční a další podporu.

## Literatura

- Balaščíková, V., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2004). Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládání u adolescentů. *Československá psychologie*, 48(5), 410–415.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR (2013). *Prestiž povolání – červen 2013* (Tisková zpráva). Dostupné z [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: Proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Factum Invenio (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. Praha: MŠMT.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gavora, P. (2009). Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- Gavora P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: Oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205–221.
- Horáková Hoskovcová, S. (2006). Self-efficacy in preschool children. *Studia psychologica*, 48(2), 175–182.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janoušek, J. (2000). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–397.
- Kašparová, V. (2013). *Zpráva o kvalitě provedení šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014a). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., ... Ševců, M. (2014b). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Křeménková, L., & Novotný, J. S. (2010). Profil motivační struktury učitele. In I. Moravcová & J. Veteška (Eds.), *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI* (s. 65–73). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Majerčíková, J., & Gavora, P. (2013). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa spolupracovať s rodičmi: konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika*, 63(2), 128–146.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- McKinsey, & Company (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- Milson, A. J. (2003). Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 90–106.

- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Teaching and learning international survey TALIS 2013 conceptual framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Technical report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014c). *New insights from TALIS 2013: Teaching and learning in primary and upper secondary education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014d). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J., Blažek, R., & Boudová, S. (2013). *Hlavní zjištění z šetření PISA 2012*. Praha: ČŠI.
- Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Poledňová, I. (2006). *Výkonová motivace v prostředí školy – souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Rozkocová, A. (2014). *Učitel začátečník v kontextu vnímané sebeúčinnosti a jeho pregraduální příprava v rovině osobnostního a profesního rozvoje*. Příspěvek na XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, Olomouc.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In M. Svoboda (Ed.), *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc.* (s. 101–113). Brno: Masarykova univerzita.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 41(3), 193–199.
- Wiegerová, A., Svatoš, T., Pavelková, I., Mareš, J., Hrabal, V., Ficová, L., & Gavora, P. (2012). *Self-efficacy v edukačních souvislostech*. Bratislava: SPN.

## Autoři

Mgr. Vendula Kašparová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno

Mgr. Eva Potužníková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tjanik@ped.muni.cz

## Teachers' self-efficacy in the context of their professional development: Findings and challenges of TALIS 2013

**Abstract:** The paper introduces and discusses selected results of the *Teaching and Learning International Survey 2013* namely the second cycle, which included the Czech Republic. In the first part, reasons for initiation of the survey are introduced and its development is described. The paper briefly mentions the theoretical background with special focus on self-efficacy and job satisfaction. Selected results concerning self-efficacy are presented and discussed in relation to professional development and working conditions at schools. It appears that Czech teachers perceive their self-efficacy as lower than teachers in other countries. Despite this fact they do not take part in professional development focused on the areas where they feel less secure as much as is the international average. The results concerning job satisfaction were slightly more positive, especially in connection with work environment. Compared to the international average, Czech teachers participate more frequently in various forms of collaboration and cooperation at schools. Following the results of the survey, it seems beneficial to make use of the potential of positive school climate to make a closer connection between teachers' evaluation and professional development, and to focus professional development on activities that could increase teachers' self-efficacy.

**Keywords:** international comparative study, teachers' professional development, teachers' job satisfaction, teachers' self-efficacy, TALIS 2013

---

Kasperová, D. (2014). *Výchova průmyslového člověka a firma Baťa v meziválečném Zlíně*. Liberec: TUL.

Kniha tematizuje otázky reformy vzdělávání výchovy ve Zlíně jako součást širšího společensko-ekonomického konceptu batismu, který není interpretován jako ojedinělý pokus o reformu sociálních a výrobních vztahů, ale jako jeden z realizovaných a velmi úspěšných meziválečných pokusů o realizaci sociálního smíru. Výchovné a vzdělávací snahy v meziválečném Zlíně jsou teoreticky uchopeny jako příklad modernizačních snah tzv. první vlny modernizace a jsou postaveny do protikladu s tzv. druhou modernizací, reflexivní modernizací (Giddens) či modernizací modernizace (Beck). Speciální pozornost je věnována otázkám laboretismu a racionalizace, které byly směrodatnými koncepty meziválečného sociálního, ale i pedagogického života.

# Srovnání žákovské obliby školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření<sup>1</sup>

Miroslava Federičová, Daniel Münich

CERGE-EI<sup>2</sup>

Redakci zasláno 15. 2. 2015 / upravená verze obdržena 15. 6. 2015 /  
k uveřejnění přijato 19. 6. 2015

**Abstrakt:** Spokojenost žáků ve škole, obliba školy a učení zvyšují intenzitu osobního zapojení žáků do výuky, jejich ztotožnění se s procesem vzdělávání, což v konečném důsledku může mít výrazný pozitivní dopad na samotné výsledky vzdělávání. Cílem naší analýzy je podrobnější empirické zmapování oblíbenosti školy a učení se matematice, jak je vnímaná a vykazovaná žáky 4., 8., 9. a 10. ročníků na základě různých mezinárodních šetření TIMSS a PISA. Zaměřujeme se na případ České republiky, jejíž žáci vykazují abnormálně nízkou oblibu školy a učení se matematice i v jiných šetřeních. V první části prezentujeme podrobnější mezinárodní srovnání, v druhé části se soustředíme na oblibu u specifických skupin žáků a ve třetí části na asociace s charakteristikami škol a učitelů. Pro všechny země je charakteristický pokles obliby školy a učení s postupem do vyšších ročníků, nižší obliba u chlapců, pozitivní asociace se vzdělávacími výsledky žáků a vzdělaností rodičů, a to především ve vyšších ročnících. Ve srovnání s evropskými zeměmi je velmi nízká obliba školy a učení se v Česku dána především výrazně negativnějšími postoji chlapců, což se nejvíce projevuje v 8. třídách základních škol, kde je také patrná vysoká míra neobliby u žáků s nejhoršími výsledky. Podíl variace obliby vysvětlitelný faktory na straně učitelů a škol zachycenými šetřením TIMSS je velmi nízký.

**Klíčová slova:** obliba školy, matematika, žáci, učitelé TIMSS, PISA

V 17. století, v jednom ze svých pedagogických spisů Jan Amos Komenský (1648/2004) napsal: „Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení. Aby totiž toužil po znalostech a proto se roznícenými smysly účastnil vyučování, jiné věci aby odložil a jen tímto se obíral.“ (č. XXII) Tento starý postřeh je velmi aktuální i v současnosti.

<sup>1</sup> Tento výzkum byl realizován v rámci výzkumného projektu podpořeného Grantovou agenturou České republiky číslo P402/12/G130.

<sup>2</sup> CERGE-EI je společné pracoviště Centra pro ekonomický výzkum a doktorské studium Univerzity Karlovy v Praze a Národohospodářského ústavu AV ČR, v.v.i.

Výzkumy behaviorálních věd poskytují bohatou evidenci, že subjektivní vnímání školního prostředí žáky, tedy jejich postoje ke škole a učení se, ovlivňují jejich participaci na vzdělávacím procesu a jejich vzdělanostní výsledky.<sup>3</sup> Ve snaze lépe chápat složité procesy učení a vzdělávání se proto stále více žákovských průzkumů ve světě zaměřuje na identifikaci rozdílů v charakteru školního a třídního prostředí, v procesech během vyučování a mimo něj, včetně mapování osobních postojů žáka ke škole, vzdělání a učení se. V této studii se podrobně zabýváme oblibou školy a učení se matematice u žáků 4., 8., 9. a 10. tříd, tak jak své subjektivní vnímání vyjadřují v aktuálních mezinárodních průzkumech. Zároveň identifikujeme faktory na úrovni žáků, učitelů a celých škol, které jsou s žákovským vnímáním asociované. V analýze věnujeme zvláštní pozornost situaci v České republice. Jednak proto, že Česko v mezinárodních průzkumech vykazuje velmi nízkou žákovskou oblibu školy a učení se, a proto, že tento fenomén zde dosud není dostatečně podrobně zmapován.

Děti ve vyspělých zemích tráví ve školním prostředí a učení se velkou část svého mládí. Během let školní docházky děti dospívají a školní prostředí výrazně přispívá k formování dalších, pro život důležitých osobnostních vlastností, jako jsou například sebeúcta (angl. *self-esteem*), sebevědomí (angl. *self-confidence*), vnímání sebe sama (angl. *self-perception*) a aspirace (angl. *aspirations*). Formují se základní vzorce jejich chování (Currie, 2008) a vztahů k sociálnímu prostředí. Formují se samozřejmě i jejich celoživotní postoje ke vzdělávání a poznávání. Význam těchto osobnostních charakteristik roste s tím, jak se prodlužuje průměrná délka studia, jak roste potřeba celoživotního učení, tedy doplňování dovedností a znalostí. Obliba školy, zapojení se do procesu výuky, motivace k učení a „hlad“ po vzdělání na straně žáků jsou v tomto procesu důležitým předpokladem jejich úspěšného vzdělávání (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

Částečný vhled do problematiky obliby školy a učení se matematice umožňuje mezinárodní šetření PISA 2012, které bylo zaměřeno na patnáctileté žáky v zemích OECD a řadě dalších. Šetření ukázalo, že v zemích OECD se téměř 80 % žáků ve škole cítí šťastně (OECD, 2013). Z celkem 64 zúčastněných zemí nejvyšší podíl těchto žáků vykazují Indonésie, Albánie a Peru (96 %, 94 % a 94 %). Naopak nejnižší podíl vykazují Jižní Korea, Česko a Slovensko (60 %, 60 % a 60 %).

<sup>3</sup> Viz např. Schiefele, Krapp a Winteler (1992), Marcus a Sanders-Reio (2001), Ekstrom a kol. (1986).

63 % a 64 %). V letech 2005/2006 kladl obdobné otázky průzkum Světové zdravotnické organizace (Currie, 2008). Již tehdy dotazování v 41 zemích odhalilo, že Česko vykazuje nejnižší procento jedenáctiletých žáků odpovídajících kladně na otázky ohledně obliby školy.

Cílem této studie je fenomén obliby školy a učení se matematice podrobněji zmapovat a využít informace, které šetření TIMSS a PISA nabízí. Ukazujeme, že oblíbenost školy a učení souvisí s různými faktory na úrovni žáka, učitele a školy, ale zůstává poměrně vysoký podíl rozdílů, které pozorovanými charakteristikami vysvětlit nelze. Ačkoliv data TIMSS neumožňují věrohodnou identifikaci kauzálních souvislostí a prvotních příčin, naše zjištění umožňují lépe směřovat diskuse o možných příčinách nízké obliby školy a učení se matematice v Česku a hlavně o možných opatřeních vzdělávací politiky, která by mohla situaci změnit.

## 1 Obliba a výkonnost, škola a učení v odborné literatuře

Účelem úvodního přehledu není podrobné zmapování předlouhé řady aspektů a existujících výzkumů, které již byly na téma obliby školy a učení publikovány. Cílem je připomenout základní oblasti a směry vědeckého bádání, které se daným tématem přímo či nepřímo zabývají, kde čtenář může vyhledat další podrobnosti.

Vztahem mezi zájmem žáků o školu a učním se na straně jedné a vzdělanostními výsledky se zabývala řada studií. V přehledu této literatury Schiefele, Krapp a Winteler (1992) shledávají výskyt hodnot korelací v okolí 0,3. Obliba školy byla také identifikována jako důležitý faktor úspěšného dokončování studia (Marcus & Sanders-Reio, 2001). Podobně Ekstrom a kol. (1986) identifikovali neoblibu školy jako faktor zvyšující pravděpodobnost vyloučení ze školy. Vztah s pravděpodobností deviantního chování žáků studovali Dornbush a kol. (2001). Tématem blízkým našemu se zabýval například Mullis a kol. (2012). Na datech ze šetření TIMSS 2011 poukazují na pozitivní vztah mezi oblibou matematiky a výsledky v matematickém testu. Klesající spokojenost se školou u vyšších ročníků potvrdili Okun, Braver a Weir (1990) a Samdal a kol. (1998). Co se týče pohlaví žáka, Bulcock, Whitt a Beebe (1991) ukázali, že v nižších ročnících je podíl ve škole spokojených chlapců významně nižší než dívek.

V českém prostředí se této problematice dotýkají studie Chvála (2013), Pavelkové a Hrabala (2012).<sup>4</sup> Chvál (2013) mapuje měnící se vztah žáků k matematice během let školní docházky (počínaje 4. ročníkem základní školy a konče posledním ročníkem školy střední) a rozdíly v oblíbě mezi typy škol. Analýza byla založena na ad-hoc vzorku<sup>5</sup> formou účasti škol v dobrovolném šetření po internetu. Studie identifikuje výrazný pokles vztahu k matematice s postupem do vyšších ročníků na základních a následně středních školách oproti stabilnímu vztahu žáků k cizímu jazyku. Pavelková a Hrabal (2012) sleduje postoje žáků k šestnácti školním předmětům na vzorku žáků 6. až 9. ročníků v letech 2005–2008. Zjištěním byla skutečnost, že matematika je vnímaná jako nejméně oblíbený a nejobtížnější předmět a zároveň jako vysoce významný. Studie dokládá, že matematika je oblíbenější u chlapců a chlapci ji zároveň považují za méně náročnou.

Rozsáhlá výzkumná pozornost ve vztahu k oblíbě školy mezi žáky byla zaměřena na roli učitelů.<sup>6</sup> Jako nejdůležitější faktory spokojenosti žáků ve škole bylo identifikováno žákovské vnímání toho, zda se s nimi jedná spravedlivě, zda se cítí ve škole bezpečně a zda jsou pro ně jejich učitelé oporou (Samdal et al., 1998). V podrobnější analýze Hallinan (2008) ukázala, že podpora žáků ze strany učitelů, a to zejména jejich zájem o žáky, férovost a pochvala žáků, má větší vliv na oblibu školy než ostatní faktory školního prostředí. Většina empirických poznatků tak hovoří ve prospěch hypotézy o pozitivních dopadech sociální a emocionální podpory žáků ze strany učitelů. Tím se samozřejmě nezmenšuje důležitost vzdělávacího procesu. Naopak, oba krajní případy, tedy zaměření se jen na studium bez pozitivního sociálního prostředí na straně jedné a zaměření se na sociální podporu žáků bez vyžadování růstu ve vzdělání na druhé straně, vedou k nižšímu zájmu o učení se (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Data, která využíváme v naší analýze, však detailní informace o přístupu učitelů k žákům neobsahují,<sup>7</sup> a proto tento vztah nemůžeme blíže sledovat. Zaměřujeme se proto spíše na roli základních charakteristik učitelů, jako jsou pohlaví, věk a léta praxe.

<sup>4</sup> Jako zdroje dalších informací souvisejících se zkoumaným tématem lze konzultovat Hrabala a Pavelkovou (2010), Mullise, Martina a Foye (2008) či Martina a Mullise (2012).

<sup>5</sup> Chvál (2013) pracoval se vzorkem 4351 žáků z 53 škol z 230 tříd.

<sup>6</sup> Detailnější přehled literatury týkající se vztahů mezi žáky a učiteli a jejich vlivu na oblibu školy lze nalézt v meta-analýze Roorda a kol. (2011).

<sup>7</sup> Na to, jak vnímají žáci přístup svých učitelů, se dotazovala šetření TIMSS 2003 a 2007 v 8. třídách. Žákům byla pouze kladena otázka, zda si myslí, že jejich učitelům záleží na tom, aby žáci pracovali nejlépe, jak umí.



Zprávy z mezinárodních šetření TIMSS a PISA poskytují základní statistické přehledy o oblíbě školy a učení se matematice. Nezabývají se však podrobnějším porovnáním a podrobnou analýzou faktorů, které oblību školy a učení mohou ovlivňovat. Popisem základních výsledků ohledně obliby učení se (resp. pozitivního postoje k matematice) se v samotné České republice zabývají na základě šetření TIMSS 2007 studie Tomáška a kol. (2008), obsahující také porovnání chlapců a dívek. Dílčí výsledky o oblíbě matematiky na základě šetření TIMSS 2011 pro Českou republiku (pouze oblība matematiky) uvádí Tomášek, Kramplová a Palečková (2012).

Pro naši analýzu jsou velmi relevantní zjištění obsažená ve studii Voňkové (2012), která ukazuje, že odpovědi na sebehodnotící otázky mohou být ovlivněny individuálním pojetím sebehodnotící škály. Sebehodnotící odpovědi mohou být ovlivněny i specifickou mírou optimismu či skepse panující v té které zemi. Sklon žáků používat extrémní odpovědi (velmi rád resp. velmi nerad) se tím může napříč zeměmi lišit. Tento jev samozřejmě potenciálně ovlivňuje všechny empirické analýzy tohoto typu, kde je obtížné odfiltrovat vliv celkové společenské atmosféry. I proto naše srovnání obsahuje pouze evropské země, kde lze předpokládat menší kulturní rozdíly. Navíc obsahuje i země Česku velmi blízké nedávnou minulostí i společensko-politickými poměry, jako jsou Slovensko a Maďarsko. Za pozornost v tomto ohledu stojí i případ Nizozemska. To je v hodnocení obliby školy na prvním místě, avšak v hodnocení matematiky na posledním, což nelze vysvětlit celkovou společenskou atmosférou.

## 2 Data

Naše srovnání obliby školy a učení se matematice v Česku s vybranými evropskými zeměmi je založeno na individuálních žákovských datech z několika kol mezinárodního šetření TIMSS. Šetření TIMSS probíhá ve čtyřletých cyklech a testuje a dotazuje žáky 4. a 8. tříd z matematického a přírodovědného učiva. Toto mezinárodní šetření se však nezaměřuje pouze na měřitelné aspekty vzdělávání, ale mimo jiné rovněž zachycuje názory dětí na školu a učení se. Zároveň poskytuje informace o jejich rodinném a školním prostředí. Pro mezinárodní srovnání obliby školy a učení se matematice jsme zvolili navíc i data PISA z roku 2012. Účelem je zjistit, zda absolutní postavení Česka v porovnání s ostatními evropskými zeměmi v oblíbě školy a učení se matematice není pouze specifikem testování TIMSS. PISA na rozdíl od šetření TIMSS dotazuje patnáctileté žáky z matematické, přírodovědné a čtenářské

gramotnosti. Navíc, podobně jako TIMSS, klade dotazovaným žákům otázky ohledně postojů žáků ke škole a učení se. Pro srovnání žáků 8. ročníků jsme vybrali žáky 9. a 10. ročníku<sup>8</sup> v šetření PISA. V případě 9. ročníku jde o tu samou kohortu žáků testovanou šetřením TIMSS rok předtím.

Data z mezinárodních šetření nabízí k použití odpovědi na konkrétní otázky nebo specifické indexy. V naší analýze jsme zvolili několik konkrétních otázek. Nedostatkem indexů totiž je, že se dají použít pouze pro analýzu oblíbenosti učení se matematice a nikoliv oblíbenosti školy.<sup>9</sup> Pro porovnání žáků ve 4. a 8. ročníku TIMSS 2011 by se dal použít index (tzv. *positive attitudes toward math*), ale nelze ho použít pro porovnání s ostatními šetřeními. Proto v naší analýze využíváme otázku, která se shoduje v řadě šetření, zda se žák rád učí matematice.<sup>10</sup>

Žákovské dotazníky kladou otázky, zda tito souhlasí, nebo nesouhlasí s tvrzeními: *Rád/Ráda se učím matematiku* a *Rád/Ráda chodím do školy*. Odpovědi na tyto otázky jsou vykazovány na čtyřstupňové škále: *souhlasím, částečně souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím*. V dalším textu pro lepší srozumitelnost toto hodnocení často parafrázujeme jako *Školu (případně matematiku) mám: velmi rád/a, rád/a, nerád/a, velmi nerád/a*.

Naše srovnání zahrnuje ty evropské země, které se účastnily testování TIMSS ve 4. třídách v jeho posledním cyklu v roce 2011 a zároveň v 8. třídách, a to buď v roce 2011, nebo v některém z předešlých cyklů TIMSS. Česko se posledního cyklu TIMSS 2011 na úrovni žáků 8. tříd nezúčastnilo, a proto v jeho případě uvádíme údaje z šetření TIMSS 2007. Výsledky jednotlivých zemí z různých let se celkem přirozeně liší, ale jak ukazují naše srovnání,<sup>11</sup> rozdíly jsou relativně malé a nemají zásadnější dopady na absolutní postavení jednotlivých zemí. Výsledný seznam 12 zemí, za které jsou k dispozici data, reprezentuje typické evropské vzdělávací systémy. Výpočty průměrů využívají váhy obsažené v datech, což činí výsledky reprezentativními na úrovni jednotlivých zemí.

<sup>8</sup> Tato skupina tvoří 97 % všech testovaných žáků v šetření PISA.

<sup>9</sup> Oblibu školy mapuje v PISA pouze otázka, zda žák chodí rád do školy, resp. jestli je ve škole šťastný.

<sup>10</sup> Provedli jsme srovnání mezinárodních rozdílů v hodnotách indexu složeném z odpovědí na tři rozdílné otázky ohledně oblíbenosti matematiky a rozdílů v odpovědích na otázku zvolenou pro naši analýzu. Tabulka A1 dokladuje vysokou míru korelace v případě naprosté většiny zemí včetně Česka. V tabulce A2 uvádíme rozdíly v otázkách o postojích žáků ke škole a matematice napříč šetřeními.

<sup>11</sup> Srovnání je uvedeno v tabulce A3.

### 3 Obliba školy a učení

Základní přehled průměrné obliby školy a matematiky za jednotlivé země uvádí Tabulka 1. Tabulka 1 navíc uvádí i roky, kdy se daná země naposledy zúčastnila šetření TIMSS žáků 8. tříd. Průměrným hodnotám výše uvedených názorových odpovědí jsme pro zjednodušení arbitrárně přiřadili hodnoty 1, 2, 3, 4. Čím bližší je tedy hodnota jedničce, tím mají žáci dané země školu či matematiku raději.

Průměrná obliba školy mezi českými žáky 4. tříd je výrazně podprůměrná (index obliby = 2,10) a je dokonce nejnižší ze všech uvedených zemí. V principu ve všech uvedených zemích platí, že ve vyšších ročnících obliba školy a učení se matematice výrazně klesá. Obliba v 8. třídách v Česku klesá na průměrnou úroveň 2,47 a mezinárodně zůstává výrazně podprůměrnou, byť ještě menší oblibu sledujeme ve Slovinsku a na Slovensku.

V případě obliby matematiky je relativní pozice Česka ve 4. třídách výrazně lepší (1,84). Je totiž srovnatelná s průměrem ve sledovaných zemích (tj. průměr za země kromě Česka) 1,80, což odpovídá odpovědi mezi *velmi rád/a* a *rád/a*. Na druhém stupni škol však obliba matematiky mezi českými žáky prudce klesá, takže v 8. třídách je již jedna z nejnižších (2,81). Srovnání s obloubou školy a matematiky vykazovanou šetřením PISA 2012 u žáků 9. resp. 10. tříd ukazuje, že nízká obliba školy a matematiky na konci základní školy v Česku není specifikem šetření TIMSS.

Obrázky 1 až 4 poskytují podrobnější vhled než průměrné údaje v tabulce 1. Obrázek 1 udává proporce odpovědí na otázku ohledně obliby školy ve 4. třídách. V Česku je podíl žáků, kteří do školy chodí velmi neradi, téměř dvojnásobný ve srovnání s průměrem ostatních 11 zemí. Zatímco ve 4. třídách českých škol je velmi nerado nebo nerado 28 % žáků, ve zbytku sledovaných zemí to je v průměru pouze 17 %. Navíc v žádné zemi kromě Finska tento podíl nepřesahuje 20 %.

Srovnání obrázku 1 a obrázku 2 dokladuje, že mezi 4. a 8. třídou obliba školy výrazně klesá ve všech zemích. Zřejmě za tím stojí fenomény spojené s vývojem kritického myšlení dospívajících dětí a rozšiřováním zajímavějších alternativ trávení volného času, stejně tak jako zvyšující se kognitivní náročnost učiva. U českých žáků 8. tříd (viz obr. 2) oproti 4. třídám je podíl těch, kteří nemají školu rádi, dvojnásobný (44 %), zatímco průměr za ostatní země je pouze 26 %. Obliba školy mezi žáky 8. tříd v Česku, Slovensku a Slovinsku na úrovni 50–55 % kontrastuje s téměř 80 % spokojených žáků v Nizozemsku a Litvě.

Tabulka 1

*Průměrná oblíbenost školy a učení se matematice*

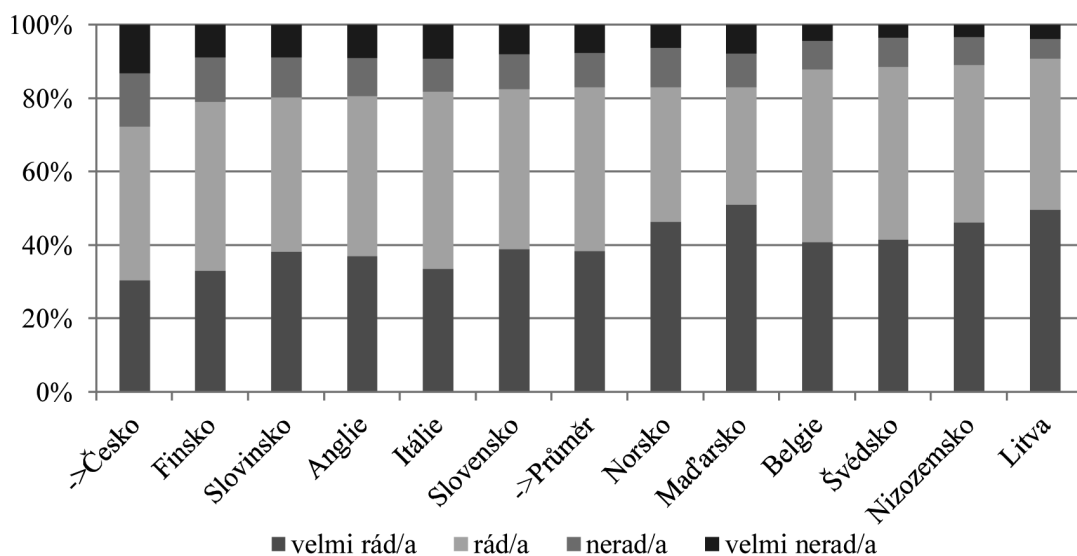
	TIMSS v 8. tř.*	oblíbenost školy			oblíbenost učení se matematice		
		4. třídy	8. třídy	9./10. tř.	4. třídy	8. třídy	9./10. tř.
Česko	2007	2,10	2,47	2,38	1,84	2,81	2,85
Finsko	2011	1,97	2,07	2,31	2,04	2,63	2,92
Maďarsko	2011	1,73	2,14	1,99	1,70	2,50	2,94
Itálie	2011	1,94	2,26	2,14	1,78	2,37	2,61
Litva	2011	1,63	2,07	2,01	1,60	2,15	2,59
Nizozemsko	2003	1,68	2,04	2,07	2,00	2,91	2,91
Norsko	2011	1,77	1,99	1,85	1,62	2,24	2,88
Slovensko	2003	1,87	2,52	2,26	1,71	2,56	2,94
Slovinsko	2011	1,90	2,65	2,00	1,79	2,84	2,95
Švédsko	2011	1,73	2,19	1,92	1,66	2,27	2,76
Anglie	2011	1,91	2,11	2,00	1,74	2,32	2,64
Belgie	2003	1,75	2,22	1,97	2,17	2,42	2,93
Průměr**		1,76	2,29	2,07	1,80	2,46	2,76

Nejvyšší oblíbenost školy odpovídá hodnota 1, nejnižší oblíbenosti hodnota 4.

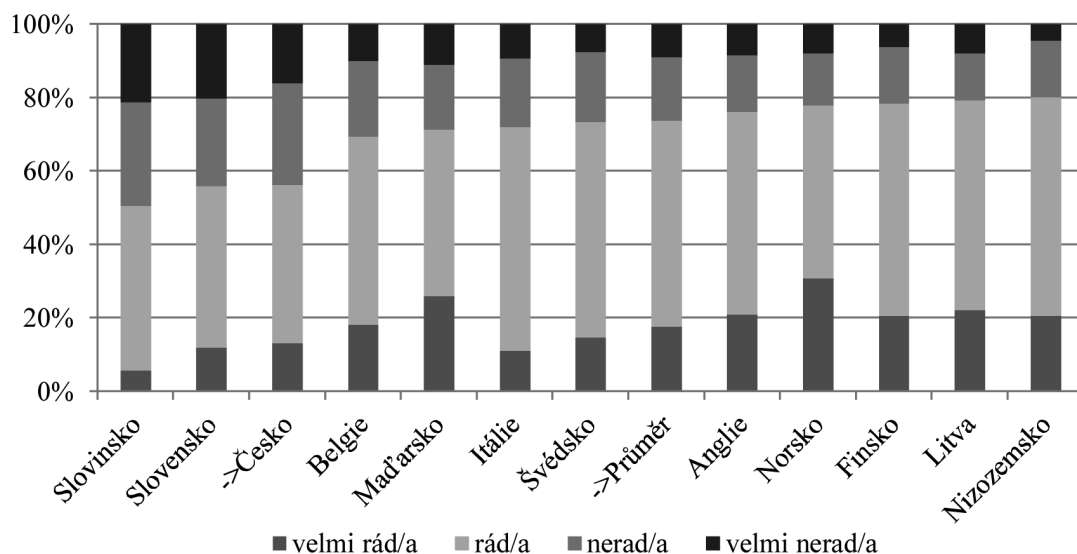
Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011) a PISA (2012).

\* Roky, kdy se daná země naposledy zúčastnila šetření TIMSS žáků 8. tříd.

\*\*Jde o průměr za všechny země kromě Česka.



Obrázek 1. Proporce odpovědí na otázku o oblíbenosti školy (4. třída). Hodnota průměr je průměr za všechny země kromě Česka. Země jsou seřazeny dle oblíbenosti školy (odpověď velmi rád/a a rád/a) od nejnižší k nejvyšší oblíbenosti. Pozn. Převzato z TIMSS (2011).

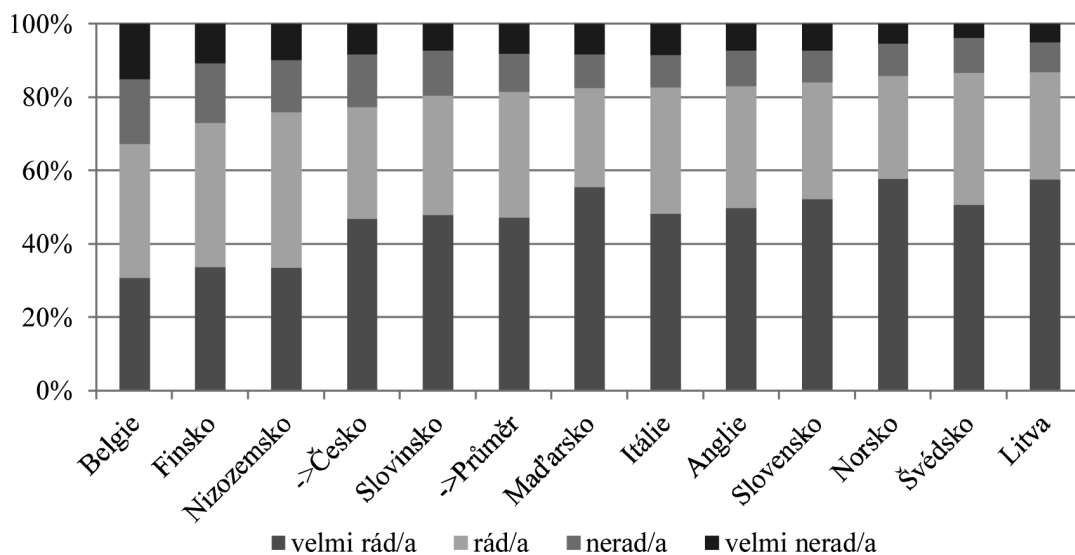


Obrázek 2. Proporce odpovědí na otázku o oblibě školy (8. třída). Hodnota *průměr* je průměr za všechny země kromě Česka. Země jsou seřazeny dle obliby školy (odpověď *velmi rád/a* a *rád/a*) od nejnižší k nejvyšší oblibě. Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

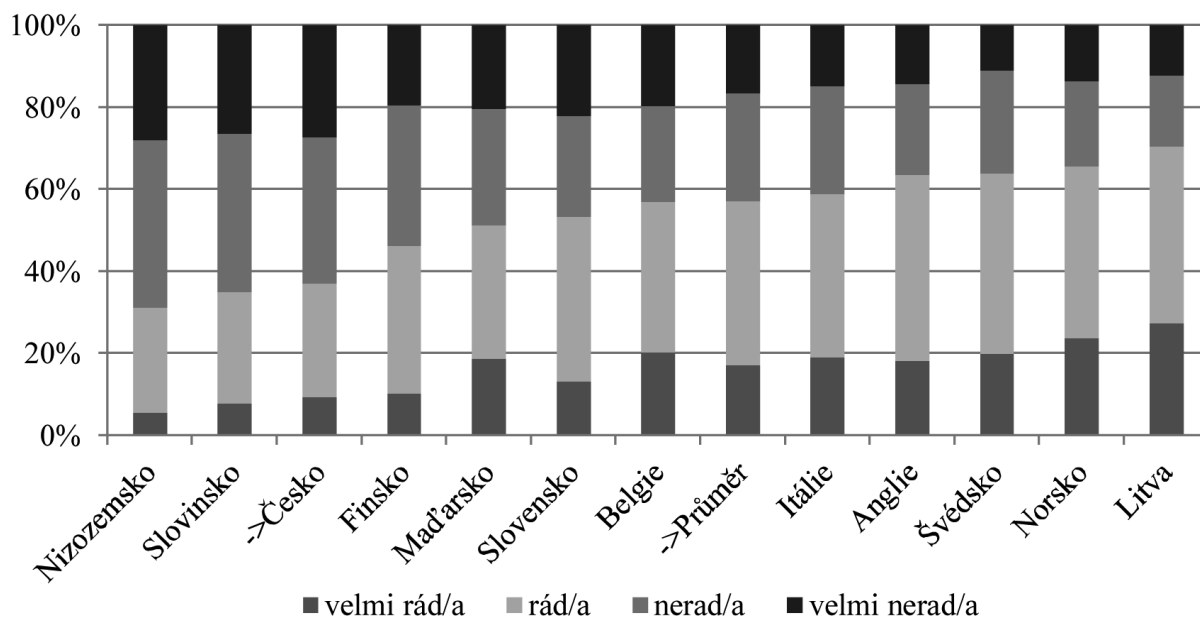
Pokud jde o oblibu samotné matematiky, je pozice Česka podobná (viz obr. 3 a obr. 4). Fenomén klesající obliby matematiky s věkem je opět zřejmý ve všech zemích. Zatímco ve 4. třídách se matematiku učí velmi rádo v průměru téměř 50 % žáků, v 8. třídách to je již jen pouhých 17 %. Pozoruhodný je propad obliby v Česku. V 8. třídách se v Česku matematiku velmi rádo učí zanedbatelných 9 % žáků (podobně jako v Nizozemsku, Slovinsku a Finsku).

Zatímco v Česku má matematiku rád či velmi rád přibližně pouze každý třetí žák 8. tříd, ve Švédsku, Anglii či Litvě to jsou téměř dva žáci ze tří. Obdobně téměř každý čtvrtý český žák má matematiku velmi nerad, zatímco ve zmíněných zemích je to jen každý desátý.

V následující analýze nahlížíme na oblibu školy a matematiky parciálními pohledy podle pohlaví žáka, vzdělání rodičů a výsledků v matematice, pohlaví učitele, nejvyššího dosaženého vzdělání učitele, jeho věku a počtu let praxe. Základní statistiky těchto ukazatelů (průměr a standardní odchylka) jsou vedeny v Tabulce 2.



Obrázek 3. Proporce odpovědí na otázku o oblíbenosti učení se matematice (4. třída). Hodnota *průměr* je průměr za všechny země kromě Česka. Země jsou seřazeny dle oblíbenosti školy (odpověď *velmi rád/a* a *rád/a*) od nejnižší k nejvyšší oblíbenosti. Pozn. Převzato z TIMSS (2011).



Obrázek 4. Proporce odpovědí na otázku o oblíbenosti učení se matematice (8. třída). Hodnota *průměr* je průměr za všechny země kromě Česka. Země jsou seřazeny dle oblíbenosti školy (odpověď *velmi rád/a* a *rád/a*) od nejnižší k nejvyšší oblíbenosti. Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

Tabulka 2  
Deskriptivní statistiky žáků\*

	pohlaví (děvče = 1)		věk		výsledky v matematice		nejvyšší dosažené vzdělání rodičů					
							základní		středoškolské**		vysokoškolské	
	4. třída	8. třída	4. třída	8. třída	4. třída	8. třída	4. třída	8. třída	4. třída	8. třída	4. třída	8. třída
Česko	0,48	0,48	10,4	14,4	511 (70,0)	504 (73,2)	0,02	0,02	0,75	0,68	0,23	0,17
Finsko	0,49	0,48	10,8	14,8	548 (67,2)	514 (64,4)	0,04	0,06	0,53	0,52	0,42	0,42
Maďarsko***	0,49	0,49	10,7	14,7	515 (90,1)	505 (90,5)	0,40	0,10	0,33	0,64	0,26	0,26
Itálie	0,50	0,49	9,7	13,9	508 (73,2)	498 (74,4)	0,25	0,25	0,54	0,51	0,20	0,24
Litva	0,48	0,49	10,7	14,7	534 (74,6)	502 (79,4)	0,07	0,07	0,61	0,69	0,30	0,24
Nizozemsko	0,52	0,49	10,2	14,3	540 (53,7)	536 (69,3)	-	0,03	-	0,75	-	0,22
Norsko	0,51	0,49	9,7	13,7	495 (67,6)	476 (65,2)	0,03	0,04	0,39	0,34	0,58	0,62
Slovensko	0,49	0,48	10,4	14,3	507 (79,3)	508 (82,4)	0,06	0,02	0,68	0,65	0,26	0,34
Slovinsko	0,48	0,49	9,9	13,9	513 (67,9)	505 (70,8)	0,04	0,04	0,73	0,65	0,23	0,31
Švédsko	0,49	0,48	10,7	14,8	504 (67,8)	485 (68,1)	0,06	0,06	0,51	0,47	0,43	0,47
Anglie	0,48	0,48	10,2	14,3	540 (90,5)	505 (85,2)	-	0,07	-	0,61	-	0,31
Belgie	0,50	0,54	10,0	14,1	549 (59,7)	537 (72,7)	-	0,17	-	0,57	-	0,25

Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

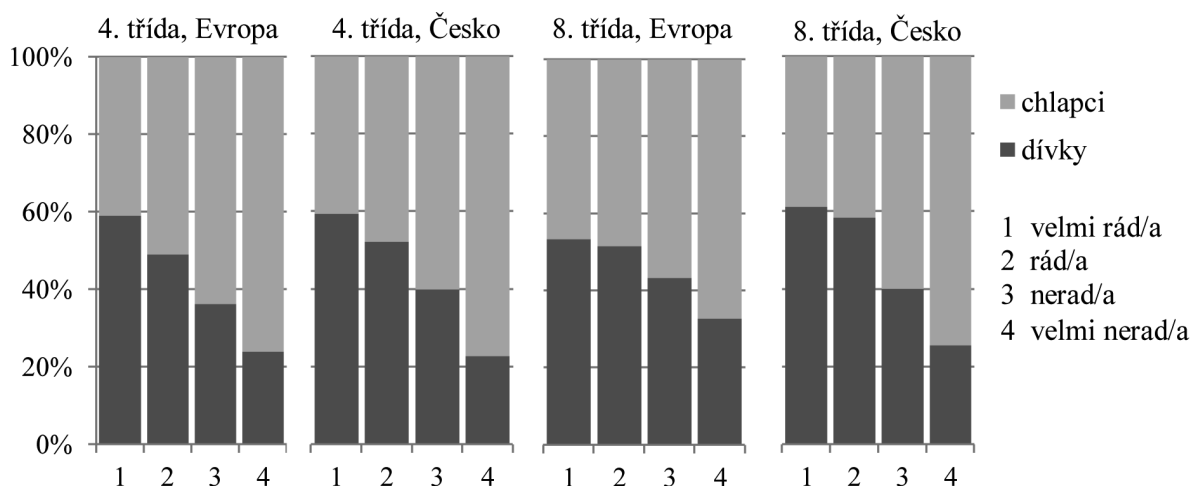
\* Ve 4. třídách odpovídali na otázku o vzdělání rodičů rodiče žáka a v 8. třídách žáci. Rozdílly mezi 4. a 8. třídou ve vzdělanostní struktuře rodičů napříč zeměmi mohou být způsobeny také různými roky, kdy byla data za 4. a 8. třídy sbírána.

\*\* Středoškolské vzdělání zahrnuje středoškolské vzdělání s maturitou a bez maturity a nadstavbové vzdělání (ISCED 3, 4 a 5b).

\*\*\* Maďarsko vykazuje vysoké rozdíly mezi 4. a 8. třídou ve vzdělanostní struktuře rodičů žáků. Proto jsme Maďarsko nezahrnuli do analýzy vlivu vzdělání rodičů na oblibu školy a učení se matematice.

## 4 Obliba školy a učení dle vybraných charakteristik žáka

Celková obliba školy na straně žáků je determinovaná plejádou faktorů, a to jak na straně žáka, tak na straně školy. V této části mapujeme oblibu školy dle charakteristik žáka: pohlaví, testových skóre a nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů.



Obrázek 5. Obliba školy dle pohlaví. Údaje za Evropu představují průměry za 11 sledovaných zemí Evropy bez Česka. Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

Obliba školy je všeobecně vyšší u dívek. V rámci posuzovaných zemí i v Česku ve skupinách dětí, které do školy chodí *velmi rády* a *rády*, mírně převažují dívky, a to jak ve 4., tak i v 8. třídách (viz obr. 5). Na druhé straně je patrné výrazně vyšší zastoupení chlapců ve skupině vykazující nejnižší oblibu školy. V rámci všech zemí dohromady je v této skupině podíl chlapců 70 %. Česko se odlišuje v tom, že chlapci jsou nadprůměrně koncentrováni ve skupině, která má školu *velmi nerada*, a dívky naopak ve skupině, která má školu *velmi ráda* (poslední sloupcový graf).

Obrázek 6 popisuje oblibu školy ve 4. a 8. třídách podle nejvyššího z dosažených vzdělání obou rodičů (vysokoškolské, středoškolské, základní vzdělání). Ve 4. třídách ještě hraje vzdělání rodičů roli velmi malou. Jedinou a pozoruhodnou výjimkou je vysoká obliba školy ve skupině českých žáků rodičů, z nichž ani jeden nemá ukončené středoškolské vzdělání. Zde je třeba připomenout, že Česko vykazuje jeden z nejnižších podílů nízkovzdělané populace,

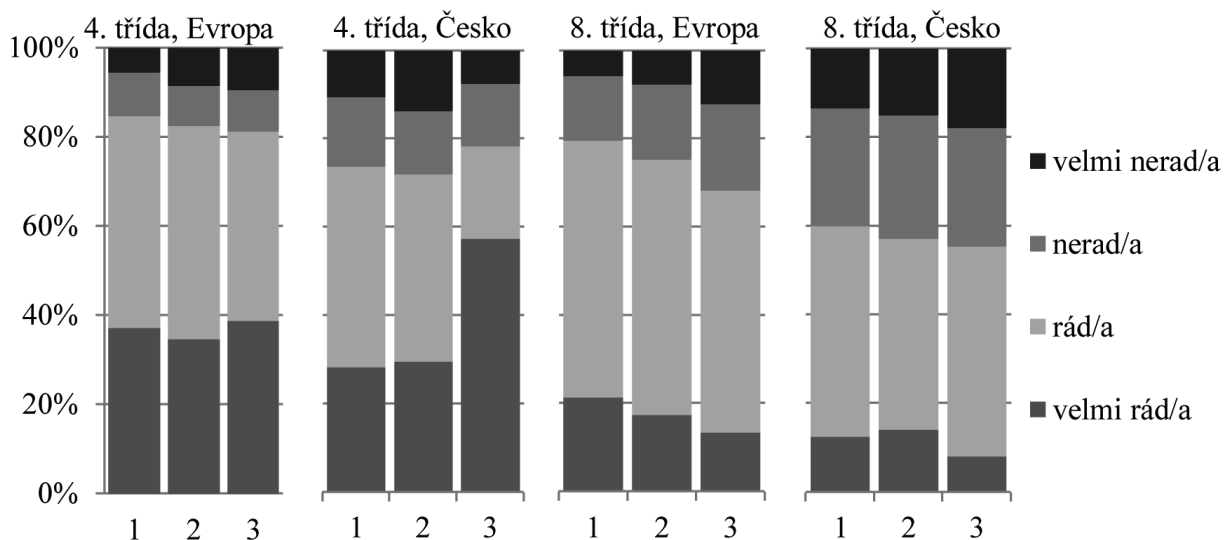


a tedy i rodičů. V případě Česka tak jde o poměrně malou skupinu dětí, jejichž sociálně-ekonomické zázemí je proto v průměru velmi nízké. Vysoký výskyt obliby školy u těchto žáků na prvních stupních v Česku naznačuje významnou roli školy pro tyto děti. V 8. třídách se však již tento fenomén neobjevuje a neobliba školy se s klesajícím vzděláním rodičů mírně prohlubuje.

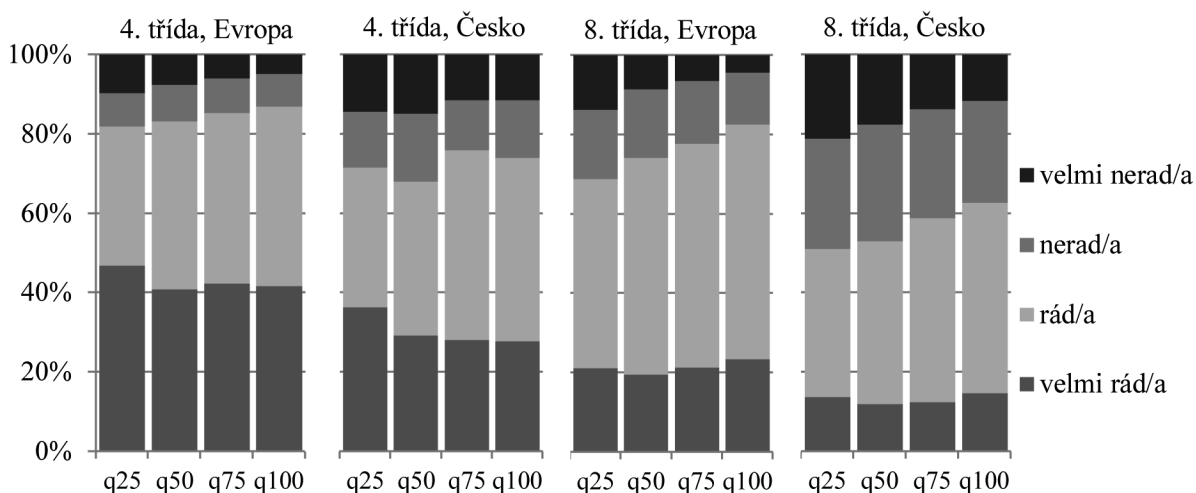
Dalším faktorem, který koreluje s oblibou školy mezi žáky, jsou jejich vzdělanostní výsledky. V rámci šetření TIMSS byli žáci 4. a 8. tříd testováni z matematiky. Obrázek 7 popisuje oblíbenost školy ve vztahu ke kvartilovým skupinám žáků dle jejich výsledků v matematickém testu. Spodní kvartil (označený jako q25) představuje čtvrtinu žáků s nejnižším skóre a ve vrchním kvartilu (q100) se nachází čtvrtina žáků s nejlepším skóre. Zatímco ve 4. třídách uvažovaných zemí je neobliba školy (*nerad* a *velmi nerad*) s výsledky v testech pouze mírně pozitivně korelována a v Česku systematický vztah neexistuje vůbec, v 8. třídách je již patrný silný negativní vztah. Neobliba školy roste s horšími výsledky. Tato závislost je v Česku podobná průměru ostatních zemí, ale celkově je zde obliba školy výrazně nižší.

Podobné asociace nacházíme i u obliby učení se matematice na obrázku 8. Vztah mezi výsledky v matematice a její oblibou je ve 4. třídách výrazně slabší než v 8. třídách. Ve 4. třídách se ještě téměř 44 % žáků (42 % v Česku) s nejhoršími výsledky v matematice této učí velmi rádo a obliba je velmi podobná bez ohledu na to, jak žáci matematiku zvládají. Ale v 8. třídách podíl těchto žáků klesá na 10 %, respektive na pouhých 4 % v Česku. S postupem do vyšších ročníků se tedy prohlubuje vazba mezi nízkými výsledky v matematice a její neoblíbou.

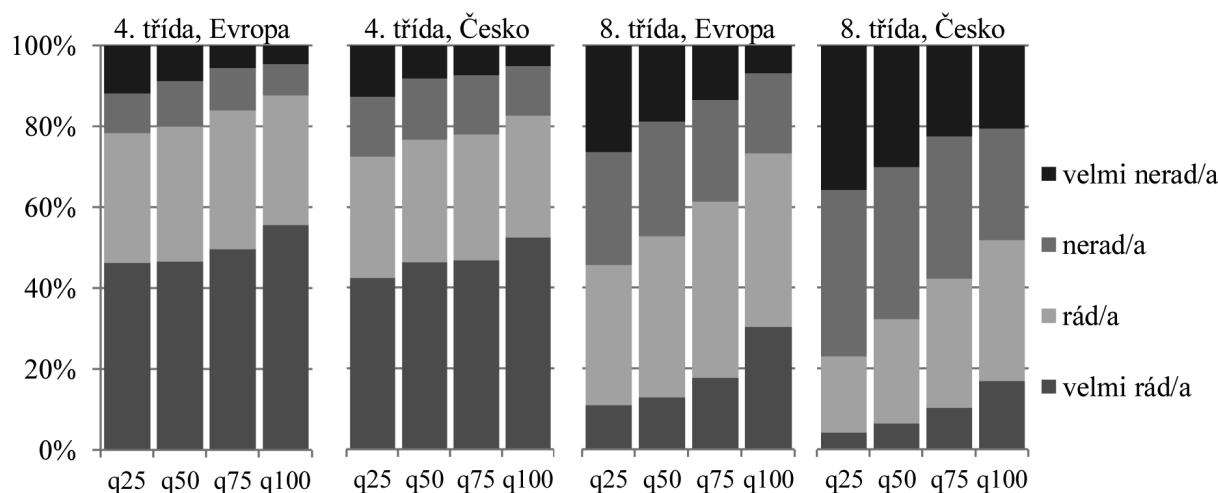
Pozorované závislosti mohou být zapříčiněny přinejmenším dvěma protichůdnými efekty: (i) nadanější žáci se lépe učí, mají lepší výsledky, a i proto mají školu (resp. matematiku) ve větší oblibě, (ii) žáci ve školách s náročnější výukou dosahují lepších výsledků, ale za cenu snížené obliby školy (resp. matematiky). Empirická identifikace těchto kauzálních jevů s dostupnými daty však není metodologicky možná.



**Obrázek 6.** Obliba školy dle nejvyššího ukončeného vzdělání rodičů žáka. 1 – vysokoškolské vzdělání, 2 – středoškolské vzdělání, 3 – základní vzdělání. Údaje za Evropu představují průměry za 10 sledovaných zemí Evropy, tedy bez Česka a Maďarska (Maďarsko vykazuje nesrovnalosti ve vykazované vzdělávací struktuře rodičů ve 4. a 8. třídách). Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).



**Obrázek 7.** Obliba školy dle výsledků žáků v matematických testech rozdělených do 4 kvartilových skupin. Spodní kvartil (q25) představuje čtvrtinu žáků s nejnižším skóre a vrchní kvartil (q100) čtvrtinu žáků s nejvyšším skóre. Údaje za Evropu představují průměr za 11 sledovaných zemí Evropy, tedy bez Česka. Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).



Obrázek 8. Obliba učení se matematice dle výsledků žáků v matematických testech rozdělených do 4 kvartilových skupin. Spodní kvartil (q25) představuje čtvrtinu žáků s nejnižším skóre a vrchní kvartil (q100) čtvrtinu žáků s nejvyšším skóre. Údaje za Evropu představují průměr za 11 sledovaných zemí Evropy, tedy bez Česka. Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

## 5 Faktory na straně škol a učitelů

Obliba školy a učení nezbytně úzce souvisí s metodami výuky, v čemž hraje zásadní roli osobnost učitele. Kvalitu učitelů a jejich přístup k výuce zase formuje řízení lidských zdrojů a vzdělávacího procesu ve školách. Děje se to jak cestou výběru nových a případným uvolňováním nekvalitních učitelů, tak cestou jejich pedagogického vedení, rozvoje a koordinace. Lze proto předpokládat, že rozdíly ve způsobech pedagogického řízení škol přispívají i k celkovým rozdílům mezi žáky. Příčinou meziškolních rozdílů však může být i rozřazování žáků do škol na základě jejich vzdělávacích dispozic, podle sociálně-ekonomického zázemí jejich rodičů a rozdílné podmínky v místě školy.

S cílem nahlédnout existenci či neexistenci těchto fenoménů jsme spočítali jak variaci míry oblíbenosti *mezi školami* (tzv. *between-group variation*), tak variaci *uvnitř škol* (tzv. *within-group variation*). Vysoká variace mezi školami může být důsledkem rozdílnějších vzdělávacích přístupů na úrovni jednotlivých škol, mírou selektivity škol a rozdílných teritoriálních socioekonomických podmínek. Tuto analýzu jsme navíc provedli zvlášť pro typy škol, tedy zvlášť pro základní školy a víceletá gymnázia v případě žáků 8. ročníku, a velikosti obcí, kde škola sídlí.

Tabulka 3

*Celková variace oblíbenosti, variace mezi školami a variace uvnitř škol*

Oblíbená škola	4. třída			8. třída		
	Celková	Mezi školami	Uvnitř škol	Celková	Mezi školami	Uvnitř škol
Česko	0,96	0,39	0,90	0,91	0,30	0,86
Finsko	0,89	0,34	0,85	0,78	0,26	0,73
Maďarsko	0,93	0,31	0,88	0,91	0,32	0,87
Itálie	0,89	0,37	0,81	0,78	0,29	0,72
Litva	0,73	0,26	0,70	0,82	0,27	0,78
Nizozemsko	0,75	0,30	0,70	0,73	0,29	0,68
Norsko	0,85	0,35	0,80	0,87	0,29	0,82
Slovensko	0,88	0,37	0,82	0,94	0,35	0,88
Slovinsko	0,92	0,37	0,87	0,89	0,32	0,84
Švédsko	0,76	0,26	0,72	0,78	0,24	0,75
Anglie	0,91	0,33	0,85	0,83	0,33	0,77
Belgie	0,78	0,26	0,74	0,84	0,30	0,80
Průměr*	0,86	0,26	0,84	0,86	0,25	0,84

Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

\*Jde o nevážený průměr za všechny země kromě Česka.

Tabulka 3 ukazuje tři zmíněné ukazatele variace v odpovědích žáků ohledně oblíbenosti školy: variaci *mezi*, *uvnitř* škol a *celkovou*. V Česku je celková míra variace velmi vysoká a ve 4. třídách je dokonce nejvyšší ze všech srovnávaných zemí.<sup>12</sup> Za povšimnutí stojí, že vysoké rozdíly panují ve všech zemích bývalého Rakousko-Uherska. Je známo, že charakter jejich vzdělávacích systémů dodnes nese jistou pečeť z doby vzniku jednotného státního školství. Ve vztahu k vysokým meziškolním rozdílům je třeba připomenout, že Česko i téměř čtvrt století po pádu socialismu zůstává zemí s relativně nízkými sociálně-ekonomickými rozdíly. O to pozoruhodnější je tedy vysoká míra rozdílů v oblíbenosti školy a učení se mezi českými školami. Příčinou může být malá průměrná velikost škol v Česku ve spojení s extrémně nízkým podílem řídicích pravomocí na úrovni ministerstva a krajských samospráv (OECD, 2012). Na základě dat TIMSS, která neobsahují podrobnější informace o rodinném zázemí, však není možno zdroj vysokých rozdílů v oblíbenosti identifikovat přesněji.

<sup>12</sup> Skutečnost, že hodnoty *between-group* a *within-group* variace se nesčítají do celkové variace, je dána tím, že jde o nebalancovaná data (počet žáků se liší škola od školy).

<http://www.stata.com/support/faqs/statistics/decomposed-variances-in-xtsum/>

Výše uvedená analýza provedená zvláště pro základní školy a víceletá gymnázia ukázala, že mezi gymnázii jsou zřetelně menší rozdíly v oblibě školy, než je tomu u škol základních. Rozdíly v oblibě matematiky však patrné nejsou. Obdobně analýza ukázala, že nejsou rozdíly ve variaci ani v oblibě matematiky, ani školy pro různé velikosti obcí (dle počtu obyvatel), kde škola sídlí.<sup>13</sup>

## 6 Role školního prostředí

Žákovské šetření TIMSS sice poskytuje povrchní informace o socioekonomickém zázemí žáků, ale obsahuje bohaté informace o jednotlivých učitelích a školách. To umožňuje nahlédnout vazby mezi oblibou školy, učením se a charakteristikami učitelů, jako jsou pohlaví, věk a počet let praxe<sup>14</sup>, a dále charakteristikami školy, jako je velikost obce, kde se nachází.

K identifikaci míry asociace mezi oblibou školy a učením se a charakteristikami žáka, učitele a školy jsme použili model lineární pravděpodobnosti (angl. *linear probability model*, dále LPM).<sup>15</sup> Vysvětlovanou proměnnou jsme vytvořili redukcí čtyřbodové škály obliby školy a učení se matematice na binární stupnici (*má školu/učení rád/a* vs. *nerád/a*). Odhadnutý koeficient u příslušné proměnné vyjadřuje, o kolik procentních bodů je obliba školy (nárůst odpovědí *mám školu/učení rád/a*) vyšší při jednotkové změně pravostranné proměnné.

Na úrovni žáka používáme následující charakteristiky:

- indikátorová proměnná pohlaví žáka (dívka/chlapec = 0/1);
- indikátorová proměnná výsledků v matematice (pod mediánem / nad mediánem = 0/1);<sup>16</sup>
- nejvyšší dosažená úroveň vzdělání mezi rodiči (střední a nižší / vysokoškolské = 0/1).

<sup>13</sup> Zmiňované výsledky zde nejsou uvedeny a je možno je zaslat na požádání.

<sup>14</sup> Učitelův dotazník TIMSS poskytuje také údaj o nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů. Avšak 95 % učitelů v TIMSS ukončilo magisterské studium, takže údaj neposkytuje dostatečnou variaci.

<sup>15</sup> Použitím modelu *Probit* jsme získali velmi podobné odhady, a proto prezentujeme pouze výsledky LPM.

<sup>16</sup> Indikátorová proměnná nad mediánem je rovná 1 v případě, že žák patří do horní poloviny žáků na základě výsledků v matematice.

Pro učitele matematiky používáme následující charakteristiky:

- pohlaví učitele (muž/žena = 0/1);
- věk pod 50 let resp. +50 let (= 0 resp. = 1);
- vektor indikátorových proměnných (0/1) učitelské praxe v letech: < 6, 6–20, 21–35 a +36.

Pro školy používáme indikátorovou proměnnou (0/1) velikosti populace obce školy v tis.: > 500, 100—500, 50—100, 15—50, 3—15 a < 3.

Odhady modelu, které identifikují pouze asociace a nikoliv kauzální vztahy, uvádí pro Česko tabulka 4. Znaménka odhadnutých koeficientů jsou více méně v souladu s poznatky parciálních analýz předchozích sekcí. Obliba školy je mezi dívkami statisticky významně vyšší než u chlapců, a to jak ve 4., tak v 8. třídách, a to o 18 % resp. 23 %.<sup>17</sup> Obliba školy s postupem do vyšších ročníků výrazně klesá u obou pohlaví, ale pokles mezi chlapci je mnohem výraznější. Obliba učení se matematice je mezi chlapci 4. tříd vyšší než u dívek, ale v 8. třídách je tomu již naopak, byť nejde o rozdíl vysoký. Vztah mezi učením se a oblibou školy a výsledky v matematice je zřejmý, ale poměrně slabý. Výjimku tvoří obliba učení se matematice v 8. třídách, kde žáci s lepšími výsledky mají matematiku raději téměř o 20 %. Nevýznamný nebo v jednom případě relativně slabý vztah je patrný u vysokoškolského vzdělání alespoň jednoho z rodičů.

Odhadované efekty (koeficienty) jsou vztaženy k učitelce mladší padesáti let s méně než šesti lety praxe. Odhadnuté koeficienty ukazují, že kvantifikovatelné charakteristiky učitelů nemají systematičtější vztah s oblibou školy a učením se matematice. Kromě občasných nesystematických a navíc velmi slabých efektů na nízké hladině statistické významnosti je patrný pozitivní vztah mezi lety učitelské praxe a oblibou školy a učením se matematice ve 4. třídách. To konkrétně znamená, že žáci učitelů s 21–35 resp. > 35 lety praxe mají v oblibě matematiku o 6,0 resp. o 10,7 procentních bodů častěji než žáci učitelů s praxí kratší. Podobný vztah lze sledovat v případě obliby školy. V 8. třídách však již tento statisticky významný vztah mezi oblibou školy či matematiky a délkou učitelské praxe nepozorujeme.

<sup>17</sup> Nízká obliba školy mezi českými chlapci je statisticky významně nižší než v ostatních 12 sledovaných zemích, a to ve 4. i 8. třídách. Jedinou výjimkou je Finsko, které vykazuje statisticky nevýznamné rozdíly v oblibě školy u chlapců a dívek ve 4. třídách. To podporuje naši domněnku, že výrazně nižší obliba školy v Česku oproti ostatním zemím je do velké míry způsobena velmi nízkou oblibou školy mezi chlapci. Pokud jde o oblibu učení se matematice, podobný vztah platí jen pro 8. třídy. Tyto výsledky *LPM modelu* s interakcemi mezi pohlavím žáka a jednotlivými zeměmi jsou k dispozici na vyžádání.

Tabulka 4  
*Obliba školy a učení se v Česku (model lineární pravděpodobnosti)*

	obliba školy		obliba učení se matematice	
	4. třída	8. třída	4. třída	8. třída
chlapec	-0,181*** (0,013)	-0,233*** (0,014)	0,039*** (0,013)	-0,033** (0,013)
test nad mediánem	0,050*** (0,014)	0,083*** (0,014)	0,058*** (0,013)	0,196*** (0,014)
Vzdělání rodičů:				
vysokoškolské	0,009 (0,016)	0,042** (0,018)	-0,019 (0,015)	0,012 (0,018)
Učitel:				
muž	-0,068** (0,033)	-0,025 (0,017)	-0,014 (0,032)	-0,013 (0,017)
věk nad 50	-0,006 (0,018)	0,053** (0,023)	-0,021 (0,017)	-0,012 (0,023)
praxe: 6–20 let	0,040* (0,021)	-0,004 (0,021)	0,014 (0,020)	0,005 (0,021)
21–35 let	0,055** (0,023)	-0,044 (0,029)	0,060*** (0,023)	-0,029 (0,028)
více než 35 let	0,037 (0,033)	-0,029 (0,033)	0,107*** (0,032)	0,021 (0,032)
Místo školy:				
s více než 500 tis. ob.	-0,023 (0,028)	-0,043 (0,035)	-0,045* (0,027)	-0,151*** (0,034)
se 100 tis. až 500 tis. ob.	-0,035 (0,027)	-0,090*** (0,029)	-0,078*** (0,027)	-0,150*** (0,028)
s 50 tis. až 100 tis. ob.	0,024 (0,026)	-0,163*** (0,027)	-0,035 (0,025)	-0,179*** (0,027)
s 15 tis. až 50 tis. ob.	0,045** (0,022)	-0,105*** (0,024)	-0,016 (0,022)	-0,087*** (0,023)
se 3 tis. až 15 tis. ob.	0,016 (0,022)	-0,098*** (0,024)	-0,054** (0,022)	-0,115*** (0,023)
N	4 574	4 845	4 574	4 845
Adj. R <sup>2</sup>	0,045	0,071	0,011	0,051

Pozoruhodný je vztah obliby s velikostí obce, kde škola sídlí. Základní skupinu, ke které jsou výsledky (koeficienty) vztaženy, představují školy v nejmenších obcích pod 3 000 obyvatel. Řada negativních a statisticky významných záporných koeficientů dosahujících až  $-0,163$  (obliba školy) a  $-0,179$  (obliba učení) znamená, že obliba je tam oproti nejmenším obcím výrazně nižší. Tento negativní efekt je silnější v 8. třídách. Protože použitý model zachycuje pouze asociace, můžeme jen spekulovat, co mohou být počáteční příčiny.

Odhadované efekty jednotlivých faktorů (koeficienty) lze sčítat. Takže například žák 8. třídy školy v okresním městě (tj. skupina 50–100 tis. obyvatel) ( $-16,3$  p.b.) bez vysokoškolsky vzdělaného rodiče ( $-4,2$  p.b.) má školu v oblíbě o 20,5 p.b. nižší než žák s vysokoškolsky vzdělaným rodičem ve škole sídlící ve skupině nejmenších obcí.

Obdobné odhady jsme provedli i pro další země. Výsledky v ostatních zemích<sup>18</sup> potvrzují, že základní kvantifikovatelné charakteristiky učitelů, jako jsou učitelská praxe a věk, s oblibou školy a učením se na straně žáků souvisí minimálně. Pozorované charakteristiky vysvětlují relativně malý podíl rozdílů v oblíbě školy a matematiky, jak je zjevné z nízkých hodnot indexu  $R^2$ .

## 7 Závěr

Tato studie nemá ambice ani možnosti identifikovat kauzální příčiny velmi nízké žákovské obliby školy a matematiky v českém vzdělávacím systému. Je to dáno především omezenými možnostmi, které nabízí charakter dat TIMSS a PISA. Naše analýza však poskytuje empirická zjištění, která mohou nasměrovat další výzkumy jinými a vhodně koncipovanými přístupy.

Naše mezinárodní srovnání ukazuje, že některé aspekty obliby škol a učení se matematice jsou široce rozšířené napříč zeměmi: (i) obliba školy a učení se s postupujícím věkem (ročníkem) klesá a zároveň je ve vyšších ročnících ve větší míře ovlivněna charakteristikami žáků, (ii) obliba je v průměru vyšší u dívek než u chlapců, (iii) obliba je vyšší u žáků s lepšími výsledky, (iv) jen velmi malá část pozorovaných rozdílů v oblíbě souvisí s kvantifikovatelnými charakteristikami žáků, učitelů a škol.

Česko zaujímá výjimečnou pozici tím, že ve školách je výrazně větší podíl nespokojených žáků než ve většině ostatních zemí. Je to dáno především tím, že standardní fenomény se v Česku projevují abnormálně silně. Především

<sup>18</sup> Výsledky jsou k dispozici na vyžádání.



dochází k obrovskému propadu obliby školy a učení mezi 4. a 8. třídou. Na celkové neoblíbě školy a učení se v českých 8. třídách více než v jiných zemích podílí chlapci. Neoblíba školy je také mnohem více rozšířena mezi žáky s horšími a nejhoršími výsledky. Ověřili jsme také, že tento propad v oblíbě školy a učení se mezi 4. a 8. ročníkem nespojuje s odchody na víceletá gymnázia. Ačkoliv je neoblíba školy na víceletých gymnáziích významně nižší než na základních školách, i tak je vysoce nad průměrem sledovaných zemí. Co se týká obliby učení se matematice, ta dosahuje podobné úrovně na obou typech škol. Lze tedy konstatovat, že selekce žáků na víceletá gymnázia k propadu obliby školy a učení se výrazně nepřispívá.

Pokud jde o faktory na úrovni školy, největší statistický význam má v Česku velikost obce, ve které škola sídlí. Oproti větším obcím mají žáci z nejmenších obcí s méně než 3 tisíci obyvatel školu i učení se matematice výrazně raději. V malých obcích může hrát pozitivní roli nižší míra anonymity a silnější osobní vazby mezi žáky, učiteli a rodiči. Ale může jít i o důsledek toho, že školy v malých obcích jsou pro žáky významnějším a oceňovanějším „oknem“ do světa.

Absence vztahu mezi délkou učitelské praxe a oblíbou školy a učení se matematice mezi žáky 8. tříd je pozoruhodná. Oblíba školy a učení se se zřejmě odvíjí od jiných pedagogických charakteristik než od těch, které lze získat učitelskou praxí. Kauzální vztah to samozřejmě nedokladuje, protože ve hře jsou nepozorované faktory, jako je například endogenní selektivita na straně učitelů s dlouhou praxí. Statisticky nevýznamné koeficienty v případě 8. tříd mohou být také důsledkem toho, že se učitelé předmětů na druhém stupni ve třídách častěji střídají. Takže učitel vyplňující dotazník TIMSS v 8. třídě mohl být s třídou kratší období než učitel ve 4. třídě na stupni prvním.

Důležitým celkovým zjištěním je skutečnost, že vysvětlovací (statistická) schopnost uvedených faktorů je poměrně nízká. Příčiny rozdílné obliby učení se a školy tedy zřejmě souvisí s faktory, které nejsou příliš korelovány s velikostí obce a délkou učitelské praxe učitelů, ale spíše s dalšími hůře měřitelnými faktory na straně učitelů a škol. To naznačuje, že použití dostupnějších formálnějších ukazatelů pro řízení kvality ve vzdělávání má svá omezení.

Pozornost zasluhuje poměrně silný vztah, který nacházíme mezi výsledky žáků v matematice a oblíbou učení se v 8. třídách, který ještě ve 4. třídách není tak patrný. Je nasnadě, že tento zřejmě interagující obousměrný vztah determinuje jak sklon k učení, tak budoucí výsledky vzdělávání žáků. To

může prohlubovat rozdíly (vzdělanější děti v matematice se učí ještě raději, méně vzdělané se učí ještě více nerady). Násilné a vynucovací metody výuky, které také mohou vést k dočasně lepším výsledkům, mohou iniciovat dlouhodobou averzi a nechuť k učení daného předmětu, nebo dokonce ke škole a učení jako celku. Tyto trendy se následně promítají do klesajícího zájmu o vysokoškolské obory požadující matematické dovednosti. I tímto směrem by jistě bylo vhodné směřovat další empirické výzkumy.

Naše zjištění dodávají na důležitosti řady otázek, jako jsou například: nakolik může vysoká míra negativních odpovědí souviset se skeptickou a negativní společenskou atmosférou v zemi, odkud pramení vysoké rozdíly v postojích dívek a chlapců, co je příčinou velmi výrazného klesání oblíbenosti školy s postupem do vyšších ročníků, jaké faktory na straně učitelů a škol vysvětlují pozorované rozdíly v oblíbenosti školy a matematiky, proč je v Česku neoblíbenost školy mnohem více rozšířena mezi žáky s horšími a nejhoršími výsledky. Lepší pochopení těchto fenoménů může napomoci při hledání adekvátních opatření v oblasti vzdělávací politiky. Lze zatím spíše jen spekulovat, že k pozitivní změně by mohly výrazněji přispět změny v oblasti přípravy učitelů, změny na straně ředitelů škol směrem k vyšší roli v dohledu a řízení vzdělávacího procesu, změny v didaktických přístupech a celkovém pojetí vzdělávání a výchovy, cílenější pozornost zaměřená na slabší žáky a žáky se slabším socio-ekonomickým zázemím rodiny.

## Literatura

- Bulcock, J. W., Whitt, M. E., & Beebe, M. J. (1991). Gender differences, student well-being and high school achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 37(3), 209–224.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Currie, C. (Ed.). (2008). *Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396–422.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *The Teachers College Record*, 87(3), 356–373.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál

- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis scholae*, 7(3), 49–71.
- Komenský, J. A., Váňová, R., Rosecká, Z., Kostečková, M., & Businská, H. (2004). *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola.
- Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427–444.
- Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International mathematics report*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International results in mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn – students' engagement, drive and self-beliefs*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *OECD Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Okun, M. A., Braver, M. W., & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419–427.
- Pavelková, I., & Hrabal, V. (2012). Mathematics in perception of pupils and teachers. *Orbis scholae*, 6(2), 119–132.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (s. 183–212). New York: Lawrence Erlbaum.
- Tomášek, V., Basl, J., Kramplová, I., Palečková, J., & Pavlíková, D. (2008). *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.
- Tomášek, V., Kramplová, I., & Palečková, J. (2012). *Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, 6(1), 27–40.

## Autoři

Mgr. Miroslava Federičová, M.A., CERGE-EI, P.O.Box 882, Politických vězňů 7, 111 21 Praha, e-mail: miroslava.federicova@cerge-ei.cz

doc. ing. Daniel Münich, Ph.D., CERGE-EI, P.O.Box 882, Politických vězňů 7, 111 21 Praha, e-mail: daniel.munich@cerge-ei.cz

## **A comparison of satisfaction with school and mathematics from the perspective of international testing programs <sup>19</sup>**

**Abstract:** Pupils' satisfaction at school and enjoyment of learning increase the intensity of their personal involvement in class, and their identification with the educational process, which can ultimately have a significant positive impact on their educational achievements. The goal of our analysis is a detailed empirical insight on how pupils in the 4<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> grade enjoy being at school and learning mathematics as provided by various international surveys TIMSS and PISA. In our comparative analysis we focus on the case of the Czech Republic, whose pupils are abnormally unenthusiastic about school and about learning mathematics also in other studies. In the first part we provide detailed international comparison. In the second we focus on school liking for particular groups of pupils and in the third one its linking with factors on the side of schools and teachers. For all countries a gradual decline in enjoyment of school and learning satisfaction in higher grades is typical, with lower levels of enjoyment among boys, and its positive correlation with students' achievements and the parents' level of education – especially in higher grades. However, overall, the variation in enjoyment levels that is explainable by factors on the side of teachers and schools and as recorded by the TIMSS is rather low. In comparison with other European countries, we find very low level of enjoyment of school and learning in the Czech Republic due to significantly more negative attitudes of boys. This is mostly pronounced in 8<sup>th</sup> grades of primary schools where we also identify highly negative attitudes among least performing pupils.

**Keywords:** liking school, mathematics, pupils, teachers, TIMSS, PISA

---

<sup>19</sup> The research was done in the framework of a research project supported by the Czech Science Foundation (P402/12/G130).

## Příloha

### Tabulka A1

*Porovnání (podobnosti) rozdílů hodnot indexu (sestaveného jako průměr 3 otázek) a odpovědi na jedinou otázku ohledně obliby učení se matematice*

TIMSS 4.třídy	2011		2007	
	1Q	Index	1Q	Index
Česko	1,84	1,81	2,06	1,98
Finsko	2,04	2,12	-	-
Maďarsko	1,70	1,75	1,96	1,95
Itálie	1,78	1,72	1,79	1,78
Litva	1,60	1,62	1,74	1,71
Nizozemsko	2,00	2,10	2,22	2,21
Norsko	1,62	1,70	1,76	1,89
Slovensko	1,71	1,75	1,92	1,89
Slovinsko	1,79	1,76	1,94	1,84
Švédsko	1,66	1,82	1,73	1,90
Anglie	1,74	1,84	1,88	1,98
Belgie	2,17	2,16	-	-

Pozn. Převzato z TIMSS (2007, 2011).

### Tabulka A2

*Srovnání otázek kladených žákům v různých vlnách šetření TIMSS a PISA*

TIMSS 2011 4. ročník	TIMSS 2011 8. ročník	TIMSS 2007 8. ročník	TIMSS 2003 8. ročník	PISA 2012 patnáctiletí
I like being in school.	Ano	Ano	Ano	I feel happy at school.
I feel safe when I am at school.	Ano	Ne	Ne	Things are ideal in my school.
I feel like I belong at this school.	Ano	Ne	Ne	I am satisfied with my school.
I enjoy learning mathematics.	Ano	Ano	Ano	I do mathematics because I enjoy it.
Mathematics is boring.	Ano	Ano	Ne	I look forward to my mathematics lessons.
I like mathematics.	Ano	Ano	Ne	-
I wish I did not have to study mathematics.	Ano	Ano	Ne	-
I learn many interesting things in mathematics.	Ano	Ano	Ne	-

## Tabulka A3

*Srovnání hodnot ukazatele průměrné oblíbenosti školy a učení se matematice v různých letech šetření TIMSS.*

TIMSS 8. třídy	oblíbenost školy			oblíbenost učení se matematice		
	2003	2007	2011	2003	2007	2011
Česko	–	2,47	–	–	2,81	–
Finsko	–	–	2,07	–	–	2,63
Maďarsko	2,01	2,27	2,14	2,50	2,77	2,50
Itálie	2,32	2,37	2,26	2,42	2,43	2,37
Litva	2,08	2,19	2,07	2,48	2,51	2,15
Nizozemsko	2,04	–	–	2,91	–	–
Norsko	2,06	2,06	1,99	2,33	2,33	2,24
Slovensko	2,52	–	–	2,56	–	–
Slovinsko	2,54	2,63	2,65	2,90	2,98	2,84
Švédsko	2,30	2,28	2,19	2,27	2,32	2,27
Anglie	2,29	2,16	2,11	2,54	2,39	2,32
Belgie	2,22	–	–	2,42	–	–

Pozn. Převzato z TIMSS (2003, 2007, 2011).

Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: ČŠI.

Cílem publikace je poskytnout učitelům, ředitelům škol i dalším uživatelům komplexní informaci o didaktických testech a jejich specifické úloze při hodnocení výsledků vzdělávání. V publikaci jsou i metodologicky náročnější kapitoly věnující se tvorbě úloh a testů, obohacené množstvím konkrétních ukázek. Může být tedy užitečná i doktorandům a dalším zájemcům, kteří se tvorbou testů zabývají. Vše je pojednáno v rámci klasické teorie testů jen s náznaky směrem k Item Response Theory.

# Důraz školy na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice<sup>1</sup>

Dominik Dvořák

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 26. 2. 2015 / upravená verze obdržena 15. 6. 2015 /  
k uveřejnění přijato 16. 6. 2015

**Abstrakt:** V šetření TIMSS 2011 se objevil index nazvaný „důraz školy na studijní úspěch“ (SEAS). Cílem článku je osvětlit skutečnost, že české školy vykazují poměrně nápadné hodnoty tohoto indexu. Dále pomocí SEAS analyzuje vztah mezi postoji českých škol k reformě a znalostmi a dovednostmi jejich žáků. Teoretický úvod popisuje konstrukt akademický optimismus a index SEAS zavedený v šetření TIMSS. Následně je provedena explorativní sekundární analýza dat o úrovni složek SEAS v případě českých škol se zaměřením na nápadné odchylky hodnot. Práce vychází z výsledků žáků čtvrtých ročníků v matematickém testu TIMSS 2011 a z odpovídajících učitelských a ředitelských dotazníků. Pro analýzu vztahů v datech jsou použity základní prostředky popisné a inferenční statistiky. Zjištění ukazují na disproporčně nízkou důvěru ředitelů ve snahu žáků ve škole dobře prospívat, která je společná regionálnímu klastru zemí. Dále analýza přinesla nečekaná zjištění o vztahu mezi postoji ředitelů a učitelů ke kurikulární reformě a výsledky jejich žáků v matematice. Z literatury známá i naše původní zjištění o komponentách indexu SEAS v podmínkách českých škol přinášejí zajímavé pohledy mj. na vnímání reformních procesů v českých školách a doplňují tak literaturu o implementaci, resp. recepci reformy.

**Klíčová slova:** důraz školy na studijní úspěch, akademický optimismus, kurikulární reforma, Česká republika, TIMSS 2011

Panuje široká shoda o tom, že globálním trendem ve vzdělávání se stalo zaměření na výsledky učení. Stále více zemí měří kognitivní výkony svých žáků (Eurydice, 2009; UNESCO, 2007). Odpovídající vzdělávací politiky při tom deklarují význam osvojení nadpředmětových kompetencí, avšak současně se klade důraz na dosažení vysoké úrovně základních gramotností/dovedností, které korespondují s tradičními školními předměty (čtení, psaní,

<sup>1</sup> Článek je výstupem projektu GA ČR: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (P402/12/G130).

matematika, případně přírodní vědy). V hodnocení trendu k většímu využívání testů se ovšem různí autoři velmi liší (Bellmann & Weiß, 2009; Bruns, Filmer, & Petrinos, 2011; de Wolf & Janssens, 2007; Sahlberg, 2011).

Za důležitou příčinu národních politik orientovaných na zlepšování měřitelných výsledků jsou považována mezinárodní šetření vzdělávacích výsledků. Rostoucí zájem politiků i části odborníků o srovnávání kognitivních cílů vzdělávání zpětně ovlivňuje podobu a vývoj těchto šetření. V šetření TIMSS 2011 se tak nově objevil index *school emphasis on academic success* (SEAS). V české národní zprávě je označen *důraz školy na studijní úspěch* (Tomášek, Kramplová, & Palečková, 2012, s. 26). V tomto textu poukazuji na skutečnost, že Česká republika opakovaně vykazuje extrémně nízkou hodnotu v jednom z aspektů tvořících SEAS, a diskutuji možné příčiny netypického vztahu mezi tímto konstruktem a výsledky vzdělávání u nás. V neposlední řadě upozorňuji, že dotazníky TIMSS mohou poskytnout dosud málo využitý pohled na českou kurikulární reformu. Vzhledem k tomu, že Česká republika v šetření TIMSS 2011 sledovala pouze žáky čtvrtých ročníků, budu v celém textu mít na mysli tuto věkovou skupinu, resp. odpovídající stupeň školy.

## 1 Akademické/studijní cíle a celoškolské faktory jejich dosahování

Anglická pedagogická terminologie běžně užívá adjektivum *academic* jako neutrální označení některých cílů základního (včetně primárního) vzdělávání. V češtině není jeho překlad v tomto významu ustálen.<sup>2</sup> Jako přijatelné se jeví řešení zvolené Tomáškem a kol. (2012, s. 26), kdy pro *academic success* je použit *studijní úspěch*. V tomto textu budu používat termíny studijní a akademický jako vzájemně zaměnitelné. Vesměs se jinak všude držím terminologie užívané v našich národních zprávách TIMSS.

V mezinárodní vědecké komunitě panuje relativně široká pragmatická shoda na dobře operacionalizovaných a měřitelných *akademických cílech* všeobecného vzdělávání.<sup>3</sup> To vytváří paradigmatický rámec, v němž se pak

<sup>2</sup> Absence určitého termínu v češtině může naznačovat absenci (potřeby) příslušného pojmu v našem odborném diskurzu.

<sup>3</sup> Odpovídají zhruba triviu nebo tomu, co u žáků zjišťují šetření TIMSS a PIRLS – porozumění textu, používání a aplikování matematických a přírodovědných znalostí a dovedností, uvažování o problémech, případně postoje k odpovídajícím předmětům. V podmínkách malých národů musíme ještě předpokládat angličtinu i další cizí jazyky. Nad rámec toho, co přímo sleduje TIMSS a PIRLS, k akademickým cílům dále patří zejména psaní.



může rozvíjet „normální“ (v kuhnovském smyslu) věda, hledající výzkumem podložené cesty k efektivnímu dosahování těchto cílů. Jedna linie tohoto výzkumu zkoumá vlastnosti žáka, které přispívají k jeho studijnímu úspěchu, a zaměřuje se na konstrukty jako *akademické sebepojetí* (Marsh et al., 2005), v českém prostředí označované také *školní sebepojetí* (ČŠI, 2013). My se však budeme zabývat charakteristikami akademicky úspěšných škol (Creemers & Kyriakides, 2008; Hopkins et al., 2014). Zde se dlouhodobě studuje otázka, zda vůbec existují prakticky významné efekty školy na výsledky žáků, zejména s ohledem na možnost školy přispívat k snížení závislosti výsledků na socioekonomickém původu žáka (zvyšování spravedlivosti vzdělávání). Dnes převládá názor, že efekty školy existují a jsou vyšší právě u kognitivních akademických výsledků (typicky v matematice) než v oblasti afektivních cílů (Reynolds et al., 2014).

### 1.1 *Akademický optimismus a koncept SEAS*

Různé výzkumy efektivních škol dlouhodobě docházejí k obdobným faktorům jejich úspěšnosti, jako jsou vyjadřovaná vysoká očekávání směrem k žákům, časté hodnocení (měření) výsledků žáků, bezpečné a ukázněné prostředí nebo dobré vztahy mezi školou a rodinou (Marzano, 2003; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Redding, 2006). Specifický přístup v rámci těchto analýz rozvinul v uplynulých dekádách Hoy (2012). Na počátku jeho práce stálo empirické zjištění, že neexistuje souvislost mezi klimatem školy a studijními výsledky žáků. Zaměřil se proto postupně na tři jiné faktory (tabulka 1), jež charakterizují působení školy jako celku a systematicky predikují schopnost školy pozitivně ovlivňovat akademické výsledky žáků bez ohledu na jejich rodinné zázemí.

#### Tabulka 1

##### *Faktory tvořící akademický optimismus*

Faktor	Vymezení
studijní důraz ( <i>academic emphasis</i> )	škola je vedena úsilím o akademickou excelenci – vyvíjí tlak na akademický prospěch
vnímaná kolektivní zdatnost ( <i>perceived collective teacher efficacy</i> )	přesvědčení (učitelů), že sbor jako celek dokáže naplánovat a uskutečnit opatření mající příznivé účinky na žáky
důvěra v žáky a jejich rodiče ( <i>trust</i> )	ochota vystavit se ohrožení jiným založená na víře, že onen jiný má dobré úmysly, je spolehlivý, kompetentní, upřímný a otevřený

Pozn. Převzato z Hoy, Tarter, & W. Hoy (2006).

Hoyův přístup odpovídá duchu *pozitivní psychologie* v tom, že jde o kolektivní (celoškolní) fenomény<sup>4</sup> zdůrazňující význam sociálních faktorů či interakcí mezi lidmi (Křivohlavý, 2004; Mareš, 2001; Shulman & Sherin, 2004), v tomto případě jednak mezi učiteli ve škole navzájem, jednak mezi učiteli a ostatními aktéry. Například první faktor zohledňuje jak chování učitelů školy (jaké cíle předkládají žákům), tak i postoje a chování žáků (kázeň, motivaci, úctu k dobrému prospěchu). Ve druhém faktoru rozpoznáme Bandurův koncept vnímané zdatnosti (Gavora, 2008) – vyjadřuje přesvědčení učitelů, že když vynaloží úsilí, má to na žáky příznivý dopad. Třetí faktor *důvěry* je převážně afektivní, přitom důvěra k žákům a rodičům se na úrovni základní školy obvykle jeví jako jeden faktor (Hoy, 2012, s. 82), takže se mluví o důvěře ke klientům. Tyto tři faktory jsou dále vzájemně korelované a společně vytvářejí ve škole příznivé podmínky, jež Hoy (2012) charakterizuje konstruktem *akademického optimismu*. Vyjadřuje, že učitelé věří sobě i svým klientům, resp. žákům (kteří se mohou a chtějí učit), tato pozitivní energie se projevuje v jednání aktérů a nalézá svůj cíl v akademických cílech. Hoyův akademický optimismus (podobně jako index SEAS) připomíná ještě jiný koncept pozitivní psychologie, totiž *naději* (Křivohlavý, 2004), kdy akademický optimismus můžeme chápat jako souhrn cílů (kurikulum), cest k jejich realizaci (implementace), energie investované učiteli a žáky a konečně podpory z okolí (od rodičů).

Na Hoyovy práce navázalo šetření TIMSS 2011, které z otázek uvedených v tabulce 2 vytvořilo výše zmíněnou škálu *důrazu školy na studijní úspěch* – SEAS (Mullis et al., 2012, s. 248).<sup>5</sup> Také konstrukt SEAS zajímavě kombinuje vnímání příspěvku učitelů, žáků a rodičů k studijnímu klimatu školy. Struktura

<sup>4</sup> V poslední době se objevují práce i o individuálním akademickém optimismu učitelů a žáků.

<sup>5</sup> V letech 2003 a 2007 byl v šetření TIMSS používán konstrukt ředitelovo vnímání školního klimatu (*principals' perception of school climate*, PPSC), do kterého bylo pod jinými názvy, ale ve stejné formulaci zahrnuto všech pět otázek, které v roce 2011 vstupují do SEAS. Naše neúčast v šetření 2003 se jeví jako nenahraditelná ztráta, neboť jsme přišli o možnost znát úroveň těchto ukazatelů před začátkem reformy. V roce 2007 se žáci sice ještě neučili podle nového vzdělávacího programu, ale nelze pochybovat, že manifestní postoje ředitelů již byly probíhající reformou ovlivněny. V roce 2007 se pro Českou republiku ze všech zemí uváděl ve vztahu k 4. ročníkům vůbec nejmenší podíl žáků, v jejichž školách byl index PPSC vysoký (pouhé 1 % žáků). Nejvyšší podíly žáků v této kategorii měl Tchaj-wan, anglosaské země (Austrálie, Nový Zéland, Skotsko, Anglie a USA) a s odstupem i Rakousko. Naopak podíl českých žáků ve školách s nízkou hodnotou indexu klimatu (21 %) patřil k vysokým, vyšší mělo jen Slovensko (27 %) a několik postsovětských a rozvíjejících se zemí. Také podíl českých žáků osmých ročníků ve školách s nízkou hodnotou indexu PPSC byl velmi vysoký (40 %), vyšší hodnotu uvádělo pouze Tunisko (Mullis et al., 2008, s. 355–361).

SEAS je analogická akademickému optimismu: moment studijního důrazu školy je zde vyjádřen jako očekávání učitelů ohledně výsledků žáků; vnímaná kolektivní zdatnost učitelů koresponduje s pochopením cílů školního vzdělávacího programu ze strany učitelů a s vnímanou úspěšností (ostatních kolegů) při jeho realizaci; důvěra učitelů znamená přesvědčení o ochotě rodičů a žáků usilovat o dobrý prospěch. Konkrétním zněním českých položek se zabývám dále.

## Tabulka 2

*Různé jazykové verze položek odpovídajících aspektům SEAS ve školním dotazníku TIMSS*

česká	slovenská	mezinárodní
nároky učitelů na výsledky žáků	očekávania učiteľov týkajúce sa výsledkov žiakov	teachers' expectations for student achievement
pochopení cílů školního vzdělávacího programu ze strany učitelů	miera pochopenia vzdelávacích cieľov školy učiteľmi	teachers' understanding of the school's curricular goals
úspěšnost učitelů při realizaci školního vzdělávacího programu	úspešnosť učiteľov pri realizácii učebných osnov	teachers' degree of success in implementing the school's curriculum
zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků	podpora rodičov pri učení sa žiakov	parental support for student achievement
snaha žáků dobře ve škole prospívat	snaha žiakov dosahovať v škole dobré výsledky	students' desire to do well

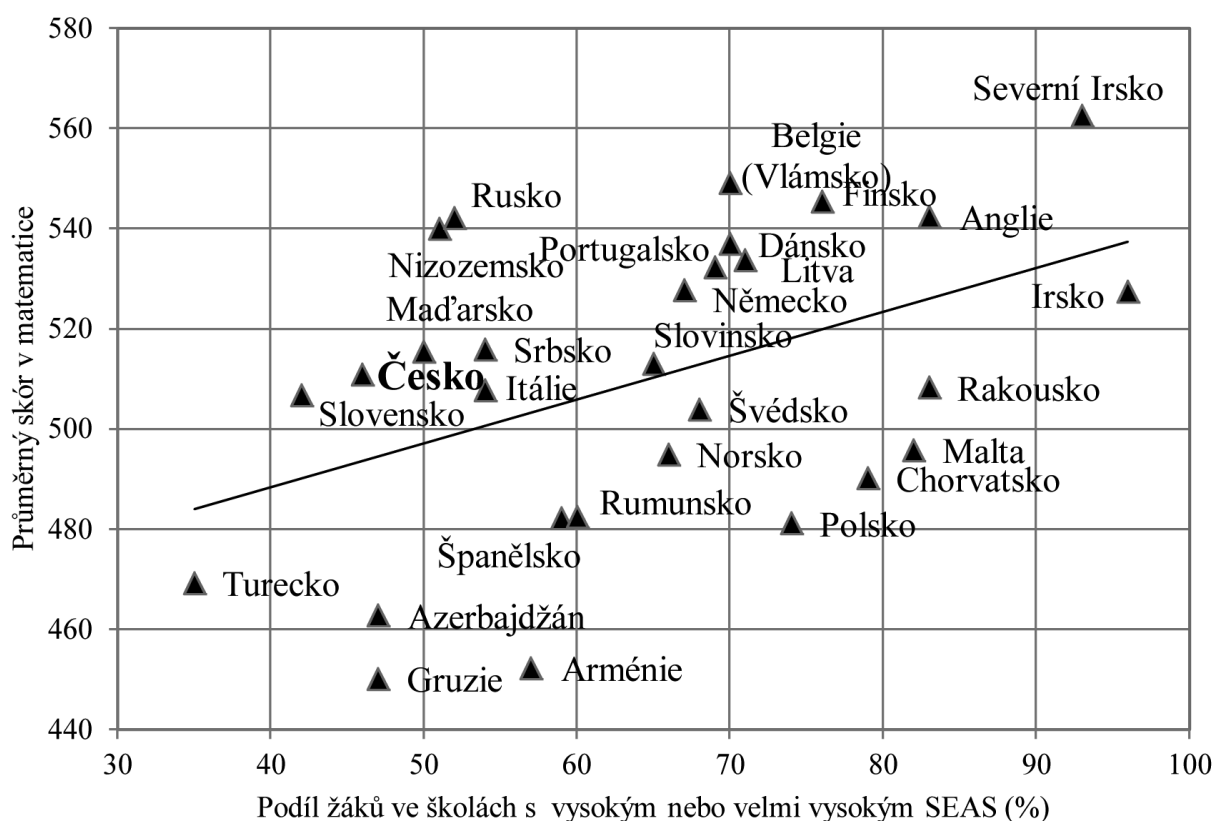
### 1.2 Výzkumný problém

Z výsledků mezinárodních šetření obvykle budí největší zájem žebříčky zemí sestavené na základě průměrných skóre v kognitivních testech. V jejich stínu zůstávají mnohá zjištění ze školních dotazníků, např. o nízké hodnotě indexu SEAS v českých školách (Tomášek et al., 2012, s. 26–27). Proto nejprve stručně připomenou některá zjištění z již publikovaných dat.

V obrázku 1 jsou vyznačeny evropské a kavkazské země, kde se žáci 4. ročníku účastnili šetření TIMSS 2011. Vodorovná osa uvádí podíl žáků, kteří se v dané zemi vzdělávají ve školách s vysokým nebo velmi vysokým SEAS (dle výpovědi ředitelů), svislá osa pro srovnání národní skóre žáků čtvrtého ročníku v matematice. Ukazuje se, že ve všech západoevropských a většině východoevropských zemí je více žáků ve školách s vysokým nebo velmi vysokým SEAS než u nás. Velmi podobnou hodnotu jako Česká republika vykazují

Slovensko a Maďarsko. Pouze 1 % českých žáků navštěvuje školy, kde jejich ředitelé hodnotí úroveň SEAS jako velmi vysokou. Z dalších účastníků výzkumu vykazují nižší SEAS ještě Turecko, Maroko, Tunisko nebo Chile. V grafu je naznačena i přímka popisující lineární vztah mezi celkovým průměrným skórem žáků čtvrtého ročníku v matematice a indexem SEAS v dané zemi (Pearsonův korelační koeficient je 0,45). Pokud bychom index SEAS konstruovali z výpovědí učitelů, dostali bychom v podstatě stejný obraz.

TIMSS je zaměřen na míru zvládnutí dovedností korespondujících s tradičními předměty školního kurikula. Proto by nemělo překvapit, že nejvyšší míru SEAS a také nejvyšší skóre matematických dovedností v šetření TIMSS vykazují Severní Irsko a Anglie (spolu s Irskou republikou), kde základní dovednosti (*literacy, numeracy*) byly v posledních dekádech v popředí pozornosti a dostávalo se jim systematické péče prostřednictvím tzv. národních strategií, které jsou považovány za poměrně úspěšné reformy.



Obrázek 1. Vztah mezi SEAS a průměrným výsledkem v matematice na úrovni států v šetření TIMSS 2011.

Podle našeho názoru představuje nízký SEAS v České republice jak výzkumný, tak praktický problém. Index SEAS je totiž obecně, podobně jako akademický optimismus, významným faktorem vysvětlujícím v šetření TIMSS v mnoha zemích rozdíly výsledků mezi školami vzdělávajícími žáky s podobným socioekonomickým zázemím. Nilsenová a Gustafsson (2014) se zase zabývali významnou pozitivní změnou výsledků norských žáků v čase v šetření TIMSS a ukázali, že celé zlepšení lze vysvětlit právě vzrůstem SEAS.

Martin a kol. (2013, s. 126) sledovali prostřednictvím víceúrovňového regresního modelu vliv kontextových indexů charakterizujících podmínky školy na výsledky žáků: SEAS má z pěti sledovaných škál nejvyšší vliv, další v pořadí byl index sledující bezpečnost a kázeň školního prostředí a index materiálních podmínek pro výuku. Tento vliv v řadě zemí přetrvává i po zohlednění socioekonomického zázemí žáků. Pouze ve dvou zemích – v České republice a Rusku – již v původním modelu (bez zohlednění rodinného původu žáků) žádný ze sledovaných faktorů nemá vliv na rozdíly ve výsledcích žáků, tedy ani SEAS. I když v tomto článku nenajdeme vysvětlení právě uvedeného zjištění, chceme přispět k lepšímu vhledu do problému indexu SEAS a jeho jednotlivých aspektů.

## 2 Metoda

V textu vycházíme z výsledků šetření TIMSS 2011, jehož cílem bylo především porovnat znalosti a dovednosti žáků z jednotlivých zemí. Tomu je také podřízena konstrukce národních vzorků. V České republice ho tvořilo 177 základních škol, více než 4500 žáků jejich čtvrtých ročníků a téměř pět set ředitelů a učitelů (Tomášek et al., 2012). Vzorek je dvoustupňový, nejprve jsou vybrány školy, v jejich rámci pak celé třídy. Vedlejším přínosem tohoto postupu je možnost provádění víceúrovňových analýz. Při výběru škol je však hlavním cílem především reprezentativnost na úrovni výsledného žakovského vzorku, nikoli z hlediska proporčního zastoupení různých základních škol jako organizací (Rutkowski, von Davier, & Rutkowski, 2013, s. 123). Přesto přináší mezinárodní šetření v našich podmínkách jedinečnou možnost propojit kolektivní charakteristiky škol a výsledky jejich žáků.

V rámci otázek na klima školy se respondenti vyjadřovali mj. k pěti aspektům, které jsou uvedeny v tabulce 2, měli při tom k dispozici pětibodovou škálu (1 – velmi vysoká, 2 – vysoká, 3 – střední, 4 – nízká, 5 – velmi nízká), na níž hodnotili úroveň daného aspektu. Mezinárodní zpráva uvádí, že obecně byli

ředitelé velmi optimističtí, a proto byly školy rozděleny pouze do tří úrovní – s velmi vysokou, vysokou a střední úrovní SEAS (Mullis et al., 2012, s. 249). Podrobnosti o konstrukci škály SEAS uvádějí Martin & Mullis (2012).

Škála SEAS byla konstruována jednak na základě odpovědí ředitelů ve školním dotazníku (těmito daty se dále zabýváme), a paralelně z výpovědí učitelů v učitelském dotazníku. Poněkud překvapivé jsou významové rozdíly mezi českým, slovenským a anglickým zněním příslušných položek (tabulka 2 výše). K rozdílu v chápání by mohlo dojít u první položky – česky *nároky*, slovensky a anglicky *očekávání* učitelů. Pojem *expectancy* v některých teoriích vyjadřuje hodnotu, kterou má pro jedince určitý cíl (zde prospěch žáka), a souvisela by s tím, zda se učitel „pokusí, nebo nepokusí o dosažení takového cíle“ (Křivohlavý, 2004, s. 60). Pak by tato položka měla vyjadřovat nejen to, jaké nároky na žáky učitelé kladou, ale také to, co jsou sami ochotni pro žákův úspěch udělat. Ještě nápadnější je rozdíl u čtvrté položky (zájem rodičů / podpora rodičů) a opět se jedná o míru aktivního jednání vynakládaného pro dosažení cíle. Ostatně u páté položky lze také uvažovat o významovém rozdílu mezi snahou (*effort*) a touhou, přáním (*desire*).<sup>6</sup>

Povšimněme si také, že v druhé a třetí položce se český dotazník vztahuje výslovně k určitému konstruktovi konkrétní reformy – školnímu vzdělávacímu programu. Vzhledem k tomu, že ŠVP musí být v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*, vycházíme zde z předpokladu, že uvedené položky by měly do určité míry odrážet to, jak učitelé chápou a implementují celostátní reformu.

Data o podílech škol a průměrných výsledcích škol v závislosti na hodnotách kontextových proměnných, pokud nejsou přímo součástí publikovaných datových souborů, byla vypočtena programem *International Data Explorer* určeným k analýzám mezinárodních šetření. Statistická významnost rozdílů, kterou uvádím v tabulkách, je v tomto programu určována nezávislým *t*-testem. Pouze korelační koeficienty a kontingenční tabulky jsem počítal z příslušného národního datového souboru odpovědí ve školním dotazníku bez zohlednění váhy škol.

<sup>6</sup> Rakouský dotazník překládá u čtvrté položky *elterliche Unterstützung* a u páté *Wunsch (...)* *gute Leistungen zu erbringen*.

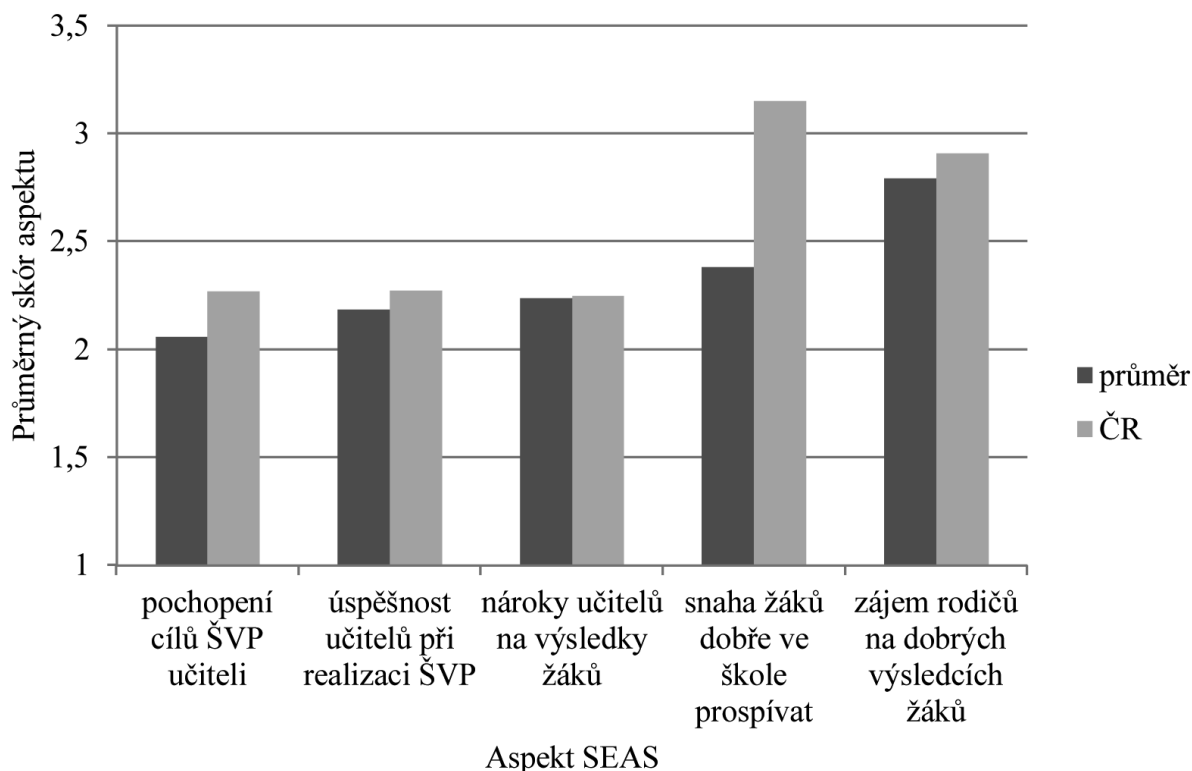
### 3 Výsledky

V této části textu nejprve krátce poukážu na hodnoty jednotlivých aspektů SEAS v České republice v porovnání s dalšími zeměmi. Potom se budu zabývat vztahem těchto aspektů k výsledkům žáků v kognitivních úlohách. Pokud není řečeno jinak, uvádím hodnoty kontextových proměnných ze školního dotazníku TIMSS 2011, tj. podle výpovědí ředitelů škol. Výsledky znamenají průměrné výsledky první populace (u nás žáků 4. ročníků) v matematickém testu téhož šetření.

#### 3.1 Vnímaná snaha žáků a podpora rodičů

Jak již bylo řečeno, v mezinárodním průměru a v řadě zemí jednotlivě byla nalezena přímá souvislost mezi matematickým výsledkem a hodnotou SEAS vnímanou řediteli u první i druhé populace (obvykle žáků 4., resp. 8 ročníku). V Česku se však nedaří najít souvislost mezi výsledky žáků a SEAS a dalšími indexy charakterizujícími podmínky ve škole z pohledu ředitelů (Martin et al., 2013). Ani učitelé vnímaný SEAS nemá v České republice statisticky významný vliv na výsledky žáků v matematice. I když z hlediska klasické psychometrie se *Cronbachovo alfa* u České republiky nevymyká z hodnot pro okolní země (Martin & Mullis, 2012), problémy s konstruktovou validitou ukazují, že bychom se měli podívat na jednotlivé aspekty SEAS.

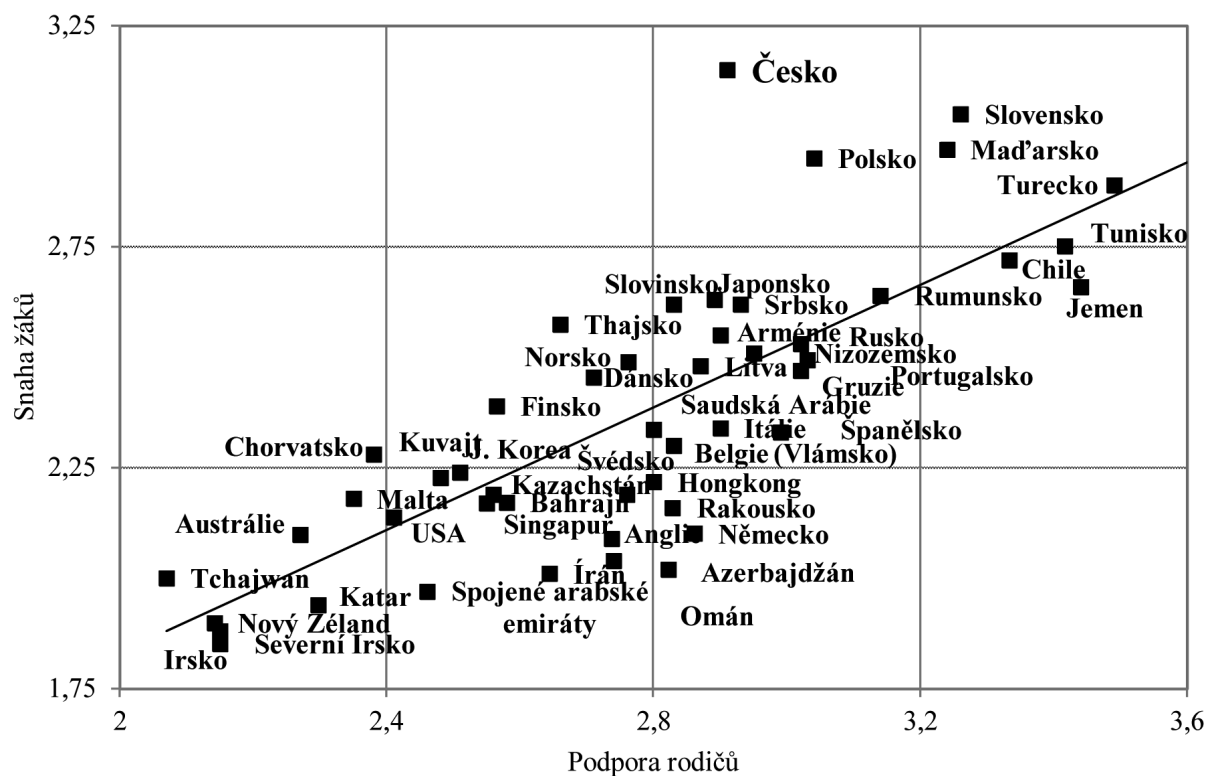
Obrázek 2 ukazuje, že z pěti položek, které tvoří index SEAS, se české školy od průměru účastnických zemí nejvíce odlišují v tom, jak jejich ředitelé hodnotí snahu žáků dobře ve škole prospívat (podrobněji viz příloha 1). Nízkým podílem žáků ve školách s vysokou nebo velmi vysokou vnímanou snahou žactva dobře ve škole prospívat se Česko podobá Slovensku a obdobně na tom jsou i další post-socialistické země, Polsko a Maďarsko (příloha 2). Naproti tomu v Rakousku a Německu se vůbec nevyskytly školy, kde by jejich ředitelé žákům připisovali nízkou nebo velmi nízkou snahu. Současně platí, že v České republice neexistuje souvislost mezi řediteli uváděnou snahou žáků dobře ve škole prospívat a skutečně dosahovanými výsledky v matematice (na úrovni jedinců, tabulka 3).



Obrázek 2. Porovnání úrovně jednotlivých aspektů SEAS pro Česko s průměrem účastnických zemí TIMSS 2011 (vyšší skóre znamená *nižší* hodnocení daného aspektu).

V okolních post-socialistických zemích je také poměrně hodně škol, kde ředitelé uvádějí jen nízkou nebo velmi nízkou podporu, kterou rodiče investují do prospěchu svých dětí. Česká republika se ale v tomto aspektu více podobá Německu či Rakousku, u dané položky mohlo však v českém dotazníku dojít k ovlivnění významu překladem. Ve srovnání s rokem 2007 se v České republice zlepšila hodnota tohoto ukazatele (zjišťovaného stejnou otázkou), avšak nezlepšila se vnímaná snaha žáků o dobrý prospěch (Tomášek et al., 2012, s. 26). Zajímavé je porovnání průměrných skóre obou právě diskutovaných aspektů pro země účastníci se šetření (obrázek 3). Ukazuje, že obě položky jsou poměrně výrazně korelované, ale v postsocialistických středoevropských zemích ředitelé (i učitelé) hodnotí snahu žáků celkově hůře než podporu rodičů.





Obrázek 3. Vztah mezi skóry vnímané podpory rodičů a vnímané snahy žáků (data TIMSS 2011).

### Tabulka 3

Průměrné rozdíly ve výsledcích matematického testu mezi českými žáky ve školách s různou uváděnou mírou snahy žáků (první číslo je bodový rozdíl na škále TIMSS, jako druhá je uvedena hodnota  $p$ )

	Ředitelem uváděná snaha žáků		
	vysoká	střední	nízká
střední	6 0,5053		
nízká	17 0,0978	11 0,0607	
velmi nízká	6 0,5422	0 -	10 0,1587

Pozn. Zdroj dat: TIMSS 2011.

### 3.2 Vnímaná úspěšnost zavádění ŠVP

Dvě položky českého školního dotazníku lze (podle mého názoru) interpretovat ve vztahu ke kurikulární reformě minulého desetiletí. Fenomén školních vzdělávacích programů, o kterých český dotazník výslovně hovoří, totiž plošně přinesla teprve tato reforma. S ohledem na mezinárodní kontext však budu mluvit obecněji o školním kurikulu.

V případě míry porozumění cílům kurikula v žádné ze sledovaných zemí ředitelé neuváděli velmi nízkou míru porozumění cílům, při implementaci nízkou ani velmi nízkou úspěšnost. (Existují tedy školy, kde je nízká úroveň porozumění cílům, ale alespoň střední úspěšnost jejich implementace, opačně to neplatí.) Proto příslušná porovnání v následujících tabulkách nejsou.

Tabulka 4

*Vztah mezi řediteli uváděnou mírou pochopení cílů školního kurikula učiteli a výsledky žáků školy (první číslo je rozdíl na škále TIMSS, druhá je uvedena hodnota p)*

	Rozdíly výsledků mezi školami s různou úrovní pochopení cílů					
	velmi vysoká / vysoká	velmi vysoká / střední	velmi vysoká / nízká	vysoká / střední	vysoká / nízká	střední / nízká
Rakousko	-5 0,406	-5 0,4202	N	0 0,9988	N	N
Česko	-7 0,6012	-8 0,5195	N	-2 0,7371	N	N
Německo	-4 0,5537	-2 0,8388	-9 0,5763	2 0,7082	-6 0,726	-8 0,6372
Maďarsko	6 0,6325	13 0,527	-7 0,6679	7 0,6884	-14 0,2887	-20 0,3158
Polsko	9 0,1161	19 0,0206*	36 0**	10 0,1828	27 0**	17 0,0428*
Slovensko	-3 0,7801	22 0,0915	N	26 0,0045**	N	N

Pozn. \* znamená  $p < 0,05$ , \*\* znamená  $p < 0,01$ , N – malý počet škol v jedné z porovnávaných kategorií. Zdroj dat: TIMSS 2011.

Tabulka 4 ukazuje, že udávaná míra *pochopení* cílů školního kurikula nemá, až na Polsko a částečně Slovensko, výrazný vliv na výsledky žáků v matematice. Jinak je tomu s rozdílem mezi výsledky žáků ve školách s vysokým a středním úspěchem při *implementaci* cílů kurikula (tabulka 5). Rozdíl mezi

vysokou a střední úspěšností školy při implementaci kurikula se projevily významným rozdílem výsledků žáků v matematice v Rakousku, Německu a zejména Maďarsku a Polsku, zatímco má nevýznamný efekt na Slovensku a žádný v Česku.

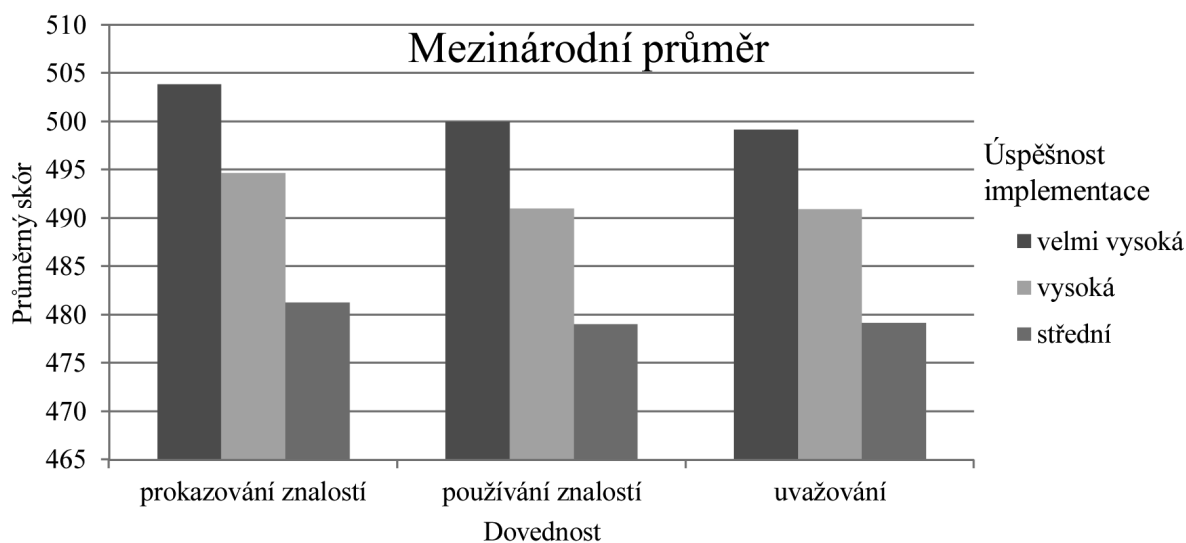
Tabulka 5

*Vztah mezi úspěšností implementace cílů školního kurikula učiteli a výsledky žáků školy (první číslo je rozdíl na škále TIMSS, druhá je uvedena hodnota p)*

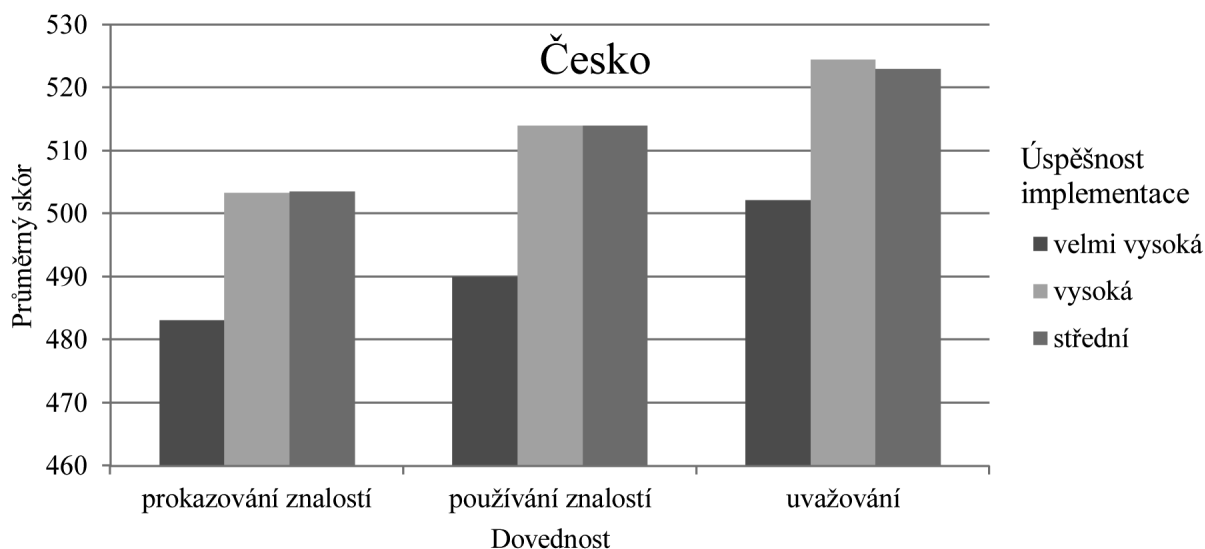
	Rozdíly výsledků mezi školami s různou úspěšností implementace		
	velmi vysoká / vysoká	velmi vysoká / střední	vysoká / střední
Rakousko	-8 0,1779	14 0,1662	22 0,0111*
Česko	-21 0,2565	-21 0,2601	0 0,9894
Německo	14 0,1673	26 0,0148*	12 0,0191*
Maďarsko	15 0,2081	53 0**	38 0**
Polsko	15 0,0135*	30 0**	15 0,0049**
Slovensko	6 0,5998	21 0,115	15 0,0956

Pozn. \* znamená  $p < 0,05$ , \*\* znamená  $p < 0,01$ . Zdroj dat: TIMSS 2011.

V České republice se reforma orientuje na nadpředmětové, vyšší kompetence. Domníval jsem se, že by se porozumění cílům (reformního) kurikula, resp. jeho úspěšná implementace nemusely projevit v celkovém výsledku žáků v matematice, ale mohly by mít vliv na lepší úroveň „vyšších“ dovedností, tedy schopnosti aplikovat znalosti a usuzovat. Obrázky 4 a 5 ukazují, že tomu tak není. V mezinárodním průměru lepší implementace odpovídá lepším výsledkům pro všechny tři dovednosti. V České republice výsledky škol s řediteli vnímanou velmi vysokou úrovní porozumění cílům ŠVP a vnímanou velmi vysokou úspěšností jeho implementace jsou konzistentně (ale statisticky nevýznamně) horší pro všechny tři dovednosti sledované v šetření TIMSS 2011 (obrázek 5). Podobný výsledek dostáváme i pro všechny oblasti matematického učiva (čísla, geometrie, data).



*Obrázek 4.* Vliv deklarované úspěšnosti implementace školního kurikula na úroveň matematických dovedností (mezinárodní průměry). Pozn. Zdroj dat: TIMSS 2011.



*Obrázek 5.* Vliv deklarované úspěšnosti implementace školního kurikula na úroveň matematických dovedností (Česká republika). Pozn. Zdroj dat: TIMSS 2011.

Je samozřejmě nutné uvažovat o tom, zda v českém případě studované proměnné nejsou jen proxy za nějakou jinou charakteristiku školy. Sledoval jsem proto korelace s jinými kontextovými proměnnými. Údaje o socioekonomickém původu žáků (ACBG03A) uvedlo 172 škol (99 %). Testem v kontingenční tabulce byla ověřena na 5 % hladině významnosti nezávislost mezi uváděným počtem žáků s nižším socioekonomickým statusem a oběma proměnnými vztahujícími se k ŠVP (pochopení a implementace). Kromě vzájemné korelace obou otázek vztahujících se k ŠVP ( $r = 0,54$ ) korelovaly tyto otázky nejvíce s ředitelem uváděnou spokojeností učitelů s jejich prací v konkrétní škole ( $r = 0,40$  a  $r = 0,45$ ).

#### 4 Diskuse: SEAS jako zpráva o české reformě?

Školy v České republice vykazují velmi nízkou hodnotu *důrazu školy na studijní úspěch* uváděnou jejich řediteli. Na počátku jsem se domníval, že může jít o vliv reformního diskurzu a zejména národního kurikulárního rámce, který lze označit jako antiakademický,<sup>7</sup> akcentující praktické cíle a jehož hlavní priority nezahrnovaly zpočátku explicitě ani čtenářskou gramotnost, ani matematiku, ani přírodní vědy (tedy „akademické cíle“). V šetření TIMSS je *důraz školy na studijní/akademický úspěch* řazen pod trs proměnných tvořících klima školy. U nás se za hodnoty, které přispívají ke kvalitnímu klimatu školy, považuje spíše orientace na afektivní cíle, široce pojatý osobnostní a sociální rozvoj žáků. Proto jsem předpokládal, že školy budou pod vlivem reformy deklarovat menší tlak na výsledky žáků. Je tomu však naopak, právě v položce zjišťující deklarovaný akademický tlak se Česká republika mezinárodnímu průměru nejvíc blíží. To znamená, že – alespoň podle vnímání ředitelů – důraz na vzdělávací výsledky v českých školách není ani nadprůměrný, ani podprůměrný. Absence neutrálního či afirmativního pedagogického termínu pro kognitivní složku studijních cílů v českém pedagogickém diskurzu tak může spíš odrážet určitou nevyváženost chápání těchto cílů v české pedagogické teorii (nebo reformě) než postojů škol. Vrací se zde téma rozdílnosti

<sup>7</sup> Autoři šetření TIMSS tedy předpokládají, že již na úrovni primární školy může či dokonce má existovat akademický či studijní důraz. Když však současný český kurikulární rámec (RVP ZV) mluví o základní škole, používá slovo studium pouze ve spojení „další studium“. Studium (lat. úsilí) je tedy z hlediska základní školy nikoli aktuální, ale perspektivní činnost. Jen výjimečně se objevuje doporučení, aby ve škole přátelská a vstřícná atmosféra vybízela žáky ke studiu (Balada et al., 2007, s. 12). Spatřuji zde významný a ne zcela pozitivní vliv Delorovy zprávy. Určité její čtení může vést k oslabování významu základního vzdělávání ve prospěch celoživotní učení, byť podle Lee a Friedricha (2011) jde o dezinterpretaci.

jak jazyků teoretiků, reformátorů, učitelů, ředitelů (Píšová et al., 2011), ale i jejich hodnot či priorit (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015).

Nízká hodnota SEAS v České republice je tak především důsledkem velmi nízké vnímané snahy žáků dosahovat dobrého prospěchu. To je podle nás velmi závažné zjištění, pokud tento aspekt SEAS chápeme jako míru *důvěry* mezi klíčovými aktéry školního života v Hoyově (2012) smyslu. Je to bohužel v souladu se zjištěním Dvořáka, Urbánka a Starého (2014), kteří ve své více-případové studii konstatovali malou ochotu škol organizovat systematickou podporu neprospívajícím žákům, protože nevěří ve smysluplnost takového snažení.

Podle amerických výzkumů (Hoy, 2012) spolu důvěra ve snahu žáků a podporu rodičů těsně souvisí zejména na nižších stupních školy a tvoří jeden faktor *důvěry v klienty*. Také v šetření TIMSS 2011 vykazují agregovaná data pro jednotlivé účastnické státy obdobnou tendenci, avšak skupina stredo-evropských postsocialistických zemí má odlišné chování s relativně vyšší nedůvěrou v žáky. Stejně tak je zajímavé, že rozdíly ve snaze žáků (uváděné pracovníky školy) se neprojevují ve výsledcích žáků. Tento jev by si zasloužil podrobnější prostudování, může např. ukazovat na neadekvátní nedůvěru zdejších učitelů k žákům.

Překlad dvou položek v českém kontextovém dotazníku je vztáhl přímo ke školním vzdělávacím programům jako inovaci plošně zavedené reformou. Na rozdíl od některých sousedních zemí, ředitelem deklarovaná úspěšnost při implementaci kurikula (v českém případě ŠVP) nemá vliv na výsledky žáků. Je to v souladu se zjištěními Rendla a Štecha (2012), kteří v předchozím šetření TIMSS 2007 nenalezli v českém prostředí vztah mezi mírou učitelovy deklarované podpory reformě na jedné straně a kvalitami procesů (posuzovaných žáky) ani efektů výuky.

Konzistentně, ale ne statisticky významně dosahují žáci horších výsledků ve školách deklarujících velmi vysokou míru porozumění cílům ŠVP nebo velmi vysokou úspěšnost při jeho implementaci. Týká se to dokonce i „vyšších“ dovedností aplikace učiva a uvažování o něm. K podobnému závěru, že reforma by mohla být dokonce kontraproduktivní, dospěl kvalitativními postupy pro česká gymnázia Janík (2013), obdobně Dvořák a kol. (2015) pro jednu dlouhodobě sledovanou základní školu. Příčinou je formální přijetí reformy a zejména náročnost a neefektivnost povinné tvorby a aktualizace ŠVP, což ředitele a učitele odvádí od otázek kvality výuky a jejích výsledků.

Formálnímu plnění požadavků reformy napomáhá, že výsledky učení žáků nebyly zjišťovány (a mezinárodní šetření jsou zatím jediným zdrojem kvalitnějších dat).

Nabízí se však i jiné vysvětlení: vnímaná potřebnost reformy a snaha implementovat ji mohou být vyšší ve školách, které mají z nějakého důvodu větší problémy se vzděláváním žáků, a tedy dosahují i horších výsledků. Data však neukazují, že by podpora reformy byla vyšší ve školách vzdělávajících žáky z horšího socioekonomického prostředí. Spíše však důrazně deklarovaná podpora (problematické) reformě může být u některých škol dána tendencí alespoň na verbální úrovni vyhovět každému zadání nadřízených orgánů, což nebývá pro kvalitu vzdělávání obvykle přínosné. Školy úspěšně sledující vlastní rozvojovou agendu mohou být naopak více rezistentní vůči novinkám (Hloušková, 2008, s. 47) i na úrovni verbální, nemají zapotřebí ostentativně podpořit reformu. Netypický vztah mezi konstruktem SEAS a výsledky žáků může být také dán odchýlným chováním měřicího nástroje (v důsledku volnějšího českého překladu položek školního a učitelského dotazníku).<sup>8</sup>

Samozřejmě, tlak školy na akademický výkon nemusí mít jen příznivé důsledky a vysoké požadavky mohou být také nesprávně zaměřeny. I když v literatuře nepanuje shoda, velké studijní nároky mohou vést ke zhoršení psychosociálního klimatu školy a k negativním jevům jako šikana. Bibou-Nakou a kol. (2012) však podotýkají, že příčinou v takovém případě nejsou vysoké akademické nároky školy samy o sobě, ale jejich nepřiměřenost možnostem žáků, která vede k frustraci aktérů. Jako vždy ve výchově, jde tady o rovnováhu. Zdá se, že víc než vysoké požadavky na žáky u nás sociální klima školy může ohrožovat nízká důvěra pedagogických pracovníků k žákům, projevující se mimo jiné nízkou podporou, kterou školy poskytují žákům ze znevýhodněného prostředí (Dvořák et al., 2014).

## 5 Závěr

Studijní čili akademické cíle nadále mají prominentní místo v mnoha zahraničních kurikulech primárního a základního vzdělávání, dokonce lze mluvit o určité jejich renesanci (Dvořák, 2012). V tomto kontextu lze výsledky

<sup>8</sup> Pokud bychom nad rámec dat připustili, že vnímaná úspěšnost implementace ŠVP odráží skutečnou míru realizace změn ve výuce, otevíral by se prostor k úvaze, zda reforma skutečně nevede k horším výsledkům žáků v matematice. Reforma totiž přináší pokles důrazu na matematiku a přírodní vědy a na tradiční předměty obecně (Dvořák, 2012).

matematické části šetření TIMSS 2011 (Mullis et al., 2012; Tomášek et al., 2012) chápat dvojnásobem: buď jako uklidňující signál, že pokles akademických dovedností českých žáků se zastavil, nebo jako negativní zprávu, že se jejich úroveň stále nachází poměrně hluboko pod úrovní dosahovanou našimi žáky v polovině devadesátých let 20. století – zhoršení České republiky oproti výsledkům z roku 1995 stále zůstává největší mezi srovnatelnými zeměmi. Přitom „přetrvává propad zejména ve výsledku lepších žáků, znamená to, že se výrazně snížil podíl českých žáků s výbornými znalostmi z matematiky“ (ČŠI, 2013, s. 11). Navíc některé země si dokázaly udržet stabilně dobrou či vynikající úroveň výsledků, nebo dokonce dosáhly ve stejném období významného zlepšení. Zlepšení výsledků českých žáků tak nevede k snížení odstupe od zemí na špičce tabulky, a naopak se snižuje rozdíl mezi našimi výsledky a úrovní rozvíjejících se zemí.

Případný návrat studijních dovedností (nebo základních kompetencí) na výsluní české vzdělávací politiky by neměl být návratem k pojetí češtiny a matematiky známému z předchozích dekád. Podle mého názoru by mělo jít o novou syntézu předchozí tradice a myšlenek kurikulární reformy minulého desetiletí. Taková vyváženější syntéza by mohla mít větší šanci na úspěšnou implementaci ve školách. Akademický optimismus představuje faktor, který může příznivě ovlivňovat celkové výsledky žáků, a zejména schopnost škol pomáhat znevýhodněným žákům. Proto by si zasloužil větší pozornost výzkumníků i vzdělávací praxe.

## Literatura

- Balada, J., Brant, J., Brychnáčová, E., Herink, J., Holasová, T., Horská, V., & Zahradníková, M. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Bellman, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286–308.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15(2), 125–145.
- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington: World Bank Publications.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Abingdon: Routledge.
- ČŠI (2013). *Vybraná zjištění PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396.



- Dvořák, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: Proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K., (2014). High autonomy and low accountability. Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.
- Eurydice (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: Education, audiovisual and culture executive agency.
- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222–235.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Filozofická fakulta MU.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie: odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí, radost, naděje*. Praha: Portál.
- Lee, M., & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: Ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151–169.
- Mareš, J. (2001). Zvládnání školní zátěže u žáků a studentů. In J. Čáp & J. Mareš (Eds.), *Psychologie pro učitele* (s. 527–563). Praha: Portál.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416.
- Martin, M. O., & Mullis, I. V. (Eds.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—implications for early learning* (s. 109–178). Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Olson, J., Preuschoff, C., & Erberber, E. (2008). *TIMSS 2007 International mathematics report*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation, 20*(4), 308–327.
- Pířová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajduřková, L., Knecht, P., ... Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Redding, S. (2006). *The mega system. Deciding. Learning. Connecting*. Lincoln: Academic development institute.
- Rendl, M., & Štech, S. (2012). Should learning (mathematics) at school aim at knowledge or at competences? *Orbis scholae, 6*(2), 23–40.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 197–230.
- Rutkowski, L., von Davier, M., & Rutkowski, D. (Eds.). (2013). *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. London: CRC Press/Taylor and Francis Group.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change, 12*(2), 173–184.
- Shulman, L. S., & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 135–140.
- Tomášek, V., Kramplová, I., & Palečková, J. (2012). *Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- UNESCO (2007). *Global monitoring report 2008: Education for all by 2015. Will we make it*. Paris: UNESCO.

## Author

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha, e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

## School emphasis on academic success in TIMSS 2011 as a window on curricular reform in the Czech Republic

**Abstract:** TIMSS 2011 study uses new index (SEAS) that is closely related to the concept of academic optimism. This paper describes some causes and ramifications of the low level of SEAS and its components in the Czech Republic. Besides, the SEAS components are used to analyse the relationships between the attitudes of the Czech schools to the curricular reform and achievement of their pupils. Introductory part of the paper describes the concept of academic optimism and the SEAS index in TIMSS 2011. Subsequently, explorative secondary analysis of TIMSS data is performed to explain strikingly low level of SEAS in Czech Republic. The results are discussed in

the regional perspective. The data on results of Czech 4<sup>th</sup> grade pupils in TIMSS 2011 mathematics test and school questionnaires were analysed by basic descriptive and inferential statistics methods. The low level of SEAS in the Czech Republic is mainly due to the low perceived pupils' desire to do well in the school. One explanation may be the low trust of teachers and principals to pupils. The analysis also shows paradoxical relationship between the declared support to the reform and pupils' achievement in the Czech schools. The components of the SEAS may be interpreted as a window on the perception and implementation of curricular reform in the Czech Republic.

**Keywords:** school emphasis on academic success, academic optimism, curricular reform, Czech Republic, TIMSS 2011

## Příloha 1

### Tabulka 1

*Podíly českých žáků ve školách s různou úrovní pěti aspektů indexu SEAS ve srovnání s mezinárodním průměrem (nižší hodnota skóru ukazuje vyšší úroveň aspektu)*

		Podíl žáků ve školách (%) podle úrovně aspektu					Skór
		velmi vysoká	vysoká	střední	nízká	velmi nízká	
Pochopení cílů ŠVP učiteli	průměr	21	58	20	2	1	2,1
	ČR	10	53	37			2,27
Úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP	průměr	15	57	27	2	1	2,23
	ČR	7	59	32	1	0	2,25
Nároky učitelů na výsledky žáků	průměr	14	55	28	2	2	2,26
	ČR	11	53	36	0	0	2,25
Snaha žáků dobře ve škole prospívat	průměr	12	46	38	5	1	2,43
	ČR	0	11	67	18	4	3,15
Zájem rodičů na dobrých výsledcích	průměr	7	29	48	14	4	2,85
	ČR	3	23	56	16	2	2,91

Pozn. Zdroj dat: TIMSS 2011.

## Tabulka 2

*Podíly českých žáků ve školách s různou úrovní pěti aspektů indexu SEAS ve srovnání s vybranými středoevropskými zeměmi (nižší hodnota skóru ukazuje vyšší úroveň aspektu)*

	Podíl žáků ve školách (%) podle úrovně aspektu				
	velmi vysoká	vysoká	střední	nízká	velmi nízká
<b>Nároky učitelů na výsledky žáků</b>					
Česko	11	53	36	-	-
Maďarsko	3	68	28	1	-
Německo	5	63	31	2	-
Polsko	15	67	18	-	-
Rakousko	13	57	30	-	-
Slovensko	4	57	37	2	-
<b>Pochopení cílů školního vzdělávacího programu ze strany učitelů</b>					
Česko	10	53	37	-	-
Maďarsko	13	71	15	2	-
Německo	12	68	17	2	-
Polsko	27	60	11	2	-
Rakousko	26	65	10	-	-
Slovensko	8	67	25	-	-
<b>Úspěšnost učitelů při realizaci školního vzdělávacího programu</b>					
Česko	7	59	32	1	-
Maďarsko	7	51	41	1	-
Německo	5	58	36	1	-
Polsko	26	62	12	-	-
Rakousko	20	66	15	-	-
Slovensko	8	64	28	-	-
<b>Snaha žáků dobře ve škole prospívat</b>					
Česko	-	11	67	18	4
Maďarsko	-	20	67	11	3
Německo	10	69	20	-	-
Polsko	1	19	66	14	1
Rakousko	13	58	29	-	-
Slovensko	1	9	74	14	1
<b>Zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků</b>					
Česko	3	23	56	16	2
Maďarsko	-	12	58	24	6
Německo	3	30	50	14	4
Polsko	3	10	68	18	1
Rakousko	4	23	59	12	1
Slovensko	1	6	64	24	5

Pozn. Zdroj dat: TIMSS 2011.

## Proč se kritizuje PISA? <sup>1</sup>

Stanislav Štech

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Smyslem mého diskusního eseje je ukázat na to, co je u nás v pohledu na mezinárodní šetření PISA zatím slepou skvrnou. Domnívám se, že úkolem výzkumníků je především fungovat jako příslovečný „dávblův advokát“. Tedy dekonstruovat poznatky a sdílené interpretace, ukázat je v širším kontextu a hledat jejich omezené domény platnosti.

Ještě před dvaceti lety bylo vzácností setkat se s rozsáhlými mezinárodními šetřeními srovnávajícími výsledky vzdělávání v různých zemích. Ke konci 90. let se objevuje zmíněné mezinárodní měření dovednosti 15letých žáků aplikovat čtenářské, matematické a přírodovědné znalosti v každodenním kontextu, tzv. gramotnosti (PISA). Později se rozběhlo zjišťování úrovně tzv. kompetencí dospělých PIAAC a pilotně byla ověřována možnost měřit výsledky učení vysokoškoláků s cílem zjistit tzv. přidanou hodnotu výuky (AHELO).

Avšak je to právě PISA, která se i díky značnému mediálnímu ohlasu stala doslova emblémem poznávacích nástrojů, pomocí nichž mají vlády upravovat svou vzdělávací politiku. OECD jako organizace bohatých zemí, která se stará primárně o ekonomický rozvoj, dokázala po několika málo letech pomocí nástrojů měření vzdělávacích „výstupů“ zásadně proměnit i převažující způsob uvažování o vzdělávání. Vzdělávání přitom není primárním předmětem zájmu OECD – na rozdíl od UNESCO, které má k doporučením v oblasti vzdělávání demokratický mandát a legitimitu. Ekonomické, ba ekonomistní přístupy ke vzdělávání vedly totiž v posledních patnácti letech k tomu, že kultura výkonu a výsledků nahradila kulturu seberozvoje a emancipace jedince (dnes už těmito výrazy téměř pohrdáme jako prázdnou patetickou deklarací). Srovnávací kvantifikující měření vytlačila povědomí o kvalitě, spolupráce při poznávání a učení byla nahrazena soutěží a snahou porazit ostatní (jakoby v sebekultivaci nebo učení bylo významné druhého „porazit“), respektování specifičnosti vzdělávání a kulturních statků bylo podrobno diktátu jedné vítězné logiky – logiky efektivnosti v podobě nákladů a výnosů.

---

<sup>1</sup> Jádrem tohoto textu jsem publikoval na serveru Česká pozice dne 7. 10. 2014 pod názvem *Srovnávání výsledků vzdělávání? Zatím zlý pán...*

U programu PISA se proměna pohledu na vzdělávání a jeho účel děla nejprve jakousi soft strategií – kdo by nechtěl znát vědecky podložená data o tom, jaká je úroveň vlastního vzdělávacího systému? Posléze i interpretacemi výsledků v podobě ligových tabulek, které seřazují družstva-země podle výkonů zhruba půl miliónu žáků z asi 65 zemí s možností zjistit rozdíly mezi chlapci a dívkami, mezi školami v různých regionech, mezi různými typy škol.

Ministři i novináři dnes netrpělivě čekají na výsledky dalšího kola šetření a na to, zda se jejich vzdělávací systém zlepšil, propadl nebo stagnuje. Chtějí se dozvědět, kdo je nejlepší a u koho se poučit.

### **„OECD a testy PISA škodí vzdělávání po celém světě“**

Můžeme Davida Berlinera z University v Arizoně, Dianu Ravitchovou z univerzity v New Yorku nebo Sally Tomlinsonovou z Oxfordu považovat za lidi neochotné podívat se do zrcadla „objektivních výsledků“ vzdělávání ve svých zemích a srovnat je s úrovní vzdělávání v jiných zemích světa?

Těžko, jde o špičkové světové odborníky (pedagogy, psychology, didaktiky) na školní vzdělávání. Spolu s další téměř stovkou expertů, akademiků i představitelů nevládních vzdělávacích organizací adresovali otevřený varovný dopis Andreasi Schleicherovi, duchovnímu otci a statistickému guru právě programu PISA. Ten se od r. 2000 jevil jako téměř nekritizovatelný pilíř našich znalostí o kvalitě vzdělávacích systémů v zemích OECD.

Dopis zveřejněný 6. května 2014 v britském Guardianu<sup>2</sup> pod expresivním titulkem *OECD a testy PISA škodí vzdělávání po celém světě* a podepsaný zmíněnými veličinami vyjadřuje hluboké znepokojení a obavy z dopadů výsledků PISA a vyzývá k zastavení dalšího kola šetření. Vzápětí 25. května téhož roku Washington Post hlásá zdánlivě nelogickou zprávu *Šanghaj, jednička v PISA testech, ze šetření zřejmě vystoupí<sup>3</sup>*; podobně se hovoří o tom, že vystoupit z PISA chce Rakousko. Michiganský server pro veřejné vzdělávání neváhá použít titulek *Vymývání mozků PISou: měřit, stanovit pořadí, opakovat<sup>4</sup>*. V březnu 2014 vydává americký pedagog čínského původu Yong Zhao knihu *Who's*

<sup>2</sup> <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

<sup>3</sup> <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/05/26/no-1-shanghai-may-drop-out-of-pisa/>

<sup>4</sup> <http://realpubliceducation.com/2014/05/07/pisa-brainwashing-measure-rank-repeat-the-becoming-radical/>

*Afraid of the Big Bad Dragon: Why China has the Best (and Worst) Education.* V ní říká, že PISA se stala jedním z nejdestruktivnějších faktorů v dnešním vzdělávání: vytváří prý iluzorní modely excellence, idealizuje systémy, které mají vážné vzdělávací nedostatky, glorifikuje autoritářské přístupy a pozornost vzdělávacího světa směřuje do minulosti místo do budoucnosti. Výsledky PISA mají podle něj v dnešním světě podobný, možná i větší dopad na vnímání úrovně země než počty olympijských medailistů nebo nobelistů. “Je šokující vidět tolik racionálních a vzdělaných lidí ve významných pozicích, jak věří tomu, že tři testové skóry vypovídají o kvalitě jejich vzdělávacího systému, o efektivnosti učitelů, o schopnosti žáků a o budoucí prosperitě jejich společnosti”, říká Zhao. Ostatně i u nás jsme se s nekritickými interpretacemi těchto skóre setkávali. A nejen u politiků, kterým by se dala určitá naivita prominout.

Je tohle všechno bleskem z čistého nebe? Potřebujeme tedy taková šetření? A v čem vlastně mohou vzdělávání škodit? Signatáři otevřeného dopisu A. Schleicherovi hovoří o sedmi největších škodách, které PISA napáchala, a nakonec připojují sedm konstruktivních doporučení, jak dál. Nechci je všechny podrobně komentovat. Upozorním pouze na ty podle mého soudu nejzávažnější.

Především, PISA prý vedla k obrovské eskalaci testování a „dramaticky zvýšila víru v kvantitativní měření“. A to při známé nedokonalosti a nespolehlivosti testů tohoto typu. Najednou se podle jeho výsledků začali hodnotit žáci, učitelé, ředitelé, školy. A výsledky v PISA (tj. často jen pořadí v žebříčku zemí) se staly hlavním, ne-li jediným motivem „závodu o špičku žebříčku“.

Práce o kvalitě vyučování/učení přitom doporučují rozlišovat minimálně čtyři pojetí: kvalitu jako excelenci, dále jako přínos uplatnění mimo školu (na trhu práce), jako „fit to purpose“, tj. jako míru naplnění specifických cílů či účelů vytčených konkrétní školou nebo typem školy a konečně kvalitu jako tzv. transformativní efekt, tj. míru, v níž vzdělávání přispělo k proměně vnímání světa žáky a k růstu jejich osobnosti (srov. Harvey & Green, 1993)<sup>5</sup>. Je zjevné, že dosavadní zacházení s výsledky srovnávacích šetření preferuje prosazování kvality vzdělávání jako excelenci a následně i kritérium praktického využití (základního) vzdělání. A tím přispívá k určité deformaci pohledu na účel vzdělávání.

<sup>5</sup> Tito autoři se sice zabývají především vysokoškolským vzděláváním; jejich analýzy však lze v době vítězího neoliberalního paradigmatu vzít jako inspiraci pro pohled na účel vzdělávání vůbec.

Vzdělávání jsme navíc zredukovali na jeho měřitelné aspekty a začali jsme o něm uvažovat v krátkých časových horizontech, říkají signatáři. Podle D. Ravitchové se jasně oddělila skupina „testcentric“ zemí (školy asijské, ale také z USA a ty, které vzdělávání postupně začaly přizpůsobovat typu úloh v PISA) od těch ostatních, jako jsou např. Francie nebo Švýcarsko.

Dodejme k tomu, že taková orientace na „výstupy“ z často opakovaných testů je v rozporu s poznatky pedagogického a psychologického výzkumu vyučování a učení, které statistici a ekonomové ovládnuvší někdy před 10–15 lety vzdělávací politický diskurs ostentativně ignorují. Především jde o poznatek, že žádné relevantní poznání o povaze a funkčnosti vyučování a procesech učení nelze získat v krátkých intervalech a nemá smysl na jejich základě dělat ukvapené zásahy. Podobně se nedoceňují zjištění zdůrazňující významnou roli drilu a tréninku paměti v každém procesu učení. Zejména pak poznatky o vztahu krátkodobé a dlouhodobé paměti zpochybňující efektivitu přílišné orientace na učení řešením problémů (Sweller, 1994; de Jong, 2010).

Ponecháme-li stranou kritiku za zvláštní „partnerství“ OECD programu s nadnárodními privátními společnostmi, které za úplatu hbitě nabízejí také (budoucím skvělým výsledkům v PISA) adekvátní výcvik učitelů, přípravné testy apod., a které plánují rozšířit PISA i do Afriky, zbývá poslední významný negativní dopad. Pravidelný tříletý cyklus vyvíjí tlak na školy a učitele a prostřednictvím orientace na testovou kulturu vzdělávání snižuje autonomii učitelů a zvyšuje stres žáků.

Signatáři na závěr zdůrazňují: „Nechápeme, jak se Vaše organizace mohla stát globálním arbitrem prostředků i cílů vzdělávání na celém světě. Zúžené zaměření OECD na standardizované testy nese riziko, že se učení promění na otrocký nácvik ubíjející radost z učení“. A vyzývají k zpomalení tempa a k vynechání jednoho cyklu šetření (plánovaného na rok 2015). Čas by se měl využít k diskusi o zmíněných souvislostech a k vývoji alternativních metod zjišťování výsledků vzdělávání.

Upozorněme ovšem na ambivalentnost kritiky PISA. Všechny kritiky totiž nelze házet do jednoho pytle; nevycházejí z jednoho konceptuálního rámce. Řečeno politologickou terminologií – některé jsou kritikou „zprava“, jiné kritikou „zleva“ (složitost kritiky současných trendů ve vzdělávání jsem naznačil jinde; srov. Štech, 2013, zejména s. 620–621). Tak jedni se opírají do šetření PISA proto, že jeho výsledky mají za důsledek orientaci školy



na nácvik a drilování vybraných (testovaných) operací a redukuje prý tvořivé vyučování/učení objevováním, snižují orientaci na řešení problémů a podporu transferu v učení (např. právě signatáři dopisu). Druzí zase kritizují položky PISA za psychologicky nepodloženou, ba kontraproduktivní aplikaci převážně problémově formulovaných úloh se silnou kulturně nejednoznačnou kontextovou složkou. Kritika směřuje ke školsky neadekvátní orientaci na gramotnostní kompetence.

## **Nejlepší v žebříčku – náš vzor? „Finn-ished“, aneb příklad finského mýtu**

Jedním z nejostřejších tvrzení výše zmíněného Zhao (2014) je výrok, že se díky PISA neoprávněně idealizují vzdělávací systémy, které mají také vážné vzdělávací nedostatky. Upozorním jen na v zahraničí již analyzovaný příklad Finska.

Když byly v prosinci 2013 zveřejněny dosud poslední výsledky PISA, mnoho komentátorů i expertů bylo zaskočeno. Mytizované Finsko s „nejlepším z možných vzdělávacích světů“ se propadlo oproti roku 2009 o 22 bodů směrem k průměru. The Economist 7. prosince 2013 pod titulkem *Finn-ished – pád někdejší severské vzdělávací hvězdy v dřívějších testech PISA přesouvá pozornost k tvrdšímu asijskému modelu* se rozpomněl, že pokles výkonnosti finských žáků naznačovaly už výsledky v letech 2006 a 2009. Mediální obraz Finska jako vzorového vzdělávacího systému má kořeny v dobrém umístění v ligové tabulce PISA z let dřívějších. Již od té doby byla ignorována řada varovných analýz samotných finských badatelů. Jinak bychom prý dnes nemuseli kroutit hlavou nad výroky Leeny Krokforsové o nízké motivaci a selhávání finských učitelů matematiky a o naprosto nemotivujícím učivu. Nebo nad tvrdým odsudkem finského školství, které prý dostatečně nevzdělává akademicky špičkové žáky, protože se bohužel orientuje na zvyšování úrovně většiny, tj. průměru (Juha Yla-Jaaski).

V červnu 2013 (tedy před zveřejněním posledních výsledků PISA) vyšlo speciální číslo francouzského časopisu *Recherches en éducation* pod názvem *Mýtus o finském vzdělávání* (REE, 2013). V jednotlivých studiích ve směr od finských autorů jsme se mohli dočíst, jaké údaje nám byly od druhé poloviny minulé dekády „finskými vzdělávacími turisty“ (garant čísla Fred Dervin) a „prodavači finského zázraku“ utajeny. I z výsledků PISA totiž už od r. 2006 vyplývalo, že rozdíl mezi chlapci a dívkami (ve prospěch dívek)

jsou největší mezi všemi zúčastněnými zeměmi. Žáci ze švédské menšiny (5 % všech žáků) trvale vykazují významně slabší výsledky než žáci finské majority, děti stále rostoucího počtu imigrantů mají mizivou šanci dostat se na vysokou školu (7,5 % z nich) a rozdíly v kvalitě škol na jihu a severu země se neustále zvyšují. Již v letech 2007–2008 odborníci varují před špatným silně selektivním systémem rekrutování učitelů, který je lokální – vybírají si je místní úřady a ředitelé škol. Tak vznikají školy se špičkovými učiteli, o které je mezi rodiči obrovský zájem, a školy, o které zájem není a jejichž výsledky jsou špatné bez naděje na zlepšení. Vztah finských žáků ke škole příliš pozitivní není, říká Dervin. Rostoucí násilí v letech 2007–2012 je jen špičkou ledovce. Také vztah ke čtení nebo k dalším předmětům za poslední dekádu se poměrně citelně zhoršil.

Nedávno formulovaná kritika motivace učitelů, učebnic a učiva a nedostatečného rozvíjení talentů se ve Finsku vyskytovala bez ohledu na dobré výsledky v PISA. Podle části znalců finského školství byly výsledky PISA závojem zakrývajícím nahotu reality. Existuje tedy mezi nimi a kvalitou školního vzdělávání (nejen ve Finsku) vůbec nějaký vztah? Můžeme z nich vycházet při práci ve škole nebo při řízení školského systému?

## Pochybnosti od samého počátku

Z bohatých kritických pramenů publikovaných v uplynulé dekádě již od r. 2003 vyplývá, že PISA stojí na chatrných teoretických základech, vykazuje metodologická omezení a jeho výsledky jsou sice zajímavé, ale v podstatě jen málo didakticky užitečné pro práci ve třídě (srov. Štech, 2011).

Za prvé, už sám výchozí pojem *gramotnost* je poněkud nejasný, resp. „smíšený“. Zahrnuje jak poznatky získané formálním vzděláváním ve škole, tak osobní zkušenosti s rozmanitými kontexty a situacemi každodenního života (*real-world problems*), tak i znalost různých způsobů mobilizace poznatků a dovedností při jejich prokazování: tu běžně označujeme jako testová či evaluační „gramotnost“. Francouzská pedagožka Barré de Miniac (2003) varovala, že gramotnost je pouze popisný empirický pojem (*notion*), jehož užitečnost spočívá hlavně v inspiraci pro další seriózní výzkumy směřující k zvýšení didaktické efektivity výuky čtení, psaní nebo matematiky. Gramotnost ukazuje zejména na potíže *s užitím oborových/předmětových poznatků*. Nicméně to ještě neznamena, že přímo *odhaluje slabiny* učiva či výuky. Slabé výsledky by přitom neměly zkratkovitě vést k nácviiku užití v problémových situacích.

Z hlediska psychologie učení totiž není vůbec jisté, že naservírovat nováčkům kultury problémové úlohy blízké životu, které vytlačí dril, memorování, osvojení elementárních operací a dovedností je cestou k úspěchu. Výzkumy učení hovoří spíše o opaku.

Za druhé, jako příklad metodologických slabin uvedu jen kritiku německých pedagogů (in Kaščák & Pupala, 2011, s. 67). Např. Rindermann tvrdí, že podíl matematických vědomostí představuje v PISA úlohách cca 30 % a podobné je to prý v úlohách na přírodovědnou gramotnost. Pečlivá obsahová analýza položek (úloh) ho vede k závěru, že „se silně podobají úkolům z inteligenčních testů“. Připomeňme, že ty měří obecné rozumové schopnosti jako porozumění, srovnávání, vyvozování závěrů apod. a odhlížíjí přitom od konkrétních (natož školních!) obsahů. Rindermann následně koreloval výsledky PISA s výsledky v inteligenčních testech a zjistil extrémně vysokou korelaci mezi nimi. Ta vždy ukazuje na to, že oba nástroje měří zhruba totéž. Tato slabina má za následek, že z výsledků PISA můžeme jen těžko vyvozovat závěry pro školní vzdělávání a učení žáků. Wuttke (in Kaščák & Pupala, 2011, s. 67) kladde ironickou otázku: „co se stane, až se rozkřikne, že PISA představuje ve své podstatě jazykově zatěžující inteligenční test?“

Mohli bychom zmínit i další slabiny. Mezi ty „drobné“ patří např. tvorba vzorku žáků. Některé země z něho vyloučily děti s poruchami učení, zatímco jiné nikoli. Podobně nejsou výsledky korigovány s ohledem na počet dětí imigrantů ve vzorku. Vezmeme-li v potaz pouze výsledky dětí majority v Nizozemsku nebo v Německu (Bavorsko), pak i v minulosti byly lepší než výsledky etnicky homogenních Finů.

Za třetí, převažující interpretace v rozporu s výše uvedeným předkládají veřejnosti (skrytě nebo otevřeně) jednotlivé učitele, způsoby výuky, klima školy nebo práci s učivem jako hlavní nebo jediný možný prostředek zlepšení vzdělávacích výsledků a v důsledku snížení sociálních nerovností. Častěji jsou ovšem usnadněny „interpretace“ (spíše spekulace) mající podobu kritizování, obviňování, pronásledování nebo naopak vynášení škol na piedestal („hunting, blaming, shaming, faming“ podle Myerse a Goldsteina). Ti tvrdí, že se posiluje ničím nedoložený názor, že „vina je na školách, protože všechny ostatní působící faktory byly pod kontrolou, a proto jakákoli zbytková variace musí mít svůj původ ve škole“. Podobně interpretace i výsledky PISA mnohokrát doložené korelace mezi výsledky žáků a mírou sociálních, etnických či rodových nerovností je poznamenána přeceněním proměnné „škola“.

Analýzy konstatují menší vliv školy než rodiny, sociálního a kulturního zázemí na výsledky. Tomu však neodpovídá skutečnost, že se nepřiměřeně více diskutuje o učitelích, učivu nebo metodách výuky a nedostatečně se analyzuje působení sociálních vlivů.

Pro přímé využití ve škole tedy výsledky PISA moc vhodné nebudou. K čemu tedy jsou? Myslím, že úlohy lze využít jako inspiraci pro seriózní didaktický výzkum a pro srovnávání výsledků žáků v čase (a ve specifickém druhu úloh) na úrovni školní třídy nebo školy. Jde o tzv. *low-stake* užití. Jen tak by se podařilo z nástroje předem dané politiky vykazování, kontroly, srovnávání a soutěže učinit něco užitečného pro žáky i učitele.

## Literatura

- Barré de Miniac, Ch. (2003). La littéracie: au delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Rivista svizzera di science dell'educazione*, 25(1), 111–124.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 8–35.
- de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105–134.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritickéj perspektivě. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- REE (Recherches en éducation) (2013). *Le mythe de l'éducation finlandaise*. Nantes: CREN – Université de Nantes.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.
- Štech, S. (2011). PISA – Nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Zhao, Y. (2014). *Who's afraid of the big bad dragon: Why China has the best (and worst) education*. San Francisco: Jossey Bass.

## Autor

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz

## Vzdelávanie ako riešenie vzťahu porozumenia, vysvetlenia a interpretácie

Peter Ondrejko

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

„Práve tie najjednoduchšie a najjasnejšie myšlienky, práve tým je najťažšie porozumieť.“  
(Dostojevskij)

Porozumenie i vysvetlenie majú tak v pedagogickej praxi (vo výchove a vzdelávaní) ako i v sústave pedagogických vied<sup>1</sup> osobitný význam.<sup>2</sup> Porozumenie by malo byť výsledkom snahy o pochopenie druhého človeka, takého, aký skutočne je, rovnako jeho skutkov a postojov, pričom východiskom tejto snahy musí byť pozitívna motivácia, dobroprajné myslenie, empatia alebo aj nezištná láska. Takéto porozumenie je však potrebné dať aj zreteľne najavo (napr. žiakovi, rodičom žiaka) ako prejav ruky podanej s dobrým úmyslom pomôcť, správne sa chápať navzájom a tak sa spoločne usilovať o kvalitný vzťah. „Akokoľvek to znie ideálne, ba až romanticky, inej cesty niet, zvlášť v dnešnom svete relativizácie skutočných hodnôt a všetkého, čo vytvorilo a predstavuje dnešnú európsku civilizáciu“, uvádza participantka výskumnej sondy do názorov na porozumenie v radoch pracovníkov výskumu v humanitnej sfére. Gadamer (1960) uvádza, že ak chceme niečo poznať, musíme podľa hermeneutiky používať aj iné postupy, ako tradičná metodológia a gnozeológia. Musíme vedieť aj načúvať, nechať sa oslovovať a tiež sa aj pýtať. Javy okolo nás musíme chápať nielen ako fakty, ale ako niečo, čo svedčí o tom, že aktéri, ktorí sa podieľali na vzniku príslušného javu, tento vlastne „zanechali“ ako jednu z možných odpovedí na množstvo otvorených otázok.

Porozumenie však nie je dôležité len v medziľudských vzťahoch, ale i v samotnom procese učenia. Gavora a Šrajerová (2009) uvádzajú, že porozumenie textu je najdôležitejšia činnosť pri čítaní, čítať bez porozumenia vlastne nemá zmysel. V školskom prostredí má porozumenie textu kľúčovú úlohu – zefektívňuje učenie sa učiva. Učivo, ktoré žiak dobre pochopil, si lepšie integruje s predchádzajúcim učivom a dlhšie si ho udrží v pamäti.

<sup>1</sup> Podrobnejšie pozri o tom Śliwerski (2013, s. 55–67).

<sup>2</sup> Uvedomujeme si, že problematika významu predstavuje zložitú otázku, ktorú v príspevku nebudeme riešiť. Za podstatné pokladáme to, že je to práve význam, ktorý poľudšťuje náš svet, a ktorý dokážeme prisudzovať rozdielne, podľa Garfinkela (význam závisí od miestnych okolností) i podľa Gottloba Fregeho (*Bedeutung* a *Sinn*).

Vyslovene skeptický k porozumeniu v pedagogike je Konrad Paul Liessmann vo svojej najnovšej publikácii *Geisterstunde*. „Nikto už viac nevie, čo znamená vzdelanie, ale všetci žiadajú jeho reformu. Vznikol a etabloval sa trh, na ktorom pedagógovia – výskumníci a experti, agentúry, testovacie inštitúty, lobisti a nie v poslednom rade politici predvádzajú svoje vyčíňanie“ (Liessmann, 2014).<sup>3</sup>

Porozumenie by potrebovalo o. i. lepšie dáta, štúdie ako PISA sú sotva reprezentatívne a robiť vzdelávaciu politiku na extrémne vratkých predpokladoch je ťažké, uvádzajú recenzenti.

K samotnému pojmu vzdelanie uvádzajú Machů a Kočvarová (2013) kognitívne charakteristiky nadaných žiakov, ktoré by sme mohli s istou dávkou tolerancie považovať i za charakteristiky vzdelaných.<sup>4</sup> Budeme za vzdelanie považovať Liessmannovu predstavu<sup>5</sup> a súčasne môžeme konštatovať,

<sup>3</sup> Vo význame rozruchu – pozn. autora.

„Niemand weiß mehr, was Bildung bedeutet, aber alle fordern ihre Reform. Ein Markt hat sich etabliert, auf dem Bildungsforscher und -experten, Agenturen, Testinstitute, Lobbys und nicht zuletzt Bildungspolitiker ihr Unwesen treiben.“

<sup>4</sup> Kognitívne charakteristiky podľa Machů a Kočvarovej (2013), skrátene:

Bohatá slovní zásoba: [...] jedinci mají již v raném věku bohatou slovní zásobu, která se velmi rychle rozšiřuje.

Schopnost abstrakce a generalizace: [...] lehce vyvozují pravidla, zevšeobecňují a spojují zdánlivě nesouvisějící věci do smysluplných celků.

Metakognitivní schopnosti: [...] neobyčejně uvědomělí ve svých vlastních strategiích řešení problému a učení.

Kritické myšlení: [...] neuspokojí se s předloženými informacemi, mají tendenci pochybovat a polemizovat.

Flexibilita a originalita myšlení: [...] jsou flexibilní v myšlení a dospívají k originálním způsobům řešení různých úkolů.

Smysl pro humor: [...] oplývají smyslem pro humor, který je kvalitativně odlišný od pojetí humoru [...] z běžné populace. Tato vlastnost vychází ze skvělé verbální inteligence a schopnosti generalizovat poznatky.

Paměť: Jsou skvělí pozorovatelé a dlouhodobě si zapamatují i drobné detaily. Všeobecně však preferují logickou paměť před memorováním.

Znalosti: [...] mají velmi hluboké znalosti v oborech, které je zajímají. Tyto informace si poté lehce vybavují i ve zcela jiném konceptu, než je získali.

Záliby a koníčky: [...] preferují spíše intelektuální zájmy.

Koncentrace pozornosti: Schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti je typická

Pracovní tempo: [...] Pokud se týká vybavování, aplikace znalostí a vyvozování, patří mezi nejrychlejší [...]. Naopak při převládajících prvku kritického, tvořivého a problémového myšlení, dokončují úkoly až mezi posledními. To souvisí s hlubším přístupem k problematice.

<sup>5</sup> „Vzdelanie je v prvom rade programom sebazvedávania človeka, formovanie a rozvíjanie tela, ducha a duše, talentu a nadania [...] vedúcich jednotlivca k rozvoji individuality a sebavedomej účasti ma živote obce a jej kultúry“ (Liessmann, 2006, s. 39).

že vzdelanosť nepatrí k najdôležitejším hodnotám slovenskej populácie. Dlhodobo sa na prvom mieste nachádza *rodina, domov*, za ktorými nasledujú: *zdravie, pokojný život* (resp. „mať od všetkého svätý pokoj“), *osobná dôstojnosť, priateľstvo, humanizmus, peniaze, láska, harmónia, sociálna spravodlivosť* (Komunikačná agentúra, 1999, 2003, cit. podľa Timoracký, 2007). Naproti tomu nevzdelanosť podľa Liessmanna (2008, s. 51) „[...] dnes nie je intelektuálny deficit [...], ale je to rezignácia na snahu vôbec niečo chápať“.

Vedenie, ako znie obvyklá definícia, je informácia nesúca význam. Vzdelanie je potom ovládanie vedenia. Relatívne bezstarostne sa preto i v politickej rétorike stotožňujú pojmy spoločnosť vedenia a informačná spoločnosť. Z uvedeného vyplýva i otázka: Čo človek musí vedieť, aby bol vzdelaný? Liessmann (2008) oponuje:

Vedenie je viac než informácia. Vedenie umožňuje nielen odfiltrovať z množstva dát tie, ktoré majú informačnú hodnotu, vedenie je celkovou formou preskúmavania sveta – jeho poznanie, chápanie, porozumenie. Na rozdiel od informácie, ktorej význam spočíva v odlišnom konaní v budúcnosti, nie je vedenie jednoznačne účelovo orientované. Vedieť možno mnoho, a či je takéto vedenie neúčinné, sa nikdy nerozhoduje vo chvíli jeho vzniku alebo osvojenia. Na rozdiel od informácie, ktorá predstavuje interpretáciu dát s ohľadom na budúce konanie, možno vedenie popísať ako interpretáciu dát s ohľadom na ich kauzálnu súvislosť a vnútornú konzistenciu. Či sa vedenie využije, nie je nikdy otázkou vedenia, ale situácie, v ktorej sa človek ocitne (Liessmann, 2008, s. 23–24).

Vzdelanie už negarantuje spoločenský vzostup ani zďaleka tak spoľahlivo, ako tomu bolo vo vyspelých krajinách v optimistických šesťdesiatych rokoch. Stále však chráni pred sociálnym zostupom v porovnaní s tými, ktorí si ho nezaobstarali. Z optimistického ducha povojnovej spoločnosti blahobytu, ktorý sprevádzal prvú vlnu budovania spoločnosti vzdelania, tak toho síce príliš nezostáva, ale na nevyhnutnosti snažiť sa zaobstarať si vzdelanie čo najvyššieho stupňa to však nič nemení. (Keller & Tvrďý, 2008, s. 24, 61–62)

Žalostné neporozumenie sa týka aj vedy, čo neobišlo ani pedagogiku. Podľa Liessmanna (2006) „[...] vlastný motor vedy, ktorým je úsilie o pravdu, je zablokovaný impact-faktormi, citačnými indíciami [vo význame nepriamych dôkazov – pozn. autora] a návrhmi projektov“.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> „Der eigentliche Motor der Wissenschaften, das Streben nach Wahrheit, werde durch Impact-Faktoren, Zitationsindizes und das Schreiben von Projektanträgen blockiert.“

Naproti tomu vysvetlenie je predovšetkým komunikatívnym aktom, v ktorom dochádza k zdeleniu (oznámeniu) obsahu (zistenej) situácie alebo zámeru, úmyslu, spojeného s objasnením. Vysvetlenie v škole (neraz sa používa „výklad učiva“) sprevádza pedagogickú prax po celú dobu jej existencie a často tvorí základ úspechu alebo neúspechu v učiteľskej profesii. Vedecké vysvetlenie v teórii vedy je najdôležitejšou formou odôvodnenia, t.j. logickým odvodením skutkového tvrdenia z vedeckého zákona, ako aj daných situačných podmienok, v ktorých tento zákon pôsobí. Samotný pojem vysvetlenie zameriava pozornosť predovšetkým smerom k adresátovi, teda k tomu, komu má byť niečo vysvetlené. Preto sa obvykle požaduje, aby bolo vysvetlenie adekvátne možnostiam porozumenia toho, komu je určené. V dôsledku toho je neraz vysvetlenie aj vzdelávacím faktorom, príp. vzdelávacou nevyhnutnosťou. V prípade vedeckého vysvetlenia je adresátom širšia alebo užšie vymedzená vedecká komunita. V literatúre sa rozlišuje niekoľko foriem vysvetlenia.<sup>7</sup>

1. kauzálne vysvetlenie;
2. dispozičné vysvetlenie;
3. genetické vysvetlenie;
4. intencionálne vysvetlenie;
5. tzv. neúplné vysvetlenie;
6. vysvetlenie s implicitnými zákonmi (Opp, 1976, s. 58–59).

Uvedené rozlíšenie porozumenia a vysvetlenia je dôležité osobitne z hľadiska metód, ktoré bude výskumník i učiteľ pri vysvetľovaní alebo porozumení používať<sup>8,9</sup>.

Činnosti, ktoré predstavujú vysvetlenie i porozumenie sa týkajú tak kvalitatívneho ako aj kvantitatívneho postupu vo výskume a tvoria významný

<sup>7</sup> Podrobnejšie pozri o tom Ondrejko a Majerčíková (2012, s. 52–57).

<sup>8</sup> Literatúra k metóde, spočívajúcej na porozumení, je veľmi rozsiahla. Na tomto mieste odkazujeme čitateľa iba na dielo Habermasa (1982) a Wincha (2004). K veľmi širokej diskusii prispela práca Habermasa (1969), spočívajúca na kontroverzii medzi K. Popperom a Adornom, ako aj práca Alberta (1994), ale i hermeneutika ako celok.

<sup>9</sup> Pri interpretácii možno postupovať jednak extenzívne, t.j. príslušný jav, text alebo jazykový prejav chápať v širšom slova zmysle, alebo reštriktívne, v úzkom slova zmysle, obmedzene iba na posúdenie sémantické.



tvorivý prvok obohatený o invenciu výskumníka, rovnako tak aj učiteľa. Súčasne je to postup, ktorý je najmenej štandardizovateľný a závisí nielen od disponibilných dát (t.j. nie od dostupných, ale tých dát, ktoré možno používať, disponovať s nimi), ale aj od zručnosti, pohotovosti, rozhladenosti a skúseností výskumníka a v školskej triede i učiteľa. Neraz hovoríme aj o imaginácii, predstavivosti, ktoré podmieňujú vyjadrenie pravdy. Tieto činnosti bezprostredne súvisia s explanáciou, s ktorou bývajú nezriedka stotožňované. Max Weber uvádza i tzv. neinterpretovateľné pravidelnosti. Rozpoznanie ich kauzálneho významu by ani v najmenšom nenahradilo špecifickú úlohu analýzy (spoločenských) vied, zaoberajúcich sa správaním sociálnych aktérov, osobitne z hľadiska interpretácie ich správania z hľadiska subjektívneho významu (Weber, 1968, s. 7–8, cit. podľa Balona, 2007, s. 58).

Neraz sa však stretávame i s rozdielnym ponímaním vedeckého vysvetľovania:

1. Raz ako s deduktívne nomologickou schémou,<sup>10</sup> t.j. myšlienkovým postupom, pri ktorom sa z daných tvrdení (premís) odvodzujú iné tvrdenia (príp. závery), a to podľa logických pravidiel, ktoré zaručujú, že odvodené závery budú vždy pravdivé, ak sú pravdivé všetky premisy. Napr. učiteľ by nemal mať nepravdivé informácie o podmienkach, v ktorých žiak vyrastá, ani ilúzie o jeho schopnostiach. Zadaním axiomov a odvodzovacích pravidiel je v tejto metóde jednoznačne dané kritérium pravdivosti nových tvrdení.
2. Inokedy ako s chápaním (nazeraním, porozumením, prichádzaním na zmysel niečoho, spravidla predmetu výskumu v jeho detailoch, ale i v celku, ale i rekonštrukciou sociálneho významu).

V prvom prípade, t.j. v prípade aplikácie deduktívne nomologickej schémy ide o konkretizáciu vedeckého zákona, teda všeobecného výroku, ktorý vo svojej podstate nie je obmedzovaný na čas, spravidla iba na oblasť svojho pôsobenia. Logici hovoria o tvrdení konštantnej konjunkcie nejakých vlastností. Problematika zákona je však natoľko zložitá, že v súčasnosti jestvuje niekoľko teórií jeho výstavby a explanačnej funkcie. Nezriedka preto hovoríme častejšie o zákonitosti ako konvencii, zákonitosti, pod ktorou rozumieme sociálne procesy a javy, ktoré prebiehajú podľa im imanentných zákonov (Winkler & Petrusek, s. 1431). Práve tu s osobitnou naliehavosťou vznikajú odlišnosti prírodných a spoločenských zákonov.

<sup>10</sup> Čitateľov možno odkázať v tejto súvislosti na excelentnú štúdiu Václava Černíka *Nomologické vysvetlenie a humanitná interpretácia* (Černík & Viceník, 2005, s. 143–179).

Černík (1973, s. 529–542) upozorňuje na skutočnosť, že platnosť zákonov nie je nezávislá od podmienok, pričom rozlišuje *základné* a tzv. *druhotné* podmienky. Podľa neho tvar zákona musí vyjadrovať jeho závislosť od základných, zo zákona vyplývajúcich, imanentných, podmienok. Spolu s Viceníkom (1988) hovoria o *faktuálnom*,<sup>11</sup> *idealizovanom* (napr. prírodnom, umožňujúcim podať vysvetlenie empirických zákonov)<sup>12</sup> a *imanentnom*<sup>13</sup> zákone. Všeobecne sa predpokladá, že práve tieto tri typy vedeckého zákona viažu a podmieňujú tri odlišné roviny vedeckého vysvetlenia. Pokladáme za dôležité upozorniť na tvrdenie oboch autorov, podľa ktorých zákon nemožno odhaliť jednoduchým zovšeobecnením zmyslovej skutočnosti, pravdepodobnostným úsudkom, lebo medzi zákonom a formou jeho prejavu je ešte veľa sprostredkujúcich článkov. Skutočné poznanie vedie cestou abstrakcie a idealizácie. Spočiatku je nevyhnutné odhliadnuť od počiatočných podmienok jednotlivých javov. Po tejto abstrakcii by mala nasledovať idealizácia, spočívajúca v odhliadnutí od modifikačných podmienok (zákona) a napokon by sa mal proces abstrakcie zavrieť vyčlenením imanentných podmienok zákona (Cmorej, Černík, & Viceník, 2006, s. 217), napr. k vedeniu, ku ktorému sa dopracovala v našom prípade pedagogika. Podľa niektorých autorov (klasickej logiky) je až *materiálna implikácia* dostatočná na vyjadrenie súvisu medzi antecedentom (predpokladom) a konzekventom (dôsledkom) formulácie výrokov. Antecedent je postačujúcou podmienkou pre konzekvent a konzekvent je postačujúcou podmienkou pre antecedent. V prípade implikácie výrok, ktorý nasleduje po „v prípade že (antecedent) [...] potom (konzekvent) [...]“ je považovaný za formuláciu vedeckého zákona.<sup>14</sup> Problém teórie zákona rozširujú uvedení autori ešte o otázku objektívnej pravdivosti, ktorou sa na tomto mieste nebudeme zaoberať.

Herbert Blumer, významný americký sociológ, dokonca tvrdí, že je to výklad, vysvetlenie ako proces, ktorý človek používa pri riešení vecí, ktorým musí čeliť. Podľa neho ľudia, veci ako aj inštitúcie majú pre nás význam, ktorý je ústredným problémom symbolického interakcionizmu. A najvhodnejšou

<sup>11</sup> Faktuálne zákony vznikajú z pravidiel, ktoré zovšeobecňujú opakujúce sa konkrétne javy a situácie, faktálny zákon je vedecký zákon javu.

<sup>12</sup> Podrobnejšie pozri dielo Leszek Nowaka, predstaviteľa *Poznaňskej metodologickej školy*.

<sup>13</sup> Imanentný zákon je nevyhnutný vzťah medzi podstatou predmetu a substanciou, ktorá tvorí jeho podstatu.

<sup>14</sup> Uvedomujeme si, že problém je oveľa zložitejší v zmysle tzv. striktnej a modálnej logiky a paradoxov.

metódou pre riešenie toho problému je práve *interpretácia*. Blumer (1969) vychádza z troch premís:<sup>15</sup>

1. Ľudia konajú voči „veciam“ na základe významu, ktoré pre nich znamenajú. K „veciam“ patria aj ľudia, situácie a inštitúcie. Vzťah pedagóga k žiakom, škole, ku konkrétnej situácii bude asi najdôležitejší, v praxi i vo výskume.
2. Ich samotný význam<sup>16</sup> je odvodený, alebo priamo spočíva v sociálnych interakciách, do ktorých vstupujeme s ľuďmi.
3. Významy vznikajú, používajú sa a menia v procese interpretácie, v ktorom sa s významami ľudia dostávajú do styku.

Problém vysvetlenia i porozumenia je úzko spojený s problémom interpretácie. Samotný problém interpretácie by si zaslúžil osobitnú štúdiu. Najčastejšie rozumieme interpretácii ako procesu, objasňujúcemu výkladu, ktorý si všíma proces analýzy (textu, vyjadrenia, dát napr. vo výskume, príp. alegórií), ktorý bezprostredne súvisí s výsledkom porozumenia a vysvetlenia. Nezriedka je súčasťou interpretácie aj hodnotenie. Proces interpretácie prebieha mimovoľne, neuvedomene, príp. mechanicky, alebo metodicky, odkrývajúc jednotlivé vrstvy (aj skryté) analyzovaného textu, vyjadrenia, príp. výskumných dát. Neraz hovoríme o pozitivistickej interpretácii, psychoanalytickej, imanentnej textu, historizujúcej, interpretácii kriticko-hermeneutickej a i. Od hermeneutického obratu (Hoy, 1993, cit podľa Fridmanová, 2005, s. 192), keď sa interpretatívne porozumenie stáva centrálnym módom ľudskej existencie, sa problém porozumenia presúva z epistemológie do ontológie, čím sa mení aj charakter hermeneutiky samotnej. Problém interpretácie má však veľa aspektov. „[...] Zvrat, ktorý na miesto epistemológie interpretácie kladie ontológiu porozumenia“, ako uvádza Ricoeur (1997), znamená napokon konštatovanie, že život sám je u neho interpretáciou. Staršiu filozofiu vedy, ktorá sa snažila o rekonštrukciu idealizovaných foriem explanácie, nahradil prístup vychádzajúci viac z praktík sociálnych vied akceptujúci neurčitost' interpretácie sociálnych fenoménov. „Interpretáciou sa nemieni len nejaký dodatočný postup poznania, ale základný rozmer životnej praxe, ako aj používanie symbolizujúcich znakov samotných“ (Sedová, 2011, s. 775).

<sup>15</sup> 1. Human beings act toward things on the basis of the meanings they ascribe to those things. 2. The meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with other sand the society. 3. These meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he/she encounters.

<sup>16</sup> Pre riešenie – pozn. autora.

## Záver

Ak si uvedomíme význam interpretácie vo výskume, ale aj v každodennom živote, najmä skutočnosť, že interpretácia môže zohrať rozhodujúci prínos tak pre porozumenie, ako aj pre vysvetlenie, môžeme iba konštatovať význam humanitného vzdelania a ľudskej kultivácie. Práve oni budú podmieňovať priblíženie sa k pravdivosti porozumenia i vysvetľovania. Náзорnejšie súvislosti vysvetlenia a porozumenia asi ani nemožno uviesť. Žalostné neporozumenie týchto súvislostí sa týka aj vedy, čo neobišlo ani pedagogiku.

## Literatúra

- Albert, H. (1994). *Kritik der reinen Hermeneutik. Das Antirealismus und das Problem des Verstehens*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Balon, J. (2007). *Sociologická teorie*. Praha: Slon
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cmorej, P., Černík, V., & Viceník, J. (2006). *Sondy do dejín logiky a metodológie vied na Slovensku a v Čechách*. Bratislava: Iris.
- Černík, V. (1973). Problém zákona ako formy všeobecna. *Filozofia*, 27(5), 529–542.
- Černík, V., & Viceník, J. (2005). Nomologické vysvetlenie a humanitná interpretácia. In V. Černík & J. Viceník (Eds.), *Zákon, explanácia a interpretácia v spoločenských vedách* (s. 143–179). Bratislava: Iris.
- Fridmanova, N. (2005). Paul Ricœur: The Problem of interpretation and understanding. *Filozofia*, 60(3), 192–197.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen, 31972.
- Gavora, P., & Šrajerová, H. (2009). Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. *Slovo o slove*, 15, 199–207.
- Habermas, J. (1969). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. In: T. W. Adorno & H. Albert, (Eds.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (s. 155–192). Berlin: Luchterhand.
- Habermas, J. (1982). *Zur logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Machů, E., & Kočvarová, I. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Ondrejko, P., & Majerčíková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločensko-vednom výskume*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV VEDA.

- Opp, K. D. (1976). *Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung*. Reinbek b. Hamburk: Rowohlt.
- Ricœur, P. (1997). *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. Bratislava: Archa.
- Sedová, T. (2011). K niektorým aspektom interpretativizmu v sociálnom poznaní. *Filozofia*, 66(8), 769–781.
- Śliwerski, B. (2013). Pedagogické smery modernizmu. *Pedagogika.sk*, 4(1), 55–67.
- Timoracký, M. (2007). *Vzdelanie pre život. Socio-kultúrny kontext vzdelávania*. Dostupné z [http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Studia\\_Priloha\\_Timoracky.pdf](http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Studia_Priloha_Timoracky.pdf)
- Viceník, J. (1988). *Spory o charakter metodológie vied*. Bratislava: Pravda.
- Winch, P. (2004). *Idea sociální vědy a její vztah k filosofii*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Winkler, J., & Petrusek, M. (1997). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

## Autor

prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,  
Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín,  
e-mail: pondrejko37@gmail.com

---

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská J., & Suralová A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Kniha se komplexně zabývá problematikou vzdělávání žáků migrantů a žáků z etnických menšin. Vší má si přitom role všech relevantních aktérů a postupuje při prozkoumání vztahu mezi etnicitou a vzděláváním od makrosociální úrovně reprezentované např. vzdělávacími politikami až po mikrosociologickou rovinu studia každodennosti v etnicky různorodých třídních kolektivech. V úvodu kniha čtenáře seznamuje s klíčovými pojmy a koncepty (vzdělávací, migrační a reprodukční strategie) a nabízí exkurz do vymezení etnicity jako analytické a empirické kategorie, která může být ve školním prostředí zkoumána pomocí etnografických metod. Následuje kontextualizace tématu skrze uvedení do historických proměn migrace do československého a českého prostředí. Jednotlivé kapitoly pokrývají všechny relevantní oblasti zkoumané problematiky.

**Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*.**

Brno: Masarykova univerzita.

V současném pozdvižení kolem hodnocení kvality výzkumných publikací je to to první, co musím udělat. Jakožto recenzent nemohu zastírat, ba naopak musím otevřeně deklarovat střet zájmů. A vlastně bych si měl psaní této recenze důrazně zakázat. A pokud by se mi nepodařilo se zdržet, neměl bych recenzi postupovat redakci jakéhokoliv časopisu, tím spíše časopisu, s nímž jsem spřízněn. A pokud bych tak přesto učinil, měl bych udělat vše pro to, aby časopis recenzi vzešlou ze střetu zájmů nikdy neuveřejnil. A pokud by ji přesto uveřejnil, měl bych to na příslušných místech ihned ohlásit a pro všechny požadovat ten nejvyšší trest – především pro sebe.

Nutno předeslat, že tato recenze vzešla ze zájmu o střet zájmů jakožto perverzní fenomén, který je důsledkem pokleslé akademické kultury, krize důvěry a mezilidského odcizení a jako takový je jedním z význačných rysů neoliberálního paradigmatu, které si nás podmaňuje, protože se mu dost aktivně nebráníme. Avšak postupme od hloupých řečí ke knize, která je chytrá, neboť je o expertech.

Vyšla v nakladatelství Masarykovy univerzity pod názvem, jenž je nikoliv náhodou totožný s názvem jednoho výzkumného projektu, který byl řešen týmem hlavní autorky v Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v letech 2011–2013. Kniha navazuje na předchozí titul *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* (Brno: Masarykova univerzita, 2011), jenž byl formován tamtéž (podobě jako já a odtud ten výše zmiňovaný střet zájmů).

Recenzovaná kniha představuje určité „dočasné završení“ odborných aktivit autorky a jejího týmu na problematice výzkumu učitelské expertnosti, kterou do českého odborného prostředí uvedla a zásadním způsobem přispěla k jejímu etablování, o čemž svědčí řada citací a ohlasů v odborné literatuře (a zejména mezi lidmi). O „dočasnosti završení“ práce hovořím proto, že autorový kolektiv podal utříděný a obsáhlý (až vyčerpávající) obraz problematiky učitelské expertnosti, který nyní bude do uvažování pedagogické komunity

pozvolna pronikat, usazovat se a inkubovat. V mezičase by měl výzkumný tým především relaxovat, aby mohl následně rozvinout obdobný výzkumný program expertnosti v dalších profesích, a vstoupit tak na pole mezioborového výzkumu – má pro to vynikající předpoklady.

Kniha je rozvržena do dvou částí: první obsahuje uvedení do problematiky a souhrn výsledků vlastního výzkumu, druhá potom podrobně představuje shora shrnuté výzkumné výsledky. Uvedené členění považuji za vhodné a předsazení souhrnu výzkumných výsledků vítám, neboť umožňuje relativně rychlou a spolehlivou (dobře navigovanou) orientaci v tom, co výzkumný tým zjistil. Orientaci ve dvou základních „cestách“ knihou (*od hlavních závěrů k podrobnostem o provedených analýzách* či *od metodologie a výsledků dílčích analýz k syntéze*) nabízí popis a originální vizualizace na s. 25–26. Oběma cestami jsem při vícečetném pročitání knihy prošel a obě cesty doporučuji čtenářům absolvovat – kniha je nahuštěna informacemi, opakované čtení je tudíž žádoucí.

Nyní podrobněji k oběma částem knihy a k jednotlivým kapitolám.

První část knihy nese název *Směřování k modelu učitelské expertnosti* a zahrnuje dvě kapitoly (přibližně 60 stran textu, tj. čtvrtina z celkového rozsahu). V první kapitole je expertnost v učitelství vymezena jako výzkumný problém. Text do jisté míry staví na předchozích publikacích členů autorského kolektivu a jeho účelem je podat konceptuální vymezení zkoumané problematiky. Autoři si dávají práci s terminologickým vymezením klíčových pojmů *expert* a *expertnost*, a to v českém, anglickém a německém jazyce, přičemž je vymezují vůči pojmům a koncepcím konkurujícím (např. znalec, genius... kvalita, excellence). Škoda jen, že se více nekonfrontují s vymezením *expertnosti* vůči *nadání* a *talentu*. Také poněkud postrádám reflexi kritiky pojmu „expert“, kterou u nás v kontextu vzdělávání rozvíjí např. S. Štech a v Rakousku např. K. P. Liessmann.

V první kapitole jsou dále rozebírána různá pojetí expertnosti – např. pojetí orientované na výkon a pojetí orientované na vědění; pojetí rutinní expertnosti a pojetí adaptivní expertnosti. Z výkladu je patrné, že autoři jsou v související problematice výborně zorientováni, na což lze usuzovat z toho, jak dokážou svůj výklad kotvit do relevantních teoretických a metodologických souvislostí. V závěru kapitoly 1.1 vymezují s oporou o Ericssona experta jako osobu „široce uznávanou jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status

... [a] má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“ (s. 14). Toto obecné vymezení potřebují autoři pro účely svého výzkumu promítnout směrem k učitelství a k výkonu učitelské profese. Není tudíž divu, že navazují kapitolou s názvem *Expertnost a expertní výkon v učitelství*. Text této kapitoly je přesvědčivým dokladem, že právě zde jsou autoři doma především. S nadhledem rozebírají klíčové orientace výzkumu učitelské expertnosti: kognitivně orientované výzkumy; výzkumy efektivnosti ve vzdělávání; prototypický model učitelské expertnosti. V nich je expertnost koncipována převážně jako individuální charakteristika, osobně bych se rád dočetl více o konceptu kolektivní či kumulativní expertnosti (v) učitelství jako profesi, celkově bych tedy uvítal posílení sociologické perspektivy při výkladu expertnosti.

Bez ohledu na to však považuji relační vztahy konceptu expertnosti a konceptu profese/profesionalismu, s nímž recenzovaná kniha přichází, za významný a užitečný počín. Tím spíše, že toto potřebné propojení není příliš časté, a to ani v zahraniční odborné literatuře, neboť klade značné nároky na syntézu dvou dnes již velmi elaborovaných oblastí výzkumu. Je prostě pohodlnější zapouzdřit se v jedné z nich, což různí autoři mnohdy dělají, nikoliv však tak autorský kolektiv recenzované knihy. Ten naopak razí perspektivní programové zaměření k expertnosti v kontextu profese a profesionalismu.

Dalším podstatným přínosem recenzované knihy je, že autoři v ní předložili výstup z výzkumu expertnosti, který je doménově specifický, aniž by však opomíjel obecnější rovinu výkladu vedenou ve zobecnění nad problematikou učitelství výuky cizího jazyka (viz argumentace na s. 21–22 i jinde). V protažení této skutečnosti lze za perspektivní považovat také návaznost provedeného výzkumu na koncepci obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky, který je rozvíjen na pracovišti autorů.

Druhá kapitola knihy přináší syntézu výzkumných poznatků, které jsou poté podrobně prezentovány v druhé části knihy, tj. v kapitolách 3–6. Text druhé kapitoly je dobře obsahově propojen s výkladem v první kapitole, dochází tudíž ke zdařilému propojení teoretických a empiricko-výzkumných výkladů. Kniha jako celek, a to zejména díky své druhé kapitole tak vykazuje kvalitu teoretizace výzkumných zjištění, která dnes v řadě publikací absentuje, neboť jejich autoři se mylně domnívají, že splnili svůj úkol poté, co představili výsledky svého výzkumu. autoři se domnívají, že splnili jištění, která dnes v řadě je i prezentovány v druhé ád dočetl více o konceptu kolektivní expert



Druhá kapitola obsahuje řadu zajímavých a důležitých zjištění, která budou se zájmem studována – předpokládám, že zejména mezi vzdělavateli učitelů. Výsledky jsou promyšleně strukturované a přehledně prezentované, navíc jsou oživeny citacemi výpovědí respondentů, které obzvláště vítám, neboť se v nich zrcadlí hloubka vhledu expertů do oborovědidaktických, ale i širších (školně) pedagogických jevů. Z textu je dobře patrné, že autoři prezentují pohledy na expertnost, k nimž dospěli v jednotlivých studiích, v jejichž pozadí stála různá teoretická a metodologická východiska a které byly vedeny různými teoretickými konstrukty. Dále bych rád vyzdvihl, že autoři v průběhu výkladu zavedli celou řadu nosných „sloganů“ (a v jejich pozadí stojících konstruktů) se značnou explanační silou (viz dále).

Podstatou druhé kapitoly je hledání modelu učitelské expertnosti. Ten je v rámci kapitoly sestavován s oporou o teoretizaci dílčích výzkumných zjištění. Dobře je to patrné již ze samotné obsahové struktury kapitoly. Ta je otevřena prezentací charakteristik profesního výkonu učitele cizího jazyka, kdy z provedené faktorové analýzy vzešly tři faktory (oborovědidaktický, psychosociální, oborový). Tyto faktory dle mého soudu dobře reprezentují jádro učitelské expertnosti, jejíž podstata z principu učitelské role spočívá v tom, že „to oborové“ má být prezentováno s ohledem na psychosociální předpoklady učících se, čehož předpokladem je oborovědidaktická složka učitelské expertnosti, resp. učitelovy didaktické znalosti obsahu.

Výklad v druhé kapitole (a současně kompozice modelu učitelské expertnosti) pokračuje prezentací výsledků vztahujících se k žité zkušenosti učitelů expertů. Zde jsou jako výsledky prezentovány tři dimenze (*bytí s žákem, didaktické bytí obsahu, hledání*) doplněné čtvrtou, již je *angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí*. Také tato konceptualizace dle mého názoru evokuje oborovědidaktickou podstatu učitelství, resp. odkazuje ke konceptu didaktických znalostí obsahu. Profesní vhled učitelů je třetí částí sestavovaného modelu – odráží hloubku a povahu učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně a učitelství cizího jazyka (s. 40). Možná by bylo užitečné, kdyby se z textu odkazovalo na souvislost profesního vhledu s konceptem profesního vidění.

Výsledný kompozitní model (s. 46) má dle mého názoru značnou heuristickou hodnotu, neboť přiléhavě vystihuje to, co je pro učitelství (cizího jazyka) podstatné a definující. Užitečný je jeho ilustrativní průmět do profilů tří učitelů, kdy se autorům knihy daří ukázat na využitelnost prototypového

modelu učitelské expertnosti koncipovaného Sternbergem a Horvathem. V této souvislosti je důležitý závěr, že předností prototypového modelu je, že umožňuje brát v úvahu oborová specifika a specifika učitelství na různých stupních škol. Autoři se tímto hlásí ke kontextově citlivému pojetí expertnosti a současně nabízejí „nástroj“, jehož prostřednictvím lze s tímto pojetím operovat např. při podpoře profesního rozvoje učitelů. Nad rámec toho se domnívám, že prototypový model, který je dynamický a vícedimenzionální, nabízí protiargumenty vůči statickému a jednodimenzionálnímu pojetí učitelské „expertnosti“, jak je dnes navrženo pro třetí a čtvrtý kariérní stupeň v českém standardu učitele a kariérním systému (dle přístupu Národního institutu dalšího vzdělávání).

Druhá kapitola dále shrnuje poznatky týkající se subjektivních a objektivních determinant dosahování a udržování expertnosti. Autoři knihy své respondenty oceňují za schopnost reflexe těchto determinant; z mého pohledu je však poněkud překvapivé, že se v reflexích více nezrcadlí znalosti učitelů o širších (např. filosofických, sociologických, ekonomických, psychologických...) kontextech edukace. Čím by to mohlo být způsobeno? Že by učitelé experti dostatečně ostře neviděli širší kontexty svého oboru, učitelské práce v něm a vůbec své instituce – školy? Že by tudíž jejich expertnost byla spíše „užší – didaktická“, než „širší – pedagogická“ a spíše „akční – praktická“, než „znalostní – teoretická“? Nebo je to dáno tím, že výzkumný tým tento aspekt v rozhovorech do té míry netematizoval?

Zaměříme se nyní na druhou část publikace, tj. na kapitoly 3–6 – ty představují přibližně 180 stran, tj. tři čtvrtiny celkového rozsahu knihy. Nutno předeslat, že první z nich (kap. 3) je metodologická, druhá (kap. 4) je metodologicko-výsledková a zbývající dvě jsou výsledkové (kap. 5 a 6).

Třetí kapitola podrobně představuje cíle a design výzkumu. Autoři s odkazem na Shulmana označují svůj přístup jako *ukázněně eklektický*. V čem přesně spočívá ukázněnost onoho eklekticismu, to mi z textu nebylo zcela zřejmé, avšak uvítal jsem odkaz k proměně současného vědění (s. 61), které má být více kontextuální, heterogenní a dialogické. Jelikož se k potřebě posunu v pohledu na vědění produkované výzkumem uvedenými směry rovněž přikláním, není divu, že autory uplatněný metodologický přístup považuji za vhodný. Design vícečetné případové studie naplnil v daném typu výzkumu svůj potenciál (cílem bylo explorovat charakteristiky učitelské expertnosti a identifikovat subjektivní a objektivní determinanty jejího utváření).

Kapitola tři o tom podává výmluvné svědectví – oceňuji, jak přehledně je v ní popsán celý výzkumný proces a jak seriózní je jeho zakotvení v odborné metodologické literatuře. Kapitola tři je současně přesvědčivým dokladem o tom, že ve výzkumu byly naplněny požadované metodologické standardy (viz např. údaje o shodě mezi kódovateli na s. 83–84 či výklad na s. 90 apod.). Co bych poněkud posílil, je kritická diskuse limitů zvolené metodologie.

Čtvrtá kapitola je specifická – na první pohled se zdá, že v ní bude popsán zkoumaný soubor, avšak z bližšího ohledání je patrné, že autoři se v této kapitole konfrontují s identifikací učitelů expertů jakožto s výzkumným problémem. Předpolí problému spočívá v tom, že není k dispozici obecně přijímaný soubor kritérií pro identifikaci učitelů expertů. Současně však nás každé, v mezech získané výzkumné poznání o učitelích experech k formulaci kritérií přibližuje – nikdy však definitivně (autoři v této souvislosti ilustrativně odkazují k hermeneutickému kruhu). Sami ve svém výzkumu postupovali tak, že realizovali tři diskriminační kroky, přičemž každý z nich představoval zúžení vzorku zkoumaných osob: ze tří desítek učitelů se v dalším kroku zaměřovali na 16 učitelů a dále potom na 8 učitelů. Rigoróznost tohoto postupu je třeba ocenit, neboť umožnila pracovat se zaostřováním výzkumné pozornosti v dalších fázích výzkumu a současně se pozitivně promítla do kvality (validity) výzkumných dat.

Kapitola pátá je typicky výsledková; reportuje data a poznatky o charakteristikách expertnosti. Celkem jsou do ní začleněny čtyři dílčí studie.

Pozornost ve studii 1 (kap. 5.1) byla zaměřena na expertní výkon. Cílem bylo identifikovat aspekty jednání učitele (cizího jazyka), které zakládají jeho expertnost. Výsledky jsou zde představeny třemi způsoby. Pozorování úctyhodného vzorku 113 vyučovacích hodin spojené se záznamem na šestibodových škálách kvality profesních předpokladů a činností představuje první způsob. Dále je čtenář seznámen s vnitřní strukturou souboru aspektů expertního výzkumu (faktorová analýza – viz výše v této recenzi) – druhý způsob. A konečně (třetí způsob) je mu nabídnut pohled na každého z 30 učitelů. Co se zjistilo, je v textu knihy poněkud zastřeno dalšími informacemi, avšak osobně si z textu odnáším poznatek, že zkoumaný vzorek učitelů expertů vykazoval nejvyšší míru kvality u položek souvisejících s úrovní jejich cizojazyčné kompetence a u položek spojených se sociální dynamikou (s. 104).

Druhá studie (kap. 5.2) se zaměřovala na profesní vhled a znalosti učitelů expertů – byla realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Cenné přitom je zjištění tzv. *hlubokého vhledu* v případě vybraných témat. Koneckonců samotný výčet témat, která byla adresována, je výmluvný: rozvoj komunikační kompetence, znalosti oboru, znalosti o žácích, didaktické znalosti obsahu (vzhledem k cílům, obsahům, procesům), znalosti kontextu, hloubková reflexe, profesionalita. Autentické výroky učitelů expertů dokládají hloubku jejich vhledu v rámci sledovaných oblastí. V rovině teoretizace poznatků autoři opět odkazují k prototypovému modelu expertnosti a i v této analýze konstatují jeho širší využitelnost. Nadto se autorům podařilo extrahovat některé další charakteristiky učitelské expertnosti, které jsou specifické pro (české) učitele cizího jazyka (např. holistické chápání jazyka a výuky jazyka, schopnost kritického pohledu na vlastní kompetence a kontext, hledání inovací a experimentování – viz s. 133–134). Zjištěné skutečnosti považují za významné jak pro učitelské vzdělávání, tak pro jazykovou (vzdělávací) politiku.

Třetí studie (kap. 5.3) byla zaměřena na profesní myšlení expertů ve výuce. V tomto kroku bylo snahou autorů zaměřit se na dynamické (interaktivní) kvality učitelské expertnosti. Studie byla založena na stimulovaném vybavování, z něhož vzešly výpovědi učitelů, které byly analyzovány co do struktury argumentace a co do obsahu. Shluková analýza umožnila vytvořit skupiny učitelů, které byly následně popsány. Z mého pohledu je důležité zjištění, že většina tvrzení učitelů se týkala didaktických znalostí obsahu (vztahujících se k procesům). Usuzuji z toho společně s autory na klíčovost úvah spojených s učitelovým jednáním, konkrétně se zprostředkováním obsahu žákům. Důležité je dále zjištění, že učitelé se lišili v tom, do jaké míry v rozhovorech odhalovali svoji interaktivní kognici – domnívám se, že tento poznatek může mít svoji důležitost nejen pro výzkum, ale také pro podporu profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů.

Čtvrtá studie (kap. 5.4) byla zaměřena na žitou zkušenost, čemuž odpovídalo uplatnění fenomenologické perspektivy. Potenciál této analýzy spočíval v celostním uchopení žité zkušenosti. Výsledky analýzy byly strukturovány do čtyř oblastí: bytí s žákem; didaktické bytí v obsahu; hledání; angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí (viz výše v této recenzi). V jejich rámci se podařilo výstižně a přiléhavě charakterizovat řadu dalších pedagogických kategorií (např. přiměřená náročnost učebních úloh, cílové zaměření

výuky, transformace obsahu, práce s chybou, příležitosti k učení, zohledňování individuálních zvláštností žáků v případě *didaktického bytí v obsahu*). Ilustrativní citace učitelských výroků naplnily svoji funkci, stejně jako odkazy do související odborné literatury.

Šestá kapitola pojednává o cestách k dosahování a udržování expertnosti, jde o výsledkovou kapitolu, v níž jsou prezentována data a poznatky o subjektivních determinantách utváření expertnosti (sebepoznání, vnitřní motivace, hodnotový systém, pracovní spokojenost, otevřenost ke změně, vnímaná náročnost profese) stejně jako o objektivních determinantách (přípravné vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů, kultura školy, vedení školy, autonomie, kolegové, hodnocení učitele, rodiče, vzdělávací politika, ekonomické podmínky) tohoto procesu. Z narativních rozhovorů induktivně vytvořené kategorie a subkategorie dobře pokrývají zkoumanou oblast. Ocenění si zaslouží v odborné literatuře zakotvené komentáře, které autoři nabízejí k popisu jednotlivých kategorií. Využitelnost poznatků vidím např. pro koncipování struktur podpory profesního rozvoje učitelů v rámci jejich profesní dráhy.

Závěrem této recenze snad jen jednu poznámku. Provedený výzkum i knihu je třeba ocenit také za to, že jejich prostřednictvím byla podchycována akumulovaná moudrost praxe. Ukázalo se, že moudrost praxe je do značné míry situačně vázaná – pramení např. z učitelova povědomí o možnostech a zábranách v učení se konkrétních žáků v konkrétních typech situací. Náš aktuální problém spočívá v tom, že akumulovaná moudrost praxe se vytrácí ze zorného pole klasicky chápaného výzkumu, neboť tento je veden ideálem dekontextualizace, v čehož důsledku oslabuje na své relevanci vůči praxi. Recenzovanou knihu považuji za jeden z nemnoha seriózních pokusů o produkci vědění, jak je avizovala autory citovaná J. Skalková (s. 61), tj. vědění jemněji diferencovaného co do povahy, kontextuálního a transdisciplinárního co do výzkumných zdrojů a dialogického co do způsobu vzniku. Nemohu zakončit jinak, než vyslovením vysoce pozitivního hodnocení recenzované knihy, a to bez ohledu na to, v jakém jsem či nejsem střetu zájmů.

*Tomáš Janík*  
*Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,*  
*Institut výzkumu školního vzdělávání*

## **Hendl, J. et al. (2014). *Statistika v aplikacích.***

Praha: Portál.

Statistika je pro pedagogy naprosto nezbytný nástroj při zkoumání a objasňování jevů edukační reality. V českém prostředí to již před 80 lety dokládal Václav Příhoda svými monografiemi o kvantitativních metodách měření žákovských výkonů. Od té doby se aplikace statistiky v pedagogice neobyčejně rozvinuly a zdokonalily, přesto však je využívání statistiky u mnoha pedagogů zatím slabé. V recenzované knize se nám dostává do rukou velmi užitečná publikace, zabývající se právě aplikacemi statistiky v různých oborech.

Profesor Hendl je dobře znám českým pedagogickým odborníkům svými fundovanými monografiemi jednak o kvantitativních metodách, jednak o kvalitativních metodách výzkumu. Nyní připravil s kolektivem spoluautorů knihu, která je samozřejmě také odborná, avšak přibližuje aplikace statistiky ve vědě přístupnějším a zajímavějším podáním. Kniha má celkem 21 kapitol, z nichž šest napsal Hendl. Jsou to především první čtyři kapitoly, podávající úvodní výklad o statistických datech, o popisné statistické analýze, o pravděpodobnosti, a pak dvě další kapitoly o využití statistiky ve výzkumech zdraví a sportu.

V knize jsou objasňovány aplikace statistiky v demografii, v sociologii, ve studiu mediální komunikace, ve školství, v medicíně, biologii a v dalších oborech. Za zvlášť významné pro pedagogy bych v knize ocenil tyto její obsahové části a přístupy:

Hendl objasňuje velmi srozumitelným stylem to, co by mělo patřit k základním dovednostem (nebo alespoň pochopení) každého výzkumníka. Je to například problematika výběrových šetření a obvyklých výběrových chyb. Každý doktorand či student chystající nějaký kvantitativní výzkum by se měl poučit o těchto chybách a možných zkresleních. Velmi užitečné je také Hendlovo pojednání o žádoucích kvalitách zprávy o statistickém výzkumu – upřímně řečeno, výčet vlastností, které by měla obsahovat dobrá zpráva, dosti překračuje jejich zastoupení v reálných zprávách.

Nejzajímavější pro pedagogy jsou jistě dvě speciální kapitoly: V kapitole *Základní statistika ve školství* (Severová, 2014) popisuje autorka, které statistické popisy o vývoji počtu žáků, studentů a absolventů v ČR jsou k dispozici a jak přispívají například k objasňování vývoje nezaměstnanosti. Kapitola

*Statistika ve školství: Eurostat, OECD, PISA, IEA* (Basl, 2014) je zaměřena na mezinárodní statistiky, zejména na projekt PISA, a objasňuje některé jeho méně známé aspekty. Basl kromě jiného apeluje oprávněně na to, že pro efektivnější nastavení našeho vzdělávacího systému je žádoucí provádět „národní mapování úrovně znalostí a dovedností žáků“ (vzpomeňme na odmítání evaluačních testů v českém školství), neboť mezinárodní šetření nemohou národní výběrová šetření nahradit (s. 303).

Ale i ostatní kapitoly jako třeba o aplikacích statistiky v sociologii nebo v demografii mohou být pro pedagogy zajímavé. Významné jsou také kapitoly, v nichž se vysvětluje *Česká státní statistika a Evropská statistika* (autorem obou je O. Šimpach). Kromě vlastního obsahu bych na této knize ocenil zejména toto: Celou knihou proniká snaha, aby čtenáři chápali statistiku nejen jako operování s čísly, ale aby nahlíželi její smysl – jak to vyjadřuje J. Hendl: „V dnešní době nelze pouze zdůrazňovat počítání s čísly. Je nutné se více zaměřit na porozumění tomu, jak se statistická data získávají a interpretují.“ (s. 303). K tomu se váže také důležitá kapitola J. Kalouse *Interpretace výsledků statistiky*. Autor v ní mimo jiné objasňuje, jak se „prostý občan“ – adresát statistických informací, může bránit tomu, aby jimi byl manipulován. (Zmiňme zde například to, jak jsou výsledky z PISA mnohdy diletantsky prezentovány v médiích jako údajné doklady o „úpadku“ českého vzdělávání.)

Knihy J. Hendla et al. není učebnicí o konkrétních metodách a postupech statistiky pro pedagogy. Ti u nás mají k dispozici jinou výbornou práci, a to *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu* M. Chráska (2007). Recenzovaná kniha je hlavně zajímavé čtení o tom, jak porozumět statistickým aplikacím a jak obezřetně přistupovat k jejich publikovaným výsledkům. Tuto knihu vřele doporučuji všem výzkumníkům, doktorandům i vyspělým studentům v oblasti pedagogiky. Zaručuji, že se při jejím pročitání nebudou nudit nejen vzhledem k čtenářsky přátelskému stylu výkladu, ale také z průběžně zařazovaných anekdot a kreslených vtipů.

*Jan Průcha*  
*Nezávislý expert*

## Literatura

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

## **OECD (2014). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*.**

Paris: OECD.

Publikace je jedním z výstupů mezinárodního šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*), které se v pravidelných cyklech zaměřuje na zjišťování a srovnávání úrovně matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. V roce 2012 bylo do šetření poprvé zahrnuto volitelné testování úrovně finanční gramotnosti, jehož výsledky jsou uveřejněny v recenzované publikaci. Do šetření se zapojilo celkem 18 zemí včetně České republiky, z nichž 13 je zároveň členskými zeměmi organizace OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). V České republice se pak šetření účastnilo 297 vybraných škol ze všech 14 krajů a k testování se dostavilo 6 413 žáků. Cílem uvedené publikace, ale také celého šetření PISA, je nejen nabídnout srovnání úrovně znalostí žáků participujících zemí a faktorů na ně působících, ale také možnost porovnání edukačních systémů jednotlivých zemí a jejich vzdělávacích strategií.

První kapitola převážně odpovídá publikaci *PISA 2012: Koncepční rámec finanční gramotnosti*, která vyšla bezprostředně po realizaci samotného šetření, a představuje tak obecný úvod do problematiky. V kapitole jsou kromě definice finanční gramotnosti a charakteristiky jejích stěžejních dimenzí uvedena i témata podtrhující důležitost finanční gramotnosti obyvatel v současném světě. S tím je spojená i problematika nedostatečného rozvoje finanční gramotnosti ve školách a poměrně nízkého zájmu výzkumníků o danou oblast. Je však nutné konstatovat, že v současnosti se tyto trendy postupně mění a finanční gramotnosti se dostává stále více pozornosti nejen na poli vzdělávání, ale i na poli výzkumném.

Následující kapitola je již věnována samotným výsledkům šetření. Kromě podrobného mezinárodního srovnání znalostí žáků v oblasti financí a schopností tyto znalosti uplatnit v reálném životě je zde diskutována i vysoká míra korelace výsledků mezi úrovní žáků v oblasti finanční gramotnosti a matematickou a čtenářskou gramotností. Přesto jsem zde postrádal důkladnější objasnění rozdílu mezi předpokládanou výkonností v oblasti finanční gramotnosti, která byla založena na výsledcích žáků v předešlých částech šetření PISA 2012, a výkonností konečnou. Autoři se zde odkazují pouze na fakt, že v zemích s vyšší než předpokládanou výkonností (mezi něž patřila



i Česká republika) byla už problematika finanční gramotnosti zařazována do národních kurikul, a proto jsou zřejmě jejich výsledky lepší. Když se však zaměříme na některé z uvedených zemí, zjistíme, že v době výzkumu neměl tehdejší koncept finanční gramotnosti přílišný dopad na výuku ve školách, a její implementace do kurikula byla často na samém počátku. Dále je pak kapitola doplněna o analýzu základních ekonomických a finančních ukazatelů zúčastněných zemí (např. HDP na osobu, Giniho koeficient, procento lidí vlastníci bankovní účet) a diskuzi pojednávající o jejich vlivu na úroveň finanční gramotnosti žáků. I tato část by vyžadovala rozsáhlejší a hlubší analýzu případných spojitostí, jelikož v současné podobě se jedná pouze o povrchní konstatování.

Třetí kapitola se zaměřuje na vztah mezi úrovní finanční gramotnosti a demografickými a socioekonomickým vlivy působícími na žáky. Konkrétně jsou zde zkoumány rozdíly ve výkonnosti mezi pohlavími a sociálními skupinami, vliv vzdělání a povolání rodičů na žákův výkon, vliv přistěhovalectví a jazyka užívaného v rodině žáka a další. Analýza uvedená v závěru kapitoly pak ukazuje, do jaké míry jsou odchylky ve výkonu žáků zapříčiněny danými faktory a které z faktorů mají nejsilnější vliv.

Čtvrtá kapitola předkládá netradiční pohled na problematiku finanční gramotnosti žáků. Nejdříve je zde analyzována spojitost mezi zkušenostmi žáků se správou vlastních financí (vedení si účtu, různé zdroje příjmů) a úrovní jejich finanční gramotnosti. Autoři zde také zmiňují současný nepříznivý jev mnoha ekonomik a to riziko zadlužování občanů. Jimi uvedená analýza se však zakládá pouze na jedné uzavřené otázce, kde respondenti mají rozhodnout, jak by se zachovali v případě, kdy by neměli dostatek peněz na věc, po které touží. Sama otázka tak může navádět respondenty, aby odpovídali dle očekávání tazatele, a ne dle pravdy. Z toho důvodu tuto analýzu nepovažuji za příliš validní.

V závěrečné kapitole jsou pak stručně formulována převážně obecná doporučení vyplývající z provedeného šetření, která by měla vést k růstu úrovně finanční gramotnosti žáků.

Recenzovaná publikace předkládá výsledky jednoho z prvních mezinárodních výzkumů úrovně finanční gramotnosti žáků a svojí komplexností nám přináší mimořádný vhled do zkoumané problematiky. Je třeba vyzdvihnout její grafickou podobu, zvláště pak její přehledné a logické uspořádání doplněné o množství tabulek a grafů, které jsou následně srozumitelně

interpretovány. V neposlední řadě oceňuji i stručné úvodní shrnutí nejdůležitějších poznatků výzkumu, na jehož základě se čtenář může rozhodnout pro podrobnější prostudování konkrétních analýz. Přestože některé z uvedených analýz a jejich interpretací postrádají potřebnou hloubku a přesah, může publikace dobře sloužit jako zdroj informací či inspirace tvůrcům vzdělávací politiky i výzkumníkům.

*Karel Ševčík*

*Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,  
Institut výzkumu školního vzdělávání*

---

Šimíček, V. (Ed.). (2014). *Právo na vzdělání*. Brno: MU.

Sborník obsahuje texty, věnované velmi širokému spektru otázek práva na vzdělání. Čtenář se může seznámit např. s problematikou přijímání do mateřských škol, rovného přístupu ke vzdělání na základních školách, vysokoškolské samosprávy, postavení soukromých vysokých škol, akreditačního řízení, soudního přezkumu hodnocení na středních (zejména státní maturity) a vysokých školách, svobody studia v rámci Evropské unie a také obtížného hledání rovnováhy mezi svobodou projevu a veřejným vzděláváním v USA. Autory jednotlivých příspěvků jsou renomovaní akademici, praktikující advokáti, soudci a zaměstnanci Veřejného ochránce práv. Sborník je určen nejen pro čtenáře, kteří se baví právem, nýbrž zaujme všechny, kteří se o téma vzdělání zajímají, a to kupř. z řad pedagogů, sociologů, politologů či ekonomů.

Thelenová K. (2015). *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Monografie nabízí přehled a vývoj díla britského vědce Petera Jarvise s ohledem na perspektivu sociologickou, andragogickou a v konečném důsledku také na perspektivu jeho komplexní teorie učení. Monografie je založena na výstupech z výzkumu, jehož metodologie byla založena na kombinaci deduktivního kvantitativního rozboru původních Jarvisových textů a induktivního modelu identifikace základních pojmo-vých kategorií Jarvisova monografického díla. V závěrečné části jsou pojmenovány přesahy Jarvisovy teorie do českého vědeckého diskurzu a inspirace, které zde nabízí v teoretické a metodologické rovině.

## Zpráva z 22. konference České pedagogické společnosti *Škola a její křižovatky*

Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se ve dnech 26.–27. března 2015 konala mezinárodní vědecká konference České pedagogické společnosti *Škola a její křižovatky*. Organizátorem letošního ročníku konference ČPdS se stala katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Záštitu převzal rektor Jihočeské univerzity Libor Grubhoffer, děkan Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích Michal Vančura a primátor města České Budějovice Jiří Svoboda. Konference se zúčastnilo celkem 130 odborníků především z řad akademických pracovníků, mezi účastníky však byli i pedagogičtí pracovníci z různých školských zařízení.

Konference nabídla možnost diskutovat otázky, které se v pedagogickém, psychologickém a sociálním kontextu dotýkají života současné školy (mateřské, základní, střední i vysoké). Téma konference korespondovalo s pohledem na školu jako na instituci, která se ocitá na křižovatkách, jež se mohou stát místem, v němž se otevírá mnoho směrů a inspirativních podnětů. Zaměření tematických sekcí se odvíjelo od jednotlivých rovin, které charakterizují školu jako instituci, školu jako prostor pro didaktické inovace, školu jako prostor pro rozvoj učitelské profese a školu jako místo objevující dítě s jeho zdravotními, sociálními, kulturními a jinými specifiky.

Konferenci slavnostně zahájil prorektor pro akademické záležitosti Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích Michal Bauer, děkan Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích Michal Vančura, náměstek primátora města České Budějovice pro sociální oblast, školství a zdravotnictví Martin Maršík, předseda ČPdS Tomáš Čech a vedoucí katedry pedagogiky a psychologie Iva Stuchlíková.

První plenární vystoupení Tomáše Janíka *Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem...* uvedlo auditorium do problematiky reformy školy zajímavým příměrem. Referující vystihl realitu současné kutikulární reformy jako situaci vozidla, které se ocitá na kruhovém objezdu. Nabízí se mu (jí) několik cest, ale možností je také v nerozhodnosti kroužit stále dokola a opět čekat. Obsah příspěvku sledoval východiska kurikulární proměny školy, referující glosoval možné podoby dalších cest, které se v kontextu systémových změn mohou odehrávat. Aktuální pohyb školy se autor

pokoušel analyzovat s využitím přístupu governance, který umožňuje postihnout interakční a rozhodovací procesy mezi aktéry zapojenými do „tvorby“ školy na různých úrovních systému. Ve vystoupení tak byly shrnuty jednotlivé etapy tohoto rozporuplného vztahu. Posluchači zaznamenali výhrady k obcházení a odezívání kurikulární reformy. Současnou situaci doc. Janík výstižně pojmenoval jako legitimizaci vlivů všech. Lze tedy, podle jeho slov, očekávat, že osud školy se stane opět součástí souboje, že dojde k jakési pomyslné „přetahované“ mezi tvůrci kurikula, angažovanými učiteli, zastánci prosazování plošného testování a podnikateli v oblasti vzdělávání. A to vše za situace, kdy „vozidlo“ ministerstva školství neodpovídá představě vyspělého dopravního prostředku.

Druhé plenární vystoupení představilo zprávu kolektivu expertů Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Dominik Dvořák a Petr Urbánek ve sdělení na téma *České základní školy: hledání stability a změny* představili závěry svého longitudinálního výzkumu, v němž se zaměřili na to, jak se v kontextu kurikulární reformy (ne)mění konkrétní české školy. Autoři se v letech 2012–2014 vrátili do pěti českých základních škol, které byly již objektem vícečetné případové studie provedené v letech 2007–2008. V předchozím výzkumu se pokusili postihnout především to, jak školy *fungují*, přesněji řečeno, mapovali vliv konkrétního institucionálního uspořádání školy na klíčové procesy učení a vyučování, které v ní probíhají, ale i na další aspekty jejího života jako organizace a komunity. Plenární přednáška popisovala, jak se jim v rámci kvalitativního výzkumu podařilo při opakovaném vstupu do stejného terénu zachytit *změny* v několika českých základních školách. Ty byly vnímány jakožto *organizace*, které po centrálně prováděné reformě procházejí určitým institucionálním vývojem. Referující zdůraznili, že studovat systém v okamžiku, kdy se má měnit, je vhodnou příležitostí hlouběji porozumět i jeho běžnému fungování. Po věcné stránce prezentace obsahovala popis dynamického vztahu nutné vnitřní stability a vnější legitimacy školy. Autoři se věnovali důsledkům, které tento vztah má pro teorii, pro výzkum i pro praktickou činnost ředitelů školy. Kvalitativní metodologie také umožnila představit pocity, které v každodennosti školní reality charakterizují názory učitelů i ředitelů škol na výsledky nařízené reformy. Autoři sdělení upozornili na některé plánované, ale i nezamýšlené efekty, jež tato reforma přinesla. Například se ukázalo, že nabídka škol se postupně homogenizuje, prioritu tvoří výuka cizích jazyků. Problémem škol je také nalezení systematického přístupu k překonávání nerovností daných

socioekonomickým původem žáků. Klíčovým mechanismem vyvolávajícím změny je soutěž o žáky v kvazitržním prostředí. Referující zdůraznili, že změny ve školách probíhají nezávisle na národní reformě, avšak přispívá k nim řada velmi rozličných aktérů, včetně komerčních subjektů a neziskových organizací. V závěru sdělení referující podtrhli zajímavý závěr svého výzkumu. Ukazuje se, že školy implementují změny tak, aby tím neohrozily svou stabilitu, ale současně se stabilizovaným školám lépe daří rozvíjet se.

Třetí plenární vystoupení Bogusława Śliwerského z Polské akademie věd *Učitelé v Polsku v korzetu politiky Ministerstva školství* bylo zarámováno metaforickým přirovnáním role polského ministerstva školství jako výrobce pomyslných učitelských korzetů. Autor ve své přednášce charakterizoval proces utváření profesionální „postavy“ učitelky/učitele polské školy v kontextu reformy školy. Postupně představil centralistické tlaky, které od roku 1993 v Polsku začaly svazovat angažovanost učitelů. V Polsku se tak, podle Śliwerského vyjádření, autoritativně stanovily hranice, které zbavují učitele profesionální nezávislosti. Referující si na základě analýzy polské vzdělávací politiky za posledních dvacet pět let všiml toho, jak se postupně zmenšoval prostor pro autonomii učitelů, pro svobodu pedagogického „dýchání“. Poukazoval na paradoxní situaci, kdy původní socialistické „stahování pasu a vyrážení dechu svobodného myšlení“ učitelům a učitelkám našlo novou podobu v ministerské snaze „ušít“ centralizovaná pravidla, standardy a postupy pedagogické práce. Ministerstvo dnes, podle jeho slov, znovu mění formu, obsah a také intenzitu, s níž prosazuje nové trendy centralizované učitelské „postavy“.

Významným zahraničním hostem byla Christine Winter z University of Sheffield z Velké Británie, která vystoupila s posledním plenárním příspěvkem *Becoming and belonging: just curriculum knowledge for the global classroom*. V úvodu příspěvku prezentovala stávající přístup ke kurikulu globálního občanství, který vychází ze západních myšlenkových tradic. Ona však v době prohlubujícího se globálního napětí zvyšovaného migrací, náboženskými střety a chudobou zapříčiněnou celosvětovou ekonomickou recesí navrhuje jiný přístup v pojetí kurikula vztahujícího se ke globálním otázkám a vychází z myšlenek Jacquese Derridy a Emmanuela Lévinase. Kurikulum by podle ní mohli vytvářet společně žáci a učitelé. Takové kurikulum včetně učebních textů by mělo vycházet především z rodinných příběhů žáků. Tímto se podle ní také otevírá nový prostor pro etické pedagogické vztahy.

V odpoledních hodinách první den konference a druhý den konference v dopoledních hodinách se pracovalo ve čtyřech sekcích.

První sekce, *Škola a její institucionální křižovatky*, byla zaměřena na hledání cest k porozumění směrům, kterými se škola jako instituce v dnešních „tekutých časech“ může vydat, dále na školu na rozcestí reforem a společenských tlaků, společenské poptávky a společenských očekávání. Druhý den konference v rámci této sekce proběhl workshop kolegů z univerzity v Pasově, ve kterém byli účastníci seznámeni s diagnostickou metodou *PARcours*, která slouží k testování budoucích studentů pedagogických oborů. Na začátku studia v rámci diagnostického dne sledují motivaci ke studiu učitelství, chování při komunikaci, schopnost řešit problémy a komunikovat a kooperovat ve vybraných situacích, v nichž je simulováno prostředí školy. Metoda slouží ke stanovení doporučení pro další rozvoj učitelských kompetencí budoucích bavorských učitelů.

Ve druhé sekci, *Škola a její didaktické křižovatky*, byly prezentovány příspěvky týkající se školního hodnocení, pedagogické interakce a dále příspěvky zaměřené na specifika pojetí výuky psychologie, přírodovědy, zeměpisu, výchovy ke zdraví a mediální výchovy. Bylo představeno webové prostředí Di-ViWeb jako nástroj pro komunikaci a vzdělávání učitelů. Výčet rozebíraných témat vypovídá o pestrosti příspěvků, jejich jednotící didaktický přístup však umožnil všem účastníkům sekce s porozuměním sledovat jednotlivá témata, o čemž vypovídaly přesné diskusní poznámky nebo dotazy i zaujetí posluchačů patrné v průběhu prezentací i následujících debat. Na závěr v sekci zazněly příspěvky týkající se zážitkové a muzejní pedagogiky.

Třetí sekce, *Škola a její lidé na křižovatkách*, byla rozdělena do dvou podsekcí. První byla zaměřena na praxi učitele, druhá na studenty učitelství. V první podsekcí zaměřené na praxi učitele zazněly jak teoreticko-filosofické příspěvky, tak i příspěvky týkající se aktuálních otázek ve školství, které mají dopad na praxi učitele v současné škole, a to nejen v České republice, ale i na Slovensku. Druhý den konference zazněly v rámci této podsekcí příspěvky zahraničních účastníků z Ruské federace, které vyvolaly zajímavou diskusi o problematice vzdělávání učitelů v Rusku, Česku a na Slovensku.

Ve druhé podsekcí zaměřené na studenty učitelství bylo prezentováno široké spektrum příspěvků, které byly zaměřeny na tři klíčová témata: žák, učitel a učitelské vzdělávání. Vystoupení účastníků v této podsekcí umožnilo diskutovat různorodé pohledy konferenční tematiky – „přechodu pro chodce“,

resp. „přednosti v jízdě“ – z pohledu žáka a z pohledu kvality učitele, resp. práce školy. Tato skutečnost přispěla k opravdu bohaté a zajímavé diskusi, jejímž opakovaným výsledkem byla náročnost a kontroverze učitelství i složitost přípravy na ni, a to zejména v klimatu nesourodých a nepřehledných požadavků v rámci proměn současné společnosti.

Čtvrtá sekce, *Škola a její integrační křižovatky*, byla zaměřena na hledání cest k porozumění dítěti se zdravotními, sociálními, kulturními a jinými specifiky a na hledání cest pro práci s žákem z rozmanitého prostředí. Převažujícími tématy příspěvků byla multikulturalita, diverzita žáků, postoje k žákům se SVP, bilingvismus a problematika žáků s odlišným mateřským jazykem. V posledním bloku sekce byl prezentován příspěvek, který představil realizaci evropského projektu na česko-německé základní škole. Tato praktická zkušenost s projektem, jehož hlavním cílem bylo navázat mezigenerační vztahy mezi dětmi a seniory, byla příkladem dobré praxe, která může být v mnohém velmi inspirativní pro další školy.

Kromě odborných přednášek a diskusí měli účastníci konference zároveň možnost prohlédnout si ateliéry katedry výtvarné výchovy a fakultní galerii D9.

*Marie Najmonová, Miroslav Procházka, Miluše Vítečková, Iva Žlábková  
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta,  
Katedra pedagogiky a psychologie*

---

Búšová Šmajdová, K., & Kučera, M. (2015). *Profesionální rodičovství*. Praha: Karolinum.

Monografie se věnuje „profesionálnímu rodičovství“, reformě ústavní péče na Slovensku, jež probíhá v analogické podobě i v Česku. Její těžiště spočívá v kazuistikách devíti malých dětí ze tří „profesionálních rodin“. Je přitom sledován stadiální vývoj dítěte (podle koncepce D. Winnicotta), jeho závislost na interakci s „matkou“, posun ve vztahu k ní a její řešení dilematu mezi „profesionálkou“ a „matkou navždy“. Tištěný text je doplněn internetovým přístupem k výchozím, „surovým“ datům ze zúčastněného pozorování a z rozhovorů. Kompletní přepisy všech zrealizovaných interview uvádíme na webových stránkách nakladatelství Karolinum.

## Časopis Komenský číslo 1, ročník 140

V září vychází první číslo 140. ročníku časopisu Komenský. V úvodním rozhovoru vám nabízíme informace o inovativních snahách NÚV k **Standardům pro základní vzdělávání**. Autoři v nich nabízejí metodickou podporu učitelů k současně nastavené minimální úrovni dokumentu, ilustrativní úlohy, metodické komentáře, ale i rozšíření o úroveň optimální a excelentní. Rubriku *Z výzkumu* otevíráme **příspěvkem k dialogickému vyučování**, v němž Klára Šed'ová popisuje význam dialogu pro učení žáků. Na význam diskuse – dialogické vyučovací metody – pro rozvoj myšlení žáků upozorňuje i text Martina Majcika věnovaný **blokové výuce nadaných žáků**. Jan Hábl připomíná skrze **alegorii jako didaktický nástroj v Komenského Labyrintu** fascinující nadčasovost Komenského postřehů a nabízí inspiraci pro současnou pedagogiku. Rozvoji **čtenářství žáků se sociálním znevýhodněním** prostředním čtenářských klubů se pak věnuje Zbyněk Němec. **Co všechno se dá vyčíst z rodokmenu?** odhalí text Lenky Pavlasové.

I příspěvky *Do výuky* jsou zasvěceny inspirativním přístupům k učení. Dozvíte se z nich o tom, jak lze **metodou Učíme se navzájem** podporovat u žáků vybrané čtenářské strategie nebo jak lze mentální vývoj dětí i dospělých ovlivnit a akcelarovat zkušenostně zprostředkovaným učením podle Reuvena Feuersteina, a co se skrývá pod pojmem **Feuersteinovo instrumentální obohacování**. V tomto čísle nabízíme čtenářům také řadu praktických nástrojů, například **pracovní list určený žákům 7. ročníku k ověření porozumění mechanickým vlastnostem plynů** či informace o **spolupráci škol a orgánu sociálně-právní ochrany dětí**.

V reportáži jsme zavítali do České školy v prosluněné Kalifornii. Výchovné práci se žákem, který má diagnózu ADHD, se ve své poradně věnuje Václav Mertin, jazykovými otázkami se pak zabývá Jazyková poradna. V neposlední řadě nabízíme recenze na aktuální publikace a stručné zprávy ze školství.





STUDIA PAEDAGOGICA  
ročník 20 / číslo 2 / rok 2015

**Akce!**

MASARYKOVA UNIVERZITA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

z obsahu posledního čísla

Sami Lehesvuori, Jouni Viiri:  
Od teorie k praxi – od plánování dialogického  
vyučování k jeho reflexi

Klára Šedová, Martin Sedláček:  
Žákovská participace jako předmět akčního  
výzkumu

Mats Lundgren, Ina von Schantz Lundgrenová,  
Anne-Maj Kihlstrandová: Learning study: Rozvoj  
školy skrze kolegiální učení učitelů

Hana Kasíková:  
Proměna vysokoškolské výuky: Zkušenost  
s využitím kooperativních skupin

Lenka Hloušková, Kateřina Trnková, Bohumíra  
Lazarová, Milan Pol: Diverzita žáků – téma pro  
vedení školy

Akční výzkum je věcí profesní odvahy: Rozhovor  
s Kate Wall

## Studia paedagogica

Časopis *Studia paedagogica* přináší původní příspěvky týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti. Jde o stati teoretického, ale především empirického charakteru – cílem časopisu je publikovat výsledky výzkumů realizovaných na českých i zahraničních vědeckých pracovištích. Klademe důraz na původnost a originalitu publikovaných výzkumů, přičemž vytváříme prostor jak pro etablované odborníky, tak pro začínající autory v počátečních fázích akademické dráhy. Těm nabízíme možnost publikovat v sekci *Studentské práce* a intenzivní lektorskou podporu při přípravě textu.

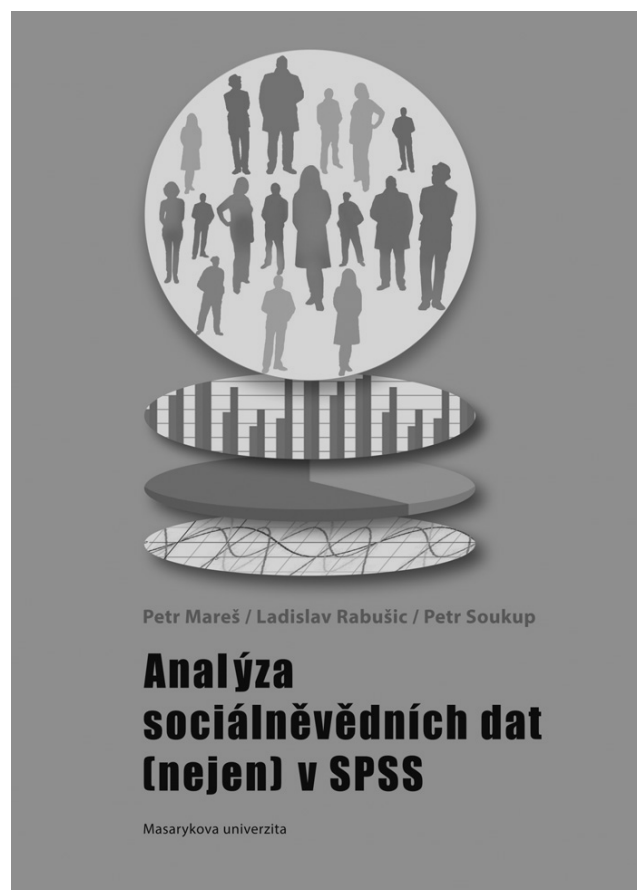
Časopis *Studia paedagogica* je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR (Rada pro výzkum, vývoj a inovace) a do mezinárodních vědeckých databází ERA, ERIH PLUS, EBSCO, CEJSH, JournalSeek, NewJour, PKP, ProQuest a Ulrich's Periodicals Directory.

[www.studiapaedagogica.cz](http://www.studiapaedagogica.cz)

## **Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS**

*Petr Mareš, Ladislav Rabušic,  
Petr Soukup*

Statistická gramotnost patří v dnešním světě do výbavy každého sebevědomého občana. Obzvláště důležitá je pro studenty sociálních věd, protože statistické operace se stanou organickou součástí jejich výzkumné práce. Autoři této učebnice, sami erudovaní výzkumníci, zúročili v textu svou dlouholetou zkušenost s vedením vysokoškolských kurzů analýzy dat. Nepředkládají proto akademický výklad statistiky, ale srozumitelné návody, jak statisticky analyzovat datové soubory obsahující kvantitativní údaje. Text je přizpůsoben nejen požadavkům a logice výuky statistiky v bakalářském programu sociologie, ale i logice populárního programu IBM SPSS, který je při ní používán. K učebnici jsou na CD přiloženy všechny datové soubory, s nimiž se v textu operuje, a pomůcky pro praktickou analýzu dat včetně skriptů pro SPSS. Podobná učebnice analýzy sociálněvědních dat doposud nebyla v České republice vydána.



ISBN 978-80-210-6362-4

508 stran; 16 × 23 cm

590 Kč (pevná vazba)

480 Kč (studentské vydání – měkké desky)

*„Krátká charakteristika publikace může být shrnuta do 3P: kniha je potřebná, praktická a přístupná. Také zásluhou odborného renomé autorů představuje příležitost, která může podstatně zlepšit úroveň absolventů sociologických oborů.“*

doc. RNDr. Jan Řehák

# Výcvikový program v integrativní supervizi

## Český Institut pro Supervizi

Připravuje zahájení dalšího běhu výcvikového programu v integrativní supervizi, garantovaného European Association for Supervision and Coaching in Europe (EASC)

### Předpokládané zahájení:

Školní rok 2015/2016

### Lektorský tým:

Beate Albrich, Karel Koblic

### Forma a rozsah výcviku:

Výcvik obsahuje 160 hodin přímé výcvikové práce rozložené do 8 víkendových setkání cca dvakrát do roka. Výcviková setkání jsou proložena peer skupinami. Výcvik je ukončen závěrečnou zkouškou za přítomnosti pozorovatele z EAS.

### Podrobné informace

o vstupních kritériích, délce, struktuře a obsahu výcviku a formulář přihlášky najdete v příloze nebo na [www.supervize.eu](http://www.supervize.eu)

### Přihlášky:

Profesní **životopis, přihlášku** (formulář k dispozici v příloze nebo na <http://www.supervize.eu/o-supervizi/vycvik-v-supervizi/>) a stručný **motivační dopis** (proč chci do výcviku, co od něj očekávám, co mě motivuje stát se supervizorem?) pošlete e-mailem na adresu [bubela@gmail.com](mailto:bubela@gmail.com).

Zájemci, splňující kritéria vstupu do výcviku, budou pozváni k pohovorům v Praze (cena pohovoru 500 Kč).

K osobnímu pohovoru je třeba také dodat doporučení od dvou osob, forma a obsah doporučení je na uvážení zájemce.

### Uzávěrka přihlášek:

průběžně podle míry naplnění kapacity pohovorů.

Termíny pohovoru budou podle naplnění kapacity pohovoru.

### Cena výcviku:

pohybuje se kolem 4 600–5 000 Kč na jedno 20 hodinové setkání. Náklady na závěrečné zkoušky nejsou součástí ceny výcviku a jsou závislé na počtu přihlášených ke zkouškám.