Orbis scholae

VOL 9 / 1 / 2015

Univerzita Karlova v Praze / Nakladatelství Karolinum / 2015

© Univerzita Karlova v Praze, 2015

ISSN 1802-4637 (Print)
ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial
Dominik Dvořák 7

Empirické studie

Národní rada pro vzdělávání 1994–2014: Geneze záměru a příčiny jeho neuskutečnění
Arnošt Veselý 11

Internacionalizace vysokého školství: Zahraniční mobilita studentů v ČR z pohledu výzkumu Eurostudent IV
Michaela Šmídová 29

Potřeba kariérových informací u žáků absolventských ročníků odborně profilovaných středních škol
Petr Hlaďo 55

Komunikace ve školní třídě a žákovské učení
Martin Sedláček, Klára Šeďová 83

Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě
Kateřina Lojdová 103

Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: Portrét jednej slovenskej slabosti
Ondrej Kaščák, Branislav Pupala,Veronika Lehotská, Oľga Zápotočná 119

Teoretické a metodologické studie

Určovanie hraničných skóre pre kriteriálne testy
Andrej Mentel 139

Dokumenty

Národní rada pro vzdělávání 1994–2014: Dokumenty
Arnošt Veselý 157

Nekrology

Vzpomínka na Jaroslava Kalouse
Arnošt Veselý 173

Odešel Josef Mestenhauser
Eliška Walterová 175

Zprávy

XIV. česko-slovenská konference *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*
Karel Starý, Jana Stará, Veronika Laufková 177

Doktorská konference Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických výzkumech edukace
Marie Opálková, Vendula Homoky, Pavlína Nešněrová 181

Recenze

Řezníčková, D., Cídlová, H., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Čudová, R., Hanus, M., …, & Trnová, E.
Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie
Petr Knecht 183

Ertl, H.
A world of difference? Research on higher and vocational education in Germany and England
Edita Poórová 185

Různé

Výzva autorům k zasílání příspěvků do monotematického čísla Orbis scholae 3/2016 190

Contents

Editorial
Dominik Dvořák 7

Empirical Papers

National Education Council 1994–2014: The Genesis of the Idea and the Reasons of its Non-Realization
Arnošt Veselý 11

Internationalization of Higher Education – Student's Foreign Academic Mobility from the Czech Republic through Data Eurostudent IV
Michaela Šmídová 29

The Need for Career Information in Graduate Students of Technically and Vocationally Profiled Upper Secondary Schools
Petr Hlaďo. 55

Communication in the Classroom and Students' Learning
Martin Sedláček, Klára Šeďová 83

Pupil's Resistance Behaviour as a Power Manifestation within Classroom
Kateřina Lojdová 103

Preschool and Primary School Pedagogy and Its International Acceptance: Portrait of One Slovak Weakness
Ondrej Kaščák, Branislav Pupala, Veronika Lehotská, Oľga Zápotočná. 119

Theoretical and Methodological Papers

The Standard (Cut Score) Setting for Criterion-Referenced Educational Tests
Andrej Mentel 139

Documents

National Education Council 1994–2014: Documents
Arnošt Veselý 157

Obituary

In Memory of Jaroslav Kalous
Arnošt Veselý 173

Professor Josef Mestenhauser Dies
Eliška Walterová 175

Reports

XIV. Czech and Slovak Conference Qualitative Approach and Methods in Human Sciences
Karel Starý, Jana Stará, Veronika Laufková 177

Methodological Approaches in Educational Science and Educational Psychology (Doctoral Students' Conference)
Marie Opálková, Vendula Homoky, Pavlína Nešněrová 181

Book Reviews

Řezníčková, D., Cídlová, H., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Čudová, R., Hanus, M., … & Trnová, E.
Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie
[Pupils' Skills in Biology, Geography, and Chemistry Instruction]
Petr Knecht 183

Ertl, H.
A World of Difference? Research on Higher and Vocational Education in Germany and England
Edita Poórová 185

Call for Papers 190

Editorial

Po dvou tematicky zaměřených sešitech je nový, již devátý, ročník našeho časopisu opět otevírán tradičně číslem netematickým. Přesto lze vypozorovat styčné plochy mezi příspěvky, které časopis přináší. Spatřuji je v pojmech informace, internacionalizace, komunikace, a hlavně *moc* (či její absence).

Oddíl empirických studií otevírá práce Arnošta Veselého zaměřená na makroúroveň vzdělávacího systému. Bez velkého přehánění by ji bylo možné nazvat *Bezmoc mocných*. Dokumentuje, jak se českým politickým elitám již více než dvacet let nedaří ustavit Národní radu pro vzdělávání. Veselého studii považuji za zásadní z více důvodů. Fenomén neschopnosti české vzdělávací politiky při stanovování a zejména naplňování strategických cílů se totiž, jak všichni tušíme, zdaleka netýká jen případu Rady. Stačí třeba připomenout kurikulární reformu. Předložená práce však posouvá úvahy o konkrétních kauzách na výrazně vyšší úroveň po stránce teoretické i metodologické a nastavuje tím laťku pro další výzkumníky, kteří se na tomto poli pohybují. Sevřený a čtivý empirický text A. Veselý doplnil edicí často jinak nedostupných pramenů k tématu Národní rady pro vzdělávání, který čtenář nalezne v rubrice Dokumenty.

Michaela Šmídová v následujícím příspěvku používá dosti odlišný metodologický postup, ale v konečném výsledku také dokládá rozpor mezi velkými ambicemi politických proklamací a mnohem skromnější realitou na příkladu mezinárodní mobility vysokoškoláků. Kvantitativní metodologií i zaměřením na okolnosti rozhodování jedince v určitém bodě vzdělávací dráhy koresponduje s textem M. Šmídové i v pořadí třetí studie Petra Hlaďa o vnímané potřebě informací pro kariérní volbu, která nás zároveň zavádí do výzkumem méně sledované oblasti středních odborných škol.

Následující dvě studie se zaměřují na procesy ve třídě. Pro leckoho z čtenářů bude možná překvapivé, že Martin Sedláček a Klára Šeďová předkládají *kvantitativní* studii. Jsem velmi rád, že díky jejich stati je v tomto čísle zastoupeno pro pedagogiku ústřední téma žákovského učení, a to v méně obvyklé podobě subjektivně vnímaného učení. Aniž by zcela opustila pole učení a komunikace, vrací se k tématu moci článkem o žákovském rezistentním chování Kateřina Lojdová.

Specifický ráz má poslední z empirických textů. Ondrej Kaščák, Branislav Pupala, Veronika Lehotská a Oľga Zápotočná představují scientometrickou analýzu jednoho segmentu slovenské pedagogiky. Zatímco první studie tohoto čísla pohledem výzkumníka odhalovala bezmoc (české) vzdělávací politiky, zde se nastavuje pověstné zrca-

dlo slabosti (slovenské) pedagogické vědy samé. Kaščák et al. postavili redakci před nelehké rozhodování, zda je vhodné, aby kritickou analýzu tohoto typu, opřenou o jediné hledisko a zaměřenou na slovenskou situaci, přinášel český časopis. Pohled nejen na toto číslo však ukazuje, že *Orbis scholae* je médiem, kde jsou články ve slovenštině nebo o slovenském školství trvale zastoupeny. Otázky zvyšování kvality výzkumu v oblasti edukačních věd jsou nesporně stejně aktuální v České republice jako na Slovensku. Navíc jsou na Moravě a v Čechách dobře známy četné práce B. Pupaly a O. Kaščáka kritizující neoliberální *governmentalitu*, a proto mnohé čtenáře nepochybně zaujme jejich využití jedné její formy, navíc v situaci, kdy výzkumníci zahrnují do zkoumání i sebe samé a zvolená metodologie jim hraje do karet. Článek současně propojuje koncepty, jež se objevovaly v předchozích textech: tématem se stává internacionalizace vědecké komunikace a prestiž i moc, které z toho mohou plynout těm účastníkům, kteří si osvojí odpovídající pravidla hry. Redakce se po zvážení pro a proti rozhodla text publikovat – věříme, že vyvolá užitečnou diskuzi i na českých pedagogických pracovištích.

Ze Slovenska pochází také metodologicko-přehledová studie Andreje Mentela o určování hraničních skóre pro *high stakes* testy. Implicitně připomíná další „nekonečný příběh" české vzdělávací politiky podobný tomu, který popsal A. Veselý v první studii tohoto čísla – jde o testování znalostí českých žáků obecně a státní maturity zvlášť. Budeme zvědavi i na praktické zkušenosti slovenských kolegů s nastavováním standardů.

Práce Kaščáka et al. či Veselého zároveň ukazují, že vědecké publikace v národním jazyce mají – přinejmenším v sociálních oborech – své oprávnění i v dnešní době. Identita národní vědy v globální době zjevně trápí řadu sociálněvědních oborů, a logicky také jejich časopisy (Císař & Stöckelová, 2014; Knecht, 2015). Troufám si říci, že třeba studie Veselého, přestože ji považuji za velmi kvalitní a významnou, by už pro rozsáhlý pramenný aparát a silnou vázanost na konkrétní kontext byla v této podobě jen obtížně publikovatelná a srozumitelná mimo české jazykové prostředí.

Vrací se nám zde opět téma komunikace a moci, neboť volba (cizího) jazyka, v němž autor publikuje své výsledky, je dvojsečná: „Existuje totiž velmi úzká hranice mezi tím, kdy nesrozumitelnost učených promluv v laicích ještě generuje posvátnou úctu, tradiční obdiv vůči něčemu, co mne vysoce překračuje, a tím, kdy už začíná být vnímána jako směšná. Což je malér, neboť její nositel se tak v očích veřejnosti z nositele světla poznání mění v parazita, jenž svou hloupost a zbytečnost maskuje pseudoučenými slovy." (Janoušek, 2015, s. 173) A tento „malér" české pedagogice, která je veřejností vnímána jako málo relevantní pro řešení problémů českého školství, trvale hrozí. Pokud nebudou výzkumníci publikovat *také* v češtině (či slovenštině), zcela přenechají veřejný prostor pro diskuzi o vzdělávání a o škole jiným aktérům, kteří nemusí mít odbornou kázeň ani nestrannost, která se u akademiků předpokládá a vyžaduje.

Dva nekrology v tomto čísle připomínají, že všem našim vědeckým hrám je vyměřen jen omezený čas. Do životů prof. Josefa Mestenhausera, člena redakční rady našeho časopisu, i doc. Jaroslava Kalouse, kolegy mnohých z nás, kdo časopis vytvá-

říme, opakovaně a dramaticky zásadně zasáhly proměny mocenských poměrů v naší zemi. Je obdivuhodné, jak navzdory tomu dokázali čas, který jim byl dán, využít ve prospěch vzdělávání ve své vlasti, a ukázali, jak práce rodáků z malé země může mít přesah mezinárodní a globální.

Konečně přinášíme několik kratších textů, které komentují konferenční aktivitu a monografickou tvorbu, bez níž si – navzdory rostoucí hegemonii časopiseckých publikací – naštěstí stále ještě nelze život našeho oboru představit.

Literatura

Císař, O. & Stöckelová, T. (2014). Mezinárodní a veřejně relevantní. *Sociologický časopis, 50*(5), 641–643.

Janoušek, P. (2015). Každý prodžekt má svou kost. Obrana vědeckého myšlení v jazyce mateřském. *Vesmír*, *94*(3), 172–175.

Knecht, P. (2015). Editorial. *Pedagogická orientace*, *25*(1), 3–8.

Dominik Dvořák
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Národní rada pro vzdělávání 1994–2014: Geneze záměru a příčiny jeho neuskutečnění[1]

Arnošt Veselý

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Tato stať se zabývá historií vzniku Národní rady pro vzdělávání, a to od prvotní myšlenky až po současnost. Sleduje přitom dva cíle. Prvním cílem je co nejobjektivněji a nejpřesněji zrekonstruovat složitý vývoj vzniku Rady. Druhým cílem je pak pokusit se vysvětlit, proč Rada nebyla ani po dvaceti letech stále zřízena. Na základě teorie a exploračního sběru dat byly stanoveny čtyři základní hypotézy (složitosti a zrání, blokujícího aktéra, chybějícího nositele a politických praktik), které slouží jako rámec pro vyhledávání tzv. diagnostické evidence. Studie je založena na metodologii *process tracing*. Využívá dobových dokumentů (stenozáznamy, tiskové zprávy, zápisy z porad atd.), článků v oborových časopisech (zejména z Učitelských listů a Učitelských novin) a dobových novinových článků archivovaných v databázi Newton Media. Jako doplňující zdroj informací pak byly využity vzpomínky přímých účastníků. Nejvíce empirických dokladů nacházíme pro platnost hypotézy politických praktik a chybějícího nositele. Naopak nejméně pro hypotézu blokujícího aktéra.

Klíčová slova: Národní rada pro vzdělávání, Česká republika, vzdělávací politika, process tracing

National Education Council 1994–2014: The Genesis of the Idea and the Reasons of its Non-Realization

Abstract: The article deals with history of National Education Council from the very beginning of the idea to present. It has two main goals. First, it strives to objectively and accurately reconstruct the intricate process of the Council development. Second, it aims at explaining why the Council has not been established even after twenty years. Based on theories and exploratory information search, four basic hypotheses were formulated: intricacy and maturity, veto player, missing actor and policy work practices. These hypotheses have been used for searching for so called diagnostic evidence. The article is based upon methodology of process tracing. It uses period documents (transcripts, press releases, minutes etc.), periodical articles (especially from *Učitelské listy* and *Učitelské noviny*) a period newspapers articles stored in Newton Media database. The memories and feedback of direct participants of the process have also been used as a supplementary source of information. The strongest diagnostic evidence has been found in favour of policy work practices and missing actor hypotheses. On the other hand, there is rather little evidence supporting veto player hypothesis.

Keywords: National Education Council, Czech Republic, education policy, process tracing

DOI: 10.14712/23363177.2015.70

[1] Tato studie byla zpracována v rámci programu P17 „Vědy o společnosti, politice a médiích ve výzvách doby“ řešeného na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze.

Návrh ministra Chládka jmenovat Václava Klause do čela připravované Národní rady pro vzdělávání vyvolal okamžitě silnou vlnu reakcí, povětšinou výrazně negativních.[2] Ihned se začaly vést diskuse o tom, kdo do Rady patří a nepatří, a to na úkor debaty o tom, zda taková Rada má vůbec nějaký smysl, a pokud ano, tak jaký. Jako by se také zcela zapomnělo na to, že pokusy ustanovit takovou Radu jsou již dvacet let staré. Vzdělávací politika v České republice je často kritizována za to, že probíhá bez dobré znalosti vývoje v jiných zemích. Proces (ne)vzniku Rady je přitom ukázkovým příkladem toho, že nejsme s to se poučit ani z vlastní minulosti. Přitom důkladnou analýzou vývoje naší vzdělávací politiky bychom se mohli v mnohém přiučit a omezit opakování stejných chyb. S výjimkou pár nadšenců se o reflexi vývoje po roce 1989 nezajímáme. Výzkumníci se zabývají takřka výhradně současností, případně budoucností.[3] Na důkladnou reflexi posledního čtvrtstoletí stále čekáme.

V této studii se snažím alespoň trochu přispět k systematické reflexi vývoje vzdělávací politiky v České republice. Rozebírám vývoj vzniku Rady a analyzuji příčiny toho, proč se tuto Radu nepodařilo ustavit ani za dlouhých 20 let. První cílem této stati je co nejpřesněji a nejobjektivněji popsat vývoj Rady od prvotní myšlenky až do současnosti. Protože informace k tomuto tématu jsou velmi roztříštěné a často obtížně dostupné, věřím, že již samotné dohledání a setřídění fragmentovaných informací – často velmi obtížně dostupných – má velkou vypovídající schopnost samo o sobě. Druhý cíl je pak pokusit se vysvětlit, proč k realizaci záměru na ustavení Rady nedošlo, a empiricky prověřit hypotézy příčin této nerealizace.

Studie je strukturována následujícím způsobem. Nejdříve jsou představeny výzkumné otázky a podrobně popsán použitý metodologický přístup. Dále jsou formulovány hlavní hypotézy a teoretické souvislosti, které slouží jako vodítko pro sběr a třídění empirické evidence. V třetí části se věnuji samotnému vývoji ustavení Rady. Konečně v závěrečné části interpretuji vývoj Rady z hlediska nastolených hypotéz a teorií a ukazuji, které hypotézy mají největší empirickou podporu.

1 Výzkumné otázky a metodologie

Klíčové otázky, které si kladu, jsou: 1) Jak probíhal proces vzniku Rady od počáteční myšlenky do současnosti? 2) Jaké jsou hlavní příčiny toho, že ačkoli se o Radě diskutuje již 20 let, doposud se ji nepodařilo ustavit? Hlavním metodologickým přístupem k zodpovězení těchto otázek je tzv. *process tracing* (dále jen „PT“).[4] PT je relativně novým, ale stále častěji využívaným postupem (Beach & Pedersen, 2013;

[2] Dále v textu používáme jen „Rada“, kromě případů, kdy se zabýváme diskusí o samotném názvu této Rady.

[3] Existuje několik čestných výjimek, například publikace Jana Tupého (2014) či edice „Dokumenty“ spravovaná Janou Hrubou na stránkách Učitelských listů.

[4] Ačkoli PT je nyní poměrně často využívaným přístupem, a to stále častěji i v kontextu ČR, žádný jeho ustálený překlad doposud neexistuje. Zjednodušeně bychom PT mohli přeložit jako „analýzu procesu“, případně „analýzu stop“. Přesnější, ale poněkud neobratný překlad by byl „podrobné sledování historického případu“, či ještě lépe „podrobné sledování stop v rámci jednoho historického případu“.

Kay & Baker, 2015). Jde o kvalitativní metodologii, která spočívá v systematickém a podrobném prozkoumání jednoho nebo více historických případů, v jehož rámci je „řetězec příčin a následků, který propojuje nezávislou proměnnou a výsledek, rozkrytý a rozdělený na menší kroky; výzkumník pak hledá pozorovatelné důkazy každého kroku“ (Van Evera, 1997, s. 64). PT je používán v celé řadě společenskovědních oborů, přičemž asi nejvíce je v poslední době aplikován v politologii. PT může být použit k různým výzkumným cílům, a to jak deskriptivním, tak explanačním. Velmi často je spojován s hledáním hlubších *mechanismů*, které vedly k tomu, že určitý jev (či událost) nastal, či nenastal.

Předností PT je, že může být použit pro zodpovězení složitějších a obecnějších výzkumných otázek, než je tomu v případě kvantitativního výzkumu. Statistická analýza totiž sice umožňuje rigorózní testování konkrétních hypotéz, tyto hypotézy jsou však z hlediska teorií často poměrně úzce pojaté, protože teoretické konstrukty je v kvantitativním výzkumu třeba operacionalizovat do podoby jednoznačně měřitelných proměnných. Další výhodou PT je, že je možné jej využít i v případě chybějících, fragmentovaných a nesouměřitelných dat (Checkel, 2006) a také v případě zkoumání komplexních sociálních jevů se vzájemně složitě propletenými procesy (Kay & Baker, 2015).

PT lze uplatnit v rámci různých výzkumných uspořádání, respektive v rámci různých typů případových studií. V této stati aplikujeme PT na jeden případ. Jde tedy o tzv. *within-case analysis*, tj. do hloubky provedenou analýzu jednoho případu (v našem případě procesu vzniku Rady), jako entity samy o sobě (Paterson, 2010). Pochopitelně, že hlavním problémem tohoto výzkumného uspořádání je, že jakékoli zjištění (například ohledně odhalených mechanismů, propojujících příčinu a následek) *může* být omezeno pouze na tento případ. Zjistíme-li například, že jednou z hlavních příčin toho, proč Rada doposud nevznikla, byl odpor některého z aktérů, neznamená to, že tento odpor je *obecně* platný.

PT lze přirovnat k detektivní práci. Úkolem výzkumníka je podrobně analyzovat vývoj jednoho případu a snažit se zrekonstruovat, *jak* a *proč* se věci skutečně udály. Podobně jako v detektivní práci, i v PT jsou zpravidla informace omezené. Výzkumník má k dispozici jen různé stopy či indicie, které se snaží časově a kauzálně uspořádat. Základem jeho práce je detailní sběr informací o daném případu, tzv. diagnostické evidence, která je vybírána a analyzována z hlediska výzkumných otázek a hypotéz stanovených výzkumníkem (Collier, 2011). Některé informace se mohou ukázat jako nevýznamné. Naopak jiné informace mohou nabýt podoby jednoznačného důkazu toho, že věci se odehrály přesně tak, jak tvrdí výzkumník, tedy, že platí jím formulovaná hypotéza. Může se ale stát i opak, totiž, že výzkumník nalezne informaci, která vyvrátí, že se události mohly odehrát právě tímto způsobem. Většina informací ovšem nemá podobu jednoznačných důkazů, které by určitou hypotézu buď potvrdily, nebo vyvrátily. Zpravidla se setkáváme s informacemi, které nějakou hypotézu *spíše* potvrzují, nebo ji *spíše* vyvracejí.[5]

[5] V terminologii PT se hovoří o čtyřech druzích testů, podle toho jakou inferenci ohledně platnosti jednotlivých testů umožňují. Tyto testy jsou pojmenovány, poněkud obrazně, jako *straw-in-the*

PT spočívá na důkladném sběru dat. Za data lze v tomto ohledu považovat téměř cokoli: dokumenty všeho druhu, rozhovory s přímými aktéry, ale například i kvantitativní data, jako jsou výzkumy veřejného mínění. Při této práci jsem se opíral zejména o různé dokumenty. Šlo zejména o články a názory ze dvou hlavních oborových časopisů: Učitelských listů a Učitelských novin. Dále jsem čerpal z článků v denním tisku (databáze Newton Media SEARCH, největší databáze mediálních zpráv v České republice). Využil jsem také dokumenty ze Společné česko-slovenské digitální parlamentní knihovny (zde zejména zápisy z jednání výborů, sněmovní tisky a stenozáznamy z jednání). Dalšími dokumenty byly například materiály z jednání porady vedení MŠMT, pozvánky MŠMT na tiskové konference, zápisy z kulatých stolů či volební programy politických stran. Po sepsání první pracovní verze studie jsem se obrátil na pamětníky vzniku Rady s žádostí o zpětnou vazbu a korekci případných věcných nepřesností a doplnění (viz poděkování na konci článku). Kromě této zpětné vazby mi poskytli i celou řadu dalších unikátních záznamů (například vlastní zápisky z kulatých stolů). Citace z jednotlivých dokumentů jsou uvedeny samostatně a v tomto textu na ně vždy jen odkazuji.

2 Teoretické ukotvení a hypotézy

Jakým způsobem je možno vysvětlit fakt, že o vytvoření Rady se usiluje již dvacet let, a přesto k jejímu ustavení nikdy nedošlo? Při sběru dat a jejich skládání dohromady mi postupně začaly krystalizovat čtyři hlavní „okruhy podezřelých", tj. čtyři hlavní hypotézy, které zároveň mají i hlubší teoretickou oporu, a to zejména v různých teoriích tvorby politiky. Tyto hypotézy přitom nejsou disjunktní, tj. potvrzení jedné hypotézy *nevylučuje* hypotézu jinou, ale pouze poněkud snižuje pravděpodobnost její platnosti.

První možným vysvětlením je, že vytvoření Rady je složitou věcí, která vyžaduje velké množství času a také jistou zralost všech zúčastněných aktérů, která se nedala předpokládat tak brzy po znovuzavedení demokracie. Pokud by platila tato *hypotéza složitosti a zrání*, pak bychom měli v průběhu PT nalézt znaky toho, že postupně dochází ke slaďování představ aktérů o roli a podobě Rady, postupně se slaďuje jejich jazyk a kumulativně se vytváří společný korpus zkušeností. Zkrátka a dobře, podle této hypotézy myšlenka Rady „předběhla" svoji dobu, tj. kontext pro její realizaci či sama tato myšlenka musely teprve dozrát.[6]

Druhým možným vysvětlením je, že myšlenka na zřízení Rady nebyla některým z klíčových aktérů akceptována a byla po celou dobu vetována (ať už otevřeně a přímo, nebo prostřednictvím obstrukcí). Tato hypotéza, označme ji jako *hypotézu blokujícího aktéra*, vychází zejména z teorie „aktérů s právem veta" (Tsebelis, 2002). To jsou takoví aktéři, kteří mají možnost, vzhledem ke svému postavení,

wind, *doubly-decisive*, *hoop test* a *smoking-gun test* (Van Evera, 1997, s. 31; Collier, 2012, s. 825).

[6] V angličtině by byla tato hypotéza vyjádřena úslovím „*The idea whose time has come*" (Cairney 2011).

blokovat jakýkoli návrh na změnu *status quo*. V našem případě může jít zejména o MŠMT, případně další silné aktéry, jako jsou zaměstnavatelské svazy nebo profesní organizace pracovníků ve školství.

Také třetí možné vysvětlení se týká aktérů. Nepředpokládá ovšem, že nějaký aktér se snaží vytvoření Rady blokovat, ale naopak, že žádný aktér nemá dostatečnou motivaci, chuť či schopnost Radu prosadit. Může jít o téma, které je sice přijatelné, tj. nikomu by vznik nevadil, zároveň ale nikdo od vzniku Rady příliš mnoho nečeká, a není tedy ochoten investovat do jejího vzniku dostatek času. Alternativně může jít o situaci, kdy daný aktér, který by měl na vzniku Rady zájem, nemá dostatek schopností tuto myšlenku skutečně prosadit. Všechny tyto možnosti souhrnně označíme jako *hypotézu chybějícího nositele*.

Konečně čtvrtým možným vysvětlením je samotný způsob tvorby politiky, tj. jaké praktiky a způsoby uplatňují jednotliví klíčoví aktéři. Tato hypotéza, nazvěme ji *hypotézou politických praktik*, spočívá ve tvrzení, že to, zda a jak je určitý návrh politik skutečně realizován, záleží do značné míry na tom, jakým způsobem dělají klíčoví aktéři svoji práci, tj. na tom, jak skutečně probíhá tzv. *policy work* (Colebatch, 2006; Colebatch & Gill, 2006). Jde například o to, jak klíčoví aktéři pracují s informacemi, jak vyjednávají a komunikují s ostatními aktéry, jak a na základě čeho se rozhodují atd. Existuje velké množství představitelných praktik (případně ne-praktik), které mohou ve svých důsledcích vést k tomu, že navržená politika není dotažena do realizační fáze.

Lze si samozřejmě představit i další možné hypotézy, například „institucionální hypotézu“, která by předpokládala, že v daném politickém uspořádání není možné realizovat *jakoukoli* změnu vzdělávací politiky, nebo jen velmi obtížně. Tuto hypotézu je ovšem možné, alespoň v takto formulované podobě, vyloučit, neboť v oblasti vzdělávací politiky došlo k celé řadě zcela zásadních změn, které vysoce přesahují potenciální efekt zřízení Rady. Ačkoli jsme se tedy v průběhu sběru a třídění informací soustředili na výše uvedené čtyři hypotézy, byli jsme otevřeni i formulaci nových hypotéz.

3 Analýza vývoje Rady

3.1 Zárodky Rady: Zpráva OECD

Myšlenka zřízení Rady pro vzdělávání má překvapivě dlouhou historii. Je vhodné připomenout, že odborné poradní orgány vznikaly hned po listopadu 1989, a to nejprve v podobě Školské komise Občanského fóra. Za ministra Vopěnky pak existovaly dokonce dvě rady: Vědecká rada MŠMT a kolegium ministra školství, složené ze zástupců zájmových organizací. Tyto rady byly zrušeny ministrem Piťhou a místo nich vznikla parlamentní komise.[7]

[7] Dle ústního sdělení Jaroslava Kalouse.

Pokud je nám známo, vůbec poprvé je myšlenka Rady zdokumentována v publikaci Kalouse a kol. (1994). Zde se zmiňuje, že MŠMT by mělo vytvořit poradní orgány a instituce pro dosahování společenského konsensu a kompromisu (viz dokument D1 v oddílu Dokumenty tohoto čísla). Myšlenka na zřízení Rady do politického diskurzu výrazněji pronikla ale až díky velmi vlivné zprávě examinátorů OECD z roku 1996 (D2). Ačkoli v tomto dokumentu nenajdeme žádné další zdůvodnění či rozepsání toho, jak by Rada měla vypadat, z kontextu celé publikace je patrné, že se od ní očekávalo hlavně zajištění větší stability vzdělávací politiky a slaďování různých zájmů různorodých aktérů v oblasti vzdělávání. Funkce takového orgánu tedy měla být především stabilizační a koordinační. Je zajímavé, že v dobovém tisku žádnou zmínku o Radě nenajdeme. Objevíme ji ale ve volebním programu ODA (D3).

3.2 První záměry na ustavení Rady (Ivan Pilip)

Po volbách v roce 1996 se stal ministrem školství opět Ivan Pilip. Ten hned v několika rozhovorech v tisku oznámil záměr ustavit Radu (D4). Radu si představoval jako instituci, ve které se odborníci z vysokých škol, výzkumných ústavů i praxe zabývají především obsahem učiva – kurikulem. Ačkoli Rada měla mít obecnější název „Národní rada pro vzdělávání", de facto byla myšlena „Kurikulární rada". Šlo o reakci na tehdy palčivě vnímané diskuse o tom, co se má ve školách učit a co nikoli. O tom, že Rada byla chápána primárně jako kurikulární, svědčí i další dobové dokumenty, například Návrh Unie zaměstnavatelských svazů ČR (D5).

Oznámení záměru na zřízení Rady vedlo k narychlo svolanému Kulatému stolu Ústavu rozvoje školství. Šlo o první velkou veřejnou diskusi na dané téma, která mimo jiné poodkryla tehdejší záměry na MŠMT (D6). Podle představitelů MŠMT se měla Rada zabývat především kurikulem, ale zároveň v ní měly zasedat osobnosti mimo školství. Kulatý stůl ale zároveň jasně ukázal, že okolo Rady panují otázky snad ve všech myslitelných ohledech: Jaký je její účel? Má to být orgán oponentní, posuzovací, výkonný? Má se skutečně zabývat „jen" kurikulem, nebo i dalšími otázkami vzdělávání? Má to být primárně orgán odborný, či politický?

Rozpory evidentně nepanovaly jen mezi různými skupinami aktérů (například zástupci ministerstva a akademické sféry), ale i mezi představiteli ministerstva. Zatímco ministr Pilip dříve prezentoval Radu jako primárně odborný orgán, zde zástupci ministerstva prezentovali jinou představu – jako orgán, který zapojuje do diskuse o vzdělávání také všeobecně uznávané osobnosti, které se ale školstvím odborně nezabývají. Již zde vidíme to, co se později několikrát opakovalo: nejednoznačná či protichůdná mediální vyjádření představitelů, která vedou k odlišným interpretacím.

3.3 Národní rada pro obsah vzdělávání (Ivan Pilip, Jiří Gruša)

Přípravy na zřízení Rady pokračovaly, a to i přesto, že Ivan Pilip byl v červnu 1997 nahrazen ve funkci Jiřím Grušou. Výsledkem byl návrh MŠMT, připravený ještě mi-

nistrem Pilipem, určený k veřejné diskusi (D7).[8] Tento návrh je zajímavý hned z několika důvodů. Předně je to první konkrétní návrh ze strany MŠMT. Za druhé tím, že MŠMT přímo vyzvalo veřejnost k diskusi nad tímto materiálem. Návrh je zajímavý ale i svým obsahem. Především je v něm činnost Rady zúžena na oblast kurikula (obsah vzdělávání). V tomto ohledu se odkazuje na doporučení OECD. (Připomeňme ovšem, že žádné takové zúžení ve Zprávě OECD není.) Proto je také navrhován název *Národní rada pro obsah vzdělávání*. Rada by podle tohoto návrhu měla být pomocným orgánem MŠMT, který by především vyjadřoval stanoviska k výroční zprávě výzkumných ústavů MŠMT.

Hlavním zdůvodněním vzniku Rady bylo „vytvoření široké platformy umožňující spolupráci všech zainteresovaných aktérů uvnitř i vně vzdělávacího systému". NROV v tomto složení měla mít 29 členů. Šest členů mělo být nominováno přímo ministrem, ostatních 23 členů mělo být delegováno různými reprezentacemi sociálních partnerů (představitelé velkých zaměstnavatelů a zaměstnavatelských svazů, představitelé Svazu měst a obcí, reprezentanti vysokých škol, představitelé školských asociací a představitelé rodičovských sdružení). Návrh formuloval i postup při ustavení Rady. Podle návrhu činnost NROV připraví sedmičlenný přípravný výbor (s účastí zástupce MŠMT), jehož úkolem bude: vypracování návrhu jmenovitého seznamu členů rady nominovaných ministrem, předložení ministrovi ke schválení, zpracování návrhu jednacího řádu rady a příprava prvního jednání Rady.

Paralelně s vyhlášenou diskusí k návrhu MŠMT probíhaly také diskuse na půdě Poslanecké sněmovny a Senátu. Otázka Národní kurikulární rady se řešila dne 17. září 1997 na 18. schůzi výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu PS. Zápis z jednání odhaluje stále poměrně velký nesoulad mezi očekáváními jednotlivých aktérů ve všech možných otázkách (D8). Je ovšem vidět i jistý posun. Především by se Rada, podle většiny zúčastněných, měla zabývat širším okruhem otázek, než je „jen" obsah vzdělávání. Za druhé je zde více než předtím zdůrazněn „odborný aspekt" a nezávislost Rady. Tento posun v přemýšlení je patrný i v přijatém usnesení (D9). Ve svém usnesení ze dne 16. 10. 1997 se k tomuto textu připojuje i výbor petiční, pro lidská práva, vědu, vzdělávání a kulturu Senátu Parlamentu ČR a doporučuje, aby byl vytvořen přípravný výbor k ustavení Rady za účasti zástupců obou komor Parlamentu ČR. MŠMT následně schvaluje na poradě vedení 8. 12. 1997 návrh na ustavení Rady prostřednictvím přípravného výboru. MŠMT v tomto dokumentu Radu chápe jako partnerský orgán odborného a sociálního dialogu, který se od poradních orgánů MŠMT liší nezávislostí na konkrétní osobě ministra (D10).

Ačkoli myšlenky o účelu Rady se evidentně posunuly a rozšířily, nadále panovaly velké otázky ohledně toho, k čemu má Rada být, což je patrné i z dobového tisku. Zde se setkáme s názory, že Rada by měla pomáhat ve formulaci vzdělávacích standardů (Slovo, 23. 5. 1997), měla hodnotit kvalitu škol nezávisle na zřizovateli

[8] Autorovi této stati se nepodařilo dohledat, jakým způsobem a kdy přesně byla veřejná diskuse Ministerstvem školství vyhlášena. Z článku, který byl uveřejněn v Učitelských listech, ovšem vyplývá, že připomínky měly být zaslány do 20. září 1997 přímo na adresu MŠMT. Připomínky z veřejné diskuse pak měly být vyhodnoceny během října, s tím, že ustavení NROV se předpokládalo koncem roku 1997.

(Svoboda, 20. 6. 1997), měla by mít podobu „nezávislého odborného koordinačního orgánu nadresortního charakteru“ (Svoboda, 6. 12. 1997), či by měla být „jakýmsi ombudsmanem ve vztahu ke školním osnovám a poradním orgánem ministerstva v této oblasti“ (Slovo, 30. 12. 1997). Tak jak to v takových situacích bývá, ve chvíli, kdy neexistuje jasně formulovaný účel a jasný leadership, vzniká prostor pro různorodé interpretace. Zejména novináři se snaží vyložit situaci tak, aby vytvořili nějaký koherentní obraz zamýšlené politiky, která ve skutečnosti vůbec koherentní není. Přitom se však často odpoutají od dostupných faktů (D11).

3.4 Přípravný výbor (Jan Sokol)

Dne 2. 1. 1998 byla jmenována „úřednická“ vláda premiéra Tošovského. Ministrem školství se stal Jan Sokol. V návrhu programového prohlášení vlády se objevila formulace, že „vláda připraví ustavení Národní rady pro vzdělání“. V samotném schváleném prohlášení vlády již je ale formulace zmírněna: „Vláda zváží ustavení Národní rady pro vzdělávání.“ Každopádně ministr Sokol v rozhovoru pro Hospodářské noviny (10. 3. 1998) prohlásil, že ustavení Národní rady je jednou z jeho priorit. Na zřízení Rady tlačila zejména Unie zaměstnavatelských svazů, která měla za to, že Rada má především přispět ke snížení rozdílu mezi „poptávkou na trhu práce a tím, co školy produkují“. Předseda Unie dokonce v Právu (10. 2. 1998) obvinil MŠMT, že zřízení Rady blokuje a že usiluje o to, aby Rada nebyla nezávislá.

Dne 5. 3. 1998 se v Ústavu výzkumu a rozvoje školství v Praze konal kulatý stůl „Národní rada pro vzdělání“. Ze shrnutí diskuse (D12) je opět patrný jistý posun. Za prvé již zde evidentně byla opuštěna představa Rady jako „pouze“ kurikulárního orgánu. Za druhé, již samotný název článku v UL („Vzdělání se netýká jen školství“) naznačuje, že debata se opět posunula trochu jiným směrem – mimo školství. Ze strany Národního vzdělávacího fondu byla kritizována uzavřenost MŠMT a byla zmíněna nutnost zpracovat strategii celoživotního vzdělávání.[9] Byla zmíněna potřeba dialogu mezi „světem práce a světem vzdělávání“ a nezbytnost nadresortního orgánu. Byla zmíněna nutnost zapojit do rozhodování (a nejen do diskusí) různé sociální partnery – rodiče, studenty, zaměstnavatele a občany.

V této souvislosti je ovšem zajímavý postřeh prof. Kotáska:

> Novým prvkem je vůle k vytvoření NRV z mnoha stran, zejména ze strany sociálních partnerů. Nezazněl však dostatečně hlas hlavních aktérů vzdělávacího systému – učitelských asociací. Ti by neměli v paletě zájmů zaniknout. Žádná reforma se neuskuteční bez aktivní účasti učitelů. … Mluvilo se tu o světě vzdělávání a světě práce. Ale společnost není jen svět práce, je tu celá oblast různých dalších zájmů, která přesahuje svět práce. Přesah vzdělávání jde mnohem dál.

Za třetí, evidentně pod vlivem častého střídání ministrů, se objevila myšlenka nutnosti zachování kontinuity vzdělávací politiky, přesahující jedno volební období.

[9] Někde v této době lze tedy vystopovat i zárodky pozdější „Rady vlády pro lidské zdroje“. Implicitně je zde zmíněno, že Rada by měla mít širší oblast působnosti než „jen“ školství či „vzdělávání“.

Za čtvrté, někteří zúčastnění si již povšimli, že myšlenka Rady se začíná stávat pojmem, který může mít různé významy a který si různí aktéři vykládají různě.

Na výše zmíněném kulatém stole oznámil náměstek ministra Petr Roupec zřízení tzv. „přípravného výboru budoucí Rady pro vzdělávání" ministrem Sokolem. První zasedání tohoto přípravného výboru proběhlo 17. 3. 1998 a scházel se zhruba rok. Celkem se uskutečnilo deset setkání tohoto výboru (poslední 16. 2. 1999). Členů výboru bylo celkem devět (D13). O samotné práci tohoto přípravného výboru neexistuje mnoho zveřejněných dokumentů. Jednu z mála výjimek tvoří rozhovor se členem výboru Petrem Ježkem.[10] Podle něj výbor usiluje o kompromisní řešení, „která by mohla uspokojit každého z partnerů. A to je velmi náročné jak časově, tak i způsobem komunikace". Z rozhovoru také vyplývá, že výbor se shodl spíše na tom, co nechce být (například, že vypustí slovo „Národní" z názvu a také, že nechce být poradním orgánem MŠMT). O tom, čím být chce, se toho ovšem mnoho nedočteme. Tedy kromě toho, že by výstupy Rady měla být stanoviska a doporučení a že „rada by zejména měla usilovat o dohodu při řešení problémů systému vzdělávání a jeho postavení ve společnosti".

Z výše uvedeného je zřejmé, že i tak malý výbor měl problém se ujednotit na čemkoli konkrétním. Nicméně nakonec se přece jen podařilo formulovat návrh statutu Rady pro vzdělávání ČR a přijmout ho na zasedání dne 19. 5. 1998 (D14). Tento návrh přípravného výboru, publikovaný, mimo jiné, v UN, byl určen k připomínkám, s tím, že připomínky budou projednány na říjnovém zasedání přípravného výboru. Podle konečného návrhu přípravného výboru putujícího do Parlamentu mělo být obsazení Rady pro vzdělávání následující: po jednom zástupci obecní samosprávy, krajské správy, vlády, Senátu a Poslanecké sněmovny a dále vždy po pěti zástupcích zaměstnavatelů, vzdělávajících (např. školské asociace) a vzdělávaných (rodiče, studenti). Celkem tedy v Radě mělo zasednout 20 zástupců partnerů v oblasti vzdělávání, které měla doplnit jedna osobnost navržená prezidentem republiky.

Výsledky práce přípravného výboru byly rozpačité. Jeden z jeho členů to s odstupem komentoval takto:

> Vezmeme-li v úvahu dobu, po kterou výbor pracoval, a zkušenosti i odbornou erudici jeho členů, kteří v něm zastupovali nikoli nevýznamné organizace, těžko se zbavíme dojmu, že jeho úsilí nebylo příliš efektivní a že nedokázal splnit zadané úkoly tak, aby se z toho všichni zúčastnění partneři mohli radovat. (Kitzberger, 1999, s. 18)

Podle Kitzbergera nastala shoda v jediné věci – nemělo by jít o poradní orgán ministra nebo ministerstva. Mělo by jít o „odborný veřejný orgán", ukotvený v zákoně, jehož členy by měl schvalovat Parlament ČR. Tím by byla zajištěna jeho kontrola na straně jedné a zároveň nezávislost na ministerstvu na straně druhé. Nejsložitějším bodem se, podle Kizbergera, ukázalo složení Rady. Členové přípravného výboru se shodli na tom, že v Radě by měli být zastoupení čtyři hlavní partneři (stát prostřednictvím státní správy a samosprávy, zaměstnavatelé, vzdělávající a vzdělávání), a to

[10] Rozhovor uveřejněn v *Učitelských listech* (1997/1998), *5*(10), s. 8.

shodným dílem (každý pět zástupců). To ovšem vedlo „k nedostatku křesel“ pro ve skupině „vzdělávajících“ (školy a jejich zaměstnanci, ale i další kategorie). Kitzberger ovšem ukazuje, že problém složení Rady se nedá jednoduše interpretovat jako „boj o křesla“ a politikaření, ale že jde o složitou otázku stanovení optimálního a spravedlivého zastoupení jednotlivých aktérů. Nastoluje i otázku, zda takováto Rada může být jak reprezentativním, tak odborným orgánem.

Z dostupných zápisů z jednání výboru a výpovědí přímých účastníků je tedy patrné, že přípravný výbor se zabýval především zněním statutu Rady a že největším problémem bylo složení Rady, a to jak z hlediska počtu členů, tak především zastoupení jednotlivých organizací či skupin. Diskuze kolísala od tlaku na extrémní snížení počtu členů (kdy docházelo k snahám potlačit zastoupení odborných a profesních organizací) až zase zpět k počtu kolem 20 a zastoupení všech hlavních zájmových skupin. Během celé této etapy diskuze trval koncept Rady, která je ustavena speciálním zákonem a která se zodpovídá se své činnosti parlamentu. Tento koncept ve finále nebyl úspěšný a následující ministr zvolil variantu schůdnější – jmenování ministrem a zodpovědností vůči MŠMT. Výsledky práce přípravného výboru sice nebyly nikterak průlomové, přesto stojí za zmínku, že k využití či realizaci výsledků jeho práce nikdy nedošlo. A to i přesto, že práce přípravného výboru nebyla „izolovaná“, ale byla probíraná i například ve výboru Poslanecké sněmovny.[11]

3.5 Rada pro vzdělávací politiku a Bílá kniha (Eduard Zeman)

V červnu 1998 se konaly předčasné volby. V nich zvítězila ČSSD pod vedením Miloše Zemana, která po delších jednáních sestavila menšinovou vládu s podporou ODS garantovanou tzv. Opoziční smlouvou. Ministrem školství se stal Eduard Zeman. Do volebního programu ČSSD se Rada nedostala a stejně tak se nedostala do prohlášení vlády.[12] V oblasti školství převážily jiné priority – zejména zvýšení investic do školství a vytvoření a přijetí nového komplexního školského zákona o vzdělávání, který nahradí opakovaně novelizované tři školské zákony. Navíc formálně byl přípravný výbor Rady již vlastně ustaven – nebylo to tedy možné vzít za „novou“ politiku či nové řešení tak, jako tomu bylo v předcházejících volbách.

Jednou z hlavních agend v oblasti školství se stala příprava nového školského zákona a příprava tzv. Bílé knihy. Práce na Bílé knize oficiálně začaly usnesením vlády České republiky ze dne 7. dubna 1999.[13] Vláda v tomto usnesení vzala na vědomí Koncepci resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do roku 2002 a schválila hlavní cíle vzdělávací politiky vlády obsažené v koncepci. Zároveň uložila ministru školství předložit do 31. května 1999 k veřejné diskusi dokument Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice a v roce 2000 zpraco-

[11] Svědčí o tom zápis ze dne 30. 9. 1998, dostupný z http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=55564.

[12] Jedinou stranou, v jejímž volebním programu najdeme zmínku o vzniku Rady, byla KDU-ČSL.

[13] Dostupné z http://racek.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/152A5E598082E06AC12571B6006C0637.

vat na základě vyhodnocení výsledků této veřejné diskuse Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.

Práce na Bílé knize byly velmi intenzivní a probíhaly v několika fázích (viz MŠMT, 2001, s. 7–9; Kotásek, 2006). Přípravné a redakční práce na Bílé knize probíhaly v týmu pod vedením profesora Kotáska z Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jednotlivé fáze tvorby dokumentu a jeho první dvě verze detailně projednávala ad hoc ustavená Rada pro vzdělávací politiku (Kotásek, 2006).

Rada pro vzdělávací politiku byla ustavena jako poradní orgán ministra E. Zemana. Měla 18 členů. Kromě zástupců MŠMT, expertů, představitelů parlamentu, odborů, zde byli i zástupci zaměstnavatelů a profesních organizací, kteří byli na výzvu MŠMT nominováni svými domovskými institucemi (D15). Úkolem Rady bylo posuzovat návrhy zásadních dokumentů ministerstva a předkládat ministrovi vlastní podněty. Cílem bylo také „dosahování souladu mezi klíčovými stanovisky sociálních partnerů a záměrů ministerstva“.[14] De facto hlavní náplní činnosti Rady bylo projednávání návrhů školského zákona a Bílé knihy. Je potřeba zdůraznit, že šlo o *poradní* orgán na úrovni *ministra*.[15] Z vyjádření tehdejšího ministra, který tuto Radu pro vzdělávací politiku označil v několika rozhovorech jako „Radu pro vzdělávání“, vyplývá, že jejím účelem bylo, tak jako v případě přípravného výboru, mimo jiné nahradit dosud neexistující Radu, která měla vzniknout teprve spolu s novým školským zákonem. O práci Rady pro vzdělávací politiku opět existuje jen velmi málo informací. Dle dostupných informací se Rada scházela poměrně krátce, září až prosinec 1999. Za celou dobu nic podstatného neprojednávala, neexistují žádné významné výstupy, nedostávala prakticky žádná zadání. Ukončení činnosti nebylo nikdy oficiální, prostě přestaly chodit pozvánky a činnost šla do ztracena.[16]

Konečná podoba Bílé knihy byla projednána a schválena usnesením vlády č. 113 ze dne 7. února 2001.[17] V Bílé knize je uvedeno, že má být zřízena Národní rada pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů jako meziresortní poradní sbor, jmenovaný vládou (D16). V souladu s předchozím posunem jsou pojmenování i záběr rady rozšířeny o „lidské zdroje“. Podoba Rady zde ale není příliš konkretizována. Stejně jako ve Zprávě OECD, i zde se hovoří o koordinaci. Tentokrát však koordinaci s jinými resorty. Jasně řečeno je, že by mělo jít o orgán poradní, a také to, že by měl být korektivem záměrů MŠMT. Myšlenka, že by takový orgán měl přispět ke slaďování zájmů a názorů různorodých aktérů, zde není zmíněna.

Paralelně s prací na Bílé knize probíhala i příprava nového školského zákona. Ten vláda předložila sněmovně 20. 3. 2001. Sněmovna projednala tento návrh v prvním čtení dne 22. 5. 2001 na své 36. schůzi, ale neschválila ho a vrátila ho vládě k pře-

[14] *MŠMT.* (2001). Pozvánka na tiskovou konferenci dne 21. 6. 2001.

[15] Tedy přesně, na čem jediném se shodl přípravný výbor, že by Rada být *neměla* (viz výše).

[16] Osobní informace od člena Rady pro vzdělávací politiku Jindřicha Kitzerbergera. Také z výpovědi Karla Rýdla (osobní komunikace) vyplývá, že Rada neměla jasné zadání.

[17] Dostupné z http://racek.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/3880F7C335D74CD6C12571B6006DAE4F.

pracování. Součástí návrhu školského zákona bylo i ustavení Rady pro vzdělávání jako poradního orgánu vlády (D17, D18).

3.6 Rada pro lidské zdroje a nový školský zákon (Petra Buzková)

V červnu 2002 se uskutečnily volby do Poslanecké sněmovny. Ve volbách zvítězila ČSSD pod vedením Vladimíra Špidly, která následně sestavila vládu za účasti KDU-ČSL a US-DEU. Vláda však celé své funkční období disponovala jen nepatrnou většinou a byla nestabilní. Ministryní školství se stala Petra Buzková. Do programového prohlášení vlády se dostala příprava zákona o vzdělávání. Rada zde zmíněna nebyla.

Nejdůležitější agendou tohoto volebního období byla příprava školského zákona. Došlo ale i k dalším událostem, které mají vztah k našemu tématu. Důležité je zejména přijetí dokumentu *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Ten mimo jiné předpokládal vznik Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů (D19). Ta byla skutečně zřízena, a to usnesením vlády České republiky ze dne 3. března 2003 č. 210. Jejím předsedou byl Petr Mareš. Rada byla vymezena jako stálý poradní, iniciativní a koordinační orgán. Dle článku 3 statutu měla mít nejvýše 26 členů, kteří byli jmenováváni a odvoláváni vládou na návrh předsedy Rady na dobu 4 let. Ve statutu je vymezena působnost Rady a zakotvení pravomocí jednotlivých funkčních jednotek. Rada vlády pro RLZ měla být odpovědná za strategické řízení lidských zdrojů na národní úrovni. Tato Rada existovala jen do roku 2006, kdy byla zrušena vládou Mirka Topolánka s argumentem, že je třeba zamezit zdvojování činností a zajistit větší hospodárnost.

V roce 2004 se konečně podařilo připravit a přijmout nový školský zákon. Vládní návrh zákona předložený sněmovně dne 11. 3. 2004 žádnou zmínku o Radě pro vzdělávání neobsahoval[18] a jak známo, ani konečné schválení znění zřízení Rady neobsahuje. Připomeňme přitom, že předchozí návrh předložený ministrem Eduardem Zemanem v roce vznik Rady předpokládal a že zároveň tento bod *nebyl* příčinou jeho nepřijetí v roce 2001.

S odstupem času je těžké dohledat příčiny toho, proč se od myšlenky Rady při přípravě zákona upustilo. Podle Kotáska byla jedním z důvodů existence Rady vlády pro lidské zdroje a obavy ministerstva z komplikací při přijímání rozhodnutí (D20). Jiným z možných vysvětlení je změna politického stylu. Podle některých přímých účastníků došlo za ministryně Buzkové k výraznému uzavření řízení ze strany MŠMT a snaze eliminovat vliv aktérů mimo ministerstvo na rozhodování.

3.7 Rada zpět na scéně (Petr Fiala a Marcel Chládek)

Vyškrtnutí Rady z přijatého školského zákona a zánik Rady pro lidské zdroje znamenal i dočasný konec myšlenky Národní rady. Vyřazení Rady ze školského zákona a de facto zánik této myšlenky ovšem většině lidí vůbec nevadil. Stesků po Radě lze

[18] Dostupné z http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=4&ct=602&ct1=0.

najít v tisku jen pár. Dá se říci, že na Radu se postupně zapomnělo. Tato myšlenka se připomněla snad jen v Evaluaci Bílé knihy, zadané ministrem Liškou (Straková a kol., 2009, s. 42).

Myšlenka Rady začala postupně ožívat až s ministrem Petrem Fialou, který v září 2012 začal připravovat nový strategický dokument, tzv. Strategii vzdělávání 2020. Je ovšem potřeba dodat, že již před tím se objevily první náznaky opětovného probuzení Rady. Dne 26. 5. 2011 se například v Centru školského managementu PedF UK uskutečnil kulatý stůl „Strategické řízení v českém školství – Mission Impossible", kde byla myšlenka Rady opět zmíněna. Zvýšená citlivost k dlouhodobější strategii a kontinuitě ve vzdělávání bezpochyby souvisela s faktem, že během čtyř let zažilo ministerstvo šest (sic!) ministrů a ministryň a také zjištění, že někteří ministři – jako byl Josef Dobeš – dokáží i během velmi krátké doby svého působení rozložit i celou řadu věcí, které dlouhou dobu více či méně dobře fungují. Je přitom ale zajímavé, že ačkoli téma stability a kontinuity v řízení bylo jedním z centrálních diskusí ohledně Strategie 2020, myšlenka Rady na kulatých stolech nepadla, a to ani na kulatém stole věnovaném specificky otázce řízení („Kvalitní řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity"), který se uskutečnil dne 30. 5. 2013.[19] Explicitně najdeme téma Rady až v interní podkladové studii pro S2020 (D21).

Koncem října 2013 se uskutečnily předčasné volby do Poslanecké sněmovny. Přestože myšlenka strategičtějšího přístupu ke vzdělávání „ležela ve vzduchu", v žádném volebním programu se myšlenka Rady neobjevila. Myšlenky Rady se chytil až koncem roku 2013 v té době ještě stínový ministr školství za ČSSD Marcel Chládek. První zmínka v tisku o Chládkově záměru ustavit Radu pro vzdělávání pak pochází z 30. 12. 2013 z MF DNES (D22).

Tuto myšlenku pak v průběhu roku 2014 Chládek v tisku několikrát opakoval, a to i potom, co se stal ministrem (dne 29. ledna 2014). Dne 12. února 2014 schválila vláda Bohuslava Sobotky na svém jednání Programové prohlášení vlády České republiky. Hned jako první bod v oblasti resortních priorit MŠMT se uvádí, že bude ustavena Národní rada pro vzdělávání jako platforma pro odbornou diskusi (D23). Připomeňme, že to je poprvé, co se takový jednoznačný závazek dostal do vládního prohlášení. Ministr Chládek myšlenku Rady v tisku několikrát potvrdil, a to zejména v souvislosti s dokončováním Strategie 2020. Ta byla skutečně dokončena a dne 9. 7. 2014 schválena usnesením vlády č. 538. Ve Strategii 2020 je pak skutečně v části „Posilovat prvky strategického řízení ve vzdělávací politice" jako cíl uvedeno ustavení Rady jako odborného poradního orgánu ministra školství (D24). Zajímavé je, že Rada je zde vymezena méně podrobně než ve vládním prohlášení, a to navíc jako *poradní* orgán ministra. Tedy v podobě, o které se členové přípravného výboru shodli (jako na prakticky jediné věci), že je to forma nevhodná, protože právě vazba Rady na konkrétního ministra není zárukou kontinuity.

O samotné přípravě Rady se toho mnoho neví. Do médií se téma Rady dostalo až 24. 10. 2014 v souvislosti s informací, že předsedou této Rady bude bývalý prezident

[19] Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/vystupy_5_kulaty_stul.pdf.

Václav Klaus. Ministr Chládek vzápětí ovšem tuto interpretaci popřel s tím, že byl jmenován pouze do čela přípravného výboru. I tak následovala prudká negativní odezva, po které ministr Chládek oznámil, že Václav Klaus nebude ani v žádném přípravném výboru. V reakci na tyto události zorganizoval SKAV a EDUIN dne 20. 11. 2014 kulatý stůl „Co máme očekávat od Národní rady pro vzdělávání?“.[20] Ještě o den dříve se uskutečnilo první zasedání přípravného výboru Národní rady pro vzdělávání.

4 Diskuse hypotéz

Podívejme se nyní, nakolik se nám podařilo shromáždit empirickou evidenci potvrzující (nebo naopak zpochybňující) výše uvedené hypotézy. Začněme u *hypotézy politické složitosti a zrání*. V průběhu naší analýzy jsme opravdu našli mnoho důkazů toho, že vytvoření Rady je podstatně složitější, než se může na první pohled zdát. Ustavení Rady není „jen“ *administrativní* úkon, ale také úkol *politický*. Je potřeba projednat a jasně stanovit účel a kompetence takového orgánu a formulovat způsob výběru jeho členů. Má-li jít o orgán alespoň částečně „reprezentativní“, pak vznikají složité otázky ohledně toho, kdo má být reprezentován a v jakém množství. Právě toto bylo jednou z hlavních příčin toho, proč přípravné práce na ustavení Rady trvaly tak dlouho. Ačkoli se pro první část hypotézy tedy zdají existovat přesvědčivé doklady, pro druhou, tedy, že je k ní potřeba postupně uzrát, nikoli. Nelze říci, že myšlenka Rady zrála, tj. že by se postupně projasňovala, postupně se dostávala do centra politické agendy, jednotliví aktéři se k této myšlence postupně připojovali a jejich názory se časem sbližovaly. Naopak, po počátečním nadšení zájem o tuto myšlenku postupně uvadal. Znovuobjevení myšlenky Rady za ministra Fialy a Chládka přišlo spíše *seshora*, než zezdola. Způsob návrhu Rady ministra, který byl evidentně nepřipravený, nepromyšlený a nepodložený jakoukoli analýzou či alespoň shrnutím proběhlé diskuse (na rozdíl od devadesátých let), svědčí o tom, že myšlenka Rady v diskurzu vzdělávání ČR nikterak neuzrála.

Pokud jde o *hypotézu blokujícího aktéra*, ani zde jsme nenalezli příliš mnoho dokladů pro její platnost. Alespoň v prvních etapách byla Rada prakticky jednoznačně přijímána všemi aktéry, tedy alespoň v deklarativní rovině. Z dokumentů vyplývá, že dva velcí hráči – MŠMT a zaměstnavatelé – měli na vzniku Rady opravdu zájem. Záznamy z diskusí odhalují, že prakticky všichni hlavní aktéři Radu jednoznačně chtěli: nikdo ji neblokoval či nevetoval. Zároveň se ale jednotliví aktéři nemohli shodnout na tom, jak by měla vypadat. Lze usuzovat, že Rada byla někdy záminkou k prosazení jednotlivých zájmů. Unie zaměstnavatelů si například slibovala od Rady větší vliv praxe na obsah vzdělávání. Pro MŠMT byla zpočátku nástrojem k vyřešení složitého problému stanovení obsahu kurikula a možností, jak přenést aspoň část této odpovědnosti na někoho jiného. Důvod, proč zájem MŠMT o Radu postupně uva-

[20] Dostupné z http://www.eduin.cz/clanky/narodni-rada-pro-vzdelavani-existuje-dobra-i-spatna-varianta/.

dl, není zcela zřejmý. Jedním z možných vysvětlení je, že někteří ministři (typicky Petra Buzková a Josef Dobeš) uzavřeli způsob řízení resortu a logicky přestali mít zájem na vznik orgánu, který by tento „kabinetní způsob" politiky narušil. Doklady o tom, že MŠMT změnilo svůj postoj a začalo vznik Rady blokovat, ovšem nemáme. Je tomu tak i proto, že ani za těchto ministrů žádný z dalších aktérů s požadavkem na vznik Rady nepřišel.

Tím se dostáváme k *hypotéze chybějícího nositele*. Naše analýza ukázala, že jednotliví aktéři přestávali mít na Radě postupně zájem. Specifický je přitom přístup asociací učitelů a ředitelů. Ty totiž do jednání o Radě vstupovaly jen okrajově. Nelze říci, že by vznik Rady blokovaly, ale zároveň to zjevně bylo téma (poměrně pochopitelně), které nebylo pro učitele a ředitele prioritní. To, že jeden z hlavních aktérů nemá na danou věc vyhraněný názor, by ovšem samo o sobě nemuselo být velkým problémem, pokud by se našel jiný aktér, který by tuto myšlenku výrazně prosazoval.[21] Dle vyjádření i jednání měli alespoň někteří ministři na vzniku Rady opravdový zájem, chyběl jim ovšem v této otázce *leadership*. Jejich vyjádření ohledně účelu Rady byla vždy hodně nejasná a ambivalentní. Často se vyjadřovali jen na základě nepromyšlených vlastních dojmů, občas i vnitřně nekonzistentně. Zároveň nechali na samotných aktérech, aby sami formulovali účel a poslání Rady. Zkušenost ale ukázala, že pokud se nejasně formuluje účel a cíl na počátku, další debata to neprojasní, ale naopak spíše ještě více zatemní. Další aktéři přidávají další a další názory, až se z toho nakonec stala velmi nezřetelná a vágní myšlenka, plná různých významů. Jak ukazují zkušenosti z přípravného výboru, některé věci se nedají rozhodnout na základě argumentů, protože jde o osobní přesvědčení a hodnoty. Výsledkem jsou dlouhé a únavné diskuse bez nějakého konkrétnějšího závěru. Absence silného aktéra, který by se myšlenky Rady chytil, zpřesnil ji a prosadil, byla tedy skutečně jednou z příčin nerealizace Rady.

Také pro *hypotézu politických praktik* nalézáme poměrně dost empirických dokladů. Opakovaně docházelo k tomu, že otázka Rady byla považována za „urgentní" agendu. Z hlediska tvorby veřejné politiky to lze dobře vysvětlit – pro přijetí určité politiky je vždy potřeba se trefit do určitého „okna" (*policy window*), které se otevírá vždy jen jednou za čas (Kingdon, 1984). Zkušenosti s formováním Rady ale ukazují, že taková ukvapená a nepromyšlená jednání jsou kontraproduktivní. Je až úsměvné procházet patnáct let staré dokumenty varující před tím, co nás čeká, pokud Rada nebude *okamžitě* zřízena. Tato praktika, tedy snaha dělat věci rychle až překotně, se zdá opakovat v průběhu celého procesu. S tím souvisí i nedostatečná práce s informacemi, která se během doby spíše zhoršovala. Zatímco na počátku byla zpracována analýza toho, jak vypadají podobné Rady v zahraničí, v pozdějších etapách již k ničemu takovému nedošlo. Ukázalo se také, že i když v některých etapách proběhla veřejná diskuse (ať už v podobě kulatých stolů, nebo v podobě přípravných výborů), tato diskuse nebyla prakticky nijak vyhodnocena, a dokonce ani systematicky zaznamenávána a publikována. V původním doporučení stálo, že

[21] Lze argumentovat, že relativní nezájem učitelů a ředitelů by mohl být naopak faktorem, který *podporuje* vznik Rady, protože se eliminují potenciální neshody.

hlavním cílem je vnést „stabilitu do vzdělávací politiky“. Samotný případ Rady je ovšem exemplárním příkladem diskontinuity. Jednotlivé „pokusy“ na ustavení Rady na sebe příliš nenavazovaly, nevyužívaly dosavadních zkušeností a byly zpravidla spojené i s jinými konkrétními osobami. Připomeňme, že například v poslední Radě, navržené ministrem Chládkem, není nikdo, kdo zažil předchozí rady. Přitom mnozí z nich se vzdělávací politikou stále zabývají a bezesporu by, jako přímí účastníci proběhlých diskusí, mohli velmi pomoci.

V průběhu práce se vynořovaly ovšem i další hypotézy, které jsme původně nepředpokládali. Tu nejvýznamnější bychom mohli označit jako *hypotézu odlišného jazyka*. Nalezli jsme mnoho dokladů toho, že jednotliví aktéři se velmi liší v chápání účelu Rady. Při hlubší analýze jednotlivých diskusí bylo evidentní, že různí aktéři si pod jedním termínem představovali zcela odlišné věci. Tato situace jistě v oblasti vzdělávání není výjimečná (připomeňme například diskuse o tom, co jsou „vzdělávací standardy“). Jednotliví aktéři evidentně užívají poněkud odlišný slovník, což samozřejmě ztěžuje možnost jakékoli dohody. Nejde ovšem „jen“ o vzájemné neporozumění v základních pojmech, ale i hlubší problém, totiž nedostatečné kompetence a znalosti. Jak jsme viděli, ustavení funkční Rady není úplně triviální záležitostí. Je zde celá řada různých otázek a dimenzí, které je třeba vyřešit a prodiskutovat. Právě nedostatečná schopnost analytického myšlení a nedostatek informací celý proces utváření Rady dosti komplikovaly.

5 Závěry

Tato stať je založena na metodologii PT, která doposud nebyla, pokud je mi známo, v české pedagogické literatuře aplikována. Je tedy vhodné na základě naší zkušenosti stručně shrnout silné a slabé stránky této metodologie (resp. našeho konkrétního postupu). Začněme u možných limitů. Přestože jsme při práci nashromáždili a využili velké množství dokumentů, vždy je možné vznést námitku, že ne všechny možné poklady byly využity. Bylo by možné například argumentovat, že pro ještě hlubší pochopení vývoje by bylo vhodné provést podrobné strukturované rozhovory se všemi zúčastněnými aktéry. Stejně tak by šlo namítnout, že aktéři mohou mít též další nevyřčené zájmy a perspektivy, které nelze nalézt v žádném dokumentu. Podobně by šlo tvrdit, že vývoj Rady není pochopitelný bez zohlednění širších společenských a politických souvislostí, například bez analýzy aktuálního vlivu jednotlivých politických stran.

Výše uvedené výhrady jsou legitimní. Jedním z hlavních limitů PT je, že zpravidla nevede ke zcela definitivním a „neprůstřelným“ závěrům. Výše jsem přirovnal PT k detektivní práci. V ní platí, že přestože se případ uzavře, nikdy nelze vyloučit, že se až po letech, na základě nových důkazů, ukáže, že byl odsouzen nevinný. Úkolem detektiva, resp. výzkumníka, je systematicky shromáždit všechny relevantní stopy, poskládat je dohromady a na jejich základě učinit závěr. Nelze přitom ale nikdy vyloučit, že časem se objeví stopy, které celý případ ukáží v novém světle. Výsledky PT

je proto vhodné prezentovat spíše jako diskusi pravděpodobné platnosti jednotlivých hypotéz, nikoli jako definitivně platné závěry.

Výše uvedené lze ovšem chápat i jako jednu z hlavních předností PT. V sociálním světě je totiž jen velmi málo obecně platných zjištění. V realitě se zpravidla prolíná a navzájem ovlivňuje celá řada různých *mechanismů*. Složité a komplexní výzkumné otázky tak málokdy mají nějaké jednoznačné a obecně platné odpovědi. To vede celou řadu výzkumníků k tomu, že si raději kladou velmi konkrétní a specifické otázky, které lze snáze jednoznačněji odpovědět (například empirický vztah dvou proměnných), které jsou ale zároveň postaveny na celé řadě nerealistických předpokladů a zbaveny celého složitého kontextu. To často velmi redukuje jejich praktickou relevanci. Naopak PT se takovým otázkám nevyhýbá a otevřeně je formuluje.

Jedním z limitů případové studie jako je tato, je, že naše předběžné závěry nelze zobecnit na celou vzdělávací politiku. Cílem této studie *nebylo* podat výpověď o vývoji celé vzdělávací politiky za posledních dvacet let a na jejich základě navrhnout nějaká doporučení. Nicméně zjištění z analýzy vývoje Rady je, podle mého názoru, možné vzít jako základ pro analýzu dalších témat. Bylo by určitě zajímavé a podnětné podívat se, nakolik je „případ Rada“ idiosynkratický a nakolik odráží prvky, které jsou obecněji platné i u jiných témat.

Za prvé by bylo zajímavé se podívat, zda i u jiných témat nejsme s to se poučit z minulosti a opakujeme chyby, které již jednou byly učiněny. Případ Rady ukázal, že někdy se situace opakují s až komickou podobností. Vzpomeňme na to, jak ministr Pilip na podzim roku 1998 do médií oznámil, jen tak jakoby mimochodem, ustavení Rady. Následovala horečná reakce vzdělávacích kruhů a narychlo svolaný stůl ÚRŠ. O 16 let později se situace opakovala takřka navlas stejně. Ministr Chládek na podzim roku 2014 oznamuje médiím – opět jen tak jakoby mimochodem – vznik Rady (pod vedením Václava Klause). Opět následuje bouřlivá reakce a uspořádání kulatého stolu k danému tématu… A funkční Rada přitom stále neexistuje…

Bylo zajímavé sledovat, do jaké míry i u jiných témat docházelo k urychlenému a nepromyšlenému jednání na základě představy, že je třeba jednat především rychle. Stejně tak se mi zdá, že i u jiných témat bychom se setkali s naivní představou, že na počátku stačí vyslovit vágní myšlenku a přitom očekávat, že tato se vyjasní v procesu implementace politiky. Podobně zjištění, že jednotliví aktéři používají sice stejná slova, ale rozumí pod nimi něco zcela odlišného, bychom pravděpodobně nalezli i u jiných témat. Stejně tak fakt, že pokud není nějaké politika realizována pod jasným leadershipem některého z klíčových aktérů, lze jen těžko očekávat, že bude úspěšně implementována.

Nedávno uplynulo čtvrt století od Sametové revoluce. Během této doby došlo k radikální proměně celého vzdělávacího systému. Ačkoli vracení se do minulosti považují mnozí za neproduktivní, bez systematické reflexe toho, co, jak a proč se stalo, nebudeme schopni formulovat úspěšnou vzdělávací politiku ani v budoucnosti. Interpretace minulosti nebude nikdy jednoznačná. Vede k celé řadě složitých otázek, na které neexistují jednoznačné odpovědi. Tyto otázky jsou však nesmírně cenné a potřebné.

Poděkování

Autor tímto velmi děkuje Janě Hrubé, Jindřichu Kitzbergerovi, Jaroslavu Kalousovi a Karlu Rýdlovi za poskytnutí cenných materiálů, doplňující informace a zpětnou vazbu k pracovní verzi této studie.

Literatura

Beach, D., & Pedersen, R. B. (2013). *Process-tracing methods: Foundations and guidelines*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press.

Cairney, P. (2011). *Understanding public policy: Theories and issues*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Colebatch, H. K. (Ed.). (2006). *The work of policy: An international survey*. Lanham; Oxford: Lexington Books.

Colebatch, H. K., & Gill, Z. (2006). Busy little workers: Policy workers own accounts. In H. K. Colebatch (Ed.), *Beyond the policy cycle: the policy process in Australia* (s. 240–265). Sydney: Allen and Unwin.

Collier, D. (2011). Understanding process tracing. *PS: Political Science & Politics*, *44*(04), 823–830.

Checkel, J. T. (2006). Tracing causal mechanisms. *International Studies Review*, *8*(2), 362–370.

Kalous, J. a kol. (1994). *Rozvoj vzdělávací politiky*. Praha: Akademie J. A. Komenského.

Kay, A., & Baker, P. (2015). What can causal process tracing offer to policy studies? A review of the literature. *Policy Studies Journal*, *43*(1), 1–21.

Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little, Brown and Company.

Kitzberger, J. (1999). Polemické mínění. *Učitelské noviny*, 26, 18–19.

Kotásek, J. (2006). Jak byla realizována doporučení Bílé Knihy? *Učitelské listy*, *14*(2), 2–4.

MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v* České republice. Bílá kniha. Praha: ÚIV.

OECD. (1996). *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: ÚIV.

Paterson, B. L. (2010). Within-Case Analysis. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (s. 971–974). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Straková, J. (Eds.). (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v* České republice (Bílé knihy) v *oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani.

Straková J., & Veselý, A. (Eds.). (2013). *Návrh východisek a doporučení Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Expertní podkladová studie pro MŠMT. Verze 2, 18. prosince 2013. Interní materiál pro MŠMT.

Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR. (2003). Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf.

Tsebelis, G. (2002). *Veto players: How political institutions work*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2013*. Brno: Masarykova univerzita.

Van Evera, S. (1997). *Guide to methods for students of political science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Centrum pro sociální a ekonomické strategie
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova v Praze
Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1
arnost.vesely@fsv.cuni.cz

Internacionalizace vysokého školství: Zahraniční mobilita studentů v ČR z pohledu výzkumu Eurostudent IV

Michaela Šmídová
Centrum pro studium vysokého školství

Abstrakt: Text je zaměřen na kvantitativní analýzu studentské vysokoškolské zahraniční mobility v České republice. Mobilita je v něm stručně definována v souvislosti s internacionalizací, která je jednou z priorit v rámci Evropské unie a souvisí rovněž s Boloňským procesem, a také s ohledem na společensko-historické konotace. Hlavním zdrojem dat pro kvantitativní analýzu je mezinárodní výzkum Eurostudent, konkrétně jeho čtvrtá vlna z roku 2008/2009 (více než 12 tisíc respondentů – vysokoškolských studentů v ČR). V článku je představena základní struktura a podoba mobility i za použití relevantních statistických údajů z ČSÚ, OECD apod., a názory studentů na ni (očekávání, zkušenosti, překážky), tj. těch, kteří s ní mají zkušenost, i těch, kteří tuto zkušenost nemají. Ukazuje se, že mobilita souvisí nejen se socioekonomickými ukazateli, ale také se zastávanými hodnotami, tudíž s osobnostním vybavením studentů.

Klíčová slova: mobilita, vysokoškolští studenti, Česká republika, Eurostudent, kvantitativní analýza, očekávání, překážky

Internationalization of Higher Education – Student's Foreign Academic Mobility from the Czech Republic through Data Eurostudent IV

Abstract: Given text focuses on the quantitative analysis of student's foreign academic mobility in the Czech Republic. The mobility is briefly defined in the context of internationalization, which is one of the priorities in the European Union and also with regard to the socio-historical connotations of student's mobility. The main source of data for the quantitative analysis is the international research Eurostudent, specifically its fourth wave from 2008/2009 years (sample: more than 12,000 respondents – university students enrolled at higher education institutions in the Czech Republic). The basic structure and form of mobility is presented in the text and relevant statistical data of the Czech Statistical Office and OECD instead of Eurostudent data are used. Student's opinions to mobility (expectations, experiences, obstacles) are analyzed according to whether students are or aren't experienced with mobility. It turns out that mobility is related not only to socio-economic indicators, but also values, i.e. the student's personality equipment.

Keywords: mobility, HEI's students, the Czech Republic, Eurostudent, quantitative analysis, expectations, obstacles

DOI: 10.14712/23363177.2015.71

V současnosti je na studentskou mobilitu v rámci evropského vysokoškolského prostoru zaměřena velká pozornost, a to jak na úrovni Evropské unie, tak v jednotlivých státech nebo přímo na univerzitách a vysokých školách. Internacionalizace, jejíž je studentská mobilita součástí, patří mezi veřejně-politické priority ve vy-

sokoškolském vzdělávání. Internacionalizace byla definována už v roce 1966 v tzv. International Education Act jako 1) pohyb akademiků a studentů za studiem a výzkumem, 2) konvergence v obsahu kurikul, 3) nastavení organizační struktury tak, aby podporovala mezinárodní spolupráci. (Read, 1966) Jinou z řady definic podává De Wit (2010), když internacionalizaci dělí na domácí, která prostřednictvím kurikula připravuje studenta na život v globalizovaném multikulturním světě, a zahraniční, která zahrnuje právě mobilitu studentů, učitelů a vědců, ale také studijních programů a projektů.

Internacionalizace vysokého školství je většinou chápána v úzké souvislosti s globalizací: „Internationalisation is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalisation" (Knight, 2008, s. 1). Ale problém vztahu globalizace a internacionalizace je složitější. Zatímco globalizace[1] je komplexní proces, ve kterém se vysoké školy vyskytují jenom jako jeden z řady aktérů, pak internacionalizace je konkrétní reakcí vysokých škol na tento proces, díky které se zároveň globalizace jako taková dále umocňuje. Internacionalizace a globalizace vedou k tomu, že se mění nejen jejich organizace, ale také sebepojetí vysokých škol. Vysoké školy jsou v globalizovaném prostředí vzájemnými konkurenty na „trhu vzdělávání", uplatňuje se v nich manažerské řízení, snaží si na sebe vydělávat jako firmy apod. (Mitchell & Nielsen, 2012) Internacionalizace je v současnosti rovněž jedním z kritérií úspěšnosti v nejrůznějších žebříčcích a hodnoceních vysokých škol. (např. Knight, 2011 nebo Shin & Toutkoushian, 2011) a také to zvyšuje motivaci škol ji podporovat.

Studentská mobilita jako významná součást internacionalizace je na evropské úrovni spojena především s existencí Boloňského procesu, jehož cílem bylo vytvoření takového prostoru, který umožní volný pohyb studentů a akademických pracovníků v Evropě.[2] Původním a velmi ambiciózním cílovým stavem mimo jiné mělo být to, že každý vysokoškolský student stráví alespoň jeden semestr v zahraničí a toto studium mu bude uznáno jako součást jeho domácího studijního programu. Takový cíl do roku 2010, kdy byl slavnostně vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, splněn zdaleka nebyl. V současnosti je deklarovaným cílem dosáhnout to, aby měl studijní zkušenost ze zahraničí alespoň každý pátý student (EHEA, 2012). Zahraniční zkušenost se studiem se stala i přes problematické uskutečňování plánovaných cílů součástí vysokoškolského studia pro velký počet mladých lidí. To neplatí zdaleka jen pro mobilitní programy (nejznámější z nich Erasmus), ale také pro mimoprogramovou mobilitu studentů. Např. v akademickém roce 2006/2007 bylo ve 32 evropských státech zapsáno 3,2 milionu zahraničních studentů, což celosvětově představovalo asi polovinu všech v studujících zahraničí (Teichler, Ferencz, & Wachter, 2011) a ten-

[1] Globalizace není zdaleka jednotně a ani snadno definovatelná. Jeden pohled na globalizaci je postaven na novém pojetí prostoru a pohybu v něm (celý svět je „globální vesnice", vzdálenosti jsou v něm malé), druhý se soustředí na globalizaci jako proces tažený novými způsoby komunikace (s rozvojem nových komunikačních technologií se vytvořila „network society"). (Mitchell & Nielsen, 2012)

[2] Podtextem pro takovou podporu byla i snaha udržet a zvýšit atraktivitu Evropy i pro studenty mimoevropské, kteří mnohem více preferují studium v USA.

to údaj se týká právě studentů, kteří se rozhodli studovat v zahraničí na základě vlastní iniciativy a možností.

Zahraniční mobilita vysokoškolských studentů nabývá v tomto textu dvě různé podoby. První z nich je mobilita zaštítěná konkrétním programem a znamená možnost studovat během studia semestr či více mimo svou alma mater. Druhou podobou je individuální mobilita – mimo programy –, kdy studenti vyjíždějí do ciziny studovat s cílem absolvovat zde buď celý studijní program, nebo jeho nějakou specifickou část (dopsání bakalářské či diplomové práce, jazykový kurz nebo letní školy atd.). Oběma zmiňovanými podobami se zabývá tato studie. Záměrem studie je zjistit, jaké překážky a očekávání studenti mají spojené se zahraniční mobilitou. Zaměření studie na názory studentů může vést i k odpovědi na obecnější otázku týkající se rozporu mezi veřejně-politickými cíli a reálnou situací v oblasti vysokoškolského vzdělávání.[3]

1 Historický a výzkumný kontext studentské mobility

Pohyb vědců, učenců i studentů bez ohledu na hranice států je jedním z nejstarších způsobů šíření vědění a vědomostí. Motivace pohybovat se z jedné země do druhé se přitom v čase velmi proměňují. Když se pro příklad zaměříme jen na 20. století, migrace vědění, respektive jeho zprostředkovatelů, byla vynucena nebezpečnou politickou situací v zemích původu (např. odchod vědců, ale i umělců z hitlerovského Německa, nebo exodus z Ruska po roce 1917 apod.). Nebo byla a stále je vedena snahou některých zemí přilákat na své území perspektivní vědecké pracovníky na dobré pracovní a životní podmínky. Takového „brain drain" jsme svědky zejména v současnosti. (Burke, 2013)

Mobilita studentů není tedy v rámci Evropy zdaleka novým fenoménem, naopak má dlouhou historii, v níž se odráží širší společensko-politické změny. Již dlouho před vznikem národních států existovalo něco, co by mohlo být chápáno jako svého druhu evropský vysokoškolský prostor, v němž docházelo k výměně studentů, informací, vědění a kultury. Období středověku, renesance a částečně i osvícenství může být považováno za zlatý věk nejen studentské mobility a Peter Burke (2013, s. 242–243) v této souvislosti hovoří o „republice učenců" existující bez ohledu na hranice tehdejších státních celků. Ale vznik a rozvoj národních států byl naopak doprovázen důrazem na domácí, tj. národní, vzdělávání, který v některých zemích dostal podobu oficiálního zákazu studia v zahraničí. Nicméně pro velkou část 20. století je už charakteristický zájem o mezinárodní spolupráci. Ten byl ale často motivován nebo nasměrován ideologicky a politicky, což vedlo k tomu, že studentská mobilita byla podporována pouze v rámci některých zemí. (De Wit, 2009) V českém případě po roce 1948 znamenala příslušnost k socialistickému táboru možnost studentů studovat jen ve spřátelených zemích a jen pro politicky prověřené lidi nebo z druhé strany,

[3] Problémem veřejně-politických deklarací ve vysokém školství a jejich reálného naplnění se zabývá např. Lorenz (2006) nebo Papatsiba (2006).

byla podporována mobilita studentů přicházejících z vybraných, socialisticky orientovaných, rozvojových zemí. (Urbášek, 2012)

V Československu s otevřením hranic po roce 1989 získala otázka studia v zahraničí nový „svobodný" rozměr, pro nějž byl charakteristický velký mobilitní optimismus. Ale teprve s nástupem 21. století a přistoupením k Boloňské deklaraci reálně došlo k nárůstu zejména mobility uskutečňované prostřednictvím evropských i jiných programů či programů škol.

Česká republika se k Boloňskému procesu připojila v roce 1999 a v jeho rámci za svou prioritu přijala internacionalizaci, a tím také mobilitu studentů. V dlouhodobém záměru 2011–2015 pro oblast vysokého školství (MŠMT, 2010) je podpora mobility jedním ze tří dílčích cílů priority Otevřenost v odstavci Internacionalizace a zde se obecně píše: „Ministerstvo bude podporovat programy zaměřené na mobilitu studentů a pracovníků vysokých škol" (MŠMT, 2010, s. 18). Kromě studentské mobility jde ještě o mobilitu akademiků a internacionalizaci v oblasti spolupráce s firmami a byznysem. V doporučení pro vysoké školy je uvedeno:

> Mobilita studentů by se měla stát běžnou součástí studia (např. tzv. mobility window jako součást studijních programů), cílem je umožnit všem zájemcům absolvovat alespoň část studia na zahraniční instituci; navyšovat počty studentů vyjíždějících na studijní pobyty a praxe do zahraničí; důsledně evidovat vyjíždějící a přijíždějící studenty v matrice studentů; podporovat studentské mobility rovněž prostřednictvím stipendií z vlastních prostředků; a v souvislosti s mobilitou správně a důsledně uznávat studium absolvované v zahraničí. (MŠMT, 2010, s. 18–19)

V dokumentu tedy zaznívá snaha státu reagovat na cíle Boloňského procesu. Vysoké školy samotné se zaměřují více na podporu přijímání studentů ze zahraničí, zejména studentů-samoplátců, protože v tom vidí možnost zlepšit svou finanční situaci. Je to samozřejmě pouze jeden z možných důvodů (mezi ně patří např. snaha zkvalitnit výzkum, podpořit multikulturní atmosféru na školách), ale finanční motivace je zřejmá nejen u soukromých, ale i veřejných vysokých škol. Podobný „utilitární" přístup k internacionalizaci ze strany vysokých škol v daleko rozvinutější podobě existuje zejména v zemích, jako jsou USA, Velká Británie nebo Austrálie. (Altbach & Knight, 2007)

Kromě programové mobility se během posledních 20 let výrazně zvyšuje také individuální mobilita. To lze chápat jako výsledek obecného trendu, v jehož rámci je právě vysokoškolské vzdělání získané v zahraničí považováno za konkurenční výhodu na pracovním trhu (Brooks, Waters, & Wilson, 2012). Není to jen takové vzdělání, které vede k rozšíření vědění, dovedností (tj. navýšení kulturního kapitálu) a k rozšiřování sociálních vztahů na mezinárodní úroveň (navýšení sociálního kapitálu), ale hlavně je vnímáno jako prestižnější a zvyšuje tzv. symbolický kapitál. To platí zvláště pro studium v zemích, jako jsou USA nebo Velká Británie (Kurzmann, 2014). Například snahy o zvyšování kulturního kapitálu prostřednictvím studia na zahraničních, zejména prestižních, univerzitách jsou přitom nejcharakterističtější pro studenty pocházející z rodin s již vysokým kulturním kapitálem a s dostatečnými finančními zdroji (Espeland & Sauder 2007 nebo Munk, Poutvaara, & Foged, 2012).

Obě podoby mobility – individuální i programová – jsou na zcela obecné úrovni podporovány za prvé existencí masifikovaného vysokého školství: mobilita se může týkat mnohem většího počtu lidí, a za druhé postupující globalizací (viz úvod), v jejímž rámci se stírají státní hranice a jsou postupně odstraňovány překážky pro tento způsob studia. (Varghese, 2008)

Mobilita studentů a zejména její programová část (Erasmus) se stala také významným výzkumným tématem. Pro něj je charakteristické zaměření na sociálně-ekonomické charakteristiky jako na proměnné, které hrají primární roli v účasti nebo neúčasti na mobilitě.[4] Je to pravděpodobně i proto, že je lze relativně nejsnáze ovlivnit konkrétními veřejně-politickými nástroji, jako jsou kvóty, stipendia, a dalším podpůrným financováním. A platí rovněž to, že výsledky studií tohoto typu vyúsťují i do veřejně-politických doporučení. Z výzkumů tak vyplývá, že se častěji účastníky mobility stávají studenti, kteří hodnotí svou životní úroveň lépe a jejich rodiny mají vyšší socioekonomický status (např. Otero, 2008 nebo Messer & Wolter, 2005). I když existují i jiné, spíše dílčí, studie uskutečněné mezi studenty jediného studijního oboru, které toto propojení neukazují – např. komparativní norsko-americká studie mezi studenty marketingu (Payan, Svensson, & Hogevold, 2012). Výzkumy se také soustředí na otázku vztahu mobility směřované na prestižní univerzity a vysokého socioekonomického statusu. V této souvislosti je možné opětovně upozornit na takové studie, které vycházející z konceptu kulturního a sociálního kapitálu (viz výše).

Kromě socioekonomických souvislostí se opakovaně potvrzuje, že častěji studijní pobyt v zahraničí absolvují studenti sociálních, humanitních a uměleckých oborů (Schomburg & Teichler, 2006). V Evropě i v zámoří je typicky větší účast žen na studiu v zahraničí (např. Norris & Gillespie, 2008; Desoff, 2006). I když i tento trend má své výjimky, například ve Francii je vyšší počet studentů-mužů, kteří mají zkušenost se zahraničním studiem (Di Pietro & Page, 2008). V multikulturních společnostech jako USA, Kanada jsou v mobilitách podreprezentováni příslušníci minorit (Hoffa, 2007 nebo Desoff, 2006).

Někteří autoři ale zdůrazňují, že rozhodnutí, zda absolvovat celé vysokoškolské studium nebo jeho určitou část v zahraničí, je ovlivněno mnoha faktory a zdaleka nejen sociálně-ekonomicky. Může jít o faktory vnitřní, jako jsou např. studijní aspirace, hodnoty, různé druhy kapitálu, sebedůvěra nebo vnější faktory v podobě podmínek mobility, klimatu vysoké školy apod. (Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009). Orr (2012) také dokládá, že rozhodnutí zúčastnit se mobility nebo motivace pro ni, respektive proti ní, může souviset přímo s osobností studentů a také s tím, v jaké životní fázi či fázi socializace se nacházejí. Důležitými okolnostmi jsou v tomto smyslu věk, rodinné zázemí, to, zda jsou studenti již zaměstnáni apod. Sledování psychologicko-sociální dimenze studentské mobility nabývá v posledních letech stále větší důležitost a v této studii mu bude věnována významná pozornost.

[4] Poměrně časté jsou také výzkumy dopadů studia v zahraničí (např. jejich uplatnění v zaměstnání) mezi absolventy vysokých škol. Toto téma se ale nedotýká přímo předmětu zájmu této studie.

2 Výzkumná otázka a použitá data

Hlavní cíl studie je zjistit očekávání vysokoškoláků vůči mobilitě a jejich naplnění a identifikovat překážky proti mobilitě, a to v kontextu s celkovou podobou a strukturou zahraniční mobility českých vysokoškoláků. Proč studenti českých vysokých škol cestují, a naopak, proč ne? Cíl studie je současně navázán i na výzkumy studentské mobility, které byly prezentovány v oddíle 1.

Mobilita jako obecný termín označuje pohyb člověka z jednoho na jiné místo, tj. změnu pozice. V případě studentské vysokoškolské mobility tak, jak je v tomto textu definována, je mobilitou rozuměn pohyb v prostoru (student se fyzicky přesouvá do jiné země), ale má v sobě obsaženy i další složky mobility, především pak sociokulturní (protože student se setkává s jinou kulturou a společností). V prostředí vysokých škol kromě této „fyzické" studentské mobility existuje rovněž i tzv. virtuální mobilita, kdy student po určitou dobu studuje v instituci, která je mimo jeho domovskou zemi, ale on sám zůstává na místě a využívá e-learning, tj. vzdělávání na dálku pomocí specifických IT nástrojů.[5] (Poulová, Černá, & Svobodová, 2009)

Studie se zaměřuje výhradně na vnější mobilitu, tj. „ven" z České republiky, která umožňuje vysokoškolákům získat mezinárodní zkušenost nejen vzdělávací (tj. jak fungují vysoké školy jinde), ale také kulturní/společenskou (jak fungují jiné společnosti, prožití multikulturní zkušenosti). Druhým důležitým kritériem pro sledování mobility je typ mobility z hlediska její organizace. Taková základní typologie mobility zahrnuje individuální („tradiční") mobilitu založenou primárně na vlastní iniciativě a prostředcích. Jejím cílem je obvykle vystudovat celý studijní program, ale také do ní patří kratší zahraniční cesty se specifickým účelem a hlavně bez programové podpory, jako jsou jazykové kurzy, stáže, napsání postupové práce i letní školy. Dalším typem je mobilita v rámci oficiálně podporovaného programu. Zde je pobyt v zahraniční omezen zpravidla na jeden semestr, student se po jeho absolvování vrací na svou původní almu mater. A nakonec mobilita, která přímo vyplývá ze studijního programu a je jeho oficiální součástí/podmínkou. V rámci studie budeme pracovat především se dvěma prvními z uvedených typů mobility, i proto, že mobilita jako přímá součást studia není zatím příliš častá (více viz oddíl 4.1). Jak bylo řečeno výše, celá studie bude zaměřena na pohled studentů, tj. jak právě oni reflektují mobilitu.

Pro takto pojatý záměr jsou k dispozici dva typy dat. První z nich představují obecná statistická data a druhý, a pro tento text klíčový, je potom mezinárodní výzkum Eurostudent IV.

Statistická data o studentské mobilitě budou sloužit hlavně pro základní popis situace vnější mobility z ČR. Na mezinárodní úrovni jsou to zejména zprávy o vývoji internacionalizace a vysokoškolských systémů. V této studii budou využity dvě studie z řady „Education at Glance" (OECD), a to z let 2010 a 2013. Data z této studie jsou postavena na několika obecných indikátorech, které popisují rozsah a formu

[5] V tomto smyslu dochází k naplnění definice globalizace jako vytváření „network society" prostřednictvím nových komunikačních technologií.

mobility a její vývoj v čase v jednotlivých členských zemích. Díky tomu se ukazují základní trendy rozvoje a lze na jejich základě srovnávat mobilitu (či v širším pohledu i internacionalizaci) mezinárodně. I když v tomto případě platí, že mezinárodní komparace má stále svá omezení (např. nejednoznačný výklad anglických pojmů „foreign student" a „mobile student", nebo stále přetrvávající odlišná struktura vysokoškolského studia v jednotlivých zemích). Kvalita dat je tak rozdílná a nelze úplně přesně identifikovat, za jakých podmínek byly údaje pro taková mezinárodní srovnání získávány.

Na národní úrovni jsou k dispozici souhrnné informace zaměřené čistě na české terciární vzdělávání. Ty zpracovává jednak Skupina legislativy a strategie na MŠMT (dřívější Ústav pro informace ve vzdělávání), jednak Český statistický úřad. Data z prvně jmenované instituce se ale nedotýkají vnějšího aspektu mobility studentů, kterým se bude zabývat tato studie, ale naopak se zaměřují na informace o cizincích studujících v ČR. Data z ČSÚ jsou především souhrnnými daty za celou Českou republiku a budou použita pouze pro dílčí srovnání s daty výzkumu Eurostudent; konkrétně se jedná o studii „Studenti a absolventi vysokých škol v České republice v roce 2012". Nakonec, specifická data zaměřená na statistiku programu Erasmus jsou k dispozici díky Národní agentuře pro evropské vzdělávací programy (NAEP) (více oddíl Literatura). I ta jsou využita dílčím způsobem.

Hlavním datovým souborem pro tuto studii je tedy výzkum Eurostudent, konkrétně jeho čtvrtá vlna za Českou republiku z roku 2009. Právě tento soubor bude podroben sekundární statistické analýze. Výzkumu Eurostudent IV se zúčastnilo 25 evropských zemí. Eurostudent je výzkum primárně zaměřený na zjišťování socioekonomických podmínek studentů. Pro Českou republiku byl koncipován jako reprezentativní pro vysokoškolské studenty s výjimkou studentů doktorského studia zapsaných na českých vysokých školách. Základním souborem, ze kterého byli vybíráni respondenti, byla Matrika VŠ studentů, respektive Sdružené informace matrik studentů (SIMS). Studenti nově nastupující na vysokou školu, kteří ještě nebyli zapsáni v SIMS, byli osloveni prostřednictvím studijních oddělení.[6] Náhodným výběrem bylo osloveno celkem 24 000 studentů, celková návratnost dotazníků se pohybovala kolem 50 %, ale rozdíly mezi jednotlivými vysokými školami byly velké. Pro výzkum byly osloveny všechny české vysoké školy, ale některé z nich na tuto výzvu vůbec nereagovaly (12 soukromých vysokých škol a 19 fakult ze 7 veřejných vysokých škol), nebo reagovaly, ale s tím, že se výzkumu nechtějí účastnit (1 soukromá vysoká škola a 16 fakult z 11 veřejných vysokých škol).[7]

První omezení, které přímo souvisí s tématem této studie, je dáno tím, že SIMS nezachycuje studenty s českým občanstvím zapsané v době výzkumu na zahraniční vysoké škole. Individuální mobilita je tak ve výzkumu zachycena neúplně (více viz

[6] Podrobnější informace o metodice a složení souboru jsou k dispozici na stránkách Českého sociálně-vědního datového archivu (http://archiv.soc.cas.cz) nebo přímo na stránkách Eurostudent (http://www.eurostudent.eu).

[7] Podrobné údaje o účasti jednotlivých vysokých škol jsou k dispozici v Technické zprávě agentury CS&C, která výzkum prováděla, a dostupné jsou z http://dspace.soc.cas.cz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1191/TI_CSDA00141.pdf?sequence=1.

oddíl 4.1). Kromě tohoto limitu ale existuje ještě obecnější kritika a pochybnosti o tom, zda je výzkum skutečně reprezentativní, a to zejména na úrovni jednotlivých vysokých škol. Například, jak upozorňuje Dan Ryšavý (2011), na Univerzitě Palackého se tohoto výzkumu nezúčastnili studenti tří z celkem osmi fakult.

Tabulka 1 Eurostudent IV – základní charakteristika datového souboru

	absolutní počet	relativní počet
Celkem respondentů	12 573	100 %
Ženy	7 525	59,9 %
Muži	5 048	40,1 %
Veřejné VŠ	10 980	87,3 %
Soukromé VŠ	1 251	9,9 %
Státní VŠ	342	2,7 %
Prezenční studium	10 346	82,3 %
Kombinované a distanční	2 210	17,6 %
Jiná forma studia	17	0,1 %
Bakalářské studium	8350	66,4 %
Magisterské studium dlouhé	2055	16,3 %
Magisterské studium navazující	2121	16,9 %

Poznámka: V souboru je zahrnuto i 47 (0,4 %) studentů doktorského a jiného postgraduálního studia, což zcela nekoresponduje s proklamovaným záměrem výzkumu zaměřit se pouze na bakalářské a magisterské studenty.
Zdroj: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Tabulka 2 Charakteristika souboru Eurostudent IV podle oborů v dílčím srovnání s údaji ČSÚ

	Počet respondentů	Podíl v %	Podíl v % podle ČSÚ, 2012
Technické	2732	21,7	14 (technické, výroba, stavebnictví)
Ekonomické	3373	26,8	
Humanitní a společenské	1269	10,1	
Pedagogické	1730	13,8	11 (vzdělávání a výchova)
Přírodovědné	577	4,6	12 (přírodní, matematika a IT)
Lékařské	1494	11,9	
Právnické	546	4,3	
Zemědělské	625	5,0	4 (zemědělské a veterinární)
Umělecké	226	1,8	

Zdroj: upraveno podle Eurostudent IV – ČR (vlastní výpočty) a ČSÚ 2012

Problematické se zdá být také zastoupení oborů (respektive skupin oborů). Členění oborů neodpovídá žádným běžně používaným typologiím,[8] a proto lze o reprezen-

[8] I když na mezinárodní úrovni platí, že členění do oborů je jedním z nejproblematičtějších ukazatelů v oblasti vysokých škol.

tativnosti na této úrovni hovořit pouze velmi rámcově. V tabulce 2 jsou uvedeny srovnatelné podíly vysokoškolských studentů podle oborů mezi výzkumem Eurostudent IV a daty ČSÚ, jde o kategorie technických, pedagogických, přírodovědných a zemědělských oborů. Ostatní obory jsou členěny natolik odlišně, že korektní porovnání není možné. Například ekonomické obory, používané ve výzkumu Eurostudent samostatně, jsou v rámci ČSÚ spojeny se sociálními vědami a právem a dohromady tvoří 34 % studentů. Přes tyto pochybnosti ale členění podle oborů, tak jak je použito v datech Eurostudent, pro analýzu bude možné využít. Zejména proto, že v tuto chvíli nejde primárně o proporce zastoupení skupin oborů, ale o odlišnost studentů, kteří v daných oborových skupinách studují.

Výzkum má své omezení také z hlediska (ne)aktuálnosti dat. V předkládané studii ale nejde o aktuální informaci o mobilitě vysokoškolských studentů, ale jejím cílem je především ukázat na některé okolnosti, které tuto mobilitu z hlediska studentů ovlivňují. Současně platí, že novější data podobného zaměření a rozsahu zabývající se mobilitou vysokoškolských studentů dosud nejsou k dispozici. V letech 2013 a 2014 sice proběhl sběr dat pro pátou vlnu Eurostudenta, ale za ČR byly zatím prezentovány pouze vybrané výsledky šetření. O těchto datech prozatím nemáme informace a není jasné ani složení souboru a je také výrazně menší co do rozsahu výzkumu ve srovnání s rokem 2009 (celkem 4 664 studentů, tj. třikrát méně). Do šetření nebyli opět zahrnuti studenti doktorských programů, pro které se plánuje zvláštní výzkum, který měl být uskutečněn v roce 2014 (Fischer, Vltavská et al., 2013). Vzhledem k tomu, že počet studentů se zkušeností se zahraničním studiem je v datech Eurostudent V absolutně jen 131, což jak autoři uvádějí, je fakt, který prakticky znemožňuje statistickou analýzu (Fischer, Vltavská et al., 2013). Proto budou v této studii jeho výsledky v tomto textu použity omezeně. Doplňkovou roli bude mít v analýze i šetření Eurostudent III z roku 2006/2007.[9]

Nakonec je nutné zdůraznit, že Eurostudent není primárně zaměřen na studentskou mobilitu, ta je pouze jedním z dílčích témat. I z tohoto důvodu jsou možnosti této studie limitované, protože stojí pouze na tom, co Eurostudent poskytuje. Nicméně, i přes to, díky Eurostudentu lze dostupné statistické údaje o mobilitě relevantně rozšířit.

3 Struktura mobility studentů podle statistik

V rámci Evropy čeští studenti studující v zahraničí tvořili v roce 2006/2007 zhruba 0,5 % ze všech studujících mimo zemi svého původu (tj. s jiným občanstvím). Současně platí, že počet Čechů studujících v zahraničí je v průběhu času vždy výrazně nižší než počet cizinců studujících v ČR, a to minimálně dvakrát až třikrát (viz tabulka 3). ČR je tak mnohem více zemí, která je atraktivní studijní destinací pro zahraniční studenty a bývá nazývána regionálním centrem internacionalizovaného vysokého

[9] Základní údaje Eurostudent III – velikost vzorku 1857 respondentů, probíhal v akademickém roce 2006–2007, v ČR organizován Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i.

školství (Gürüz, 2011). Jedním z důležitých důvodů může být nižší školné pro zahraniční studenty ve srovnání se západoevropskými zeměmi nebo USA. Tato skutečnost koresponduje také s výše zmiňovaným zaměřením vysokých škol na přijímání studentů-cizinců a zároveň samoplátců. Pro některé zahraniční studenty, hlavně Slováky, ale i studenty ze zemí bývalého Sovětského svazu, existuje díky jazykové blízkosti možnost studia v češtině de facto zdarma, a i to podíl zahraničních studentů na českých vysokých školách zvyšuje.

Tabulka 3 Počty VŠ studentů (různé typy mobility)

Počet/rok	1998/ 1999	2002/ 2003	2006/ 2007	2011	2012	Nárůst 2002–2011
Češi studujících v ČR	–	230 659*	338 148*	353 378*	341 599*	+53,2 %
Cizinci studující v ČR	–	13 080*	27 059*	38 820*	39 696*	+196,7 %
Češi studující v zahraničí	3 837	6 800	8 419	11 682	–	+71,8 %
Vyjíždějící Češi v rámci Erasmu	879	3 002	5 079	5 589	6 059	+86,2 %

Zdroj: upraveno podle statistiky MŠMT a statistik NAEP
* na konci kalendářního roku

Podle statistiky OECD (2013) byl podíl českých studentů zapsaných na VŠ v zahraničí 3,2 % v roce 2011. Pokud vezmeme v úvahu údaje ze SIMS o celkovém počtu zapsaných studentů s českým státním občanstvím (353 378) jako dopočet do 100 %, pak celkový počet studentů zapsaných v zahraničí byl 11 682. Nejčastěji přitom studovali na Slovensku, což není překvapivý údaj vzhledem k tomu, že na Slovensku prakticky neexistuje jazyková ani kulturní bariéra. Druhou nejčastější zemí je Velká Británie a poté následuje Německo, další země dosahují maximálně podílu 5,5 % (včetně USA). Ve srovnání s akademickým rokem 2006/2007, kdy bylo zapsáno v zahraničí zhruba 2,4 % českých vysokoškoláků (tj. 8 419), a celkem bylo 338 148 zapsaných studentů v ČR (s českým občanstvím), je tak patrný zhruba čtvrtinový nárůst počtu českých studentů zapsaných zahraničí a rovněž zvýšení zájmu právě o Slovensko a Velkou Británii, a naopak menší počet studujících v Německu a USA.

Z pohledu na souhrnnou tabulku (Tabulka 3) je patrné, že podíl studentů s českým občanstvím, kteří získali zkušenost se studiem v zahraničí, roste, ale stále nedosahuje ani 10 %. Zkušeností se zahraničním studiem přitom máme na mysli jak individuální mobilitu, tak mobilitu v rámci programu Erasmus i jiných typů evropských programů. Na tomto místě je možné znovu připomenout cílový 20% podíl studentů se zahraniční zkušeností do roku 2020 (viz Internacionalizace a studentská mobilita).

Obecné charakteristiky studentské mobility z ČR tedy dokládají stálý nárůst podílu studujících českých občanů mimo ČR, ale zároveň se ukazuje, že tato zkušenost není zdaleka samozřejmá. Česká republika je tak vlastně spíše zemí hostitelskou pro

zapsané studenty s cizím státním občanstvím než zemí, odkud by velká část studentů (nebo zájemců o studium) odcházela do zahraničí.

Tabulka 4 Čeští vysokoškoláci zapsaní na zahraniční vysoké škole, podíly podle zemí

	Podíl studentů v %, 2011	Podíl studentů v %, 2006/2007
Slovensko	37,4	25,7
Velká Británie	16,1	12,7
Německo	12,0	19,7
USA	5,5	9,0
Francie	5,2	7,3
Rakousko	4,4	6,1
Polsko	4,2	5,2
Španělsko	2,0	1,1
Nizozemí	1,5	1,4
Švýcarsko	1,5	1,6
Ostatní země	10,2	10,2

Zdroj: upraveno podle OECD Education at Glance 2013, 2010

4 Mobilita studentů podle EUROSTUDENTA IV

4.1 Základní struktura mobility

Obraz toho, co nabízejí přehledové statistiky o mobilitě, rozšiřují výsledky výzkumu vysokoškolských studentů. Ukazují, že celkový podíl respondentů, kteří absolvovali část svého studia v zahraničí, byl 6,8 %, což konkrétně znamená 853 studentů z celku 12 573, kteří se zúčastnili výzkumu. Tento údaj v podstatě odpovídá poznatkům z přehledových statistik, které byly prezentovány v předchozím oddíle. Platí rovněž, že zkušenost se zahraniční mobilitou se statisticky významně zvyšuje se vzděláním obou rodičů, se zvyšujícím se subjektivním sociálním postavením, subjektivní životní úrovní i deklarovanými příjmy. Častěji rovněž studují v zahraničí ženy (7,4 % žen ku 5,8 % mužů). Zdá se tedy, že zkušenost se studiem v zahraničí je do určité míry diferencována sociálně-ekonomickým zázemím studentů. V souhrnné komparativní studii Eurobarometru se v této souvislosti hovoří o sociální selektivitě, která je patrná prakticky ve všech zúčastněných zemích (Orr, Gwosć, & Nezt, 2011). Tento trend může z části osvětlit i neúspěch při naplňování tak ambiciózního cíle, jako byla „mobilitní zkušenost pro každého“.

Polovina ze studentů, kteří studovali v zahraničí, vycestovala v rámci programu Erasmus, respektive v součtu Erasmus a další EU programy (např. Tempus, Lingua, atd.) to byla více než polovina (56,7 %) a skoro 30 % studovalo v zahraničí mimo programy. Jiné programy, které fungují mimo EU, využilo 14 % studentů. V tomto

případě proporce, které vyjadřují hlavní typy mobility, obecným statistikám zcela neodpovídají (srov. tabulka 3). Zároveň pouze 7,5 % studentů se zkušeností ze zahraničí uvedlo, že taková cesta byla součástí jejich studijního programu. Eurobarometr IV tedy nezachycuje výhradně studenty využívající programovou mobilitu, ale jsou v něm také účastníci individuální mobility. To má nejpravděpodobněji důvod v tom, že tito individuální mobilní studenti již před svým českým studiem absolvovali nějaký zahraniční studijní výjezd mimo oficiálně podporované mobilitní programy, jehož cílem nebylo absolvování celého studijního programu.[10]

Pokud srovnáme tyto výsledky s předchozí vlnou Eurostudent III (rok 2006/2007), zde bylo rozložení výrazně odlišné, když bez programu vycestovalo 60 % z mobilitních studentů a Erasmus využilo 24 % cestujících studentů a jiný (ne-evropský) program použilo 16 % studentů. Srovnání s Eurostudentem V není možné, protože toto rozdělení se ve zprávě z výzkumu neobjevilo.

Tabulka 5 Struktura mobility podle způsobu výjezdu do zahraničí, porovnání rok 2006 a 2009 (v %)

	2006	2009		2006	2009
Tempus	BS	0,3	Celkem programy EU	24,0	56,7
Erasmus	24,0	50,0			
Lingea	BS	0,5			
Jiné programy EU	BS	5,9			
Jiné programy	16,0	14,1	Jiné programy	16,0	14,1
Mimo programy	60,0	29,2	Mimo programy	60,0	29,2
Celkem	100,0	100,0	Celkem	100,0	100,0

Poznámka: BS – bez specifikace, v roce 2006 nebyla otázka takto specifikovaná
Data: Eurostudent III – ČR a Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Změny v čase, tj. mezi lety 2006 a 2009, však nelze hodnotit jako změny popisující mobilitu studentů, jde spíše o odlišnou strukturu souboru studentů. Sice může být v některých ohledech reprezentativní (např. zastoupení Bc. a Mgr. studentů, pohlaví), ale pravděpodobně není reprezentativní z hlediska mobility.

4.2 Typ vysoké školy a mobilita

Podíl studentů, kteří studovali mimo ČR, je na veřejných vysokých školách o něco nižší než na soukromých a státních VŠ. Mezi respondenty Eurostudenta IV je asi 10 % studentů ze soukromých vysokých škol a podíl absolvujících část studia v zahraničí je necelých 12 %. Ještě výrazněji se liší zastoupení jednotlivých způsobů studia v zahraničí. Studenti veřejných a státních škol častěji využívají program Erasmus a další ev-

[10] Jsou to mnohem častěji studenti bakalářských programů. Z dat lze zjistit, že to z největší míry byla mobilita ve formě jazykového kurzu (27 %), pracovní praxe (15,9 %), příprava postupové práce (12,4 %) a v kategorii „jiné“ bylo zahrnuto 22,7 %. Dopočet do 100 % tvoří chybějící odpovědi.

ropské programy, zatímco studenti soukromých škol více vyjeli samostatně, tedy mimo připravený/institucionalizovaný program. Předběžné výsledky Eurostudenta V ukazují opačný poměr, zde celkově vyjel větší podíl studentů veřejných vysokých škol.

Tabulka 6 Mobilita podle typu vysoké školy (sloupcová procenta)

Vysoké školy	Podíl				
	Respondentů v souboru	Vyjeli	Erasmus a spol.	Bez programu	Jiné programy
Veřejné	87,4	84,8	91,0	73,3	88,4
Státní	2,7	3,5	2,9	4,4	2,5
Soukromé	9,9	11,7	6,1	22,3	9,1

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

4.3 Oborové zaměření

Oborové zaměření vyjíždějících studentů ukazuje na některé viditelné rozdíly. Nejčastěji do zahraničí jezdí studenti uměleckých oborů. Umělecké obory jsou tak jediné, které již dnes víceméně splňují strategický cíl 20 % naplánovaný na rok 2020. Tady je ale potřeba dodat, že studium uměleckých oborů je stále do značné míry elitním vysokoškolským vzděláváním a těchto studentů je v rámci souboru velmi málo (celkem 226, tj. 1,8 %). Zhruba každý pátý student uměleckého oboru tedy má zkušenost se zahraničním studiem, což je dáno pravděpodobně i specifickým prostředím, které je internacionalizováno silněji a s větší samozřejmostí než jiné. Možnost vycestovat dále využívají zejména studenti humanitních a společenských věd (11,7 %) a těm se blíží ještě budoucí právníci (10,3 %). Nejméně cestují studenti zemědělských (3,8 %) a pedagogických (4,5 %) oborů. Ale blíží se jim také studenti technických a přírodovědných oborů (4,8 %, respektive 4,7 %).

Tabulka 7 Podíly mobility podle oborů (v %)

	Ano, byl/a jsem	Ne, ale mám to v plánu	Ne
Technické	4,8	25,6	69,5
Ekonomické	7,8	24,1	68,1
Humanitní a společenské	11,7	29,2	59,0
Pedagogické	4,5	16,2	79,3
Přírodovědné	4,7	28,6	66,7
Lékařské	5,6	22,4	72,0
Právnické	10,3	34,1	55,7
Zemědělské	3,8	19,8	76,3
Umělecké	18,6	43,8	37,6

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Platí rovněž, že právě tito studenti i případnou cestu plánují nejméně často – zhruba 16 %, respektive 20 %. Naopak nejčastěji tuto aktivitu do budoucna plánují opět studenti uměleckých a právnických oborů. A nakonec, studenti uměleckých škol i v tomto směru daleko převyšují ostatní.

Rozdílnost mobility mezi skupinami oborů je dána nejen odlišným sociálně-ekonomickým prostředím (nebo jeho subjektivním vnímáním tak, jak je prezentováno v dotazníku), z něhož pocházejí studenti, ale má také souvislost se zastávanými hodnotami. Zjednodušeně řečeno, různé studijní obory lákají studenty s různou hodnotovou výbavou. To sice nelze explicitně ukázat na datech Eurostudent, protože zde nejsou hodnotové indikátory, ale vyplývá to z jiných výzkumů a studií (např. Šmídová, Vávra, & Čížek 2010 nebo Myyry & Helkama, 2001). A právě tyto odlišné vstupní hodnoty se mohou projevit také v pozdější větší, či menší ochotě vycestovat během studia nebo na celé studium do zahraničí. Tuto hypotézu by nicméně bylo vhodné dále ověřovat.

4.4 Typ studijního programu

Typ studijního programu je pro zkušenost se studiem v zahraničí výrazným diferencujícím prvkem. A existuje zde pravidlo, že s každým „vyšším“ typem programu roste zkušenost se zahraniční mobilitou a větší je vlastně i tlak na tuto zkušenost ze strany vysokých škol. Nejvíce je ostatně zahraniční zkušenost vyžadována u doktorských programů, jejichž studenti ale nejsou objektem výzkumu Eurostudent.

Více než desetina (11 %) magisterských studentů studovala v zahraničí. A dalších 20 % toto studium do budoucna plánuje. Ostatní (69 %) takovou aktivitu neplánují. Tyto údaje shrnují oba existující typy magisterských studijních programů. Pokud je specifikujeme, ukáže se, že mnohem častější (skoro dvakrát) je zahraniční studium mezi studenty navazujících magisterských programů. Na druhou stranu mezi studenty tohoto typu studijního programu je mnohem vyšší také podíl těch, co nechtějí vycestovat vůbec. To dost možná souvisí se studijními obory, které ještě mají dlouhé magisterské programy (lékařské, veterinární apod.), u nichž je obecně tendence k zahraniční mobilitě rovněž nižší.

Bakalářští studenti mají zkušenost s mobilitou nejnižší, což může být dáno faktem, že velká část z nich se nachází teprve v 1. nebo 2. ročníku, tj. teprve se s prostředím vysoké školy seznamují. Do budoucna zahraniční studium plánuje skoro 27 % a vůbec neplánuje skoro 69 % z nich.

Při pohledu na typ mobility ve vztahu k typu studijního programu se nicméně ukazuje, že právě mezi bakalářskými studenty, kteří již mají zkušenost s mobilitou, je skoro polovina takových, kteří vycestovali mimo jakékoliv programy (tj. v rámci individuální mobility). Naopak magisterští studenti využívají mnohem více evropské mobilitní programy (68 % dlouhé i navazující Mgr. programy).

Tabulka 8 Mobilita studentů podle typu studijního programu (v %)

	Ano, byl/a jsem	Ne, ale mám to v plánu	Ne
Bc.	4,4	26,9	68,6
Mgr. dlouhý	8,5	26,5	65,0
Mgr. navazující	14,1	12,4	73,4
Mgr. (všechny)	11,0	22,7	66,3
Celkem	6,8	24,5	68,8

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Tabulka 9 Mobilita studentů podle typu studijního programu a typu mobility (absolutní počet a sloupcová procenta)

	Celkem	Bc.	Mgr. dlouhý	Mgr. navazující	Mgr. (dohromady)
Erasmus a spol.	481/57 %	144/40 %	112/61 %	225/72 %	337/68 %
Jiné programy	121/14 %	45/13 %	26/14 %	50/16 %	76/15 %
Mimo programy	251/29 %	168/ 47 %	45/25 %	38/12 %	83/17 %
Celkem	853/100 %	357/100 %	183/00 %	313/100 %	496/100 %

Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

4.5 Zkušenost s mobilitou

Zkušenosti s odlišným prostředím, ve kterém se student nachází, jsou poměrně častým předmětem výzkumného zájmu (např. McKeown, 2009; Patron, 2007). Přičemž samo období studia na vysoké škole je obecně považováno za velmi důležitou součást socializace, rozvoje osobnosti a hodnotových struktur jedince jako takových (Prudký a kol., 2009 nebo Smékal, 2002). Zkušenost se zahraniční mobilitou v rámci tohoto studia pak samozřejmě ovlivňuje i tuto etapu socializace.

V rámci výzkumu Eurostudent IV je možné sledovat subjektivní očekávání spojená se studiem v zahraničí a také to, jak se tato očekávání naplnila. Tato očekávání a jejich naplnění jsou nepřímé indikátory socializace v souvislosti s mobilitou. Jak byla mobilita studenty vnímána před samotným pobytem v zahraničí? A k čemu tato mobilita vedla? Oblasti, kterých se týkalo očekávání a jeho naplnění, byly definovány poměrně obecně, takže výsledky, a tudíž i možnosti jejich interpretace jsou limitované, nicméně i tak je možné na jejich základě identifikovat výrazné rozdíly.

Jednoznačně největší očekávání měli vyjíždějící studenti v souvislosti se zdokonalováním cizího jazyka, osobním rozvojem a poznáním společnosti a odlišného prostředí, které vždy nejméně dvě třetiny respondentů ohodnotily jako velmi důležité. Všechny tři oblasti se netýkají zdaleka jen vzdělávání, ale zasahují do všeobecné zkušenosti s jinou společností nebo kulturou. Očekávání spojená přímo

se vzděláváním (konkrétně: kvalita vzdělání, dosažení stupně vzdělání a služby poskytované hostitelskou zemí) byla viditelně nižší. Zdá se, že studenti už předem předpokládají, že jde primárně o životní zkušenost a vlastní vzdělávání je teprve v druhém plánu.

Tabulka 10 Studenti, kteří vycestovali: očekávání a jejich naplnění, podle pořadí průměrů

	Průměr	
	očekávání	naplnění
Zdokonalení cizího jazyka	1,31	1,62
Osobní rozvoj	1,35	1,47
Poznání společnosti a prostředí	1,44	1,49
Kvalita vzdělání	2,03	2,12
Služby, které poskytuje hostitelská země	2,58	2,08
Dosažení stupně vzdělání	3,07	2,88

Poznámka: Průměr na základě škály odpovědí 1 – velice důležité až 5 – zcela nedůležité
Otázky: Jak důležitá pro Vás byla následující očekávání od zahraničního studijního pobytu? Do jaké míry se Vám očekávání splnila?
Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Vztah mezi očekáváními a jejich naplněním není ve většině sledovaných aspektů obdobný. Spíše platí konstatování, že původně preferovaná vysoká očekávání jsou naplněna méně než ta, na kterých respondentům tolik nezáleželo. Pokud tedy srovnáme výše uvedená očekávání s jejich subjektivním naplněním, docházíme k závěru, že nejvíce problematickým aspektem je zdokonalení v cizím jazyce. Zatímco velmi vysoká očekávání v tomto směru mělo 80 % respondentů, pak pouze 55,3 % respondentů hodnotí jejich naplnění jako velmi vysoké. Je otevřenou otázkou, zda k této nespokojenosti vedou spíše podmínky během výjezdu, nebo osobní nedostatečnost, případně kombinace obojího. O něco nižší rozdíl mezi očekáváním (73,9 %) a jeho naplněním (63,6 %) se objevuje u osobního rozvoje. Naopak v podstatě shodné je hodnocení očekávání a jejich naplnění u poznání společnosti a nového prostředí, kvality vzdělání. Pozitivně vzhledem k relativně nízkým původním očekáváním jsou hodnoceny služby v hostitelské zemi. Zatímco velké očekávání měla přibližně pětina respondentů, velmi kladný dojem z nich má více než třetina.

Při porovnání očekávání spojená se studiem v zahraničí mezi těmi, kdo jeli v rámci programu Erasmus, a těmi, kdo jeli mimo programy, tedy individuálně, statisticky významné rozdíly v podstatě nejsou. Jedinou výjimku představuje očekávání směrem k dosažení stupně vysokoškolského vzdělání, kde individuální studenti vyjádřili častěji buď vyšší očekávání, nebo naopak vůbec žádné. To je trochu paradox a naznačuje to nejednoznačnou nebo diferencovanou motivaci ke studiu v zahraničí. Podobná situace platí o výsledku či naplnění těchto očekávání. I v tomto případě je jediný statisticky významný vztah k dosažení stupně vysokoškolského vzdělání. Zde však je mnohem patrnější nesplnění těchto očekávání (to ale bylo obecně nízké

už na počátku) u studentů se zkušeností z mimoprogramového studia. Rozdíly mezi studenty v Erasmu a individuálními studenty naproti tomu nejsou v oblasti představ o kvalitě vzdělání, zlepšení cizího jazyka, osobního rozvoje, poznání nové společnosti a služeb v hostitelské zemi.

4.6 Jaké jsou pociťované překážky?

Již víme, že naprostá většina respondentů-studentů zkušenosti se studiem v zahraničí nemá, svou představu o mobilitě si tedy konstruuje na základě dostupných informací, vlastního uvážení a také, jak bylo naznačeno výše, svých hodnotových struktur. Za výsledek tohoto formování lze považovat výpovědi respondentů k řadě konstatování o zahraniční mobilitě, která je složena ze 14 různých překážek.[11]

Na základě faktorové analýzy celého českého souboru[12] se utvořily čtyři faktory, které dobře sdružují jednotlivé překážky do společných a vcelku logických celků. První faktor (podíl vysvětlené variability 19 %) je složen z překážek spojených s praktickými problémy s mobilitou a informacemi o ní, druhý (13 %) se týká předpokládaných negativních dopadů na studium v ČR, třetí (12 %) tvoří překážky navázané především na finanční náklady a nakonec čtvrtý faktor (11 %) je složen z „osobních" (individuálních) překážek. Pro rozdělení do faktorů je příznačné rovněž téměř rovnoměrné rozprostření překážky *odloučení od partnera/partnerky, dětí, přátel* v podstatě do všech faktorů, i když největším podílem spadá do faktoru sdružujícího obavy z finančních nákladů mobility. Právě překážka *odloučení od partnera/partnerky, dětí, přátel* je v celém souboru studentů v souvislosti s možnou zahraniční mobilitou vnímána nejintenzivněji, dále jsou to *znalost cizího jazyka* a *další očekávané finanční náklady*. *Nedostatek osobního odhodlání*, *očekávané prodloužení studia* a *problém s uznáním studia v zahraničí v* ČR jsou považovány rovněž za významné překážky, ale ne tak intenzivně. Naopak nejméně problematicky je vnímána *možnost ztráty sociálních výhod* a také případné *problémy s omezením vstupu do vybrané země* (tabulka 11 a tabulka 12)

[11] Překážky jsou předem formulovány a není k dispozici možnost spontánně zvolit překážku nebo překážky.

[12] Vlastní výpočet, použita Principal Component Analysis (PCA), celá tabulka 1 v Příloze. Použití PCA je vhodné v případě, když chceme snížit počet dimenzí bez velkých ztrát informací. V tomto případě bylo cílem redukovat 14 vyjmenovaných překážek a seskupit je do větších sobě z hlediska statistických vztahů blízkých celků a na základě toho se je pokusit věcně interpretovat (např. Meloun, 2011). Pro analýzu byly vyzkoušeny všechny dostupné způsoby rotací a všechny dopadly v podstatě stejně, Quartimax je zde reprezentantem za všechna vzájemně obdobná řešení.

Tabulka 11 Největší překážky v mobilitě podle všech studentů (7 největších překážek podle pořadí možnosti 1 – velká překážka) a nejvíce odlišných oborů (v %)

	1 – velká překážka	1 + 2	Pedagogické, 1 + 2	Umělecké, 1 + 2
Odloučení od partnera, dětí, přátel	33,5	54,7	64,8	42,0
Další očekávané finanční náklady	25,8	57,1	64,4	51,8
Nedostatečná znalost cizího jazyka	22,3	39,4	44,5	19,9
Ztráta možnosti vydělávat peníze	19,3	35,9	42,5	35,8
Nedostatek osobního odhodlání	17,3	39,0	45,9	19,0
Problém s uznáním zahr. studia v ČR	17,2	40,1	45,9	25,7
Očekávané prodloužení studia	17,0	40,8	47,7	23,5

Poznámka: Škála odpovědí 1 – velká překážka až 5 – žádná překážka
Data: Eurostudent IV–ČR, vlastní výpočty

Tabulka 12 Nejmenší překážky v mobilitě podle všech studentů a nejvíce odlišných oborů

	5 – žádná překážka	4 + 5	Pedagogické, 4 + 5	Umělecké, 4 + 5
Ztráta sociálních výhod	37,8	58,2	54,2	63,3
Problémy s omezením vstupu do vybrané země	32,9	57,6	50,7	68,6
Malý přínos pro mé studium v ČR	26,6	47,7	41,3	64,2
Nehodí se do struktury mého studijního programu v ČR	26,4	44,6	37,7	61,1

Poznámka: Škála odpovědí 1 – velká překážka až 5 – žádná překážka
Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Rozdíly na úrovni typů studijních programů nejsou z hlediska odlišnosti překážek, ale spíše ve vnímání jejich intenzity; zde platí, že studenti bakalářských programů mají obavy větší než studenti magisterských programů. Asi nejpříznačnější je ale opět diference podle studijních oborů. Studenti pedagogických oborů, kteří obecně vyjíždějí studovat do zahraničí nejméně, vidí v takové cestě největší překážky. Nejvíce to platí o *odloučení od partnera, dětí a přátel* (44,5 % to označilo za velkou překážku) a o *dalších očekávaných finančních nákladech* (32 %). Ale nejen to, prakticky všechny překážky jsou z pohledu pedagogických studentů větší. Protikladem pedagogických studentů jsou studenti uměleckých oborů, kterým se blíží ještě budoucí právníci. I v tomto směru se tedy dobře kryje (ne)zkušenost studia v zahraničí se studijními obory a s výše zmiňovanou odlišnou hodnotovou výbavou, která v sobě nese určitou dispozici k mobilitě nebo proti ní.

Ještě zřejmější a vlastně zcela logický je významný vztah mezi vnímáním překážek a samotnou zkušeností s mobilitou, respektive její nepřítomností. Statisticky významný vztah (na hladině 95 %) byl potvrzen u 13 z 15 uvedených překážek, když pouze

u překážek *omezený přístup na vybrané vysoké školy* a *potíže při shánění informací* takový vztah nenastal. U všech vztahů tak platilo, že studenti, kteří vycestovali, překážky pociťovali mnohem méně, „osobní" překážky odrazují viditelně silněji než „praktické" a také možné finanční problémy spojené s vycestováním (tabulka 13).

Tabulka 13 Korelační vztahy překážky × zkušenost s mobilitou a jejich hodnota

Spearman, korelace	Hodnota korelace – překážky
Menší než 0,100	−0,024 problémy s ubytováním v hostitelské zemi −0,067 ztráta sociálních výhod −0,043 problémy s uznávání studia v zahraničí v ČR −0,070 problém s omezením vstupu do vybrané země
Mezi 0,100 až 0,200	−0,199 nedostatečná znalost cizího jazyka −0,121 ztráta možnosti vydělávat peníze −0,121 další očekávané finanční náklady −0,170 malý přínos pro studium v ČR −0,157 očekávané prodloužení studia −0,125 nehodí se do struktury mého studijního programu
Mezi 0,200 až 0,300	−0,226 odloučení od partnera, dětí, přátel −0,300 nedostatek osobního odhodlání

Poznámka: Statistická významnost na hladině 95 %. Záporná hodnota Spearmanovy korelace znamená menší intenzitu překážek u respondentů s mobilitní zkušeností a opačně.
Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

Překážky, které byly identifikovány jako nejintenzivnější (viz tabulka 11), jsou diferencovány i z hlediska některých vybraných sociálně-demografických indikátorů (tj. subjektivní hodnocení sociální situace rodičů, životní úrovně, rodinných příjmů a pohlaví) a také z hlediska možného ohrožení studia nedostatkem financí. Je zajímavé, že subjektivně vnímané překážky jsou vždy významnější v očích žen. Pokud vezmeme v potaz, že ženy v praxi cestují častěji než muži, jde o určitý paradox, respektive o rozdíl mezi názory a jejich reálným vyústěním. Největší genderová diference je nepřekvapivě mezi překážkami *odloučení od partnera, dětí, přátel* a také *nedostatku osobního odhodlání*. Subjektivní sociální postavení rodičů, subjektivní životní úroveň rodičů, deklarované příjmy, ale také nedostatek financí jako ohrožení studia na VŠ souvisí relativně nejsilněji (síla Spearmanovy korelace max. do 0,260) s překážkami *další očekávané finanční náklady* a *ztráta možnosti vydělávat peníze* a rovněž s *nedostatečnou znalostí cizího jazyka*. Poslední dvě překážky spojené s podmínkami mobility (tj. *problém s uznáním zahr. studia v ČR, očekávané prodloužení studia*) nejsou v silném vztahu s vybranými proměnami, byť statistická významnost se prokázala (přehledová tabulka 2 – Příloha). V souvislosti s mobilitou lze tedy opět poukázat na sociální selektivitu (viz oddíl 4.1).

V rámci Eurostudenta V byli respondenti rovněž dotázáni na překážky zahraniční mobility, a tak je možné pokusit se o rámcové porovnání, i když se některé formulace překážek mírně změnily. Např. *nedostatek osobního odhodlání* ze čtvrté vlny se

v páté vlně změnil na méně konkrétní *nedostatek motivace*. Právě tuto možnost jako velkou překážku vnímalo pouze 8 % respondentů. Podobně studenti v novém šetření reagovali na překážky *odloučení od partnera, dětí, přátel* a *další finanční náklady* (velká překážka pro 24 % respektive 22 %). K nim se nově přiřadila možnost *ztráta placeného zaměstnání* (25 %), tj. ve verzi Eurostudent IV *ztráta možnosti vydělávat peníze*. Překážky pro studium v zahraničí jsou novějším výzkumu menší, ale přesto se celková mobilita nijak významně nezměnila. (Fischer, Vltavská et al., 2013)

4.7 Očekávání a spokojenost s vysokoškolským studiem

Rozdíly mezi těmi, kteří vyjeli a kteří plánují vyjet na studium do zahraničí, jsou i v oblasti, kterou by bylo možné nazvat jako obecná očekávání od studia na vysoké škole a spokojenost s tímto studiem. Ukazuje se, že studenti, kteří zahraniční zkušenost již mají, očekávají častěji nadprůměrnou mzdu a zároveň je pro ně studium v porovnání s ostatními aktivitami důležitější. V obou případech nejde o silný vztah, ale tendence k těmto postojům jsou patrné i v tom smyslu, že existuje rovněž vztah mezi očekáváním nadprůměrné mzdy a větší důležitostí studia. Obecně platí rovněž konstatování, že studenti, kteří vyjeli (případně plánují vyjet) studovat do zahraničí, přikládají větší důležitost přípravě na budoucí povolání a osobnímu rozvoji prostřednictvím vysokoškolského studia. To na jedné straně a na straně druhé jsou s tím,

Tabulka 14 Motivace a spokojenost se studiem ve vztahu s mobilitou

Mobilita ve vztahu s:	Síla vztahu	Popis vztahu
jak moc je pro Vás důležité Vaše studium v porovnání s ostatními aktivitami	***	ti, kdo studovali v zahraničí nebo to plánují: považují studium za důležitější v porovnání s ostatními aktivitami
od studia očekávám, že díky němu dosáhnu jednou nadprůměrné mzdy	***	ti, kdo studovali v zahraničí nebo to plánují: častěji očekávají nadprůměrnou mzdu
dobře mě připraví na budoucí povolání – důležitost	**	(nejasné)
dobře mě připraví na budoucí povolání – plní očekávání	***	ti, kdo studovali v zahraničí: méně spokojení
umožní mi osobní rozvoj – důležitost	***	ti, kdo studovali v zahraničí nebo to plánují: přikládají větší důležitost
umožní mi osobní rozvoj – plní očekávání	***	ti, kdo studovali v zahraničí: méně spokojení
považujete současné studium za dobrou přípravu na budoucí zaměstnání	***	ti kdo studovali v zahraničí: méně spokojení

Poznámka: testováno Chí^2, síla vztahu *** < 0,001; ** = 0,001–0,005; * = 0,006–0,01
Data: Eurostudent IV – ČR, vlastní výpočty

jak právě tato očekávání naplňuje vysoká škola, méně spokojeni než ostatní. Nelze samozřejmě říci, zda tato nižší spokojenost pramení přímo ze zkušenosti se studiem v zahraničí, ale vypovídá minimálně o poněkud odlišném pojetí vysokoškolského studia obou skupin respondentů (tabulka 14).

5 Závěry

Jak bylo předesláno výše, možnosti analyzovat a vysvětlovat názory studentů na základě výzkumu Eurostudent jsou omezené, a to zejména kvůli metodologickým nejasnostem (složení souboru, bezkonceptuální uchopení mobility). I přesto tento text může sloužit jako svého druhu vstupní studie pro české prostředí, která identifikuje některé trendy v oblasti studentské mobility a také naznačuje, kam zaměřit další výzkumnou pozornost.

Stejně jako další studie (např. Orr, 2012; Mol & Timmerman, 2014; Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009) provedená analýza dokládá komplexnost celé situace (viz schéma 1). S rozhodnutím účastnit se zahraniční mobility souvisí (podle toho, co ukazují data Eurostudent IV) obor studia, subjektivně hodnocené sociální a ekonomické podmínky, vnímání intenzity různých překážek i očekávání spojená s vysokoškolským studiem. Zároveň platí, že i tyto samotné okolnosti spolu vzájemně úzce souvisí. Znamená to mimo jiné, že rozhodnutí absolvovat možné studium nebo jeho část v zahraničí se začíná formovat (i nezáměrně) poměrně brzo a už při výběru oboru studia.

Za hodné další výzkumné pozornosti lze považovat zvláště zaměření na obor studia. Právě diferencovanost mobility podle oborů je velmi dobře viditelná a prolínající se celou studií. Vyšší mobilitní aktivita studentů humanitních a společenských studijních oborů byla ostatně zaznamenána i v zahraničních studiích (např. již zmiňovaný Hoffa, 2007). Současné výzkumné zaměření nejen na studenty a jejich názory na mobility, ale také na klima oborově odlišných vysokých škol (jak se na nich podporují, respektive nepodporují studenti, aby vyjeli studovat do zahraničí, jaké jsou například rozdíly mezi „elitními“ uměleckými školami a masifikovanými pedagogickými fakultami) by mohlo vést k ucelenějším poznatkům.

Obecně lze konstatovat, že i další výsledky analýzy do značné míry kopírují poznatky ze zahraničních studií o studentské mobilitě, které byly diskutovány v oddílu 2. Platí to především o socioekonomických podmínkách, kde se častěji účastníky mobility stávají studenti, kteří hodnotí své zázemí lépe než ti, kteří necestují, i když v českém prostředí nejde o výrazný rozdíl.[13] Kromě toho se potvrzuje také větší účast žen na studiu v zahraničí. Analýza dat Eurostudent také ukázala, že (ne)motivace studovat v zahraničí má své psychologické souvislosti, tj. souvisí s osobností

[13] Tady zůstává otevřenou otázkou, zda tento sice statisticky významný, ale v absolutních číslech malý rozdíl je způsoben spíše složením souboru, nebo odráží relativně nižší sociální selektivitu v ČR.

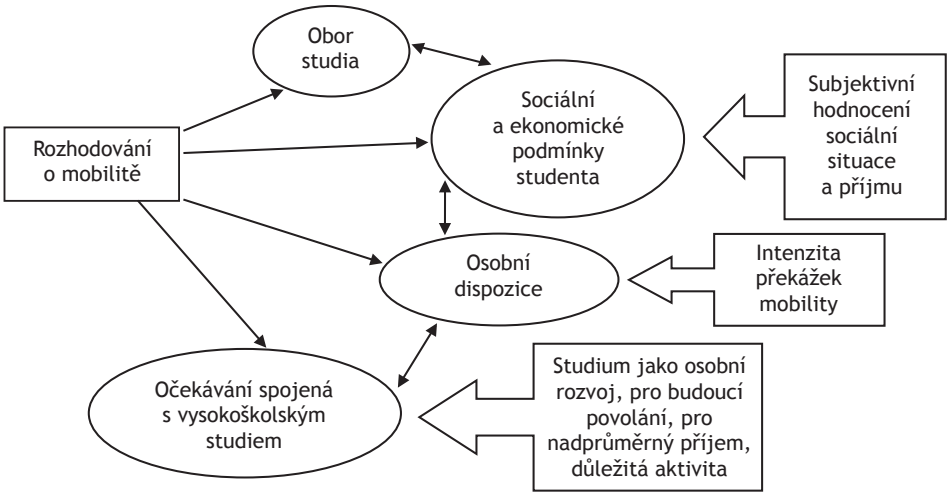


Schéma 1 Rozhodování o mobilitě – čím je ovlivněna z hlediska indikací v Eurobarometru IV

studentů a také s tím, v jaké životní fázi (či fázi socializace) se nacházejí (věk, rodina, zaměstnání, apod.). Studenti totiž kromě strachu ze zvýšených finančních nákladů na studium deklarují největší obavy z narušení rodinných či partnerských vztahů a také se necítí být dostatečně připraveni (jazykově i osobnostně) na takovou cestu. Intenzita překážek je přitom v souladu s očekávání hodnocena jako vyšší těmi studenty, kteří se mobility nezúčastnili, respektive ji neplánují, a zdaleka největší diference se objevuje u dvou překážek *odloučení od partnera, dětí, přátel* a *nedostatek osobního odhodlání*. V souvislosti s celkově větší účastí žen na mobilitě je vhodné zdůraznit také poznatek, že ženy ve srovnání s muži hodnotí všechny překážky mobility jako intenzivnější.

Socioekonomické zázemí (respektive jeho reflexe ze strany studentů) je důležité, ale stejně tak důležité jsou osobnostní dispozice, s nimiž jsou v úzkém vztahu i zmiňované hodnoty (srov. Mol, 2014). Právě zaměření výzkumu mobility na hodnoty a vnitřní motivaci studentů ve vztahu k sociálně-ekonomickému zázemí studentů by mohlo mít velký vysvětlující potenciál.

S hodnotami ani s odlišnou vnitřní motivací původní ambiciózní veřejně-politické cíle „každý student jeden semestr v zahraničí“, ale konec konců i střídmější meta „20 % studentů se zahraniční zkušeností“, příliš nepočítaly. K jejich dosažení je proto dobré vzít v úvahu, kromě socioekonomických podmínek, také dlouhodobější výchovu (zasahující i na nižší úrovně vzdělávání než je vysokoškolské) k podpoře této mobilitní zkušenosti.

Použitá data

Eurostudent IV za Českou republiku
Eurostudent III za Českou republiku

Literatura

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 290–305.

Brooks, R., Waters, J., & Pimplott Wilson, H. (2012). International education and the employability of UK students. *British Educational Research Journal*, *38*(2), 281–298.

Burke, P. (2009). *Společnost a vědění: Od Guttenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum.

Burke, P. (2013). *Společnost a vědění II: Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum.

Český statistický úřad. (2012). *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice v roce 2012*. Dostupné z http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_vs_studenti_celkem_12.pdf.

Desoff, A. (2006). Who's not going abroad? *International Educator, 15*(2), 20–27.

De Wit, H. (2010). *Internationalization of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*. Den Haag: Nederlands – Vlaamse Accreditatieorganisatie.

De Wit, H. (2009). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*. Boston: IAP.

Di Pietro, G., & Page, L. (2008). Who studies abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education, 43*(3), 389–398.

EHEA (2012). *Mobility for better learning: Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area*. Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf.

Espeland, W. N., & Sander, M. (2007). Rankings and reactivity: How rankings recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, *113*(1), 1–40.

Findley, A. M., King, R., et al. (2010). *Motivations and experiences of UK students studying abroad*. Dundee: University of Dundee.

Fischer, J., Vltavská, K., et al. (2013). *EUROSTUDENT V: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. Dostupné z http://kredo.reformy-msmt.cz/vysledky-eurostudent-v.

Gürüz, K. (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. New York: State University of New York.

Hoffa, W. (2007). *A history of US study abroad: Beginnings to 1965*. Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, *62*(Winter), 14–15.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Kurzmann, S. (2014). *Departures from the periphery: Central Asia of global student mobility*. Working paper. The International Conference "Prospects of EU-Central Asia Relations", Almaty the 28–29 of August 2014. Dostupné z http://iep-berlin.de/wp-content/uploads/2014/10/Paper_Kurzmann.pdf.

Lorenz, C. (2006). Will the universities survive the european integration? Higher education policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration. *Sociologia Internationalis*, *44*(1), 123.

McKeown, J. S. (2009). *The impact of study abroad on college student intellectual development*. New York: State University of New York.

Meloun, M. (2011). *Počítačová analýza vícerozměrných dat v oborech přírodních, technických a společenských věd*. (Učební text ke kurzu). Dostupné z http://www.crr.vutbr.cz/system/files/brozura_05_1106.pdf.

Messer, D. & Wolter, S. C. (2005). Are student exchange programs worth it? *Higher Education*, *54*(5), 647–663.

Mitchell, D. E., & Nielsen, S. Y. (2012). Internationalization and globalization in higher education. In H. Cuadra-Montiel (Ed.), *Globalization-education and management agendas* (s. 3–22). Rijeka: InTech.

Mol Van, Ch. (2014). *Intra-European student mobility in international higher education cicuits.* Palgrave MacMillan.

Mol Van, Ch., & Timmerman, Ch. (2014). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility. *Population, Space and Place*, *20*(5), 465–479.

MŠMT. (2010). *Dlouhodobý záměr 2011–2015 pro oblast vysokého školství*. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a.

MŠMT. (nedatováno). Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych.

Munk, M. D., Poutvaara, P., & Foged, M. (2012). *Transnational cultural capital, educational reproduction, and privileged positions.* Pracovní verze textu. Dostupné z http://vbn.aau.dk/ws/files/77795470/Transnational_Cultural_Capital_Educational_Reproduction_and_Privileged_Positions_19_06_13_mdm.pdf.

Myyry, L., & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, *21*(1), 25–40.

NAEP (nedatováno) *Erasmus – statistiky*. Dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=60&.

OECD. (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators.* OECD Publishing.

OECD. (2010). *Education at glance 2010: OECD indicators*. OECD Publishing.

Orr, D. (2012). Mobility is not for all: An international comparison of students' mobility aspirations and perceptions of barriers to temporary enrolement abroad. In B. Wachter, Q. Lam, & I. Ferenci (Eds.), *Tying it all together: Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education* (s. 57–76). Bonn: Lemens Medien GmbH.

Orr, D., Gwosć, Ch., & Nezt, N. (2011). *Social and economic conditions of student life in Europe*. Bilefeld: W. Bertelsmann Verlag. Dostupné z http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/Participation/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf.

Otero, M. S. (2008). The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion? *International Review of Education*, *54*(2), 135–154.

Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education, 42*(1), 93–111.

Patron, M. C. (2007). *Culture and identity in study abroad context: After Austria, French without France*. Bern: Peter Lang AG.

Poulová, P., Černá, M., & Svobodová, L. (2009). University Network – Efficiency of Virtual Mobility. In *Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE 09),* World Scientific and Engineering Academy and Society (s. 87–92).

Prudký, L., et al. (2009). *Inventura hodnot*. Praha: Academia.

Read, J. (1966). International Education Act of 1966. *Phi Delta Kappan*, 406–409.

Ryšavý, D. (2011). Úskalí on-line dotazování při měření postojů vysokoškoláků a pracovníků vysokých škol. *Data a výzkum – SDA Info, 5*(1), 85–104.

Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, *50*(2), 119–143.

Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The past, present, and future of university rankings. In *University Rankings* (s. 1–16). Springer Netherlands.

Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduates in Europe*. Dordrecht: Springer.

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal.

Šmídová, M., Vávra, M., & Čížek, T. (2010). Hodnotové orientace vysokoškolských studentů na třech typech fakult. *Aula, 18*(2), 2–13.

Teichler, U., Ferencz, I., & Wachter, B. (Eds.). (2011). *Mapping mobility in European higher education.* Volume I: Overview and trends. Brusel: Evropská komise. Dostupné z http://

www.acup.cat/sites/default/files/teichlerferenczwaechtermappingmobilityineuropeanhighereducation.pdf.

Urbášek, P. (2012). *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris: International Institut of Educational Planning UNESCO.

Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D., Centrum pro studium vysokého školství
U Dvou srpů 2024/2, 150 00 Praha 5
smidova@csvs.cz

Příloha

Tabulka 1 Faktorová analýza – Překážky mobility

Rotated Component Matrix[a]

Překážka	**Component**			
	1	2	3	4
omezený přístup na vybrané školy a/nebo studijní programy v zahraničí	,773	,109	,082	–,083
problémy s omezením vstupu do vybrané země (víza, povolení k pobytu)	,731	,100	,147	,059
omezený přístup k programům mobility studentů v ČR	,684	,322	,103	,002
potíže při shánění informací	,576	–,024	,015	,508
problémy s ubytováním v hostitelské zemi	,563	,008	,173	,455
očekávané prodloužení studia	,109	,790	,144	,060
očekávaný malý přínos pro mé studium v ČR	,200	,691	,121	,148
problémy s uznáváním výsledků studia dosaženého v zahraničí v ČR	,435	,638	,049	–,044
nehodí se do struktury mého studijního programu	,398	,408	,087	,084
ztráta možnosti vydělávat peníze	,161	,036	,803	–,031
další očekávané finanční náklady	,205	,133	,693	,084
ztráta sociálních výhod (např. přídavky na děti, slevy pro studenty)	,314	,133	,599	,108
odloučení od partnera, dětí, přátel	–,171	,257	,443	,355
nedostatečné znalosti cizího jazyka	,169	–,026	,067	,721
nedostatek osobního odhodlání	,016	,320	,089	,706

Extraction Method: Principal Component Analysis
Rotation Method: Quartimax with Kaiser Normalization

a. Rotation converged in 8 iterations.

Zdroj: Eurostudent 2009 ČR (vlastní výpočet)

Tabulka 2 Největší překážky v mobilitě podle všech studentů (7 největších překážek podle pořadí možnosti 1 – velká překážka) ve vztahu k vybraným indikátorům

Překážka	Pohlaví (Chí²)	Subjektivní hodnocení sociálního postavení	Subjektivní hodnocení životní úrovně	Udávaný rodinný příjem	Ohrožení studia nedostatkem financí
odloučení od partnera, dětí, přátel	<0,001	SN	SN	0,060	SN
další očekávané finanční náklady	<0,001	0,243	0,262	0,259	0,223
nedostatečná znalost cizího jazyka	<0,001	0,123	0,122	0,159	0,056
ztráta možnosti vydělávat peníze	<0,001	0,160	0,166	0,197	0,146
nedostatek osobního odhodlání	<0,001	0,055	0,052	0,071	–0,028
problém s uznáním zahr. studia v ČR	<0,001	0,034	0,039	0,039	0,103
očekávané prodloužení studia	<0,001	0,061	0,071	0,070	0,091

Poznámky:
1) Pohlaví – testováno Chí², **ženy vždy považují překážku za větší než muži.**
2) Ostatní indikátory – testováno Spearmanovou (pořadovou) korelací. SN = není statisticky významné.
3) Znění otázek:
Zamyslete se, prosím, nad příjmy a životní úrovní Vašich rodičů a zařaďte je na stupnici 0–10. (0 – nejnižší až 10 – nejvyšší).
Zamyslete se, prosím, nad sociálním postavením Vašich rodičů a zařaďte je na stupnici 0–10. (0 – nejnižší až 10 – nejvyšší).
Průměrný měsíční příjem rodiny.
Může nedostatek financí ohrozit Vaše pokračování ve studiu? (škála 1 – rozhodně ano až 4 – rozhodně ne).

Potřeba kariérových informací u žáků absolventských ročníků odborně profilovaných středních škol

Petr Hlaďo

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na zodpovězení otázky, které informace jsou významné pro žáky absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť při kariérovém rozhodování. Dílčím cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly v informačních potřebách žáků podle pohlaví, vzdělanostních aspirací, způsobu ukončení střední školy a zkušeností s nezaměstnaností v rodině. Nástrojem sběru dat byl nestandardizovaný dotazník. Dotazníkové šetření bylo uskutečněno v roce 2011. Dotazník vyplnilo 442 žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť. Ukázalo se, že žáci by při kariérovém rozhodování využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních, o obsahu studia a náročnosti studia; o obsahu profesí (povolání); o příjmech v jednotlivých povoláních a požadavcích na jednotlivé profese. Dále se prokázaly rozdíly v informačních potřebách chlapců a dívek, žáků studujících obory ukončené maturitní zkouškou a obory ukončené výučním listem. Rozdíly v potřebě kariérových informací žáků, kteří získali zkušenost s nezaměstnaností v rodině, a těmi, kteří tuto zkušenost nezískali, se neprokázaly.

Klíčová slova: kariérové rozhodování, kariérové informace, žák střední školy, střední odborná škola, střední odborné učiliště, nezaměstnanost v rodině

The Need for Career Information in Graduate Students of Technically and Vocationally Profiled Upper Secondary Schools

Abstract: The paper aims to answer the question of what information is important for graduate students of secondary technical schools and secondary vocational schools in their career decision-making. A sub-objective was to determine whether there are differences between the information needs of students based on their gender, educational aspirations, manner of graduating from the secondary school, and experience with unemployment in the family. The instrument of data collection was a non-standardized questionnaire. The questionnaire survey was carried out in 2011. The questionnaire was completed by 442 students of secondary technical schools and secondary vocational schools. It was found that the most useful information for students in their career decision-making would be that about the job opportunities for graduates of individual fields of studies, the content of studies, the intensity of studies; the content of professions (occupations), the income in the occupations and the requirements of the professions. Moreover, differences between the information needs of boys and girls, and students studying fields of studies leading to a school leaving examination and fields of studies leading to a vocational certificate were proven. Differences in the needs for career information in students who have experienced unemployment in the family and those who have not were not proven.

Keywords: career decision-making, career information, secondary school student, secondary technical school, secondary vocational school

DOI: 10.14712/23363177.2015.72

V české společnosti po roce 1989 se podle Šmídové (2009) lze nezřídka setkat s důrazem na volbu vzdělávání či profese dávanou do kontrastu s omezenými možnostmi, které se nabízely v totalitním režimu. Moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, ale také větší rizika a nejistoty. Lidé mohou svobodně přijímat různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření vlastního života (Šauerová, 2009).

Absolventi středních odborných škol a středních odborných učilišť, kteří opouštějí vzdělávací systém, získali odborné vzdělání a mohou se ucházet o kvalifikované zaměstnání na trhu práce. Žáci, kteří ukončili studium složením maturitní zkoušky, mohou navíc pokračovat v terciárním stupni vzdělávání. Absolventi nematuritních oborů jsou naopak ve svém rozhodování limitováni skutečností, že s dosaženým středním vzděláním s výučním listem nemohou podat přihlášku ke studiu na vyšší odborné nebo vysoké škole. Terciární stupeň je pro ně dostupný až po získání předepsaného maturitního vzdělání, které mohou získat v nástavbovém studiu.

Obory vzdělání na středních odborných školách a středních odborných učilištích jsou určeny zejména pro přípravu absolventů na výkon povolání a oproti všeobecnému vzdělávání na gymnáziích je zde výrazně zastoupena odborná složka (srov. Kleňhová & Vojtěch, 2011). Studium oborově orientované střední školy jedince významným způsobem směruje, ovlivňuje jeho další vzdělávací dráhu a profesní perspektivu. Ať žáci maturitních, tak i nematuritních oborů se musí na konci střední školy rozhodnout, zdali chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, nebo vstoupí na trh práce a budou si hledat zaměstnání. Přestože kariérové rozhodování[1] v této životní fázi není aktem ireverzibilním, jakákoliv revize či jeho změna je spojena s vynaložením značného úsilí a osobními ztrátami v různých rovinách.

České výzkumy jsou tematicky zaměřeny převážně na rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze (jejich přehled podává např. Hlaďo, 2013b). Poznatky získané u populace žáků základních škol však nevypovídají o specifičích kariérového rozhodování žáků středních škol. S věkem dochází k progresi schopností získávat informace, rozhodovat se a plánovat vlastní kariéru (Álvarez González, 2008). Vzhledem k větší osobní zralosti a životním zkušenostem je většina žáků středních škol při kariérovém rozhodování schopna zvážit subjektivní a objektivní faktory a učinit mezi nimi přiměřený kompromis. Kariérovým rozhodováním žáků středních škol se však české výzkumy zabývají spíše výjimečně (srov. Křížová et al., 2008; Smetáčková et al., 2005; Výzkum služeb…, 2003). Žádný z dosud realizovaných výzkumů se zevrubněji nezaměřil na to, které informace žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť považují pro rozhodování za subjek-

[1] Ve shodě s Gatim a Asherem (2001) *kariérovým rozhodováním* rozumíme všeobecné označení procesu, kterým lidé procházejí, když hledají uskutečnitelné kariérové alternativy, vzájemně je porovnávají a následně jednu z nich vyberou. Kariérové rozhodování nezahrnuje pouze rozhodovací procesy spojené s výkonem profesní činnosti v období produktivního věku jedince, ale je spojeno i s předprofesními a postprofesními aktivitami. Pokud bychom měli specifikovat kariérové rozhodování žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť, pak můžeme říci, že v sobě zahrnuje tři základní složky: volbu vzdělávací dráhy po absolvování střední školy, výběr či upřesnění konkrétního povolání, které by jedinec chtěl vykonávat, a dílčí rozhodovací kroky spojené s hledáním zaměstnání při vstupu na trh práce.

tivně důležité. V následujícím textu proto budou prezentovány poznatky o tomto partikulárním aspektu kariérového rozhodování. Uvedené poznatky jsou potřebné k zefektivnění práce výchovných poradců, školních psychologů a poradenských psychologů. Dále se bez nich neobejdou učitelé kariérové výchovy. Mohou je však využít i tvůrci vzdělávací a školské politiky.

1 Metodologie výzkumného šetření

Empirické poznatky prezentované v příspěvku vycházejí z kvantitativně orientovaného šetření, jehož design byl navržen v rámci projektu *Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy VIP Kariéra II – KP*. Řešitelem projektu je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cílem výzkumu bylo zjistit, ve kterém období začínají žáci *středních odborných škol a středních odborných učilišť*[2] řešit, co budou dělat po ukončení střední školy; zdali chtějí pokračovat v dalším vzdělávání, nebo vstoupí na trh práce a jaké jsou jejich pohnutky; na základě jakých kritérií se rozhodují o výběru dalšího vzdělávání nebo povolání; které osoby ze sociálního okolí působí na kariérové rozhodování žáků a jak velký je jejich vliv; ze kterých formálních a neformálních zdrojů získávají žáci informace důležité pro kariérové rozhodování; na kterých internetových stránkách hledají informace a jak jim tyto informace pomáhají aj.

Jedním z cílů výzkumu, jenž je předmětem předkládané studie, bylo stanovit, *které informace jsou pro žáky při kariérovém rozhodování na konci střední školy důležité*, resp. jaké informace by při svém rozhodování využili, a uvedený aspekt analyzovat s ohledem na pohlaví žáků, jejich vzdělanostní aspirace, způsob ukončení vzdělávání a zkušenosti s nezaměstnaností v rodině.[3]

Pro dosažení definovaných cílů byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly nestandardizované dotazníky pro žáky posledních ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť v oborech poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako kategorie M) a v tříletých učebních oborech, jejichž absolventi získá-

[2] V roce 2013/2014 nastoupily do prvních ročníků středního odborného vzdělávání v denní formě studia téměř čtyři pětiny absolventů základních škol, tj. 78 % žáků (Vojtěch & Paterová, 2014). Trhlíková (2013) přitom zjistila, že s odstupem tří let od ukončení studia by v případě hypotetické opakované volby přehodnotila velká část žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť jak volbu oboru, tak i volbu úrovně vzdělání. Důvodem nespokojenosti je, že žáci nikdy zvolený obor nechtěli studovat, studium bylo příliš náročné nebo bylo se získanou kvalifikací náročné uplatnit se na trhu práce. Vzhledem k uvedeným důvodům jsme chtěli zmapovat specifika kariérového rozhodování u populace žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť, jež se svými charakteristikami liší od žáků gymnázií, které volba oborového zaměření čeká na konci studia tohoto typu střední školy.

[3] Z demografických charakteristik bylo dále zjišťováno bydliště žáků, struktura rodiny, vzdělání rodičů a vykonávaná profese. Uvedené proměnné nejsou předmětem analýz prezentovaných v příspěvku.

vají střední odborné vzdělání s výučním listem (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako kategorie H).

Sběr dat proběhl ve 2. pololetí školního roku 2010/2011 na 20 středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky (v Hlavním městě Praha, Ústeckém, Moravskoslezském a Plzeňském kraji). Z každého kraje bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Na střední škole bylo náhodně vybráno 50 žáků z absolventských ročníků, a to jak technických, tak netechnických maturitních a nematuritních oborů vzdělání. Vyplněné dotazníky odevzdalo 442 respondentů. Návratnost dotazníku byla 44,2 %.

Dotazníky vyplnilo:

- 59 % chlapců a 41 % dívek;
- 55 % žáků maturitních oborů a 45 % žáků nematuritních oborů vzdělání;
- 45 % žáků, kteří chtějí pokračovat v dalším studiu, 34 % žáků, kteří chtějí jít pracovat, a 21 % žáků, kteří nejsou rozhodnuti, zdali chtějí po ukončení střední školy dále studovat, nebo pracovat;
- 58 % žáků se zkušenostmi s nezaměstnaností v rodině a 42 % žáků, kteří zkušenosti s nezaměstnaností v rodině nemají.

Data byla nejprve utříděna a analyzována za použití deskriptivních statistických postupů. Pro škálová hodnocení byl spočítán vážený aritmetický průměr (*M*), směrodatná odchylka (*SD*), 95% interval spolehlivosti aritmetického průměru, modus a medián. Následně byly testovány hypotézy a provedena faktorová analýza.

1.1 Hypotézy a jejich teoretické ukotvení

Pohlaví žáků

Většina výzkumů, přestože byly provedeny v různých zemích, dospěla ke zjištění, že dívky vykazují při měření kariérové zralosti vyšší skóre než chlapci (srov. Sirohi, 2013; Creed, Prideaux, & Patton, 2005; Rojewski, Wicklein, & Schell, 1995). Patton a Creed (2001) u australských adolescentů ve věku 12–18 let (n = 1 971) zjistili, že dívky dosahují vyššího skóre především v kognitivní a afektivní dimenzi kariérové zralosti (pozn. kognitivní dimenze je tvořena znalostmi světa práce a rozhodovacího procesu; afektivní dimenze zahrnuje postoje k plánování vlastní kariéry a získávání informací). Na tomto teoretickém základě jsme formulovali následující hypotézu:

- *Hypotéza H1*: Dívky by více než chlapci využili informace o a) důvodech zájmu uchazečů o obor; b) možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních; c) spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem; d) spokojenosti absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru; e) obsahu studia; f) náročnosti studia; g) šancích se na zvolenou školu dostat; h) úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole; i) poplatcích za studium; j) ubytovacích možnostech školy; k) možnosti studia v zahraničí; l) obsahu profesí (povolání); m) požadavcích na jednotlivé profese; n) příjmech v jednotlivých povoláních; o) potřebách zaměstnavatelů; p) nezaměstnanosti absolventů; q) potřebách profesí a oborů vzdělání na trhu práce; r) názorech úřadů práce

na uplatnitelnost absolventů; s) faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání; t) podílech osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii; u) struktuře zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie; v) spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnání.

Vzdělanostní aspirace žáků

V posledních letech dochází u českých žáků k proměně vzdělanostních aspirací. Roste podíl jedinců, kteří si přejí dosáhnout vysokoškolského vzdělání, a zvyšuje se vnímaný význam vzdělávání pro životní úspěch (srov. Hlaďo, 2013a; Matějů, Smith, & Basl, 2008). Tato skutečnost je důležitá, neboť se ukazuje, že vzdělanostní aspirace jsou jedním z nejsilnějších prediktorů vzdělávací a profesní dráhy člověka. Vzdělanostní aspirace silně ovlivňují, s jakým vzděláním jedinec vzdělávací systém opustí (srov. Šmídová, Janoušková, & Katrňák, 2008).

V českých podmínkách jsou proměny vzdělanostních aspirací zkoumány především u žáků základních škol. V roce 1989 chtělo vysokoškolského vzdělání dosáhnut pouze 17 % a v roce 2003 již 50 % žáků základních škol (Matějů, Smith, & Basl, 2008). V roce 2009 na otázku, jakého nejvyššího vzdělání chtějí v životě dosáhnout, uvedlo téměř 58 % žáků, že chtějí získat vysokoškolské vzdělání (White Wolf Consulting, 2009). Vzrůstající trend u vzdělanostních aspirací žáků potvrzuje i srovnání uvedených studií s vývojem vzdělanostních aspirací patnáctiletých žáků zjišťovaných v letech 2000–2006 šetřením PISA (Martinec et al., 2007) a podíl absolventů středních škol hlásících se ke studiu na vysoké škole, který se v letech 2011–2014 pohyboval na úrovni 79–83 % (Kuchař, Vojtěch, & Kleňha, 2014).

Simonová a Soukup (2009) analýzou dat z šetření PISA u patnáctiletých žáků zjistili, že se jejich vzdělanostní aspirace výrazně odlišují podle typu navštěvované střední školy. Nejvyšší vzdělanostní aspirace byly zjištěny u studentů čtyřletých a víceletých gymnázií. U žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť byly identifikovány výrazně nižší vzdělanostní aspirace. Z tohoto důvodu nás zajímalo, kolik žáků absolventských ročníků středních škol chce po získání středoškolského vzdělání pokračovat v dalším studiu, nebo vstoupit na trh práce, a jak se jejich rozhodnutí promítá do informačních potřeb. Formulovali jsme následující hypotézy:

- *Hypotéza H2*: Žáci, kteří chtějí po ukončení střední školy pokračovat v dalším vzdělávání, by více než žáci, kteří chtějí vstoupit na trh práce, využili informace o a) důvodech zájmu uchazečů o obor; b) možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních; c) spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem; d) spokojenosti absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru; e) obsahu studia; f) náročnosti studia; g) šancích se na zvolenou školu dostat; h) úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole; i) poplatcích za studium; j) ubytovacích možnostech školy; k) možnostech studia v zahraničí.
- *Hypotéza H3:* Žáci, kteří chtějí po ukončení střední školy vstoupit na trh práce, by více než žáci, kteří chtějí pokračovat v dalším vzdělávání, využili informace

o a) obsahu profesí; b) požadavcích na jednotlivé profese; c) příjmech v jednotlivých povoláních; d) potřebách zaměstnavatelů; e) nezaměstnanosti absolventů; f) potřebách profesí a oborů vzdělání na trhu práce; g) názorech úřadu práce na uplatnitelnost absolventů; h) faktorech úspěšnosti uchazečů o obor; i) podílu osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii; j) struktuře zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie; k) spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnáních.

Způsob ukončení vzdělávání

Jak bylo uvedeno, absolventi středních odborných škol a středních odborných učilišť získávají odborné vzdělání, které jim umožňuje ucházet se na trhu práce o kvalifikované zaměstnání.

Absolventi *maturitních oborů* odchází na trh práce jen v 36 %. U žáků maturitních oborů kategorie M je rozhodování spojeno především s volbou terciárního vzdělávání. Jak uvádí Kuchař, Vojtěch a Kleňha (2014), ve školním roce 2013/2014 se ke studiu na vyšší odborné škole přihlásilo 15 % absolventů a ke studiu na vysoké škole 72 % absolventů. Při přijímacích zkouškách na vyšší odborné školy bylo úspěšných 86 % a na vysoké školy 74 % uchazečů. Podle Pikálkové, Vojtěcha a Kleňhy (2014) se absolventi maturitních oborů na vysoké školy hlásí zejména ke studiu oborů příbuzných těm, které absolvovali na střední škole. Uvedení autoři dále zdůrazňují, že absolventi odborně zaměřených středních škol kategorie M odcházejí z vysokoškolského studia předčasně ve větší míře, než je tomu v případě absolventů gymnázií a lyceí. V letech 2009–2012 zanechalo vysokoškolské studium před jeho úspěšným ukončením v průměru 28 % absolventů středních škol s maturitní zkouškou.

Pro absolventy *nematuritních oborů* je terciární stupeň dostupný až po získání předepsaného maturitního vzdělání. Ve školním roce 2013/2014 nastoupilo do nástavbového studia, které umožňuje získat maturitní úroveň vzdělání, 25,8 % vyučených žáků v učebních oborech kategorie H (Vojtěch & Paterová, 2014). Tento podíl přitom představuje ve srovnání se školním rokem 2012/2013 pokles o 9,7 % a ve srovnání se školním rokem 2011/2012 pokles o 15,1 %. Důvodem poklesu zájmu absolventů oborů s výučním listem o nástavbové studium jsou pravděpodobně demografické změny a zavedení státní maturitní zkoušky. Kvůli nižší motivaci nebo vysoké náročnosti maturitní zkoušky studium nedokončí asi třetina žáků (Trhlíková, 2014). Pravděpodobnost úspěšného přechodu žáků se středním odborným vzděláním s výučním listem (po získání předepsaného vzdělání v kategorii L5) na vysokou školu se pohybuje v rozpětí 18–23 %. Navíc jsou při přijímacím řízení na vysoké školy méně úspěšní, než je tomu v případech oborů v kategorii M (Kleňhová & Vojtěch, 2011). V letech 2009–2012 ukončilo předčasně studium na vysoké škole v průměru 48 % absolventů nástavbového studia, kteří na vysoké školy nastoupili (Pikálková, Vojtěch, & Kleňha, 2014).

Ukazuje se tak, že v České republice leží dělicí čára mj. mezi vzděláním maturitním a nematuritním (Veselý, 2006). Z tohoto důvodu jsme formulovali hypotézy o rozdílech ve využití informací mezi žáky maturitních a nematuritních oborů. Na

základě uvedených argumentů jsme předpokládali, že by žáci maturitních oborů při kariérovém rozhodování více využili informace vztahující se k volbě studia, kdežto žáci nematuritních oborů by naopak využili více informace vztahující se ke vstupu na trh práce.

- *Hypotéza H4*: Žáci oborů poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by více než žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem využili informací o a) obsahu studia; b) náročnosti studia; c) šancích se na zvolenou školu dostat; d) úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole; e) poplatcích za studium; f) ubytovacích možnostech školy; g) možnostech studia v zahraničí.
- *Hypotéza H5*: Žáci oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem by více než žáci oborů poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou využili informací o a) požadavcích na jednotlivé profese; b) příjmech v jednotlivých povoláních; c) potřebách zaměstnavatelů; d) potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce; e) faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání.

Zkušenost s nezaměstnaností v rodině

Nezaměstnanost je spojena s nedostatkem finančních prostředků, přičemž finanční situace je pro většinu nezaměstnaných rodičů nejvýznamnějším negativním faktorem nezaměstnanosti (Andersen, 2001). Předpokládáme, že možnou ztrátu finanční jistoty vnímají i žáci, jejichž rodiče jsou či byli nezaměstnaní, kteří ve svém kariérovém rozhodování toto reflektují v oblastech spojených s příjmy v povoláních a poplatcích za studium. Dále se domníváme, že životní situace rodičů, kterou žáci v rodině prožívají, u nich vede k uvědomění si potřeby relevantních informací o trhu práce a uplatnitelnosti absolventů na trhu práce pro racionální kariérové rozhodování (srov. Buchtová, Šmajs, & Boleloucký, 2013).

- *Hypotéza H6*: Žáci, kteří mají z rodiny zkušenost s nezaměstnaností v rodině, by více než žáci, u nichž nikdo nezaměstnaný nebyl, využili informace o a) možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních; b) poplatcích za studium; c) příjmech v jednotlivých povoláních; d) potřebách zaměstnavatelů; e) nezaměstnanosti absolventů; f) názorech úřadů práce na uplatnitelnost absolventů.

1.2 Použité statistické postupy pro testování hypotéz

Volba statistických testů byla determinována nominálním a ordinálním typem dat a splněním předpokladu homoskedasticity. Pro testování homogenity rozptylů byl použit Levenův test. Pokud byl splněn předpoklad homoskedasticity, pro testování hypotéz byl použit dvouvýběrový *t*-test, v opačném případě pak neparametrický Kolmogorovův-Smirnovův test. Přestože byly za využití Shapiro-Wilkova testu zamítnuty hypotézy o normalitě rozložení dat (u všech testů byla hodnota $p < 0{,}001$), při volbě parametrického testu se opíráme o centrální limitní větu (Rasch, Teuscher, & Guiard, 2007).

2 Informace významné pro kariérové rozhodování

V dotazníku jsme u žáků zjišťovali, které informace by pro kariérové rozhodování uvítali. Respondenti měli u 22 nabídnutých možností na čtyřbodové škále vybrat, zdali by dané informace při svém rozhodování: *1 – rozhodně využili*; *2 – spíše využili*; *3 – spíše nevyužili*; *4 – rozhodně nevyužili*.

Typy informací, k nimž se měli respondenti v dotazníku vyjadřovat, jsou uvedeny v Tabulce 1. Informace byly rozděleny do dvou skupin – na informace k rozhodování o vzdělávací dráze a na informace k rozhodování o profesní dráze. Jejich návrh vychází z obsahových celků průřezového tématu Člověk a svět práce deklarovaných v rámcových vzdělávacích programech pro střední odborné vzdělávání (RVP pro střední…, 2011), obecných požadavků na racionální kariérové rozhodování (Hlaďo, 2012) a tematického zaměření pravidelných šetření Národního ústavu pro vzdělávání (Vydané publikace, 2011). Poněvadž nebyly nabízené typy informací vyčerpávající, respondenti měli možnost uvést a ohodnotit jiné typy informací, které v dotazníku nebyly explicitně uvedeny. Žádný z respondentů však této možnosti nevyužil.

Cronbachovo alfa pro subškálu s informacemi potřebnými k rozhodování o dalším vzdělávání je $\alpha = 0{,}86$ a pro subškálu s informacemi k rozhodování o profesní dráze je $\alpha = 0{,}91$. V obou subškálách je koeficient spolehlivosti vyšší než dolní mez pro Cronbachovo alfa (srov. Meloun, Militký, & Hill, 2012)

Tabulka 1 Typy informací, k nimž se měli respondenti v dotazníku vyjadřovat

Informace k rozhodování o vzdělávací dráze	Informace k rozhodování o profesní dráze
Důvody zájmu uchazečů o obor	Obsah profesí (povolání)
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	Požadavky na jednotlivé profese
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	Příjmy v jednotlivých povoláních
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	Potřeby zaměstnavatelů
Obsah studia	Nezaměstnanost absolventů
Náročnost studia	Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce
Šance se na zvolenou školu dostat	Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání
Poplatky za studium	Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii
Ubytovací možnosti školy	Struktura zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie
Možnosti studia v zahraničí	Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních

Na základě průměrného hodnocení by žáci při kariérovém rozhodování na konci střední školy nejvíce využili informace *o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních* (*M* = 1,51; *SD* = 0,77; *n* = 424). K variantě, že by informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnání spíše využili nebo rozhodně využili, se přiklonilo 90 % respondentů. Pouze 10 % respondentů by uvedené informace při svém rozhodování spíše nevyužilo nebo vůbec nevyužilo.

Při rozhodování o další vzdělávací dráze, ať již na úrovni volby oboru vzdělání nebo konkrétní vzdělávací instituce, by žáci středních škol využili informace o *obsahu studia*. Tato informace je druhou nejdůležitější, kterou žáci podle jejich názoru potřebují pro kariérové rozhodování (*M* = 1,52; *SD* = 0,81; *n* = 425). Rozhodně nebo spíše by informace o dalším studiu využilo 90 % žáků. Pouze 10 % žáků by tento typ informací rozhodně nebo spíše nevyužilo.

O něco málo důležitější jsou pro žáky informace o *náročnosti studia* v nástavbovém studiu na střední škole nebo ve studiu na vyšší odborné či vysoké škole. Informace o náročnosti studia se umístily na třetím místě (*M* = 1,57; *SD* = 0,83; *n* = 426). Z agregovaných odpovědí je zřejmé, že informaci by při svém rozhodování pravděpodobně využilo 88 % a nevyužilo 12 % žáků.

Podle pořadí sestaveného na základě aritmetického průměru by žáci dále využili informace o šancích se na zvolenou školu dostat, poplatcích za studium, spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem, úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole, důvodech zájmu uchazečů o obor, ubytovacích možnostech školy, možnostech studia v zahraničí a spokojenosti absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru. Informace s popisnými statistikami jsou uvedeny v tabulce 2.

2.2 Informace významné k rozhodování o profesní dráze

Z informací významných k rozhodování o profesní dráze by žáci na prvním místě využili informace o *obsahu profesí (povolání)* (*M* = 1,63; *SD* = 0,75; *n* = 419). Informace o obsahu profesí by rozhodně využilo nebo spíše využilo 89 % respondentů. Pouze 11 % respondentů by tento typ informace spíše nevyužilo nebo rozhodně nevyužilo.

Na druhém místě se umístily informace o *příjmech v jednotlivých povoláních* (*M* = 1,70; *SD* = 0,79; *n* = 425). Tento typ informací by pravděpodobně využilo 86 % a nevyužilo 14 % respondentů.

Třetím nejvýznamnějším typem informací potřebných k rozhodování o profesní dráze jsou *požadavky na jednotlivé profese* (*M* = 1,85; *SD* = 0,87; *n* = 427). Tento typ informace by rozhodně či spíše využilo 81 % respondentů. Informace o požadavcích na jednotlivé profese by spíše či rozhodně nevyužilo 19 % respondentů.

Podle průměrného hodnocení by žáci v sestupném pořadí pravděpodobně dále využili informace o potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce, potřebách za-

městnavatelů, nezaměstnanosti absolventů a spokojenosti absolventů středních škol v zaměstnáních, faktorech úspěšnosti uchazečů o zaměstnání, názorech úřadu práce na uplatnitelnost absolventů, podílu osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii a struktuře zaměstnanosti v České republice. Informace s popisnými statistikami jsou uvedeny v tabulce 2.

2.3 Využití informací potřebných pro kariérové rozhodování podle pohlaví

V tabulce 3 jsou zaznamenány průměry hodnocení zjištěné u chlapců a dívek, z nichž je patrné, že pořadí předpokládaného využití informací při kariérovém rozhodování není u obou skupin identické.

Z informací potřebných k rozhodování o vzdělávací dráze by chlapci nejvíce využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních, obsahu studia a náročnosti studia. Z druhé skupiny informací – pro rozhodování o profesní dráze – by chlapci využili informace o obsahu profesí, resp. povolání, příjmech v jednotlivých povoláních a potřebách zaměstnavatelů. Dívky by naopak nejvíce využily informace o obsahu studia, možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních a náročnosti studia, resp. o obsahu profesí, příjmech v jednotlivých povoláních a požadavcích na jednotlivé profese.

Přijímáme hypotézy H1c, H1e, H1f, H1h a *H1k*. Dívky by při svém rozhodování oproti chlapcům častěji využily pouze informace potřebné k volbě vzdělávací dráhy, konkrétně o spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem ($p < 0,05$), obsahu studia ($p < 0,01$), náročnosti studia ($p < 0,05$), úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($p < 0,001$) a možnostech studia v zahraničí ($p < 0,05$). *Hypotézy H1a–b, H1d, H1g, H1i–j, H1l–v zamítáme*. U informací potřebných k volbě profesní dráhy nejsou mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

2.4 Využití informací potřebných pro kariérové rozhodování podle vzdělanostních aspirací

Z žáků, kteří byli v době sběru dat již rozhodnuti, co chtějí dělat po absolvování střední školy (tj. 78,5 %; $n = 347$), chce jít studovat 57 % a pracovat 43 % respondentů. Zajímavější informace přináší srovnání plánů žáků podle studovaného oboru. Po ukončení střední školy chce pokračovat v počátečním vzdělávání 66 % žáků maturitních oborů a 34 % žáků oborů ukončených výučním listem. Vstup na trh práce naopak preferuje 60 % žáků oborů ukončených výučním listem. Žáci oborů ukončených maturitní zkouškou chtějí jít pracovat pouze ve 40 %.

Mezi žáky, kteří chtějí pokračovat ve studiu, a žáky, kteří chtějí vstoupit na trh práce, byly u informací potřebných k volbě vzdělávací dráhy potvrzeny statisticky významné rozdíly. *Přijímáme hypotézy H2a, H2c* a *H2e–k*. Žáci, kteří chtějí pokračovat po ukončení v dalším studiu, by více uvítali informace o důvodech zájmu uchazečů

Tabulka 2 Popisné statistiky k odpovědi respondentů na otázku: „Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?“

	Typ informace	*n*	Mod(*x*)	Med(*x*)	*M*	*SD*	95% interval spolehlivosti (pro *M*)	Pořadí na základě *M*
Informace k rozhodování o vzdělávací dráze	Důvody zájmu uchazečů o obor	422	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,20	0,92	(2,11; 2,28)	8.
	Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	424	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,51	0,77	(1,44; 1,58)	1.
	Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	426	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,97	0,90	(1,88; 2,06)	6.
	Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	422	spíše bych nevyužil/a	spíše bych nevyužil/a	2,97	0,91	(2,89; 3,06)	11.
	Obsah studia	425	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,52	0,81	(1,45; 1,60)	2.
	Náročnost studia	426	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,57	0,83	(1,49; 1,65)	3.
	Šance se na zvolenou školu dostat	425	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,63	0,84	(1,55; 1,71)	4.
	Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	425	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,01	0,99	(1,92; 2,11)	7.
	Poplatky za studium	424	rozhodně bych využil/a	spíše bych využil/a	1,86	0,94	(1,77; 1,95)	5.
	Ubytovací možnosti školy	419	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,45	1,05	(2,35; 2,55)	9.
	Možnosti studia v zahraničí	421	spíše bych nevyužil/a	spíše bych nevyužil/a	2,50	1,06	(2,39; 2,60)	10.

	Typ informace	*n*	Mod(*x*)	Med(*x*)	*M*	*SD*	95% interval spolehlivosti (pro *M*)	Pořadí na základě *M*
Informace k rozhodování o profesní dráze	Obsah profesí (povolání)	419	rozhodně bych využil/a	rozhodně bych využil/a	1,63	0,75	(1,56; 1,70)	1.
	Požadavky na jednotlivé profese	427	vícenásobný modus.	spíše bych využil/a	1,85	0,87	(1,77; 1,93)	3.
	Příjmy v jednotlivých povoláních	425	rozhodně bych využil/a	spíše bych využil/a	1,70	0,79	(1,63; 1,78)	2.
	Potřeby zaměstnavatelů	426	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,95	0,86	(1,87; 2,03)	5.
	Nezaměstnanost absolventů	421	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,98	0,91	(1,89; 2,06)	6.
	Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	423	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,88	0,87	(1,80; 1,97)	4.
	Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	424	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	2,26	0,96	(2,17; 2,35)	8.
	Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	423	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,99	0,89	(1,91; 2,08)	7.
	Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	425	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,38	0,94	(2,29; 2,47)	9.
	Struktura zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie	423	spíše bych nevyužil/a	spíše bych využil/a	2,40	0,97	(2,31; 2,49)	10.
	Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	425	spíše bych využil/a	spíše bych využil/a	1,98	0,93	(1,89; 2,07)	6.

Pozn.: Čím je průměr (*M*) nižší, tím více by žáci daný typ informace při kariérovém rozhodování využili. Nejnižší možná hodnota *M* je 1 a nejvyšší hodnota 4.

o obor, spokojenosti absolventů s vystudovaným oborem, obsahu studia, náročnosti studia, šancích se na zvolenou školu dostat, úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole, poplatcích za studium, ubytovacích možnostech školy a možnostech studia v zahraničí.

V potřebě informací významných pro volbu profesní dráhy se žáci, kteří chtějí vstoupit na trh práce, a žáci, kteří chtějí pokračovat ve studiu, neliší. *Hypotézy H3a–k zamítáme*. Podrobnější informace o statistických testech jsou uvedeny v tabulce 4.

2.5 Využití informací potřebných pro kariérové rozhodování u žáků maturitních oborů a žáků oborů ukončených výučním listem

Dále jsme zjišťovali, zdali existují rozdíly ve využití příslušných informací potřebných pro kariérové rozhodování mezi žáky studujícími obory kategorie M a obory kategorie H (tabulka 5).

Žáci studující maturitní obory by z informací potřebných pro rozhodování o vzdělávací dráze nejvíce využili informace o obsahu studia, možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních a šancích se na zvolenou školu dostat. Z informací potřebných pro rozhodování o profesní dráze by využili informace o obsahu profesí (povolání), příjmech v jednotlivých povoláních a požadavcích na jednotlivé profese.

Žáci oborů ukončených výučním listem by nejvíce využili informace o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních, obsahu studia a náročnosti studia a šancích se na zvolenou školu dostat (informace k rozhodování o vzdělávací dráze). Rovněž by nejvíce využili informace o obsahu profesí (povolání), příjmech v jednotlivých povoláních a potřebě profesí a oborů vzdělání na trhu práce (informace k rozhodování o profesní dráze).

Přijímáme hypotézy H4a, H4d, H4f. Žáci oborů poskytujících úplně střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou by oproti žákům oborů poskytujících střední odborné vzdělání s výučním listem signifikantně více využili informace o obsahu studia ($p < 0,05$). Dále jsme zjistili, že by tato skupina žáků rovněž více využila informace o úspěšnosti absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole ($p < 0,001$) a ubytovacích možnostech školy ($p < 0,01$). *Hypotézy H5a–e zamítáme*. Ve využití informací potřebných k rozhodování o profesní dráze nejsou mezi žáky maturitních oborů a oborů ukončených výučním listem statisticky významné rozdíly.

Tabulka 3 Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku: „Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?“

Typ informace		Chlapci		Dívky		*p*-hodnota		
		M	Pořadí podle *M*	*M*	Pořadí podle *M*	Levenův test	*t*-test	Kolmogorovův-Smirnovův test
Informace k rozhodování o vzdělávací dráze	Důvody zájmu uchazečů o obor	2,22	8.	2,16	8.	0,555	0,483	–
	Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	1,57	1.	1,41	2.	0,001	–	$p > 0,05$
	Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	2,04	6.	1,85	7.	0,648	0,038	–
	Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	3,04	11.	2,88	11.	0,731	0,096	–
	Obsah studia	1,63	2.	1,38	1.	0,004	–	$p < 0,01$
	Náročnost studia	1,65	3.	1,45	3.	0,039	–	$p < 0,05$
	Šance se na zvolenou školu dostat	1,69	4.	1,55	4.	0,078	–	$p > 0,05$
	Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	2,15	7.	1,80	6.	0,184	0,001	–
	Poplatky za studium	1,93	5.	1,77	5.	0,025	–	$p > 0,05$
	Ubytovací možnosti školy	2,49	9.	2,42	10.	0,739	0,546	–
	Možnosti studia v zahraničí	2,60	10.	2,37	9.	0,857	0,032	–

Typ informace		Chlapci		Dívky		*p*-hodnota		
		M	Pořadí podle *M*	*M*	Pořadí podle *M*	Levenův test	*t*-test	Kolmogorovův-Smirnovův test
Informace k rozhodování o profesní dráze	Obsah profesí (povolání)	1,65	1.	1,60	1.	0,030	–	p > 0,05
	Požadavky na jednotlivé profese	1,90	4.	1,79	3.	0,152	0,195	–
	Příjmy v jednotlivých povoláních	1,68	2.	1,72	2.	0,391	0,614	–
	Potřeby zaměstnavatelů	1,89	3.	2,01	7.	0,034	–	p > 0,05
	Nezaměstnanost absolventů	1,98	5.	1,94	6.	0,618	0,634	–
	Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	1,90	4.	1,83	4.	0,182	0,426	–
	Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	2,28	8.	2,22	8.	0,137	0,598	–
	Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	2,01	7.	1,94	6.	0,260	0,448	–
	Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	2,39	9.	2,36	9.	0,017	–	p > 0,05
	Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	2,00	6.	1,92	5.	0,765	0,367	–
	Struktura zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie	2,40	10.	2,38	10.	0,060	–	p > 0,05

Tabulka 4 Srovnání odpovědí žáků, kteří chtějí pokračovat ve studiu, a žáků, kteří chtějí vstoupit na trh práce, na otázku: „Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?“

	Typ informace	Žáci, kteří chtějí pokračovat ve studiu		Žáci, kteří chtějí vstoupit na trh práce		*p*-hodnota		
		M	Pořadí podle *M*	*M*	Pořadí podle *M*	Levenův test	*t*-test	Kolmogorovův-Smirnovův test
Informace k rozhodování o vzdělávací dráze	Důvody zájmu uchazečů o obor	2,17	7.	2,35	7.	0,068	0,000	–
	Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	1,35	2.	1,65	1.	0,001	–	$p > 0,05$
	Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	1,82	6.	2,19	6.	0,004	–	$p < 0,05$
	Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	3,04	10.	2,98	10.	0,398	0,000	–
	Obsah studia	1,25	1.	1,91	3.	0,001	–	$p < 0,001$
	Náročnost studia	1,36	3.	1,90	2.	0,001	–	$p < 0,01$
	Šance se na zvolenou školu dostat	1,41	4.	1,96	4.	0,001	–	$p < 0,01$
	Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	1,82	6.	2,35	7.	0,005	–	$p < 0,01$
	Poplatky za studium	1,62	5.	2,09	5.	0,002	–	$p < 0,01$
	Ubytovací možnosti školy	2,37	9.	2,61	8.	0,381	0,000	–
	Možnosti studia v zahraničí	2,36	8.	2,76	9.	0,053	0,001	–

	Typ informace	Žáci, kteří chtějí pokračovat ve studiu		Žáci, kteří chtějí vstoupit na trh práce		*p*-hodnota		
		M	Pořadí podle *M*	*M*	Pořadí podle *M*	Levenův test	*t*-test	Kolmogorovův-Smirnovův test
Informace k rozhodování o profesní dráze	Obsah profesí (povolání)	1,50	1.	1,78	5.	0,003	–	p > 0,05
	Požadavky na jednotlivé profese	1,78	3.	1,94	1.	0,020	–	p > 0,05
	Příjmy v jednotlivých povoláních	1,72	2.	1,70	3.	0,448	0,067	–
	Potřeby zaměstnavatelů	1,94	6.	1,87	6.	0,702	0,797	–
	Nezaměstnanost absolventů	1,95	7.	2,05	4.	0,084	0,412	–
	Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	1,86	4.	1,90	8.	0,628	0,321	–
	Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	2,27	8.	2,25	6.	0,916	0,832	–
	Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	1,92	5.	2,05	9.	0,379	0,182	–
	Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	2,34	9.	2,43	7.	0,767	0,685	–
	Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	1,92	5.	2,11	9.	0,078	0,362	–
	Struktura zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie	2,42	10.	2,43	5.	0,941	0,935	–

Tabulka 5 Srovnání odpovědí žáků studujících oborů ukončených maturitní zkouškou a výučním listem na otázku: „Které informace bys uvítal/a pro rozhodování o tom, kam jít po střední škole (resp. jaké zvolit zaměstnání)?“

Typ informace		Obory poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M)		Obory poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem (kategorie H)		*p*-hodnota		
		M	Pořadí podle *M*	*M*	Pořadí podle *M*	Levenův test	*t*-test	Kolmogorovův-Smirnovův test
Informace k rozhodování o vzdělávací dráze	Důvody zájmu uchazečů o obor	2,23	8.	2,15	6.	0,463	0,345	–
	Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	1,44	2.	1,60	1.	0,011	–	$p > 0,05$
	Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	1,94	7.	2,01	5.	0,277	0,406	–
	Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	3,03	11.	2,91	10.	0,139	0,186	–
	Obsah studia	1,41	1.	1,66	2.	0,001	–	$p < 0,05$
	Náročnost studia	1,91	6.	1,66	2.	0,379	0,609	–
	Šance se na zvolenou školu dostat	1,55	3.	1,74	3.	0,043	–	$p > 0,05$
	Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	1,78	4.	2,31	7.	0,000	–	$p < 0,001$
	Poplatky za studium	1,79	5.	1,95	4.	0,264	0,073	–
	Ubytovací možnosti školy	2,32	9.	2,61	9.	0,582	0,004	–
	Možnosti studia v zahraničí	2,43	10.	2,58	8.	0,734	0,134	–

Typ informace		Obory poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M)		Obory poskytující střední odborné vzdělání s výučním listem (kategorie H)		*p*-hodnota		
		M	Pořadí podle *M*	*M*	Pořadí podle *M*	Levenův test	*t*-test	Kolmogorovův-Smirnovův test
Informace k rozhodování o profesní dráze	Obsah profesí (povolání)	1,55	1.	1,74	1.	0,016	–	$p > 0,05$
	Požadavky na jednotlivé profese	1,80	3.	1,92	4.	0,130	0,143	
	Příjmy v jednotlivých povoláních	1,67	2.	1,75	2.	0,579	0,291	–
	Potřeby zaměstnavatelů	1,95	7.	1,94	5.	0,495	0,874	–
	Nezaměstnanost absolventů	1,94	6.	2,02	7.	0,282	0,370	–
	Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	1,87	4.	1,90	3.	0,259	0,748	–
	Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	2,24	8.	2,28	9.	0,286	0,671	–
	Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	1,92	5.	2,09	8.	0,803	0,052	–
	Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	2,39	9.	2,36	10.	0,767	0,718	–
	Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	1,95	7.	2,01	6.	0,195	0,533	–
	Struktura zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie	2,40	10.	2,40	11.	0,406	0,961	–

2.6 Využití informací potřebných pro kariérové rozhodování u žáků, kteří získali a nezískali zkušenost s nezaměstnaností v rodině

Zkušenost s nezaměstnaností v rodině byla v dotazníku zjišťována otázkou: *„Byl nebo je někdo z vaší rodiny nezaměstnaný?“* Respondenti mohli volit jednu ze čtyř kategorií odpovědí: 1) ne, nikdy nikdo; 2) ano, ovšem pouze krátkou dobu a nyní práci má/mají; 3) ano, dlouhou dobu, ale nyní již práci má/mají; 4) ano, stále je/jsou nezaměstnaní. Pro účely testování byly kladné odpovědi (ano, ovšem pouze krátkou dobu a nyní práci má/mají; ano, dlouhou dobu, ale nyní již práci má/mají; ano, stále je/jsou nezaměstnaní), vypovídající o zkušenosti s nezaměstnaností v rodině, sloučeny. Délka nezaměstnanosti rodinných příslušníků tedy nebyla v rámci analýzy zohledněna.

Přepokládali jsme, že žáci, kteří mají z rodiny zkušenost s nezaměstnaností v rodině, budou touto skutečností ovlivněni a při svém kariérovém rozhodování by využili informace, které souvisí se zabezpečením financování vzdělávání a budoucí uplatnitelností na trhu práce. *Hypotézy H6a–f zamítáme*. Nepotvrdilo se, že by žáci, kteří mají zkušenost s nezaměstnaností v rodině, při svém rozhodování více využili informace o poplatcích za studium, možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních, potřebách zaměstnavatelů, příjmech v jednotlivých povoláních, nezaměstnanosti absolventů a názorech úřadů práce na uplatnitelnost absolventů než žáci, kteří zkušenost s nezaměstnaností v rodině nemají (u všech hypotéz bylo $p > 0{,}05$).

3 Redukce vícedimenzionality subškál

Informační potřeby žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při kariérovém rozhodování byly zjišťovány pomocí 22 položek. Položky byly rozděleny do dvou subškál – na informace k rozhodování o vzdělávací dráze a informace k rozhodování o profesní dráze. Ve snaze o redukci vícedimenzionality byla provedena explorativní faktorová analýza. Cílem faktorové analýzy bylo vysvětlit variabilitu v proměnných pomocí menšího počtu latentních faktorů. Před použitím faktorové analýzy byly provedeny testy, které legitimizovaly její použití: Kaiser-Mayer-Olkinův test a Bartlettův test sféricity. Výsledky obou testů dovolily použít faktorovou analýzu. Pro extrakci byla použita metoda hlavních komponent a pro rotaci metoda varimax (normalizovaný).

3.1 Informace k rozhodování o vzdělávací dráze

Pro subškálu s informacemi k rozhodování o vzdělávací dráze byly vyextrahovány tři faktory, které vysvětlují 65,3 % celkové variance (tabulka 6). První faktor vykazuje nejvyšší váhy pro znaky obsah studia, náročnost studia, šance se na zvolenou školu

dostat a poplatky za studium. Tento faktor vysvětluje 42,8 % variance a vystihuje nároky, které jsou spojeny s atributy vzdělávání. Proto byl pojmenován *obsah a nároky studia*. Druhý faktor vysvětluje 12,6 % variance a je tvořen ubytovacími možnostmi školy a možnostmi studia v zahraničí. Jde o informace, které jsou potřebné pro žáky zvažující studium mimo domov. Z tohoto důvodu byl druhý faktor nazván *relokace*. Třetí faktor vysvětluje 9,9 % variance a zahrnuje důvody zájmu uchazečů o obor, možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních a spokojenost absolventů s vystudovaným oborem. Tento faktor byl nazván *posouzení studijních oborů*, neboť je spojen se subjektivním a objektivním zhodnocením oborů.

Tabulka 6 Faktorová analýza – informace k rozhodování o vzdělávací dráze

Informace k rozhodování o vzdělávací dráze	Faktor		
	Obsah a nároky studia	Relokace	Posouzení studijních oborů
Důvody zájmu uchazečů o obor	0,114	0,216	**0,809**
Možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních	0,416	0,025	**0,584**
Spokojenost absolventů s vystudovaným oborem	0,285	0,090	**0,810**
Spokojenost absolventů se zdravotním postižením s volbou oboru	–0,129	0,626	0,461
Obsah studia	**0,807**	0,070	0,221
Náročnost studia	**0,850**	0,169	0,171
Šance se na zvolenou školu dostat	**0,826**	0,109	0,229
Úspěšnost absolventů středních škol při přijímacím řízení ke studiu na vysoké škole	0,433	0,346	0,417
Poplatky za studium	**0,697**	0,284	0,115
Ubytovací možnosti školy	0,306	**0,757**	0,075
Možnosti studia v zahraničí	0,207	**0,760**	0,070
Cronbachovo alfa	0,86	0,63	0,75
Procento vysvětlené variance	42,8	12,6	9,9

3.2 Informace k rozhodování o profesní dráze

Pro subškálu s informacemi k rozhodování o profesní dráze byly vyextrahovány dva faktory, které vysvětlují 63,8 % celkové variance (tabulka 7). První faktor vykazuje nejvyšší váhy pro znaky: obsah profesí (povolání), požadavky na jednotlivé profese, příjmy v jednotlivých povoláních a potřeby zaměstnavatelů. Tento faktor vysvětluje 53,7 % variance a byl nazván *atributy profese a požadavky trhu práce*. Druhý faktor vysvětluje 10,1 % variance a zahrnuje informace o podílu osob podle zaměstnání

v České republice i Evropské unii a struktuře zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie. Byl nazván *evropské statistiky trhu práce*.

Tabulka 7 Faktorová analýza – informace k rozhodování o profesní dráze

Informace k rozhodování o profesní dráze	Faktor	
	Atributy profese a požadavky trhu práce	Evropské statistiky trhu práce
Obsah profesí (povolání)	**0,751**	0,142
Požadavky na jednotlivé profese	**0,782**	0,178
Příjmy v jednotlivých povoláních	**0,740**	0,238
Potřeby zaměstnavatelů	**0,706**	0,369
Nezaměstnanost absolventů	0,606	0,456
Potřeba profesí a oborů vzdělání na trhu práce	0,569	0,550
Názory úřadu práce na uplatnitelnost absolventů	0,435	0,616
Faktory úspěšnosti uchazečů o zaměstnání	0,540	0,577
Podíl osob podle zaměstnání v České republice i Evropské unii	0,158	**0,881**
Struktura zaměstnanosti v České republice a ve státech Evropské unie	0,159	**0,893**
Spokojenost absolventů středních škol v zaměstnáních	0,463	0,568
Cronbachovo alfa	0,84	0,91
Procento vysvětlené variance	53,7	10,1

4 Diskuze a závěr

Žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť musí při kariérovém rozhodování posoudit celou řadu kritérií. Na jedné straně stojí osobnost žáka a jeho předpoklady pro studium či výkon určitého povolání, tj. zájmy, schopnosti, vlastnosti, zdravotní stav aj. Na druhé straně musí zhodnotit atributy vzdělávacího systému a světa práce. Obě oblasti je nutné mezi sebou porovnávat, hledat, kde jsou ve vzájemném souladu, a kde naopak v disonanci. Racionální rozhodování není možné bez kvalitních informací. Z faktorové analýzy vyplynulo, že by žáci při rozhodování o otázkách spojených se vzděláváním využili tři skupiny informací – informace o obsahu a nárocích studia, informace potřebné pro relokaci a informace pro posouzení studijních oborů. Při zvažování profesní dráhy by žáci využili informace dvojího druhu. První skupinu tvoří informace o atributech profese a požadavcích trhu práce a druhou skupinu evropské statistiky trhu práce.

Při *rozhodování o vzdělávací dráze* by žáci nejvíce využili informace o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních. Informace o možnosti

uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních jsou nezbytné pro zjištění, která povolání lze po absolvování příslušného oboru vzdělání vykonávat, a tím pádem i výchozím poznatkem pro vyhledávání a posuzování dalších typů informací (např. o obsahu profesí, požadavcích na jednotlivé profese, příjmech v jednotlivých povoláních, nezaměstnanosti absolventů apod.).

Podle zjištění Doležalové a Vojtěcha (2011) více než třetina vyučených pracuje na pozicích, které neodpovídají dosaženému vzdělání a kde získané vzdělání a kvalifikaci nevyužívají. Absolventi maturitních oborů středních odborných škol dosahují ve srovnání s vyučenými sice nižších hodnot hrubé neshody, což je dáno tím, že jsou na výkon svého povolání připravováni v širších profilacích, tj. připravují se na širší škálu pracovního uplatnění. Jako pozitivní lze proto hodnotit, že žáci při kariérovém rozhodování považují za potřebné získat informace o tom, v jakých zaměstnáních by se po absolvování příslušných oborů uplatnili. V tomto se shodují žáci bez ohledu na pohlaví, vzdělanostní aspirace, způsob ukončení studia a zkušenosti s nezaměstnaností v rodině. Informace o možnosti uplatnění absolventů jednotlivých oborů v zaměstnáních poskytují profily absolventa, které mj. zahrnují popis uplatnění absolventa v praxi, tedy výčet typických pracovních činností, pozic či povolání.

Žáci by dále využili informace o obsahu studia. V průměrném hodnocení by tento typ informací častěji využily dívky než chlapci, přičemž v odpovědích obou skupin respondentů jsou statisticky významné rozdíly. Dále se prokázalo, že by tento typ informací více využili žáci, kteří chtějí pokračovat ve studiu, a žáci maturitních oborů.

Pokud bychom měli podrobněji specifikovat kategorii obsah studia, jde o informace o kurikulárním rámci, tj. výukových cílech a obsahu vzdělávání. Pro žáky je podstatná zejména skladba studijních předmětů, neboť je kategorizují na oblíbené a neoblíbené, případně na ty, v nichž jsou úspěšní, či neúspěšní (srov. White Wolf Consulting, 2009; Smetáčková et al., 2005). Na spokojenost člověka ve škole a školní úspěšnost mají podle Mezery (2008) prokazatelný vliv zájmy. Aby byla zvolená vzdělávací dráha v souladu se zájmovým zaměřením člověka, musí rozhodující se jedinec nejenom poznat strukturu, hloubku a trvalost svých zájmů, ale také obsah zvoleného studia, a posoudit, do jaké míry jsou obě komponenty ve vzájemném souladu. Z uvedených argumentů je zřejmé, že pro kariérové rozhodování mají informace o obsahu studia své nezastupitelné místo. Informace o obsahu studia mohou uchazeči o studium získat ve studijních plánech a charakteristikách studijních předmětů (sylabech), které vzdělávací instituce zveřejňují obvykle na svých internetových stránkách.

Žáci by ve velké míře využili rovněž informace o náročnosti studia. Informace o náročnosti studia jsou důležitější pro dívky než pro chlapce a pro žáky, kteří chtějí pokračovat ve studiu, než pro žáky, kteří chtějí jít po ukončení střední školy pracovat. Rozdíly jsme nezjistili mezi žáky oborů poskytujících střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou a výučním listem.

Komparací informací o náročnosti studia s reálnými předpoklady žáka může být eliminováno riziko vyplývající z možného podcenění nebo přecenění studijních možností v návaznosti na příliš vysoké, nebo naopak nízké vzdělanostní aspirace. Rizikem je na jedné straně nedostatečné využití osobního potenciálu žáka, na druhé stra-

ně může vést volba příliš náročného studia k nezvládnutí jeho požadavků a vyústit v předčasný odchod ze vzdělávání. Absence informací v této oblasti může dále zapříčinit strach z náročnosti některých oborů, především technických a přírodovědných (White Wolf Consulting, 2009).

V České republice neexistují šetření, která by přinášela empirické poznatky o náročnosti studia. Kromě kurikulárních dokumentů existuje jen málo možností, jak náročnost studia posoudit. Žáci mohou vycházet ze subjektivních informací, které jim poskytnou osoby ze sociálního okolí, nebo z počtu žáků, kteří danou školu či obor vzdělání předepsaným způsobem nedokončí (úspěšnosti absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu a předčasným odchodům ze vzdělávání se věnuje např. publikace Pikálkové, Vojtěcha a Kleňhy z roku 2014). Tyto informace však nejsou pro zhodnocení náročnosti studia spolehlivé. Informace získané ze sociálního okolí žáka jsou kontextuálně vázány, a nelze je tedy generalizovat. Mortalita studentů také není vhodným ukazatelem, neboť předčasné odchody ze vzdělávání mohou být zapříčiněny celou řadou faktorů (Early school…, 2014).

Při *rozhodování žáků o profesní dráze* jsou zásadní informace o obsahu profesí, příjmech v jednotlivých povoláních a požadavcích na jednotlivé profese.

Informace o obsahu profesí a požadavcích na jednotlivé profese jsou významné pro volbu konkrétní profese. Mezi atributy profesí patří pracovní činnosti, pracovní prostředky, pracovní objekty a pracovní prostředí. Jedním z nejvýznamnějších informačních zdrojů o obsahu profesí je Národní soustava povolání, která prostřednictvím tzv. sektorových rad monitoruje a eviduje požadavky na výkon jednotlivých povolání na trhu práce. Výstupem jejich činnosti je katalog povolání s aktuálními informacemi o povoláních na českém trhu práce. V tomto informačním zdroji lze nalézt rovněž požadavky na jednotlivé profese (např. požadavky na odbornou přípravu a certifikáty, měkké kompetence, obecné dovednosti, odborné znalosti, odborné dovednosti, zdravotní předpoklady aj.).

Důležitou informací, kterou žáci při kariérovém rozhodování potřebují, je výše příjmů v jednotlivých povoláních. Tato informační potřeba může být způsobena tím, že se žáci již v rodině učí, že peníze jsou primárním důvodem, proč dospělí pracují (Galinsky, 2000). Informace o příjmech v jednotlivých povoláních vycházející ze statistických šetření Českého statistického úřadu jsou dostupné v Informačním systému o průměrném výdělku (ISVP informační systém…, 2014).

Zajímavé je srovnání prezentovaných poznatků s výzkumnými závěry u žáků základních škol v publikaci Šťastnové a Drahoňovské (2012). V určení nejdůležitějších informací se žáci středních škol shodují se žáky základních škol. Ze srovnání informačních potřeb je patrné, že si obě skupiny žáků uvědomují, že se musí rozhodovat nejenom na základě svých preferencí a zájmů, ale i individuálních předpokladů, a to s ohledem na požadavky vzdělávacího systému a možnosti uplatnění na trhu práce.

Kariérové rozhodování je vícekriteriálním rozhodováním postaveným na objektivních, ale i subjektivních informacích. Dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost a srozumitelnost jsou klíčovými předpoklady úspěšného rozhodnutí.

V českém prostředí jsou informace potřebné pro kariérové rozhodování publikovány v četných studiích Národního ústavu pro vzdělávání (viz Vydané publikace, 2011). Problematická je srozumitelnost těchto publikací pro populaci žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť. Díky svému odbornému charakteru jsou určeny spíše pro pedagogy, kteří by měli žáky seznámit s nejvýznamnějšími poznatky ve vyučování průřezového tématu Člověk a svět práce. Národní ústav pro vzdělávání některé výsledky svých studií zprostředkovává v podobě přístupné žákům v Informačním systému o uplatnění absolventů škol na trhu práce (ISA+). Kromě rozsáhlé informační základny s vazbou na trhu práce ISA+ obsahuje rady a doporučení pro kariérové rozhodování žáků středních škol. Absolventi středních škol zde tedy na jednom místě naleznou všechny relevantní informace (či odkazy na ně), které jsou pro jejich rozhodování nezbytné (srov. Informační systém…, 2014).

5 Metodologické poznámky

Cílem prezentované studie bylo předložit empirické poznatky o informačních potřebách žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť při kariérovém rozhodování. Další poznatky vztahující se k různým aspektům tohoto rozhodovacího procesu jsou rozebrány v publikaci *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů* (Hlaďo & Drahoňovská, 2012).

Respondenty výzkumu byli žáci absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť. Jde o žáky, kteří si již na konci základní školy zvolili své oborové směřování a studiem na střední škole získali kvalifikaci uplatnitelnou na trhu práce. Lze předpokládat, že žáci odborně orientovaných středních škol mají vzhledem k této skutečnosti jiné informační potřeby než žáci gymnázií, kteří mají vyšší vzdělanostní aspirace a získali vzdělání a kompetence, jež jsou všestrannější a umožňují jim další studium v široké škále oborů, protože nejsou jednostranně zaměření (srov. Kuchař, Vojtěch, & Kleňha, 2014). Domníváme se, že další výzkum kariérového rozhodování absolventů středních škol by měl být zaměřen nejenom na žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť v kategoriích H a M, ale i studenty čtyřletých gymnázií v kategorii K.

Z výzkumných závěrů vyplynulo, že kariérové rozhodování je dále vhodné studovat v kontextu vzdělanostních a profesních aspirací žáků. Jiné informační potřeby budou mít absolventi s aspiracemi k dalšímu studiu a jiné absolventi směřující na trh práce. Vzdělanostní a profesní aspirace proto doporučujeme v dalších výzkumech zjišťovat precizněji: u vzdělanostních aspirací je vhodné zjišťovat stupeň vzdělání, kterého by chtěli respondenti dosáhnout (např. střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, střední vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou; vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání bakalářské, vysokoškolské vzdělání magisterské nebo vysokoškolské vzdělání doktorské); u profesních aspirací je možné zjišťovat konkrétní profesi či profese, které by chtěli respondenti po ukončení počátečního vzdělávání vykonávat.

Poslední metodologická poznámka se týká kvality zjištěných poznatků. V příspěvku jsou nastíněny informace, které by žáci při kariérovém rozhodování využili. Pro učitele a kariérové poradce by byly důležité poznatky rovněž o tom, zdali žáci tyto informace při svém rozhodování postrádají či jim činí obtíže je získat, což by mohlo být cílem dalších výzkumů v této oblasti.

Literatura

Álvarez González, M. (2008). Career maturity: A priority for secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *16*(6), 749–772.

Andersen, J. G. (2001). *Coping with long-term unemployment: Economic security, labour market integration and well-being*. Helsinki: Aalborg University, Centre for Comparative Welfare Studies.

Buchtová, B., Šmajs, J., & Bolelouck*ý*, Z. (2013). *Nezaměstnanost*. Praha: Grada.

Creed, P., Prideaux, L. A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, *67*(3), 397–412.

Doležalová, G., & Vojtěch, J. (2011). *Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání – 2009*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Galinsky, E. (2000). *Ask the children: the breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill.

Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (s. 6–54). New Yersey. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hlaďo, P. (2012). *Svět práce: propedeutika pro učitele průřezového tématu Člověk a svět práce na středních odborných školách*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Hlaďo, P. (2013a). Pohledy žáků maturitních a nematuritních oborů středních škol na relevanci vzdělání a profese pro osobní úspěch. In L. Danielová, M. Horáčková, I. Skalická, & P. Vyleťal (Eds.), *Celoživotní vzdělávání v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Hlaďo, P. (2013b). *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Hlaďo, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce. Dostupné z http://www.infoabsolvent.cz.

ISVP informační systém o průměrném výdělku. Dostupné z http://www.ispv.cz

Kleňhová, M., & Vojtěch, J. (2011). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Křížová, E., et al. (2008). *Přechod absolventů maturitních oborů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce: šetření absolventů středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou a s odborným výcvikem tři roky od ukončení studia*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Kuchař, P., Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2014). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Martinec, L., et al. (2007). *Motivace, aspirace, učení II: hodnocení úrovně vzdělání v* ČR s *ohledem na krajovou diferenciaci*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Matějů, P., Smith, M. L., & Basl, J. (2008). Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti: změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. *Sociologický časopis, 44*(2), 371–399.

Meloun, M., Militký, J., & Hill, M. (2012). *Statistická analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia.

Mezera, A. (2008). *Pro jaké povolání se hodím?* Brno: Computer Press.

Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, *49*(4), 336–351.

Pikálková, S., Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2014). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Rasch, D., Teuscher, F., & Guiard, V. (2007). How robust are tests for two independent samples? *Journal of Statistical Planning and Inference, 137*(8), 2706–2702.

Rojewski, J. Q., Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Effects of gender and academic-risk behavior on the career maturity of rural youth. *Journal of Research in Rural Education*, *11*(2), 92–104.

RVP pro střední odborné vzdělávání. Dostupné z http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os.

Simonová, N., & Soukup, P. (2009). *Determinanty přechodu na vysokou školu v České republice*. Dostupné z http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/167_socioweb_06_09.pdf.

Sirohi, V. (2013). Vocational guidance and career maturity among secondary school students: An Indian experience. *European Science Journal*, *2013*(2), 381–389.

Smetáčková, I., et al. (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav.

Šauerová, M. (2009). Motivace v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. In D. Linhartová, L. Danielová, & P. Máchal (Eds.), *Mezinárodní vědecká konference celoživotního vzdělávání 2009* (s. 118–124). Brno: Ircaes.

Šmídová, I. (2009). Genderová volba práce: statustové šance a vzdělávací rozhodovací strategie. *Sociologický časopis*, *45*(4), 707–726.

Šmídová, I., Janoušková, K., & Katrňák, T. (2008). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis, 44*(1), 23–53.

Šťastnová, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Trhlíková, J. (2013). Volba střední školy a její hodnocení v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy. *Orbis scholae*, *7*(3), 87–105.

Trhlíková, J. (2014). *Přechod absolventů středních škol na trh práce – srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Veselý, A. (2006). Kdo a proč končí v učňovských oborech? In P. Matějů & J. Straková, et al., *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v* České republice (s. 247–281). Praha: Academia.

Vojtěch, J., & Paterová, P. (2014). *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v* ČR a v *krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii: 2013/14*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Vydané publikace. (2011). Dostupné z http://www.nuv.cz/vystupy/vydane-publikace.

Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR: souhrnná zpráva. *(2003)*. NÚV: Praha. Dostupné z http://www.vychova-vzdelavani.cz/files/dokumenty/download/zprava.pdf

White Wolf Consulting. (2009). *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory: výzkumná zpráva*. Dostupné z http://vzdelavani.unas.cz/duvody_nezajmu_obory.pdf.

doc. PhDr. Petr Hladʼo, Ph.D., Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5, 613 00 Brno
hlado@mendelu.cz

Komunikace ve školní třídě a žákovské učení[1]

Martin Sedláček, Klára Šeďová
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

Abstrakt: V textu řešíme otázku, zda charakter výukové komunikace ovlivňuje žákovské učení v humanitních předmětech. Autoři představují dotazník zjišťující charakteristiky výukové komunikace spolu s ukazateli percipovaného žákovského učení a prezentují výstupy z analýzy dat na vzorku 256 žáků druhého stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Výsledky ukazují, že charakteristiky výukové komunikace velmi významným způsobem ovlivňují subjektivně hodnocené žákovské učení, přičemž se jako nejdůležitější faktor ukazuje žákovská angažovanost v komunikaci.

Klíčová slova: výuková komunikace, percipované učení, jasnost, kredibilita učitele, žákovská angažovanost

Communication in the Classroom and Students' Learning

Abstract: This study examines whether the nature of educational communication influences student learning in humanistic subjects or not. It is based on a questionnaire which inquires as to what the features of educational communication and indicators of perceived learning are. The study surveys the results of an analysis of data coming from 256 lower secondary school students who study in the South Moravian Region. The results show that features of educational communication significantly influence perceived learning and that the most important variable is students' participation in communication.

Keywords: classroom communication, perceived learning, teacher clarity, teacher credibility, students' engagement

DOI: 10.14712/23363177.2015.73

Tato studie se koncentruje na otázku, zda charakter výukové komunikace ovlivňuje žákovské učení v humanitních vyučovacích předmětech. Přesvědčení, že interakce a komunikace mezi učitelem a žáky má významný vliv na vzdělávací výsledky žáků, je jedním ze základních axiomů pedagogické vědy.[2] Jak uvádějí Kersen-Griep et al. (2006), interpersonální komunikace je vždy tím, co brzdí či facilituje žákovské učení. Proto také kontinuálně existuje snaha empiricky ověřit, jaké efekty ve vztahu k žákovskému učení generují různé typy interakčních strategií či komunikačních postupů učitele, přičemž se různí způsoby, jimiž jsou konceptualizovány jak interakce, tak učení.

[1] Tento text je výstupem z projektu GA ČR: „GA13-23578S" financovaného Grantovou agenturou České republiky.

[2] Viz např. Šalamounová (2014); Šeďová et al. (2014).

Co se týče empirického uchopení interakcí mezi učitelem a žáky, jsou v našem prostředí poměrně dobře známy například práce týkající se tzv. interpersonálního stylu učitele[3] (viz Gavora, Mareš, & Den Brok, 2003; Mareš & Gavora, 2004). Ten je charakterizován jako stabilizovaná tendence učitele jednat se žáky s jistou mírou vřelosti či odstupu (dimenze proximity) a zároveň s jistou mírou dominantnosti či submisivnosti (dimenze vlivu). Den Brok et al. (2003) zkoumali souvislost mezi interpersonálním stylem učitele[4] a výsledky žáků v didaktických testech ve fyzice a v angličtině. Výsledky ukázaly pozitivní vliv vyšší míry dominance na výsledky v testech (ačkoli jen ve fyzice) a pozitivní vliv vyšší míry proximity na citový vztah žáků ke sledovanému předmětu.

Jiným pokusem o hledání interakčních proměnných, které facilitují učení, je tzv. dynamický model vzdělávací efektivity[5] (Creemers & Kyriakides, 2008; Panayiotou et al., 2014), který se soustřeďuje na rovinu práce učitele ve školní třídě a stanovuje osm různých charakteristik učitelského chování, jež mají vliv na vzdělávací výsledky žáků.[6] Výsledky srovnávacího empirického výzkumu realizovaného v šesti různých evropských zemích potvrdily korelaci mezi skóry, jichž sledovaní žáci dosáhli v testech z matematiky a přírodních věd, s některými sledovanými faktory na straně učitelů (Panayiotou et al., 2014).

V této studii chceme přispět k výše naznačeným výzkumům. V českém vzdělávacím kontextu ověřujeme vztahy mezi způsobem, jímž učitel interaguje se žáky, a učením žáků. Cílem příspěvku je: 1) představit vlastní dotazník výukové komunikace pro žáky, při jehož konstrukci byly využity výzkumné nástroje vyvinuté v rámci proudu výzkumu výukové komunikace (viz níže); 2) předložit výsledky ozřejmující, zda a v jaké míře vybrané charakteristiky komunikačního chování učitele a žáků ovlivňují percipované žákovské učení.

1 Teoretický rámec: výuková komunikace a percipované učení

Jako konceptuální rámec volíme proud známý jako výzkum výukové komunikace[7], jenž se začal rozvíjet na severoamerických univerzitách v sedmdesátých letech minulého století.[8] Pro tuto linii výzkumů je typická snaha identifikovat konkrétní typy komunikačního chování, vlastností a charakteristik učitelů i jejich studentů či žáků a sledovat vliv těchto proměnných na komunikaci. Metodologicky jde nejčastěji

[3] Interpersonal teacher behaviour.

[4] Ten byl měřen pomocí dotazníku, v němž žáci referovali o chování svého učitele.

[5] Dynamic model of educational effectiveness.

[6] Jde o následující položky: poskytování orientace žákům (objasňování cílů jednotlivých aktivit), strukturování učiva, kladení otázek, modelování myšlenkových postupů učitelem, aplikace (dostatečná míra procvičování učiva), management času, vytváření kvalitního učebního prostředí, hodnocení žákovských výkonů.

[7] Instructional communication research.

[8] Mezi lídry tohoto proudu patří například James C. McCroskey, Virginia P. Richmond, Joseph L. Chesebro, Patricia Kearney a další.

o dotazníková šetření založená na subjektivních výpovědích zúčastněných aktérů (nejčastěji vysokoškolských studentů) o průběhu výukové komunikace (Myers, 2010). Operacionalizace charakteristik výukové komunikace, kterou v této studii používáme, vychází z tradice výzkumu výukové komunikace.

Druhým klíčovým konstruktem našeho výzkumu je učení žáků ve škole. Operacionalizace procesů učení patří k problematickým oblastem pedagogických věd. V zásadě lze vysledovat dva dominantnější proudy měření učení. Tradiční přístup je založen na vzdělávacích výsledcích, resp. na jejich testování prostřednictvím standardizovaných testů. Tento postup je považován za objektivní, je však diskutabilní, do jaké míry lze kontrolovat různé proměnné, jimiž jsou naměřené výsledky ovlivňovány (domácí příprava, rodinné zázemí apod.). Jinou možností je použít jako indikátor učení subjektivní hodnocení výsledků i procesu samotnými aktéry. Jde o tzv. percipované učení (srov. McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006). Toto pojetí se jevilo pro náš výzkumný záměr jako vhodnější (viz níže).

1.1 Výuková komunikace: vybrané charakteristiky

V našem výzkumu uvažujeme o dvou vnitřně strukturovaných faktorech na straně učitele a jednom stěžejním faktoru na straně žáků. Všechny sledované faktory se uplatňují ve vzájemné komunikaci, nejde tedy o stabilizované a objektivizované charakteristiky účastníků komunikace (typu věk, pohlaví či rodinné zázemí), nýbrž o rysy komunikačních aktů, jež mají procesuální povahu a ustavují se v průběhu vzájemné interakce mezi zúčastněnými aktéry (učitelem a žáky).

Při volbě faktorů na straně učitele jsme vycházeli z prací autorů z okruhu výzkumu výukové komunikace, kteří jako klíčové identifikovali jasnost a kredibilitu učitele. Co se týče faktorů na straně žáků, rozhodli jsme se sledovat komunikační angažovanost žáků coby participaci žáků na pedagogické komunikaci ve třídě. Níže popíšeme obsah jednotlivých faktorů a jejich komponent.

Jasnost

Jasnost[9] bývá definována jako schopnost učitele prezentovat informace takovým způsobem, aby jim žáci rozuměli (Frymier & Weser, 2001). Učitel, jehož komunikační postupy se vyznačují jasností, je schopen explicitně organizovat učební obsah tak, aby jej žáci dokázali integrovat do svých myšlenkových schémat (Chesebro & McCroskey, 2001). Jasnost má za následek snadnější přijímání, zpracovávání, uchovávání a vybavování si informace (Titsworth & Mazer, 2010). Na úrovni konkrétního komunikačního chování jsou za postupy vedoucí k dosažení jasnosti – na základě empirického studia chování učitelů – považovány například následující: adekvátní tempo komunikace, logický postup krok za krokem, informování žáků o výukových cílech, užívání relevantních příkladů, kladení otázek žákům, odpovídání na otázky žáků apod. (Hines et al., 1985), zdůrazňování hlavních myšlenek, zapisování klíčo-

[9] Teacher clarity.

vých výrazů na tabuli, opakování obtížných pasáží, poukazování na praktické aplikace (Murray, 1983).

Existuje řada studií, které dokládají vliv jasnosti na další komunikační proměnné a rovněž na některé indikátory žákovského učení. Pozitivní souvislost mezi jasností a kognitivním učením doložili Land (1981), Hines et al. (1985), Chesebro a McCroskey (2001), Chesebro (2003), Comadena et al. (2007) aj. Další autoři prokázali, že vyšší míra jasnosti vyvolává pozitivní vztah k učiteli a vyučovanému předmětu – viz např. Avtgis (2001), Chesebro a McCroskey (2001), Chesebro (2003), Mottet et al. (2008), Zhang a Huang (2008).

V uvedených studiích je jasnost operacionalizována buď do podoby pozorovatelných prvků chování učitele, které jsou zaznamenávány v průběhu výuky externím hodnotitelem (strukturované pozorování), nebo do podoby škál, v nichž sami žáci vypovídají o tom, do jaké míry učitel používá postupy vedoucí k dosažení jasnosti a do jaké míry jsou pro ně komunikované obsahy skutečně srozumitelné (srov. Chesebro & Wanzer, 2006).

Kredibilita učitele

Kredibilita učitele je dána tím, v jaké míře jej žáci vnímají jako důvěryhodného (McCroskey & Teven, 1999). Tento koncept sahá až k aristotelovské tradici – Cooper (1932) s odkazem na Aristotela uvádí, že řečník je vnímán jako důvěryhodný, pokud obecenstvo pozitivně hodnotí jeho inteligenci, charakter a dobré úmysly. Přenesena do školního prostředí se kredibilita učitele zkoumá od sedmdesátých let minulého století.

Kredibilita je vnímána jako komplexní koncept, který je složen z různých z dílčích dimenzí. Výčet těchto dimenzí se u různých autorů liší (srov. Myers & Martin, 2006). McCroskey, Holdridge a Toomb (1974) identifikovali jako klíčové dimenze charakteru a kompetentnosti učitele, v pozdějších studiích (např. Teven & McCroskey, 1997) je jako významná komponenta kredibility deklarována rovněž péče, kterou učitel věnuje svým žákům. Jednoduše řečeno, důvěryhodnost učitele se opírá o pocit žáků, že je učitel expertem ve svém oboru, má morální kvality a jedná v zájmu žáků (Gray et al., 2011). Faktor kredibility proto sytí v našem pojetí komponenty (dimenze): *kompetentnost učitele*[10], *charakter učitele*[11] a *blízkosti učitele*[12]. Výzkumy věnované kredibilitě učitele poukazují na to, že tato učitelská charakteristika ovlivňuje všechny komunikační události. Pokud žáci nevnímají učitele jako kredibilního, jsou méně ochotni mu naslouchat a nechat se jím ovlivnit (Banfield, Richmond & McCros-

[10] Je-li učitel vnímán jako kompetentní, znamená to, že žáci mají pocit, že ví, o čem mluví. Je zkušený a je expertem v oblasti, kterou vyučuje (Teven & McCroskey, 1997). Škály k měření kompetentnosti učitele obsahují adjektiva typu inteligentní, informovaný, chytrý, vzdělaný, vyškolený apod. (srov. Myers & Martin, 2006).

[11] Dimenze charakteru postihuje vnímání učitele jako morálního vzoru a osoby pevných zásad (McCroskey, Holdridge, & Toomb, 1974). Mezi charakteristiky, jež bývají takovým učitelům připisovány, patří čestnost, poctivost, morálnost, autentičnost, zásadovost.

[12] Konečně komponenta blízkosti ukazuje, jak těsný vztah má učitel se svými žáky. Dimenze obsahuje indikátory jako citlivost vůči potřebám žáků, zájem o ně, chápavost, altruismus směrem k žákům a zodpovědnost za ně (McCroskey & Teven, 1999).

key, 2006). Již iniciační výzkum McCroskeyho, Holdridge a Toomba (1974) ukázal, že existuje značná korelace mezi vnímáním učitele jako kredibilního (především v dimenzi kompetentnosti) a schopností žáků zapamatovat si látku, kterou učitel prezentuje. Tuto tezi potvrzují i novější výzkumy. Například výzkum Graye et al. (2011) byl zaměřen na to, do jaké míry si žáci osvojí znalosti s persvazivním podtextem (kurikulum se týkalo redukce rizikového sexuálního chování) – výsledky ukázaly, že čím je učitel vnímán jako více kredibilní (ve všech dimenzích), tím lépe si žáci osvojí předkládané poznatky a ztotožní se s nimi. Metaanalýza 51 různých empirických studií v této oblasti provedená Finem et al. (2009) konstatovala, že dopad kredibility na žákovské učení je značný, přičemž komponenta blízkosti funguje nejen jako součást konceptu kredibility, ale též jako samostatný konstrukt. V tomto článku proto sledujeme každou komponentu kredibility samostatně.

Angažovanost žáků ve výukové komunikaci

Až dosud jsme uvažovali o faktorech na straně učitelů, nyní přesuneme pozornost k žákům. Rovněž oni mohou významně ovlivnit průběh výukové komunikace, a to především mírou své ochoty a připravenosti se do této komunikace zapojit. V zahraniční literatuře se uvažuje primárně o produktivním zapojení žáků do komunikace ve třídě. Jde o to, že žáci hlasitě hovoří[13] a ostatní (včetně učitele) jim naslouchají. V tomto smyslu se hovoří o participaci na komunikaci[14] (Molinari & Mameli, 2013). Koncept angažovanosti je ovšem širší, zahrnuje vedle dimenze produktivní též dimenzi receptivní – to znamená, že žáci jsou angažovaní také tehdy, když pozorně sledují komunikaci ve třídě, vyhodnocují obsah zpráv, přemýšlejí o tom, co bylo řečeno (Šeďová & Švaříček, 2010).

V rámci proudu výzkumu výukové komunikace (viz výše), jímž se v této studii primárně inspirujeme, se objevují dva příbuzné koncepty: ochota komunikovat[15] a ochota naslouchat[16]. Ochota komunikovat je chápána jako predispozice k tomu vstoupit do komunikace (iniciovat ji), nebo se jí naopak vyhnout (McCroskey & Richmond, 2006). Je to do značné míry osobnostní charakteristika, předpokládá se, že za nízkou ochotou komunikovat stojí ostýchavost, introverze nebo pocity úzkosti (McCroskey, 1992). Žáci s vyšší mírou ochoty komunikovat se ve třídě hlásí nebo bez vyzvání odpovídají, žáci s nižší mírou ochoty komunikovat nejsou takto iniciativní, avšak odpovídají na otázky učitele, pokud jsou k tomu přímo vyzváni, žáci s velmi nízkou ochotou komunikovat potom neodpovídají ani na přímé dotazy (McCroskey & Richmond, 2006).

Koncept ochoty naslouchat se uplatňuje především v rámci studií zaměřených na rétorické dovednosti, které nejsou nutně vázány na školní prostředí (Richmond & Hickson, 2001). Jeho podstatou je odhad míry, v níž posluchač věnuje pozornost

[13] Odpovídají na otázky, sami otázky kladou, komentují repliky ostatních, souvisle vypráví nebo verbálně prezentují výsledky své práce.

[14] Classroom participation.

[15] Willingness to communicate.

[16] Willingness to listen.

obsahu zpráv za různých podmínek – od ideálních, kdy se komunikace odehrává v klidném prostředí, řečník má příjemné osobní charakteristiky a strukturovaným způsobem sděluje zajímavou zprávu, jež není v dramatickém nesouladu s míněním recipienta, až po podmínky zcela opačné (hlučné prostředí, nesympatický řečník, roztříštěná organizace sdělení, nudné podání, sdělení odporuje postojům recipienta). Lidé s vysokou ochotou naslouchat jsou ti, kteří i v nepříznivých podmínkách věnují danému sdělení pozornost (Richmond & Hickson, 2001).

Ke všem uvedeným konceptům – žákovská angažovanost, participace na komunikaci, ochota komunikovat i ochota naslouchat – existuje evidence o tom, že mají potenciál ovlivnit průběh i efekty výukové komunikace (Chesebro, 2002). Produktivní i receptivní zapojení do komunikace ve třídě je podstatným znakem kvalitní výuky.

V odborné literatuře existuje rovněž konstrukt, který je do značné míry inverzní, a tím je komunikační vyhýbavost.[17] Komunikační vyhýbavost je definována jako individuální míra obav z reálné nebo anticipované komunikace s jinými osobami, která má za následek zábrany do této komunikace vstupovat (McCroskey & Richmond, 2006). Výzkumná evidence svědčí o tom, že komunikační vyhýbavost má ve vztahu k žákovskému učení negativní efekty (Joyce et al., 2006).

1.2 Percipované učení

Při zkoumání efektů výukové komunikace je třeba vyřešit otázku, jakým způsobem indikovat, zda a v jaké míře dochází na straně žáků k učení. Měření parametrů žákovského učení obecně představuje problematickou kapitolu pedagogického výzkumu. Dominantním přístupem je bez diskuze testování výsledků žáků. Dokladem je mimo jiné důraz kladený na testování ve vzdělávacích politikách v národním i mezinárodním kontextu. Testy přinášejí relativně objektivní informace o dosaženém stavu vědomostí i dovedností u každého testovaného respondenta. Na druhou stranu řada autorů dlouhodobě poukazuje na kritická místa této výzkumné metody (srov. Štech, 2011 aj.). Když pomineme problematičnost obsahu samotných testových úloh, což je alfa a omega úspěšnosti celé měřící metody, pak k častým výtkám patří velké množství zásadních intervenujících vlivů. Standardizované znalostní testy mohou totiž indikovat řadu jiných faktorů, než je výsledek samotného učení například ve vyučovací hodině (především domácí práci, charakteristiky rodinného zázemí žáků). Přestože existují postupy, jak tyto vlivy na vzdělávací výsledky eliminovat (např. vážení vzorku, víceúrovňové modelování a další), mnozí výzkumníci hledají alternativní metody k měření výsledků učení.

Významným přístupem je v tomto kontextu využití sebehodnotících měřících nástrojů (srov. McCroskey et al., 2006; Metcalfe, 2009; Caspi & Blau, 2011; Barzilai & Blau, 2014). Tento způsob měření bývá označován jako zjišťování *percipovaného učení*.[18] Indikátorem učení je retrospektivní žákovské sebehodnocení v různých aspektech vlastního učení. Výhodou metody je jiný než statistický způsob eliminace

[17] Communication apprehension.

[18] Percieved learning.

vlivu prostředí. Druhým a pro naši studii zásadnějším benefitem metody je možnost měřit výsledky učení bez ohledu na konkrétní obsah. Respondent může hodnotit své učení a pokroky, kterých dosáhl, v různých předmětech. To vytváří podmínky pro realizaci výzkumného šetření se záběrem napříč školními předměty, neboť tvorba testů se srovnatelnou obtížností úloh by byla metodologicky velmi obtížná.

Validita konstruktu percipovaného učení je dlouhodobě diskutována. Mnozí upozorňují, že metoda nedodává výsledky o tom, zda si respondenti osvojili učební obsah správně. Na druhou stranu mnohé studie ukazují, že respondenti různých věkových populací jsou docela dobře schopni nejen monitorovat své vlastní pokroky v učení, ale i věrohodně srovnávat dosaženou úroveň ve srovnání s ostatními (srov. Metcalfe, 2009).

Percipované učení tedy vyjadřuje sebehodnocení zkušenosti respondenta s učením nějakého obsahu. Může být definováno jako soubor přesvědčení a pocitů vztažených k učení, které již proběhlo. Vedle prostého vyjádření, zda se dotazovaný naučil v dané lekci málo nebo více, se při tomto měření používá také odhad tzv. kognitivní ztráty.[19] Jde o odhad rozdílu mezi aktuálně naučeným a tím, co by se respondent mohl – podle svého mínění – naučit pod vedením ideálního učitele (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987).

Validitu percipovaného učení ověřovali například Chesebro a McCroskey (2000). Podařilo se jim přesvědčivě dokumentovat korelaci obou metod měření výsledků učení, tj. testování výsledků a percipovaného kognitivního učení. Respondenti z řad vysokoškoláků participovali v experimentálních lekcích a následně vyplňovali jak škály percipovaného kognitivního učení a kognitivní ztráty, tak byli vystaveni testu znalostí obsažených v dané lekci. Výsledky ukázaly, že subjektivní percepce učení je v přesvědčivé shodě s výsledky znalostních testů.

2 Metodologie: otázky, vzorek, data

Řada výše citovaných výzkumů dokládá vztah mezi jednotlivými dílčími charakteristikami výukové komunikace a žákovským učením. Přesvědčení o tom, že kvalita vzdělávání je založena na kvalitě výukové komunikace, není nijak nové a dlouhodobě poutá výzkumnou pozornost. Existuje však jen málo pokusů o syntetické zapojení různých charakteristik výukové komunikace do jednoho modelu, který by zároveň vypovídal o efektech ve formě žákovského učení.

V této studii pracujeme s daty z rozsáhlého terénního výzkumu s názvem „Komunikace ve školní třídě“, který byl zaměřen na zkoumání výukové komunikace na druhém stupni základní školy. Data byla sbírána v průběhu školního roku 2010/2011.[20] Cíl celého výzkumného projektu byl nastaven poměrně široce. Šlo o to popsat, jakým způsobem probíhá výuková komunikace mezi učitelem a žáky v humanitních

[19] Cognitive loss.

[20] Blíže k metodologii celého výzkumného šetření viz Šeďová et al. (2012).

předmětech[21] v prostředí druhého stupně základní školy. V této studii hledáme odpověď na výzkumnou otázku, *jaký vliv mají na subjektivně percipované učení žáků v humanitních předmětech vybrané charakteristiky výukové komunikace*. Využíváme přitom data z dotazníku distribuovaného vzorku žáků druhého stupně základních škol.

Výzkumnou populací byli žáci druhého stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Výběr výzkumného vzorku byl vícestupňový, ze seznamu úplných základních škol kraje byly nejdříve náhodně vybrány čtyři školy. V každé škole jsme vybrali ze seznamu učitelů příslušných předmětů čtyři učitele. U každého učitele pak byla stejným způsobem vybrána jedna třída.[22] Ve výsledku jsme měli k dispozici žáky 16 tříd (4 školy), celkem 304 žáků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 256 respondentů – vždy šlo o všechny žáky daných tříd, kteří byli toho dne ve škole přítomni. Základní charakteristiky vzorku shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1 Základní charakteristiky vzorku

		Podíl %	N
Pohlaví	muži	48	122
	ženy	53	134
Ročník ZŠ	7	39	101
	8	47	119
	9	14	36
Sídlo školy	město	50	128
	malé město	25	65
	vesnice	25	63
Předměty	český jazyk	48	124
	dějepis	25	64
	občanská výchova	27	68
Celkem		100	256

Poznámka: Součty v jednotlivých kategoriích se nemusejí rovnat celkovému N nebo 100 % v důsledku chybějících odpovědí, případně zaokrouhlování.

Dotazník byl konstruován s cílem měřit výše představené konstrukty. Při operacionalizaci jednotlivých proměnných jsme vycházeli z měřicích škál užívaných v rámci proudu výzkumu výukové komunikace, které byly opakovaně publikovány.[23] V souhrnu je uvádějí také Mottet, Richmondová a McCroskey (2006). Položky všech adaptovaných baterií jsou žáky hodnoceny na stupnici od „určitě nesouhlasím“ (1) po „určitě souhlasím“ (5). Negativně formulované položky byly překódovány. Vyšší skóre

[21] Šlo o vyučovací předměty český jazyk a literatura, dějepis, občanská výchova.

[22] Vybírali jsme vždy ze seznamu tříd od sedmého ročníku. Záměrně jsme vynechali šesté ročníky. Důvodem bylo, že sběr dat byl prováděn v prvním pololetí, žáci tudíž dosud nebyli plně adaptováni na druhý stupeň základní školy.

[23] Dostupné z www.jamesmccroskey.com; http://www.as.wvu.edu/~richmond/.

tedy indikuje vyšší úroveň naučení (percipované učení) nebo vyšší úroveň komunikačních faktorů (angažovanost, jasnost atd.). Dotazník vyplňovali žáci bezprostředně po ukončení vyučovací hodiny s učitelem, k jehož komunikačním charakteristikám a postupům se v dotazníku vyjadřovali. Dostali tedy instrukci myslet na konkrétního učitele a vyjadřovat své postoje k jeho výuce. V položkách zjišťujících efekty učení měli žáci za úkol vyjádřit, co se naučili v předcházející hodině, případně co se naučili při výuce daného učitele. Toto zadání jsme zvolili proto, že je konkrétní a snadno uchopitelné. Domnívali jsme se, že vyjadřovat se ke komunikaci s učiteli ve škole obecně by pro žáky v tomto věku bylo příliš obtížné a v konečném důsledku zavádějící (neboť komunikaci s různými učiteli nepochybně hodnotí různě). Dotazník byl připraven v několika variantách podle toho, v jakém předmětu byl distribuován a jaké bylo pohlaví respondentů. Srozumitelnost upravených položek jsme ověřovali prostřednictvím předvýzkumu, který byl realizován na dvou základních školách Jihomoravského kraje.[24]

Dotazník se skládal ze dvou částí. První zahrnovala 14 položek vztahujících se ke konceptu percipovaného učení. Druhá část obsahovala 27 položek, seskupených do 5 subškál: komunikační angažovanost (7 položek), komunikační jasnost (5 položek), kompetentnost učitele (5 položek), charakter učitele (5 položek) a blízkost učitele (5 položek). Přesné znění jednotlivých položek uvádíme dále v oddílu 3.2.

Jednodimenzionalitu subškál (baterií položek) jsme ověřovali na základě faktorové struktury obou částí dotazníku. Protože použitý nástroj vznikl složením mnoha baterií z různých standardizovaných nástrojů, zvolili jsme explorační faktorovou analýzu s cílem poznat strukturu použitých položek. Zařazování položek do extrahovaných faktorů bylo usměrňováno třemi kritérii: 1) faktorové sycení položek muselo dosáhnout minimálně hodnoty 0,45; 2) vyřazeny byly položky, které dosáhly nasycení větší než 0,3 ke dvěma faktorům; 3) zařazení položky do faktoru dává z konceptuálního hlediska význam a umožňuje interpretaci.

Pro odhad vlivu sledovaných faktorů výukové komunikace na efekty výuky v podobě percipovaného učení používáme vícenásobnou lineární regresní analýzu – metodu Stepwise (Forward), která nám umožňuje maximalizovat predikci závislé proměnné s pokud možno co nejmenším počtem relevantních nezávislých proměnných. Z důvodu většího počtu regresorů používáme pro interpretaci upravený koeficient determinace (adjusted R2), který při predikci odstraňuje uměle navýšené hodnoty způsobené počtem proměnných, které vstupují do regresní analýzy. Použitou metodou byla *stepwise multiple regression* čili postupná vícenásobná regrese, kterou jsme aplikovali samostatně pro každou dimenzi učení. Podstatou metody je výpočet prováděný v několika krocích, kdy v každém kroku je přidávána jedna z nezávislých proměnných, která vysvětluje v kombinaci a v součtu s již dříve zařazenými proměnnými největší možné procento variability vysvětlované proměnné. Metoda končí, když jsou dosud nevybrané nezávislé proměnné statisticky nevýznamné na zvolené hladině významnosti.

[24] Šlo o jiné školy než ty, které byly následně zahrnuty do vlastního výzkumu.

3 Dotazník

V první fázi studie ověřujeme faktorovou strukturu obou částí dotazníku. Před faktorovou analýzou byla na základě grafického rozložení ověřována normalita dat. Korelace položek byla sledována prostřednictvím Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) testu a Bartlettova testu sféricity.

3.1 Explorační faktorová analýza: percipované učení

KMO test byl 0,89 a Bartlettův test sféricity byl signifikantní. Splnění těchto předpokladů umožňuje posouzení struktury položek explorační faktorové analýzy. Pro extrakci faktorů byla použita metoda maximální věrohodnosti. Analýza potvrdila, že položky této části dotazníku vysvětluje pouze jeden faktor, neboť vlastní hodnota (eigenvalue) byla ≥1 pouze u prvního faktoru, který vysvětluje 49,7 % variability položek. Faktor je sycen 7 položkami, jejichž sycení bylo větší než 0,45.[25] Zprůměrováním položek jsme vytvořili index, jehož vnitřní konzistenci jsme ověřovali testem reliability. Cronbachovo α škály percipovaného učení mělo hodnotu 0,86.

3.2 Explorační faktorová analýza: faktory výukové komunikace

KMO test byl 0,91 a Bartlettův test sféricity byl signifikantní. Pro extrakci faktorů byla použita metoda maximální věrohodnosti s šikmou rotací oblimin, která dosahuje jednodušší struktury faktorů. V tomto případě je vhodná, protože předpokládáme, že faktory komunikace nejsou na sobě nezávislé. Explorační faktorová analýza položek nepotvrdila původně zamýšlených pět faktorů (konstruktů). Extrahováno bylo šest faktorů, které měly vlastní hodnotu 1. Šestifaktorový model vysvětloval 59,9 % variability všech položek dotazníku. Pět položek bylo vyřazeno. Jedna z nich neměla dostatečně silné faktorové sycení k žádnému extrahovanému faktoru, u čtyř položek došlo k vyřazení na základě dvojitého sycení (výroky měly koeficient nasycení větší než 0,3 ke dvěma faktorům). V tabulce 2 jsou prezentovány výsledky. Pro přehlednost uvádíme jen hodnoty koeficientu nasycení vyšší než 0,45. Kurzívou jsou označeny vyřazené položky. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že vytvořená verze dotazníků je vysvětlitelná pomocí šesti faktorů, které jsou dostatečně syceny dvaadvaceti položkami. Zprůměrováním položek náležejících k jednotlivým extrahovaným faktorům jsme vytvořili indexy, jejichž vnitřní konzistenci jsme dále ověřili testem reliability (Cronbachovo α).

[25] Percipované učení bylo měřeno skrze vyjádření žáků k výrokům: *Mám pocit, že jsem se v této hodině hodně naučila. Mám pocit, že jsem se dnes v hodině češtiny nenaučila vůbec nic. V češtině se toho naučím víc než v jiných předmětech. V jiných předmětech se toho naučím víc než v češtině. Z dnešní hodiny jsem si toho hodně zapamatovala a bude pro mě snadné připravit se na písemku nebo na zkoušení. Mnohé z toho, co se naučím v češtině, můžu využít i v jiném předmětu.*

Tabulka 2 Faktorová struktura konstruktů komunikace (6 faktorů)

Název položky	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
problém	0,70					
vztah	0,69					
chápavost	0,63					
nesvěřování	0,61					
spravedlnost	0,60					
učitel zná odpověď						
příjemnost						
vzor						
hlásím		0,75				
zeptám		0,69				
nenápadnost		0,46				
sedím						
expert II			0,72			
expert			0,57			
expert III			0,51			
neumí učit			0,49			
pochopeno				0,65		
jasné zadání				0,51		
jasné otázky				0,49		
neporozumění				0,48		
složité						
pozornost					0,61	
sleduji					0,60	
pokyny					0,53	
dodrží						0,56
autorita						0,55
zásadovost						0,48

Explorační faktorová analýza v zásadě potvrzuje převzaté subškály měření výukové komunikace. Extrahovány byl faktory: blízkost učitele[26] (faktor 1), učitelova

[26] Výroky: *Tato učitelka nás chápe a rozumí nám. Kdybych měla nějaký problém, tato učitelka mě vyslechne a bude se mi snažit pomoci. Řekla bych, že mám s touto učitelkou dobrý vztah. Této učitelce nemá smysl s čímkoliv se svěřovat. Tato učitelka je velmi spravedlivá.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,85.

kompetence[27] (faktor 3), jasnost[28] (faktor 4) a charakter učitele[29] (faktor 6). Původní konstrukt komunikační angažovanosti se rozpadl do dvou faktorů. Nové faktory jsme pojmenovali aktivní komunikační angažovanost[30] (faktor 2) a pasivní komunikační angažovanost[31] (faktor 5).

4 Výsledky

Cílem šetření bylo poznat, do jaké míry lze predikovat výsledky učení – v našem pojetí v podobě percipovaného učení – na základě stěžejních faktorů výukové komunikace. Pokud se podíváme na náš vzorek z hlediska výsledků percipovaného učení, zjistíme, že průměrná hodnota indexu učení je 3,2 (±0,8). Pokud zvážíme, že střed indexu má hodnotu 3 (pro škálu 1 až 5), lze říci, že žáci vzorku hodnotí efekty svého učení v humanitních předmětech mírně pozitivně. V průměru se tak žáci vzorku přiklánějí k tvrzením, že se v hodinách humanitních předmětů něco naučí. Zajímavé přitom je, že mladší žáci hodnotí výsledky svého učení o něco kladněji než žáci starší (Pearsonovo $r = -0{,}18$; $p < 0{,}05$). Závislost sice není silná, podobný výsledek lze ale na příslušné hladině významnosti očekávat i v populaci. Průměrné hodnoty indexu percipovaného učení se signifikantně neliší u chlapů a dívek, významné rozdíly nejsou ani z hlediska předmětů či podle sídla školy.

Korelační analýza ukazuje poměrně silné asociace percipovaného učení se všemi sledovanými faktory komunikace. Výsledky shrnuje tabulka 3.

Tabulka 3 Hodnoty korelačních koeficientů faktorů komunikace k percipovanému učení

	Angažovanost aktivní	Angažovanost pasivní	Kompetence	Charakter	Blízkost	Jasnost
Percipované učení	0,65*	0,62*	0,56*	0,41*	0,64*	0,57*

Poznámka: Korelace označené * jsou významné na hladině $p < 0{,}05$.

[27] Výroky: *Domnívám se, že tato učitelka neumí učit. Učitelka je velmi vzdělaná ve svém oboru. Učitelka výborně rozumí látce, kterou vyučuje. Tato učitelka předmětu rozumí a dokáže to vysvětlit i nám.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,89.

[28] Výroky: *Látku, kterou nám učitelka vysvětlovala, jsem bez problémů pochopila. Vůbec jsem nerozuměla tomu, o čem učitelka mluvila. Bylo mi jasné zadání všech úkolů v hodině. Když učitelka pokládá otázky, je mi jasné, na co se ptá.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,74.

[29] Výroky: *Učitelka má svoje zásady, kterými se řídí. Co učitelka řekne, to taky dodrží. Tato učitelka má u žáků autoritu.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,72.

[30] Výroky: *V češtině se často hlásím. Když mě něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptám. V češtině se snažím chovat nenápadně, aby mě učitelka nevyvolala.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,68.

[31] Výroky: *V této hodině jsem většinu času dávala pozor. V češtině se snažím sledovat výklad učitelky, abych se něco naučila. V češtině se snažím co nejlépe plnit pokyny učitelky.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,77.

Pokud se tedy na každý z komunikačních faktorů díváme izolovaně, pak na výsledky percipovaného učení má největší vliv aktivní komunikační angažovanost (r = 0,65) a blízkost učitele (r = 0,64). Platí, že se vzrůstajícím pocitem vlastní aktivity v hodinách a dobrého vztahu k učiteli se zvyšuje i hodnocení v oblasti naučené látky. Faktory na straně učitele jsou v zásadě velmi podobné. Není překvapivé, že nejslabší vliv má vnímaný charakter učitele.

Je ale zřejmé, že faktory komunikace nepůsobí v reálné výuce izolovaně. Navzájem se podmiňují. Pro odhad vlivu extrahovaných faktorů jsme proto použili vícenásobnou lineární regresní analýzu. Linearitu vztahů a normální rozložení jsme ověřili pomocí bodového rozložení a analýzou reziduí. Pro kontrolu zjevné nebo i skryté multikolinearity jsme použili diagnostiku v programu SPSS 22. Jak ukazuje tabulka 4, všechny hodnoty koeficientů kolinearity (VIF a tolerance) jsou pod obecně přijímanými kritickými hodnotami, což naznačuje vhodnost použití regresní analýzy.[32]

Tabulka 4 Testy multikolinearity

	Tolerance	VIF
angažovanost aktivní	0,64	1,55
angažovanost pasivní	0,65	1,52
blízkost učitele	0,61	1,65
jasnost	0,67	1,47
kompetence učitele	0,68	1,46
charakter učitele	0,61	1,24

Cílem analýzy bylo nalezení modelu, který bude nejlépe vysvětlovat, jak faktory výukové komunikace ovlivňují efekty učení měřené prostřednictvím percipovaného učení. Z korelační analýzy víme, že každý z faktorů komunikace izolovaně s výsledky percipovaného učení pozitivně souvisí. Metoda vícenásobné regrese v prvé řadě vyřadila jako nesignifikantní proměnou charakter učitele. Pokud izolujeme vliv ostatních faktorů komunikace, nemá vnímaný charakter učitele u žáka dopad na jeho pocit, že se v hodině něčemu naučil. Ostatní nezávislé proměnné jsou signifikantní, a mají tedy svůj podíl při vysvětlování variability percipovaného učení. Nabízí se tak pět modelů. Výsledky shrnuje tabulka 5.

[32] Koeficient VIF (variable inflation factor) patří k používaným nástrojům detekce multikolinearity a zkoumání její intenzity. I když není exaktně znám rozsah přijatelných hodnot statistiky VIF, ustálilo se pravidlo, že hodnoty VIF > 10 signalizují přítomnost silné multikolinearity. Podobně hrubé pravidlo ukazatele tolerance říká, že hodnoty menší než 0,2 naznačují vhodnost vyřazení příslušné nezávislé proměnné z modelování (Kutner et al., 2004).

Tabulka 5 Výsledky modelů: percipované učení

Model	*R*	*R2*	Procento objasněné variability (adjusted *R2*)	Standardní chyba odhadu	Změna *R2*	Změna *F*	Změna *p*
1	0,76[a]	0,57	57,1	0,57	0,57	287,47	0,000
2	0,81[b]	0,66	66,1	0,51	0,09	57,36	0,000
3	0,84[c]	0,71	70,3	0,48	0,04	31,05	0,000
4	0,85[d]	0,72	72,3	0,46	0,02	16,33	0,000
5	0,86[e]	0,74	73,4	0,45	0,01	10,14	0,002

1 a Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní
2 b Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost
3 c Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost, jasnost
4 d Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost, jasnost, angažovanost pasivní
5 e Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost, jasnost, angažovanost pasivní, kompetence

Model 1 je vystavěn pouze na faktoru aktivní komunikační angažovanosti žáka, který má největší podíl vysvětlené variance percipovaného učení (57 %). Přidáním faktoru pociťované blízkosti učitele (model 2) se vysvětlený podíl variance zvýší o 9 %, tj. na 66 %. Faktory pasivní angažovanost a trochu překvapivě také jasnost výkladu a kompetence učitele podíl vysvětlené variability zvýší vždy již nepatrně. Celkově vysvětlují všechny sledované faktory komunikace 73 % variance percipovaného učení. Je důležité zdůraznit, že se jedná, jak ukazuje poslední sloupec tabulky, vždy o signifikantní růst.

V dalším kroku se detailněji podíváme na poslední vzešlý model, který tedy poskytuje největší možnost predikce percipovaného učení. Podíl objasněné variability lze podle nás považovat za velmi slušný výsledek regresní analýzy. Zároveň připomínáme, že i tak zůstává 27 % variance percipovaného učení věcně neobjasněno. V tabulce 6 shrnujeme údaje o regresních koeficientech modelu.

Tabulka 6 Regresní koeficienty modelu 5

Prediktor	*Beta*	Stand. chyba	Stand. *beta*	*t*	Význ.	Parciální korelace
konstanta	−1,07	0,25		−4,17	0,000	
angažování aktivní	0,32	0,03	0,41	8,80	0,000	0,52
blízkost	0,21	0,04	0,22	4,76	0,000	0,31
jasnost	0,23	0,05	0,19	4,42	0,000	0,29
angažování pasivní	0,19	0,05	0,17	3,89	0,000	0,26
kompetence	0,18	0,05	0,13	3,18	0,002	0,21

Pro interpretaci sledovaného modelu percipovaného učení jsou pro nás nyní důležité zejména nestandardizované (první sloupec) a standardizované (třetí slou-

pec) koeficienty beta. Nestandardizované koeficienty slouží pro sestavení rovnice modelu. Výsledná regresní rovnice má tvar: *Y* (percipované učení) = −1,07 + 0,32 × *X*1 (aktivní angažovanost) + 0,21 × *X*2 (blízkost učitele) + 0,23 × *X*3 (jasnost výkladu) + 0,19 × *X*4 (pasivní angažovanost) + 0,18 × *X*5 (kompetence učitele). Na základě těchto koeficientů lze odhadovat výsledky percipovaného učení v humanitních předmětech. Hypotetické zvýšení hodnoty aktivní angažovanosti o jeden bod (příslušný index) znamená zvýšení hodnoty percipovaného učení o 0,32 bodu v pětistupňovém měřítku. Podobně lze interpretovat každý ze sledovaných komunikačních faktorů.

Jelikož byly všechny faktory měřeny na stejné stupnici, umožňuje rovnice vedle výše naznačené predikce výsledků i srovnání významu jednotlivých prediktorů. Přesnější srovnání čistého efektu faktorů vidíme také z údajů standardizovaných koeficientů. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že pokud bychom extrahovali vliv dalších komunikačních faktorů, má na zvyšující se pocit naučeného v hodinách humanitních předmětů největší dopad vlastní komunikační aktivita v hodině. Ostatní faktory jsou v podstatě srovnatelné. V pořadí významu je druhým faktorem subjektivně vnímaný vztah k učiteli, dále vnímaná jasnost výkladu, pasivní angažovanost (pozornost v hodině) a kompetence učitele. Jak jsme uvedli výše, celkově vysvětlují tyto faktory výukové komunikace 73 % subjektivně hodnocených výsledků učení v humanitních předmětech na druhém stupni ZŠ.

5 Limity studie

Výsledky prezentované v této studii považujeme zajímavé a přínosné. Z hlediska dalšího zkoumání výukové komunikace je však nezbytné upozornit na některá omezení popsaného postupu. V zásadě jde o limity trojího druhu.

Za prvé je důležité opět zdůraznit, že výsledky žákovského učení byly indikovány prostřednictvím sebehodnotícího měřícího nástroje. Nejde tedy o výsledky učení v podobě testované úrovně znalostí a dovedností. Uvědomujeme si limity postupu, na druhou stranu zahraniční zkušenost s těmito metodologickými přístupy nás opravňuje pokládat výsledky takového měření za důvěryhodné ukazatele učení žáků.

Druhé omezení se týká použitých analytických postupů. V této studii jsme vycházeli z exploračních přístupů. U faktorové analýzy bylo cílem nalézt strukturu použitých položek pro ověření jednodimenzionality percipovaného učení a tvorbu škál výukové komunikace. Konfirmační metoda v tomto ohledu nabízí přesnější výstupy v podobě detailního ověření modelu měřených faktorů a jejich vzájemných vztahů. Použitý dotazník byl sestaven z baterií různých nástrojů, neexistoval tak dostatečně podložený model pro ověření konfirmační faktorovou analýzou. Podobně při testování vztahů mezi faktory výukové komunikace a percipovaným učením by byl přínosnější postup založený na testování kauzálního modelu. Teorie nám nenabídla jasná východiska, proto používáme deskriptivní postup vícenásobné regrese. Považujeme to za první krok pro další analýzy.

Třetí limit studie je spojen s výzkumným vzorkem. Šlo o vícestupňový výběr, kdy byly nejdříve vybrány školy. Existuje tak pravděpodobnost, že žáci ze stejné školy mají podobné charakteristiky. Z tohoto důvodu by bylo vhodné používat analytické postupy umožňující odlišit vlivy vztahující se k jednotlivci (žák) či skupině (škola). Malý počet zapojených škol nám v této studii ale neumožňuje použít adekvátnější hierarchické lineární modely.

6 Diskuse a závěr

V tomto příspěvku jsme představili vlastní šetření zjišťující charakteristiky výukové komunikace spolu s ukazateli žákovského učení. Předkládáme výsledky ozřejmující, zda a v jaké míře vybrané charakteristiky komunikačního chování učitele a žáků ovlivňují percipované žákovské učení v humanitních předmětech. Hlavním zjištěním patrně je, že data ukazují na zásadní význam komunikace na subjektivně vnímané učení. V získaném modelu percipovaného učení vysvětluje výuková komunikace 73 % variability. To je silné číslo, které zásadně legitimizuje výzkumnou pozornost věnovanou této oblasti. Jde o nález, který je zajímavý v kontextu současné české diskuse o kvalitě výuky a vzdělávání (viz např. Janík et al., 2012; Slavík & Janík, 2012; Zlatníček & Pešková, 2012; Janík et al., 2013). Zlatníček a Pešková (2012) nastolují otázku, jak určit komponenty, které ovlivňují kvalitu výuky. Máme za to, že tyto komponenty je možné identifikovat na základě empirického výzkumu – jestliže výuková komunikace determinuje úroveň percipovaného žákovského učení, jde nepochybně o jednu ze složek kvality výuky.

Z naší analýzy vzešel model pro percipované učení. Prim v něm hraje aktivní komunikační angažovanost. Naše výsledky ukazují, že na tom, jakým způsobem do komunikace vstupuje sám žák, záleží více, než na komunikačním chování učitele. Tento – z našeho hlediska velmi důležitý – nález nám umožnilo naše rozhodnutí zahrnout do analytických modelů (a do samotného dotazníkového nástroje) faktory jak na straně učitele, tak na straně žáků. Tím se naše studie odlišuje od výzkumů s podobným zaměřením, avšak orientovaným primárně na učitele (např. Den Brok et al., 2003; Wubbels & Brekelmans, 2005; Creemers & Kyriakides, 2008; Panayiotou et al., 2014). Rovněž v rámci proudu výzkumu výukové komunikace (viz např. Chesebro & McCroskey, 2001; Chesebro, 2003; Comadena et al., 2007; Mottet et al., 2008), jímž jsme se inspirovali, sice bývají faktory na straně žáka studovány, avšak jen zřídka paralelně s faktory na straně učitele.

Regresní model ukazuje, že zvýšení aktivní žákovské angažovanosti pozitivně souvisí s maximalizací subjektivně percipovaného učení. To vede k některým akademickým i praktickým závěrům. Akademický závěr zní, že budoucí výzkumná šetření by se měla koncentrovat na roli žáků ve výukové komunikaci. Praktický závěr zní, že pokud chceme posílit žákovské učení (a tím zvýšit kvalitu výuky), je třeba zvýšit zapojení žáků do komunikace. Neznamená to ovšem, že se umenšuje význam učitele. Je to totiž právě učitel, kdo vytváří žákům komunikační prostor a svými vlastními

komunikačními aktivitami jejich angažovanosti buď napomáhá, nebo ji utlumuje[33] (viz Šeďová & Švaříček, 2010). Ačkoli se tedy jako klíčové pro výsledky učení ukázalo komunikační chování žáků, platí, že učitel může pracovat na tom, aby toto chování bylo angažované. Nadále je tedy třeba studovat postupy učitelů, které vedou k posílení žákovské angažovanosti.

Literatura

Andersen, P., & Andersen, J. (1982). Nonverbal immediacy in instruction. In L. Barker (Ed.), *Communication in the Classroom* (s. 98–120). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Avtgis, T. (2001). Affective learning, teacher clarity and student motivation as a function of attributional confidence. *Communication Research Report, 18*(4), 345–353.

Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for teacher. *Communication Education, 55*(1), 63–72.

Barzilai, S., & Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education, 70*, 65–79.

Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education, 11*(3), 323–346.

Caspi, A., & Blau, I. (2011). Collaboration and psychological ownership: how does the tension between the two influence perceived learning? *Social Psychology of Education, 14*(2), 283–298.

Chesebro, J. L. (2002). Student listening behavior. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (s. 8–18). Boston: Allyn & Bacon.

Chesebro, J. L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension and affect. *Communication Education, 28*(1), 53–58.

Chesebro, J. L., & McCroskey J. C. (1998). The relationship of teacher clarity and teacher immediacy with students' experiences of state receiver apprehension. *Communication Quarterly, 46*(4), 446–456.

Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2000). The relationship between students' reports of learning and their actual recall of lecture material: A validity test. *Communication Education, 49*(3), 297–301.

Chesebro, J. L., & McCroskey J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education, 50*(1), 59–68.

Chesebro, J. L, & Wanzer, M. (2006). Instructional message variables. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 89–106). Boston: Allyn and Bacon.

Cooper, L. (1932). *The rhetoric of Aristotle*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *Dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(3–4), 407–442.

Fassinger, P. A. (1995). Professors' and students' perception of why students participate in class. *Teaching Sociology, 24(*1), 25–33.

Finn, A. N., Schrodt, P., & Witt, P. L. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcome. *Communication Education*, *58*(4), 516–537.

[33] Situace je o to komplikovanější, že týž učitel může některé žáky k participaci stimulovat a jiné od ní odrazovat, což vytváří ve školní třídě nerovné podmínky k učení.

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (1999). The revised learning indicator scale. *Communication Studies, 50*(1), 1–12.

Frymier, A. B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor behavior. *Communication Education, 50*(4), 314–326.

Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, *55*(2), 156–145.

Gray, D. L., Anderman, E. M., & O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, *14*(2), 185–208.

Hines, C., Cruickshank, D., & Kennedy, J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal, 22*(1), 87–99.

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae, 6*(3), 27–55.

Joyce, J., Hassall, T., Montaño, J. L. A., & Anes, J. A. D. (2006). Communication apprehension and maths anxiety as barriers to communication and numeracy skills development in accounting and business education. *Education and Training, 48*(6), 454–464.

Kelley, D. H., & Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education, 37*(3), 198–207.

Kersen-Griep, J., Mae Gayle, B., & Preiss, R. W. (2006). Classroom interaction and educational outcomes. In B. Mae Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes* (s. 129–147). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (Eds.). (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: The affective domain.* New York: McKay.

Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J, & Neter J. (2004). *Applied linear regression models.* McGraw-Hill Irwin.

Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika, 54*(2), 101–128.

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, *40*(1), 16–25.

McCroskey, J. C., Holdridge, W., & Toomb, J. K. (1974). An instrument for measuring the source credibility of basic speech communication instructors. *The Speech Teacher, 23*(1), 26–33.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). Understanding the audience: Students' communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 51–66). Boston: Allyn and Bacon.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). The role of communication in instruction: The first three decades. In B. Mae Gayle, R. W. Preiss, N. Burrel, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes. Advances through meta-analysis* (s. 15–28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, *66*, 90–103.

Metcalfe, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(3), 159–163.

Molinari, L., & Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research, 62*, 249–258.

Mottet, T. P, Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (Eds.). (2006). *Handbook of instructional communication.* Boston: Allyn and Bacon.

Mottet, T. P. et al. (2008). Instructional communication predictors of ninth-grade students' affective learning in math and science. *Communication Education*, *57*(3), 333–355.

Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviours and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology, 75*, 138–149.

Myers, S. A. (2010). Instructional communication. The emergence of a field. In D. L. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (s. 149–159). Los Angeles: Sage.

Myers, S. A., & Martin, M. M. (2006). Understanding the source: Teacher credibility and aggresive communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 67–88). Boston: Allyn and Bacon.

Panayiotou, A. et al. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26*(1), 73–93.

Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. *Communication Yearbook, 10*, 574–590.

Richmond, V. P., & Hickson, M. (2001). *Going public: A practical guide to public talk*. Boston: Allyn & Bacon.

Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education, 12*(1), 91–104.

Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika, 61*(3), 262–286.

Šalamounová, Z. (2014). (Re)konstruování školního vědeckého slovníku. *Studia paedagogica 19*(1), 9–42.

Šeďová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace, 20*(3), 24–48.

Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica 19*(4), 9–43.

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, *5*(1), 123–133.

Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education, 46*(1), 1–9.

Titsworth, S., & Mazer, J. P. (2010). Clarity in teaching and learning: Conundrums, consequences, and opportunities. In D. L. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (s. 241–262). Los Angeles: Sage.

Witt, P. L., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs 71*, 149–154.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1), 6–24.

Zhang, Q., & Huang, B. (2008). How does teacher clarity affect student learning? A multi-cultural test for the mediated effect. *Texas Speech Communication Journal, 33*(1), 10–19.

Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis Scholae, 6*(3), 57–76.

Mgr. Martin Sedláček, Ph.D., Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
msedlace@phil.muni.cz

doc. Mgr. Klára Šeďová, Ph.D., Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
ksedova@phil.muni.cz

Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě[1]

Kateřina Lojdová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Výzkumný článek popisuje podoby rezistentního chování žáků 2. stupně základní školy, které zachytili studenti učitelství ve svých denících v průběhu dlouhodobé praxe. Jedná se o chování, které může reprezentovat specifickou podobu nekázně. Na rozdíl od jiných podob nekázně je rezistentní chování interpretováno skrze mikrosociální jevy ve třídě a makrosociální jevy ve společnosti. Studenti na praxi se setkávají se širokou paletou rezistentního chování žáků vůči normám ve škole i vůči kurikulu. Prezentovaný výzkum vychází z kvalitativní analýzy 58 deníků studentů učitelství na praxi. Popisuje typy rezistentního chování žáků, jak je vnímají studenti učitelství na praxi, a zasazuje je do kontextu mocenského uspořádání ve školní třídě. Výsledná typologie popisuje rezistentní chování žáků od pasivní přes aktivní po agresivní rezistenci. Všechny typy rezistence se odehrávají ve dvou mocenských diskursech – didaktickém (vůči učivu) a regulativním (vůči normám ve škole).

Klíčová slova: kázeň, moc, nekázeň, rezistence, studenti učitelství

Pupil's Resistance Behaviour as a Power Manifestation within Classroom

Abstract: The paper gives a brief overview of the international research on pupil's resistance within classroom. The aim of this qualitative study is to analyze resistant behaviour in the Czech lower secondary classrooms, where student teachers realize their long term practice. Student teachers recorded in their diaries variety of resistant behaviour connected to school norms and teachers and themselves. The sample consisted of 58 student teachers diaries. The paper analyze pupils resistance within classroom in the power relationship context. It brings typology of resitance from passive to aggressive resistance, which takes place in both didactic and regulative power discourse.

Key words: discipline, indiscipline, power, resistance, student teachers

DOI: 10.14712/23363177.2015.74

Jedním z největších úkolů, který na začínající učitele ve školní třídě čeká, je ustavení a řízení mocenského uspořádání. Začínající učitelé se setkávají s rozmanitými projevy nekázně žáků. Některé z těchto projevů nejsou jen prvoplánovou nekázní. V tomto textu se snažíme o pochopení nevhodného či nespolupracujícího chování žáků, které vychází z žákovského odmítání školy a jejích norem. V angloamerické

[1] Tento příspěvek vznikl s podporou projektu GAČR GA13-24456S Moc ve školních třídách studentů učitelství řešeného na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

sociologii vzdělávání je toto chování konceptualizováno už od 70. let 20. století jako rezistence žáků. Prezentovaný výzkum vychází z analýzy studentských deníků, které si studenti učitelství psali během své dlouhodobé praxe na 2. stupni základních škol. Studenti, kteří na praxi teprve vstupují do role reprezentantů sociálních norem ve škole, se setkávají se širokou paletou rezistentních strategií žáků vůči kurikulu, normám školy i jim samotným. Různé podoby rezistentního chování žáků zaznamenávají také v hodinách cvičných učitelů (tedy učitelů, kteří studenta na praxi vedou) a dalších učitelů, ke kterým chodí na náslechy. Cílem textu je utřídit podoby rezistentního chování žáků, se kterými se setkávají studenti učitelství ve svých začátcích ve školní třídě, a interpretovat je v kontextu mocenského uspořádání.

1 Škola jako normativní instituce

Škola je stejně jako jiné společenské instituce postavena na dodržování množství pravidel. Tato pravidla se nacházejí na různých úrovních a netýkají se jen žáků, ale i učitelů, kteří jsou pravidlům nejen podřízeni, ale také je reprezentují (Kaščák, 2006). Tato pravidla mohou být nařízená (vnější), nebo dobrovolně přijatá (vnitřní). Dodržování pravidel a norem chování nazýváme kázní (Bendl, 2004). Mnozí autoři se shodují, že kázeň je jednou ze základních podmínek efektivního vyučování (Crone & Teddlie, 1995; Kyriacou, 2001; Lewis, 2001). Na nekázeň je pak logicky nahlíženo jako na jev nežádoucí, který narušuje vyučovací proces.

Nekázeň však představuje obrovský rezervoár chování s rozmanitými příčinami. Toto chování se může odehrávat mezi různými aktéry (žáci–učitelé, žáci–žáci), může mít různou závažnost a intenzitu a může plnit různé funkce (zábava, únik, vzdor). V tomto textu se zaměříme na chování, které můžeme považovat za specifický typ nekázně – rezistenci žáků.

1.1 Když je nekázeň rezistencí

Rezistenci definujeme jako opoziční akt k něčemu, s čím jedinec nebo skupina nesouhlasí (Sannino, 2010). Rezistentní chování žáků se projevuje jako neochota učit se, odmítání školy, neangažovanost a apatie, neplnění požadavků, vzpurnost (Hendrickson, 2012). Miles (2007) charakterizuje rezistentního žáka tím, že 1. odmítá rutiny a úkoly, 2. cítí se být nepochopen, 3. hádá se, 4. je mrzutý, 5. kritizuje nebo nerespektuje autority, 6. k ostatním se chová rozhořčeně nebo zatrpkle, 7. je verbálně a fyzicky vzpurný. 8. má pesimistické a negativní postoje. V zahraničních studiích se také někdy synonymně užívá termín opoziční chování (McLaren, 1985; Miles, 2007). Opoziční chování však může být spojováno s diagnózou *Opoziční vzdorovité chování* (F91.3)[2] dle MKN-10. Vzhledem k zakotvení problematiky opozičního chování ve speciální pedagogice užíváme termín rezistentní chování, který není za-

[2] Porucha opozičního vzdoru také doprovází ADHD. Lougy a Rosenthal (2002) uvádějí, že 1/3 diagnostikovaných osob s ADHD také poruchu opozičního vzdoru.

tížen nálepkou diagnózy[3]. Popisované chování totiž není spojeno s žádnou diagnózou a jeho interpretace se odehrává v kontextu sociálním. Jeho reflexe vychází zejména z kriticko-pedagogických směrů.

V teoriích rezistence toto chování není připisováno vlastnostem žáků, nýbrž převážně vnějším vlivům. Tyto vlivy shledávají autoři jak přímo v prostředí školní třídy, tak i v širším makrosociálním kontextu. V mikrosociálním pohledu je rezistence vnímána jako reakce na opresivní prvky školy, například přímo na učitele či na žákům vzdálené kurikulum (Dickar, 2008). Mnohdy je snahou žáků skrze nevhodné chování vzbudit pozornost učitele (Gootman, 1997). Nudný výklad učitele, jeho příliš nízké nároky (Holt, 1984), nebo naopak nároky příliš vysoké mohou také k nevhodnému chování žáků přispět (Bryant & Bates, 2010). Žáci mohou být ve třídě rezistentní také proto, že podoba vyučování neodpovídá jejich mentálním modelům učení a prekonceptům, které si do třídy přinášejí (např. role učitele a žáků, cíl vzdělávání atd.) (Brookfield, 2006). Ve třídě může dojít až k aktivnímu odporu vůči učitelově osobě. V takovém případě „žáci volí aktivní bojové strategie (nekázeň, vulgarita, odmítání) a strategie pasivní rezistence (apatie, nezájem, nespolupráce)“ (Čapek, 2010, s. 76). Rezistence žáků vůči učitelům může tedy být dána neadekvátními požadavky učitele.

V makrosociálním pohledu zaznívají v interpretaci rezistentního chování kritické pohledy na reprodukci sociální nerovnosti ve škole, zejména skrze skryté kurikulum[4]. Přestože rezistentní teorie pracují se sociální reprodukcí, od teorií reprodukce se odlišují. Zatímco reproduktivisté ve svých teoriích popisují, „co školy dělají žákům“ (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1990; Freire[5], 2000), rezistentní teorie (Giroux, 2012; McLaren, 1985; McLaren, 2006) ukazují, „co žáci dělají učitelům a školám“, neboli jak vzdorují dominantní kultuře a také jak interagují s reprodukcí norem ve škole (Dickar, 2008). Oproti deterministickým reprodukčním teoriím tak pojímají žáky jako aktivní aktéry, kteří skrze rezistenci mohou ovlivnit opresivní struktury. Mnohé rezistentní teorie vyvstaly z výzkumů v 70. a 80. letech 20. století. Zásadní byla například Willisova studie *Learning to Labour* (1977) zachycující zesměšňování školy chlapci z dělnických rodin jako aktivní strategii vůči tomu, aby je škola socializovala jako poslušné dělníky. Na dívky z dělnických rodin se zaměřila McRobbie (1978), která se zabývala rezistencí u dívek v kontextu přejímání role ženy ve vlastní kultuře. Dospěla k tomu, že dívky si hrají na rozdíl od chlapců ve sféře soukromé a to je připravuje na budoucí roli manželek a matek

[3] Udělování nálepek je dle etiketizační teorie stigmatizací, která ovlivňuje další dráhu nálepkovaného. Etiketizační teorie předpokládá, že označkování určitého chování za deviantní může ovlivňovat lidské chování. Etiketizační teorie proto rozeznává primární a sekundární deviaci. Primární deviace je prvotním porušením sociálních norem, které může mít jednorázový nebo epizodický charakter. Sekundární deviace pak vzniká vlivem reakce okolí (zejména oficiálních agentů sociální kontroly) na tuto primární deviaci. Jednoduše řečeno – pod vlivem nálepky devianta takto začne člověk sám sebe vnímat a začne se chovat jako deviant (Hrčka, 2000).

[4] Jako skryté kurikulum můžeme definovat vše, co není naplánováno a postiženo ve formálním kurikulu (Maňák, 2007). V kritických teoriích je skryté kurikulum vnímáno jako prvek, který slouží reprodukci dominantního systému.

[5] Freire není řazen mezi teoretiky reprodukce. Jeho koncept bankovního vzdělávání, kde učitelé vkládají poznatky žákům mechanicky do hlavy jako do nějaké banky (Freire, 2000), však rezonuje s myšlenkami reproduktivistů.

v patriarchální společnosti. Dívky, které zkoumala, tvořily kontrakulturu a chovaly se rezistentně ve vztahu ke kultuře školy i k sociálním normám jako oblékání, vztahy s chlapci a názory na sňatky. Tyto dívky vytváří kulturu odmítnutí opresivní ideologie mužské dominance. McRobbie tak konfrontovala Willisův předpoklad, že rezistence se vyskytuje pouze u bílých mužů (Hall, 2001). Na otázku rasy a rezistence pak navázali Fordham a Ogbu (1986). Popsali vnímání akademického úspěchu černošskými studenty jakožto záležitosti bílých a v důsledku toho rozvinutí rezistentních strategií vůči škole zachovávajících černoškou identitu (in Dickar, 2008). Zásadní role kultury v rezistenci vyvstává ve studii *Teacher as an Enemy* (1987) na výrazném příkladu učitele, který přichází zvnějšku do indiánského kmene Kvakiutlů (Wolcott, 1987). Současné výzkumy ilustrujeme na příkladu rezistentních strategií studentů na střední odborné škole v americkém rurálním Ohiu. Na místní střední školu přichází učitelé z města s cílem poskytnout širší vzdělání. Studenti jsou však úzce svázáni s rodinou, kterou nechtějí opustit a která je podporuje v tom, aby si našli málo placenou práci v zemědělské lokalitě. Studenti proto posuzují středoškolské kurikulum jako irelevantní, mají pocit, že jim učitelé nerozumí, a někdy pro ně nejsou adekvátní ani normy školy.[6] Z dynamiky rodiny, učitelů a studentů pak vyvstávají rezistentní strategie ve třídě, kterými studenti chrání svoji kulturu. Může se zdát, že výzkumy rezistence jsou vztaženy zejména k vyššímu sekundárnímu vzdělávání. Rezistenci však lze zkoumat na všech vzdělávacích stupních. Už v předškolním vzdělávání se tématem rezistence jako reakce na nevhodné požadavky školy zabývala například Dorr-Bremme (1992).

Teorie rezistence prošly už od osmdesátých let minulého století výraznou kritikou, která upozorňovala na to, že ne vždy je možné rozlišit rezistenci žáků od pouhého dělání nepořádku ve třídě, že nelze dokázat, že toto chování žáků je vyvoláno např. rasovým útlakem učitele, či že tyto teorie přesouvají debatu z oblasti vzdělávání do širší oblasti rasismu a sexismu ve společnosti (McGlaughlin, Weekes, & Wright, 2002). Jednu z kritických interpretací uvedeného pojetí rezistence přináší v českém prostředí i Šeďová (2011), která upozorňuje, že rezistence může být jen rétorickou figurou, skrze kterou přenášejí žáci odpovědnost za své chování na učitele (Šeďová, 2011). Přesto je podle řady autorů žákovská rezistence významným a užitečným teoretickým konceptem. Dokládá to také přemíra výzkumů žákovské rezistence, zejména ve spojení s genderem a rasou (Arnot & Mac An Ghaill, 2006).

Pojem rezistence tedy užíváme, ač jsme si vědomi, že zmíněné příčiny rezistence zdaleka nejsou výhradní a že pojem rezistence má své metodologické limity. Teorie rezistence však ukazují, jak významné jsou mocenské vztahy mezi učitelem a žáky a jak komplexním problémem může nevhodné chování ve školní třídě být. Přestože se rezistentní chování mnohdy projevuje jako nekázeň, ne každá nekázeň je rezistencí. Rezistentní chování jsme ukázali jako chování, které zahrnuje soutěžení

[6] Student Cody o víkendech pracoval na farmě a chodil na lov. Jednou v pondělí zapomněl svůj lovecký nůž v batohu a přinesl ho do školy. Protože školní řád zakazuje nošení zbraní do školy, byl Cody vyloučen. Toto vyloučení vnímal jako nespravedlivé, protože nůž do školy nepřinesl záměrně (Hendrickson, 2012).

o moc a zpochybňuje legitimitu školy obecně a legitimitu dílčích instrukcí konkrétně (McLaren, 1985). Právě moc je tím, o co žáci skrze rezistentní chování hrají.

1.2 Rezistence jako soutěž o moc

Moc ve školní třídě můžeme definovat jako kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014). Jedná se přitom o dynamický a proměnlivý proces. V rámci jedné vyučovací hodiny dochází k opakovanému (re)konstruování mocenského uspořádání mezi učiteli a žáky napříč jednotlivými situacemi a aktivitami, v prostorovém kontextu školní třídy a politicko-ekonomickém kontextu učitelů a školní lokality (Winograd, 2002).

Na rozdíl od konceptu autority tedy koncept moci akcentuje schopnost „ovlivňovat" nejen u učitele, ale i u žáků. Tzv. mocenské konstelace, ve kterých získávají převahu žáci, přibližuje Šeďová (2011). Toto ovlivňování v rukou žáků nemusí být negativní. Je například součástí demokratických procesů ve třídě. Je však zřejmé, že takové uspořádání klade vyšší nároky na učitele a zejména pro začínající učitele je velkou výzvou. Pokud se mocenské uspořádání zcela vymkne učitelově kontrole, těžko již může naplnit didaktické cíle.

V tomto textu se zaměříme na mocenské uspořádání ve dvou diskursech (Bernstein, 1996) – v didaktickém (který určuje, jaké znalosti budou žákům předávány) a regulativním (tento diskurs definuje pravidla sociálního chování ve třídě). Didaktická oblast je ústřední pro celý proces vyučování. Nelze však opomenout, že se tento proces odehrává v sociálním kontextu, který didaktickou oblast ovlivňuje.[7] Žáci mohou intervenovat do obou diskursů – do didaktického (např. spolurozhodováním o obsahu vzdělávání) i do regulativního (např. tvorbou pravidel ve školní třídě). Tyto demokratické procesy jsou v dnešních třídách běžné. Ve chvíli, kdy se žáci dostanou do konfliktu s učitelem, mohou vyvíjet pasivní či aktivní rezistentní chování v obou diskursech. Pro studenty na praxi a začínající učitele je stěžejní vyrovnat se zejména s rezistencí žáků v regulativním diskursu. Studenti na praxi sice často zpochybňují svoji odbornost (didaktický diskurs), avšak ta není výhradním ukazatelem pro jejich další rozhodování o vstoupení do profese učitele. Pochybnosti o vlastním zvládnutí role učitele vyvstávají zejména s jejími sociálními charakteristikami (Lojdová, 2014), jejichž součástí je i práce s rezistencí žáků v regulativním diskursu. Na rezistenci lze přitom nahlédnout ve dvojím světle – jako na brzdu i příležitost pro učení.

Je patrné, že rezistentní chování žáků je mnohdy v rozporu s normami instituce školy. Rezistentní chování může rušit výuku a narušovat celý výchovně-vzdělávací proces. Působí tak komplikace učiteli i ostatním žákům. Rezistentní chování může být škodlivé i pro jeho původce. Takové chování je vnímáno jako chování v rozporu se školním úspěchem. Žáci mohou být označkováni jako neschopní učit se (Kohl,

[7] Jak uvádí Bernstein (1996), regulativní diskurs je didaktickému diskursu vždy nadřazený, neboť určuje, jakým způsobem k procesu předávání znalostí dojde. Oba diskursy se tedy v realitě překrývají. V teorii je však můžeme analyticky oddělit.

1991), to může brzdit jejich rozvoj a vést až k jejich vyloučení či přeřazení do jiného typu školy.

Na druhou stranu určitá podoba a míra rezistence žáků je i žádoucí. Skalková žádoucí rezistenci žáků popisuje z didaktického hlediska a vztahuje ji k dominantní konzumní kultuře: „Součástí úsilí školy o rozvíjení tvořivosti je, aby žák byl rezistentní vůči konformním vlivům (ve smyslu konzumní společnosti), aby se sám učil volit a hodnotit podle vlastní hodnotové orientace“ (Skalková, 2007, s. 164). Transformativní pojetí rezistence upozorňuje, že revolucionáři a kritičtí myslitelé byli často hybateli dějin. Rezistentní žáci tak mohou být aktéry sociální změny, která může být (ale nemusí) změnou k lepšímu. Rezistence může být zplnomocněním žáků za jejich práva, jak popisuje Solorzano na příkladu chilských studentů, kteří protestují za kulturně relevantní kurikulum (in Case, 2013). Pokud rezistentní strategie není prvoplánovým rušením, ale reakcí na sociální nerovnosti manifestované ve škole, pak žáci, kteří proti nerovnostem revoltují, rozvíjí sami sebe (Dickar, 2008). Rezistence nepřispívá jen k učení se v daném předmětu, ale hraje roli v širším procesu socializace. Poskytuje příležitost, aby se žáci učili o povaze moci, legitimitě autority, poslušnosti i odmítání (Hedges & Schneider, 2005). Rezistence je příležitost k učení sama o sobě (Everhart, 1983).

Během prvních let učitelské praxe je však pro učitele obtížné vnímat rezistenci jako příležitost k učení žáků i učitele samotného (Vetter et al., 2012). Učitelé jsou v takových případech na pochybách, zda mají změnit instrukce, nebo čekat, zda nekomfortnost situace povede žáky ke změně chování (Bryant & Bates, 2010). Tato nekonformnost a nejistota může být pro žáky dle Friedmana (1992) výzvou ke změně jejich typického myšlení a chování. Změna rezistentního chování přitom může být pro žáky přínosná, jak uvádí ve výzkumu rezistentních žáků z Ohia Hendrickson (2012, s. 47): „Žáci mohou dosáhnout vyššího vzdělání a začít podnikat v lokalitě. Studenti, kteří půjdou na univerzitu a vrátí se pak do lokality, mohou posílit její životaschopnost.“ Zároveň je tu i výzva pro kurikulum, které by mělo být více lokálně relevantní, aby přemostilo rozdíl mezi školou a lokální komunitou. To je však úkol přesahující možnosti studentů na praxi. Pro studenty a začínající učitele je stěžejní vytvoření individuálních kázeňských technik (Šeďová, 2011), s jejichž pomocí mohou zasahovat do mocenského uspořádání ve třídě.

2 Metodologie

V podzimním semestru 2013 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity rozběhla nová koncepce učitelských praxí pro navazující magisterská studia učitelství, která přinesla posílení časové dotace pro výkon praxe. Studenti praktikovali na 2. stupni základních škol dva dny v týdnu v průběhu celého semestru, celková dotace praxe byla 100 hodin. Jednalo se jak o brněnské fakultní školy, které převažovaly, tak i o školy dle vlastní volby studenta. V průběhu praxe si studenti vedli deník, jehož obsah byl předmětem reflektivních seminářů na fakultě.

Deníky z praxe studentů obsahují množství podob rezistentního chování žáků, se kterými se studenti na praxi setkali. V průběhu čtení deníků vzešla výzkumná otázka, která zněla: „Jaké podoby rezistentního chování žáků studenti na praxi zaznamenávají?“. Do výzkumu bylo zahrnuto 58 deníků z praxe studentů navazujícího magisterského oboru Učitelství občanské výchovy (v kombinaci s druhým oborem) na Pedagogické fakultě MU. Výzkumný vzorek tvořilo 42 studentek a 16 studentů vykonávajících praxi v podzimním semestru 2013.

Z metodologického hlediska je třeba poznamenat, že deníkové záznamy nejsou reprezentací skutečnosti, nýbrž její konstrukcí tvůrci deníků. Avšak i tyto příběhy mohou být sociálními vědami zkoumány, neboť reprezentují lidskou zkušenost (Šeďová, 2013). V učitelském vzdělávání je poznání subjektivních teorií jedním z předpokladů úspěšného profesního rozvoje (Korthagen, 2011), a jejich zkoumání by tak mělo mít v pedagogice své místo i přesto, že tyto poznatky nejsou objektivní charakteristikou reality.

Analytickým postupem bylo otevřené kódování dat z deníků, následně proběhla kategorizace kódů (obrázek 1).

3 Výsledky výzkumu

Studenti na praxi se setkávají s různou podobou a sílou rezistentního chování žáků. Toto rezistentní chování je vztaženo k nim samým i ke cvičným učitelům, ke kterým chodí studenti na náslechy. Role učitele a studenta na praxi ve školní třídě může být odlišná, jak budeme diskutovat u některých projevů rezistentního chování žáků, avšak v obou případech se jedná o projev rezistence vůči agentovi sociální kontroly (Lojdová, 2014), který jednotí náš pohled na rezistenci.

Rezistentní chování je proto utříděno od pasivního přes aktivní rezistenci až po chování agresivní. Jak bylo uvedeno výše, všechny tyto podoby rezistence se odehrávají v didaktickém i regulativním mocenském diskursu. Na obrázku 1 proto ke každé intenzitě rezistence uvádíme její podobu v obou mocenských diskursech.

Typ rezistentního chování		*Mocenský diskurs*	
		Didaktický diskurs	*Regulativní diskurs*
nízká	*Pasivní*	ignorace obsahu	ignorace učitele
Intenzita rezistence	*Aktivní*	proměna obsahu	vyjednávání výjimky z pravidel
vysoká	*Agresivní*	útok na obsah	útok na normy nebo jejich reprezentanty

Obrázek 1 Rezistentní chování žáků ve školní třídě zaznamenané studenty učitelství na praxi

3.1 Pasivní rezistence

Didaktický diskurs

Pasivní rezistence zahrnuje oproti aktivní rezistenci méně přímočarý přístup. Ve školní třídě to může být neochota, podvádění a ignorace požadavků učitele (Richmond & McCroskey, 1992). Možnou pasivní rezistenci **v** didaktickém diskursu zaznamenal ve svém deníku student Kamil: *Pan učitel žákům ukazuje zdroj, HDD, základní desku, procesor atd. Většinu komponentů nechá kolovat, a žáci si je tak mohou prohlédnout. Všímám si, že kluci tak činí se zaujetím, naproti tomu holky to moc nezajímá.* (Kamil)

Pasivní rezistence je nejčastějším projevem odporu žáků (Case, 2013), je však také projevem nejobtížněji konceptualizovatelným. Z hlediska vymezení rezistence jako soutěžení o moc se může jevit nejslabší kategorií, protože žáci na ovlivnění dění v tomto případě de facto rezignují. Pasivní strategie proto interpretujeme jako nejmírnější projev rezistence. I přesto je to důležitá kategorie, ve které vyvstává mimo jiné otázka relevance kurikula pro žáky. V uvedené ukázce o ní můžeme uvažovat z hlediska genderu. Učitel nezaujal obsahem dívky nebo dívky jsou k obsahu rezistentní z širších důvodů jejich genderové socializace. Příčiny mohou být různorodé, jejich důsledkem dochází ke strategii *ignorace obsahu*, kterou označujeme jako pasivní rezistentní chování v didaktickém diskursu. Pochopitelně se ignorace obsahu netýká jen dívek a počítačových komponentů. Setkali se s ní snad všichni studenti na praxi: *Oni v podstatě se nezajímají o nic. Vše je nudí a na všechno říkají – proč se to mám učit, když to k ničemu nepotřebuji.* (Karla)

Jako důvod pasivní rezistence zde studenti pojmenovávají zmíněnou irelevanci kurikula pro žáky. Ta může být dána jak nastavením kurikula ve školním vzdělávacím programu, tak i tím, jak učitel vzdělávací obsah žákům zprostředkovává. V neposlední řadě jsou tu strukturální podmínky – kurikulum může být pro žáky irelevantní, protože neodpovídá jejich potřebám, či z jiných sociálně-kulturních důvodů[8].

Regulativní diskurs

I v regulativním diskursu studenti narazili na řadu pasivních rezistentních strategií. Pokud v didaktickém diskursu žáci ignorovali obsah, pak v regulativním diskursu byla častým projevem rezistence *ignorace učitele*: *Bohužel některé dívky se mezi sebou bavily velmi hlasitě a napomínání nemělo úspěch. Když jsem se ptal učitelů, tak jsem se dozvěděl, že tyto dívky jsou známá firma, a jejich ignorace učitelů je na velmi vysoké úrovni.* (Tomáš)

Ignorace učitele se zde projevila rušením, ale může mít i nenápadnější projevy – nepozornost, vykonávání jiných činností atd. Často má neverbální podobu: *Roman se na učitelky i na nás dívá vyloženě zabijáckým pohledem.* (Lenka)

[8] Důvody, proč žáci o vzdělávací obsah nemají zájem, nemusíme interpretovat jen skrze teorie rezistence popsané výše. Jiný pohled přináší například Foucaultův (2002) vztah moci a vědění jakožto abstraktní síly, která určuje, co bude obsahem vědění. V pojetí Younga (2007) se otevírá perspektiva *sociálního realismu*, skrze kterou nahlíží na irelevanci kurikula z hlediska produkce vědění.

Indikátorem ignorace učitele může být jak rušení, tak i ticho: *Žáci v zadních lavicích se buď mezi sebou baví, nebo jen mlčí.* (Jarmila)

Jako pasivní rezistenci jsme představili ignoraci obsahu a ignoraci učitele. Žáci mohou preferovat pasivní rezistenci ze dvou důvodů: 1) Pasivní strategie mohou lépe fungovat. Žáci mohou být v rezistenci, aniž by učitel tuto rezistenci rozpoznal. 2) Pasivní strategie více odpovídá očekávání od žákovské role. Škola socializuje spíše k poslušnosti. Pasivní strategie žáků tak mohou být i pro učitele přijatelnější, protože méně ruší třídu a netlačí učitele do nějaké podoby přímého boje o moc (Richmond & McCroskey, 1992). Case (2013) uvádí, že pasivní rezistence je ve třídách častější než rezistence aktivní. Higginbotham (in Case, 2013) dodává, že k pasivní rezistenci se častěji uchylují žáci z méně privilegovaných sociálních skupin. Tento předpoklad náš výzkum nezaznamenal.

3.2 Aktivní rezistence

Didaktický diskurs

Aktivní rezistence jasněji odkrývá aktuální rezistentní snahy a také více objasňuje možné příčiny rezistentního chování (Richmond & McCroskey, 1992). Nejprve přiblížíme aktivní rezistenci v didaktickém diskursu. Zde může dojít k *proměně obsahu*, která se odehrává jak skrze jeho rozvíjení, tak i skrze jeho rozporování.

Rozvíjení a rozporování obsahu se děje otázkami a komentáři žáků, které jako příklad aktivní rezistentní strategie uvádí řada autorů (Case, 2013; Richmond & McCroskey, 1992). Rozporovací otázku od žáka zaznamenala na náslechu studentka Jitka: *Paní učitelko, já musím nesouhlasit, hrady a zámky nejsou státním majetkem, co restituce?* (Jitka)

Právě otázky a komentáře žáků bývají řazeny ke konstruktivnímu rezistentnímu chování, které mohou proces učení akcelerovat. Přesto i tyto konstruktivní strategie učitelé většinou nemají rádi a považují je za destruktivní (Case, 2013). S tím, jak otázky od žáků vnímá, se svěřila studentka Mirka svému deníku: *Nad všemi ale vyčníval chlapec, který se mě neustále na něco vyptával. Chvílemi jsem si nebyla jistá, jestli mě jenom nezkouší, ale myslím, že ho to vážně zajímalo. Dostali jsme se tak v tématu jinam, než kam jsem původně předpokládala.* (Mirka)

Pro učitele může být takové chování žáků výhodné. Podle Raneye (2003) se většina vysokoškolských pedagogů shodne, že nejlepší jsou takové hodiny, které naberou nečekaný směr a otevřou nové perspektivy uvažování o předmětu. Přestože tato strategie je ceněna především vysokoškolskými pedagogy, i otázky žáků základní školy mohou výuku dynamizovat a přivést ji k novým obsahům. Pro studenty na praxi může být však taková situace nečekaná: *Došli na téma potratů a žáci se na toto téma hodně vyptávali, dokonce je zajímalo do detailu, jak probíhá samotný zákrok, což mě překvapilo, že je takové věci v* šesté třídě zajímají. (Karla)

V uvedeném příkladu se jednalo o téma, které žáky zaujalo, a chtěli se o něm dozvědět více, proto se je snažili svými otázkami rozvíjet. V denících jsou také zachyceny situace, kdy se studenti ve výuce setkali s *rozporováním obsahu*. Tako-

vou „pastí“ pro studenty občanské výchovy je romská problematika, neboť v české společnosti panují silné protiromské postoje (BIS, 2013). Lenka zaznamenala ve svém deníku tuto zkušenost: *U porušování lidských práv jsme se dostali k holocaustu a rasismu. Dalo se očekávat, že se zvedne vlna nevole proti Romům ze strany žáků. Myslím, že jsem jim nedokázala vysvětlit, proč rasismus není správný, toto téma je pro mě složité*. (Lenka)

Žáci zde rozporovali obsah, který student na praxi do výuky přinesl, což je pro začínajícího učitele obtížné z hlediska didaktického (odbornost) i regulativního (řízení třídy). V některých případech dokázali žáci učitelem zamýšlený obsah zcela proměnit: *Zadala jsem jim samostatnou práci, která spočívala v tom, že měli na jednu půlku listu psát výhody, které jim chození do školy přináší, a na druhou půlku nevýhody. Někteří žáci vypracovali úkol velmi hezky, ale jiní se vůbec nesnažili. Příkladem je Jenda, který měl v nevýhodách 5 bodů týkajících se učitelů (nenávidím některé učitele, zlí učitelé…)*. (Draha)

Zajímavá je zde interpretace studentky Drahy, neboť rezistentní chování vnímá tak, že žák nepracoval. Žák však upřednostnil tu část zadání, která pro něj byla z nějakého důvodu relevantnější a kterou potřeboval vyjádřit. Pro studentku to ale znamenalo nesplnění požadavků. V uvedeném příkladu rezistentní chování žáka směřovalo spíše ke konfliktu. Proměna obsahu však může být i konstruktivní: *Vojta dokonce vymyslel jednu aktualitu na místě, navázal na spolužáka a seznámil spolužáky s tématem hackerské měny – bitcoiny.* (Andrea)

Regulativní diskurs

V regulativním diskursu se aktivní rezistence projevuje jako *vyjednávání výjimky z pravidel*. Vyjednávání výjimky z pravidel jako rezistentní chování v regulativním diskursu se týká „obcházení“ pravidel a sociálních norem. Takovou výjimku z pravidla, že ve třídě se neběhá, vyjednával se studentkou Drahou žák Tonda:

Draha: „Toníčku, neběhej s plnou pusou po třídě, sedni si a najez se v klidu.“
Tonda: „Ale já nemám plnou pusu, já ji mám poloprázdnou, takže to zvládám.“

Řada žáků usiluje o nonkonformitu ve školní třídě, a pokouší se tak o vyčnívání z davu. Jedná se o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří mají nějakou diagnózu, ale i o žáky, kterým žádná porucha diagnostikována nebyla či o žáky nadané. Snaha o vyčnívání z davu je někdy spojena s vyjednáváním výjimky. Žák sobě i učiteli legitimizuje, proč může pravidla porušovat, a vyčnívat tak z davu. Draha se opět podělila o zkušenost s Tondou: *Dnes si měli žáci zaznačit, kterou povinnost žáků považují za opravdu důležitou. Tonda si vybral tu, ve které stálo, že povinností žáků je nevyrušovat učitele ve výuce. Paní učitelka to komentovala slovy, že je opravdu zvláštní, že si tuto povinnost vybral právě on. Tonda to vysvětlil, že právě proto, aby nevyrušoval, tak se nehlásí, protože tím učitele ruší, ale když myšlenku řekne nahlas na celou třídu, nemusí se hlásit a paní učitelka ho nemusí vyvolávat. Zkrátka Tonda umí vše okomentovat a ze všeho se vykecat*. (Draha)

Ve vyjednávání výjimek a s ním spojeném vyčnívání žáka z davu hrají důležitou roli intervence učitele, které mohou toto chování převést i do jiné podoby rezisten-

ce. Intervencí učitelky v deníkovém záznamu studentky Karly přešel žák z aktivní rezistence do rezistence pasivní: *Když zlobil, přesadila ho paní učitelka přímo před katedru. Ještě se předtím rozčiloval, proč to dělá, protože on nic neudělal, a na protest si nesedl do lavice, ale seděl napůl v uličce. Tak ho pí učitelka přiměla, aby si sedl do lavice, jak se patří a na protest celou hodinu nic nedělal.* (Karla)

Vlivem kázeňského postihu přešel žák, který vyrušoval (aktivní rezistence), do pasivní rezistence. Tento postih vnímal žák jako neoprávněný, proto pokračoval v rezistenci, která mu byla umožněna – v rezistenci pasivní. To může být výhodnou strategií pro učitele i školní třídu, neboť pasivní rezistence je méně rušivá než rezistence aktivní.

Vyjednávání výjimky z pravidel se nemusí týkat jen zájmů jednotlivých žáků, ale i zájmů skupin. V jednom z deníků byla zachycena podoba demokracie v praxi, když žáci aktivně vystoupili proti pravidlu, které považovali za nespravedlivé: *Do hodiny přišli zástupci žákovské iniciativy, kteří nesouhlasí s tím, že by se výtěžek jarmarku měl rovnoměrně rozdělit mezi všechny třídy. Chtěli odpověď spolužáků, zda jsou pro nebo proti, a ptali se i paní učitelky.* (Lenka)

Žáci zde aktivně vystoupili za svoje zájmy, vstoupili do jednání s ostatními za účelem naplnění svého cíle. Takové rezistentní chování je pro ně zkušeností, ze které se mohou učit, a můžeme o ní tak uvažovat v transformativním pohledu na rezistenci. Spíše než o destruktivní se jedná o konstruktivní rezistenci, na rozdíl od situací, do kterých vstoupí agresivita.

3.3 Agresivní rezistence

Ač tomu nebylo často, na svých praxích se někteří studenti setkali i s agresivní podobou rezistence. Agresivita se stejně jako předchozí rezistentní chování opět může odehrávat v obou mocenských diskursech. V didaktickém diskursu se jedná o útok na obsah vzdělávání, v regulativním diskursu o útok na normy a jejich představitele. Nejprve uvedeme příklad útoku na obsah, tedy rezistenci v didaktickém diskursu.

Didaktický diskurs

Není těžké uhodnout, že pokud žáci v rámci aktivních strategií rozporovali obsah týkající se různých menšin, v rámci agresivních strategií útočili na obsah spojený s těmito menšinami: *Dále dostali pracovní list týkající se národnostních menšin. Bylo těžké s nimi tento list dělat, na problematiku rasismu reagovali docela agresivně.* (Lenka) Přestože ze záznamu nevyčteme konkrétní podobu těchto útoků, ilustruje tento záznam typ agresivně rezistentního chování k obsahu, se kterým se zejména studenti občanské výchovy mohou setkat a na jehož řešení mnohdy nejsou připraveni.

Regulativní diskurs

Agresivní strategie **v** regulativním diskursu se netýkají vzdělávacího obsahu, ale norem ve škole a jejich reprezentantů. V krajním případě může dojít až k útoku na

normy a jejich reprezentanty, tedy na učitele. Situaci útoku na normy ve škole zachytil ve svém deníku Emil: *Dle mého tam bylo několik okamžiků, kdy žáci překročili určitou mez kázně. Následná hodina OV už překročila hranice slušného chování a vyjadřování. Po přesazení žáka za velmi nevhodné chování v celé hodině spadla žákovi židlička a třískla o zem, načež žák prohlásil nebo skoro zařval: zkurvená židlička. Učitelka jen odvětila: Ondro, zamysli se nad svým chováním. Žák ještě dodal něco ve smyslu, však si můžu říkat, co chci. Tím vše haslo.* (Emil)

Situaci, kdy byl útok zaměřen přímo na studenta, zažila při asistování žákovi a do deníku zaznamenala Vlaďka: *Uvědomuji si, že žák nedával pozor. Pak se zeptal, co má dělat doma, a protože se paní učitelka věnovala jinému žákovi, zopakovala jsem mu, co říkala. A on na mě vystartoval, že nejsem žádná jeho učitelka, tak mu nemám co zadávat úkoly. Velice se rozzlobil a kopnul lavici na mě. Tato událost mě velice vyděsila.* (Vlaďka)

Situace útoku je v případě Vlaďky specifická tím, že se jednalo o školu, kterou navštěvují převážně romští žáci. Rezistentní chování zde může ovlivňovat odlišná kultura žáků oproti kultuře školy, což akcentují teorie rezistence v makrosociální perspektivě. V neposlední řadě je tu důležité zmínit i mikroperspektivu, konkrétně roli studenta učitelství ve školní třídě. Ta byla poznamenána chybějícím udělením formální autority studentovi cvičným učitelem. Jednou z determinant podoby vstupu do náročného prostředí školy je cvičný učitel. Cvičná učitelka studentku žákům nepředstavila a neudělila jí tím formální autoritu (Lojdová, 2014). Přestože je v literatuře zdůrazňován také význam neformální autority (Vališová, 1998), bez formální autority nemohou studenti uplatňovat moc spojenou s rolí učitele či asistenta.

4 Diskuse a závěr

Představená typologie rezistentního chování žáků není zcela nová, koresponduje s dělením rezistence na pasivní a aktivní (srov. McLaren, 1985; Richmond & McCroskey, 1992). Jedná se tak o rozšíření typologie rezistence o dimenzi diskursu, ve kterém se odehrává (didaktický, regulativní). V českém prostředí se navíc autoři věnují rezistenci žáků ojediněle (srov. Makovská, 2011), proto provedený výzkum obohacuje téma o data z českého kontextu, kde například specificky vyvstává otázka rezistence romských žáků.

Rezistentní strategie žáků studenti zaznamenávají v didaktickém i v regulativním diskursu. V obou diskursech zachycují studenti podoby rezistence od pasivity přes aktivní rezistenci až po agresivitu. Nad projevy rezistence visí otázka, zda se jedná o chování konstruktivní, nebo destruktivní. Pojem rezistentní chování často vyvolává negativní konotace. Přestože lze vnímat rezistentní chování jako chování v rozporu s normami školy, může být také prostředkem rozvoje žáka, vyjádřením jeho individuálních potřeb a reakcí na strukturální nerovnosti. „Rezistenci proto můžeme chápat jako konstruktivní, nebo destruktivní opoziční chování“ (Richmond & McCroskey, 1992, s. 86). Destruktivní rezistenci v denících studentů reprezentovala zejména

ignorace obsahu, ignorace učitele, útok na obsah a útok na normy a jejich reprezentanty. Naopak konstruktivní je rezistence tehdy, když vede ke zlepšení práce ve škole. V tomto výzkumu ji reprezentovalo rozvíjení a proměna obsahu skrze kladení otázek či korekci učitele a vyjednávání výjimky z pravidel pro sociální skupinu. S oporou o teoretickou analýzu a vlastní zkušenosti z praxe Richmond a McCroskey (1992) dodávají, že přitom oba typy rezistence bývají učiteli vnímány jako destruktivní. Zkušení učitelé by přitom na některé performativní rezistentní aktivity žáků například nemuseli vůbec reagovat nebo by mohli tato vystoupení značně odlišně reflektovat. Proto je třeba mít na mysli, že výsledky se vztahují ke specifické skupině studentů na praxi. Pro studenty na praxi je zvládání destruktivní i konstruktivní rezistence žáků obtížným úkolem, a to v didaktickém i regulativním diskursu. V didaktickém diskursu studenti v důsledku rezistence zpochybňují svoji odbornost, což je však vede k perspektivní strategii dalšího vzdělávání. Potýkání se s rezistencí žáků v regulativním diskursu však může být důvodem pro změnu profesní dráhy. Pro přípravu budoucích učitelů se tak ukazuje potřeba začlenění tématu rezistentního chování žáků do kurikula. To jistě nemůže zajistit prevenci šoku z reality (Veenman, 1987), ale může vést studenty k tomu, aby se s takovým chováním žáků seznámili před vstupem do třídy a snažili se mu porozumět. Case (2013) doporučuje, aby začínající i zkušení učitelé hledali faktory, které žáky k rezistenci vedou, a poskytovali jim prostor pro kritickou reflexi (Case, 2013). V realizovaném výzkumu se jednalo pouze o jednu z možných výzkumných variant. Konfrontace s náhledem na rezistenci u učitelů s delší praxí by zřejmě přinesla odlišné výsledky. Avšak u začínajících i u zkušených učitelů lze přetavit rezistenci v příležitost k učení bez porozumění jejím příčinám jen obtížně. Kromě důvodů rezistence je třeba analyzovat také její dynamiku. Data v této studii jsou pro analýzu dynamiky rezistence ve školní třídě limitující. V rámci grantového projektu Moc ve školních třídách studentů učitelství (GA13-24456S) probíhá také analýza videonahrávek studentů na praxi ve školních třídách, která má k rozpletení dynamiky jevu větší potenciál.

Literatura

Arnot, M., & Mac An Ghaill, M. (2006). *The Routledge Falmer reader in gender & education*. New York: Routledge.

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni, aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (s. 487–511). NY: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications Inc.

Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bryant, J., & Bates A. (2010). The power of student resistance in action research: Teacher educators respond to classroom challenges. *Educational Action Research*, *18*(3), 305–318.

Case, E. (2013). *Deconstructing privilege teaching and learning as allies in the classroom*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Crone, L. J., & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Instruction*, *30*(1), 1–9.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada.

Dickar, M. (2008). *Corridor cultures: Mapping student resistance at an urban school*. New York: NYU Press.

Dorr-Bremme D. (1992). *Discourse and identity in the kindergarten and first grade classroom*. Příspěvek prezentovaný na konferenci American Educational Research Association, San Francisco.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science, 196*(4286), 129–136.

Everhart, R. (1983). Classroom management, student opposition and the labour proces. In M. Apple & L. Weis (Eds), *Ideology and practice in schooling* (s. 169–192). Philadelphia: Temple university press.

Foucault, M. (2002). *Power*. London: Penguin Books.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.

Friedman, V. J. (1992). Teaching people to shift cognitive gears: Overcoming resistance on the road to Model II. *The Journal of Applied Behavioral Science, 28*(1), 118–136.

Gootman, M. (1997). *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hedges, L. V., & Schneider B. (2005). *The social organization of schooling.* Russell Sage Foundation.

Hendrickson, K. A. (2012). Student resistance to schooling: Disconnections with education in rural Appalachia. *High School Journal*, *95*(4), 37–49.

Hall, J. (2001). *Canal town youth: Community organization and the development of adolescent identity*. Albany: State University of New York Press.

Holt, J. (1984). *How children fail*. London: Penguin.

Hrčka, M. (2000). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.

BIS. (2013). *Informace BIS o vývoji na extremistické scéně ve 2. čtvrtletí roku 2013*. Dostupné z http://www.bis.cz/2013-2q-zprava-extremismus.html.

Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kyriacou, C. (2001). *Essential teaching skills.* Cheltenham: Nelson Thornes.

Kohl, H. (1991). *I won't learn from you: The role of assent in learning*. Minneapolis, MN: Milkweed Editions.

Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education, 1*(3), 307–319.

Lojdová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař." Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba, J. Kolář, M. Dubec et al. (Eds.), *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 87–97). Brno: Masarykova univerzita.

Lougy, R. A., & Rosenthal, K. D. (2002). *ADHD: A survival guide for parents and teachers*. Duarte, CA: Hope Press.

Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáku. *Pedagogická orientace*, *21*(1), 85–103.

Maňák, J. (2007). Aktuální problémy kurikula. In *Mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu* [CD-ROM]. Brno: Univerzita obrany.

McGlaughlin, A., Weekes, D., & Wright, C. (2002). *'Race', class and gender in exclusion from school*. London: Routledge

McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, *167*(2), 84–97.

McLaren, P. (Ed.). (2006). *Rage hope: Interviews with Peter McLaren on war, imperialism, critical pedagogy*. New York: P. Lang.

McRobbie, A. (1978). Working class girls and culture of feminity. In CCCS (Ed.), *Women take issue: aspects of women's subordination* (s. 96–108). Hoboken: Taylor and Francis.
Raney, D. (2003). Whose autority? Learning and active resistance. *College Teaching, 51*(3), 86–91.
Richmond, V., & McCroskey J. (Eds.). (1992). *Power in the classroom: Communication, control and concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 838–844.
Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace 24*(3), 375–393.
Šeďová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica, 16*(1), 89–118.
Šeďová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Příspěvek prezentovaný na konferenci *Conference on Education of the World Rasque Congress*, Bilbao.
Vetter, A., Reynolds, J., Beane, H., Roquemore, K., Rorrer, A., Shepherd-Allred, K., & Fink, L. S. (2012). Reframing resistance in the English classroom. *English Journal, 102*(2), 114–121.
Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education, 18*(3), 343–362.
Wolcott, H. (1987). The teacher as an enemy. In G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches* (s. 136–150). Prospect Heighs, IL: Waveland press.
Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Oxon: Routledge.

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Katedra pedagogiky
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
lojdova@ped.muni.cz

Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: Portrét jednej slovenskej slabosti[1,2]

Ondrej Kaščák[a,b], Branislav Pupala[a,b], Veronika Lehotská[a], Oľga Zápotočná[a,b]

[a] Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

[b] Slovenská akadémia vied, Centrum pedagogického výskumu ÚVSK

Abstrakt: Štúdia vyhodnocuje univerzitné katedry pôsobiace v odbore predškolská a elementárna pedagogika z hľadiska ich participácie v medzinárodnom publikačnom prostredí. Pracuje s údajmi z deviatich katedier na siedmych pedagogických fakultách na Slovensku. Vyhodnocovanými údajmi sú počty registrovaných publikačných výstupov 122 pracovníkov daných katedier v štyroch vedeckých databázach – SCOPUS, Web of Science, ERIC a Proquest Central. Porovnávajú sa celkové počty výstupov vo všetkých uvedených databázach, ako aj v jednotlivých databázach samostatne. Vyhodnotená je vedecká produkcia tohto typu v časovej osi. Výsledky ukazujú veľké rozdiely medzi sledovanými pracoviskami a vážne zaostávanie mnohých pracovísk v týchto parametroch kvality vedeckej práce. Podľa nastavených kritérií na hodnotenie výskumnej činnosti v rámci súčasných akreditácií slovenských univerzitných pracovísk by len jedna univerzita mohla získať práva na realizáciu doktorandského štúdia v danom odbore a len tri na realizáciu magisterských programov. Štúdia súčasne obhajuje stanovisko, že súčasný tlak na plnenie scientometrických kritérií je pre akademickú kultúru v danom odbore prospešný a jeho odmietanie ako formy neoliberálneho teroru v našich podmienkach neobstojí.

Kľúčové slová: katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky, publikačné výstupy, medzinárodné databázy, kvalita výskumu, akreditácia

Preschool and Primary School Pedagogy and Its International Acceptance: Portrait of One Slovak Weakness

Abstract: Study evaluates how university departments of preschool and primary school education are involved in international publication activities. Data collected from 9 departments of teacher training colleges in Slovakia are analysed to summarise publications of 122 faculties from these departments registered in 4 academic databases – SCOPUS, Web of Science, ERIC and Proquest Central. Comparative analysis of total number of publications registered in all selected databases and in individual databases either is used to evaluate scientific activity of departments in time series. Results of analyses show significant gap between departments and profound lag of many of departments in these indicators of the quality of scientific activities. These analyses also show that only one university would meet criteria adjusted for accreditation of doctoral study program in this study area and three universities for accreditation of master study program. Moreover, study defends the stand-point that contemporary pressure on meeting scientometric indicators is beneficial for academic culture in this area and its denial as a representation of neoliberal terror will not stand on in our academic environment.

[1] Štúdia je výstupom grantových projektov VEGA 1/0057/15, VEGA 2/0140/15, KEGA 005TTU-4/2015.

[2] Pozn. redakce: Autoři po dohodě s redakcí upozorňují na potenciální konflikt zájmů, viz část 2 článku. Deklarování střetu zájmů považuje redakce za součást kultivace akademického prostředí, po kterém autoři volají.

Keywords: departments of preschool and primary school education, publication outcomes, international academic databases, quality of research, accreditation

DOI: 10.14712/23363177.2015.75

V čase tvorby a publikovania tohto príspevku boli na Slovensku v plnom prúde procedúry komplexných akreditácií vysokých škôl. Ich absurdná prebyrokratizovanosť je tŕňom v oku všetkých vysokých škôl, no oprávnená kritika tohto fenoménu nie je témou tohto príspevku. Je ním otázka, ako by sme mohli vnímať akademický a vedecký status predškolskej a elementárnej pedagogiky, ak by sme zobrali do úvahy merito evaluačných kritérií, ktoré sa používajú napr. aj v uvedených komplexných akreditáciách na Slovensku, ale aj v mnohých ďalších evaluačných či akreditačných procedúrach vo svete. Cez nami vybrané kritériá tak filtrujeme potenciál našich akademikov z tejto oblasti preniknúť cez svoje výskumy a publikácie do širšieho medzinárodného priestoru a získať v ňom istú mieru akceptácie.

Aj keď predmetom predloženej štúdie je slovenská predškolská a elementárna pedagogika, aktuálna situácia na Slovensku sa javí byť veľmi podobná tej v Čechách. Špeciálne vo vzťahu práve k predškolskej pedagogike ju charakterizuje Průcha (2011, s. 158):

> záležitosti týkající se období preprimárního vzdělávání zůstávají výrazně nepovšimnuty ze strany pedagogických výzkumníků. Stačí se podívat na sborníky konferencí ČAPV z předchozích let nebo na časopis *Pedagogika* a další periodika, z nichž je zřejmé, že předškolní věk dětí není empirickým výzkumem téměř vůbec pokryt.

Najmä neschopnosť akademikov z oblasti predškolskej pedagogiky preniknúť do vedeckých pedagogických periodík v česko-slovenskom kontexte je zarážajúca. Analýzy, ktoré vykonávali v rámci kvalifikačných prác naši študenti (napr. Hoštáková, 2014), ukazujú, že za ostatných 10 rokov príspevky z oblasti predškolskej pedagogiky v takých časopisoch ako *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Studia Paedagogica*, *E-Pedagogium*, *Pedagogika.sk*, *Journal of Pedagogy*, *Orbis Scholae* predstavujú výhradne príklady pozitívnych deviácií. Nezriedka sa príslušné štúdie neobjavujú v celých ročníkoch týchto časopisov. Neschopnosť presadiť sa v národnom vedecko-pedagogickom priestore čo-to vypovedá o medzinárodných potenciáloch odboru u nás.

1 Východiská

1.1 Falošní kritici neoliberalizmu

Vyvracať argument, že predškolská a elementárna pedagogika sú predovšetkým národne orientované odbory s limitovanou možnosťou medzinárodného publikovania, nemá význam. Jednak – ako sme ukázali vyššie – chýba daným výstupom už

samotný národný vedecký dosah a na druhej strane existujú desiatky medzinárodných časopisov otvorených výstupom z daného odboru. Ministersky a akreditačne zdôrazňovaná medzinárodná akceptácia vedeckých výstupov z odboru býva veľmi často sprevádzaná kritikou zo strany takýchto národne sa identifikujúcich odborov. Preklad Liesmanna (2009) v našom kontexte naviac naštartoval vlnu kritiky zo strany pedagogických akademikov voči všetkému, čo možno chápať ako dôsledok neoliberálnych vzdelávacích politík. Treba brať na vedomie, že akceptovanie výstupov predovšetkým evidovaných v medzinárodných databázach na základe týchto kritík spôsobuje (Chou, 2014a, x):

> dôsledky v podobe hegemónie angličtiny; konflikty medzi pedagogickou a výskumnou rolou univerzít; dilemy v definovaní výkonových výstupov výskumu a v ich meraní; problémy v nedostatočnej lokálnej relevantnosti výskumných štúdií…; prehliadanie hodnoty knižných publikácií v humanitných a sociálnych vedách.

S touto kritikou však možno súhlasiť len vtedy, ak národný akademický diskurz dosahuje vysokú akademickú kultúru a disponuje mechanizmami jej kultivácie a kontroly. Tak ako to desaťročia ešte pred prienikom neoliberálnej revolúcie platilo v Liesmannovom kontexte Nemecka a Rakúska, alebo v Anglicku. V týchto krajinách teda existovali alternatívne modely utvárania a udržovania akademickej kvality, ktoré sa mohli vymedziť voči neoliberálnym transformáciám. Ako hovorí Harley a Lee (1997, s. 1429), v Anglicku existovala tradovaná „neformálna peer review v rámci kolegiálneho systému kontroly“, ktorú práve koncom deväťdesiatych rokov 20. storočia nahrádza „centrálne organizovaná a byrokraticky kontrolovaná procedúra selektivity výskumu“. U nás neexistovali takéto tradičné typy akademickej kultúry. Pozrime sa napríklad na našu monografickú „kultúru“ v oblasti pedagogických vied. V porovnaní s uvedenými krajinami, kde sa táto aj na národnej úrovni zabezpečuje cez prestížnymi vydavateľstvami platené a nezávislé recenzné tímy, stačí u nás každú monografiu vybaviť tromi menami recenzentov nijako nespojených s vydavateľom, v podmienkach v podstate neexistencie na kvalitu orientovaných, či prestížnych vydavateľov. Takže naša monografická produkcia je síce v skutku prebohatá, no so zanedbateľným reálnym národným dopadom a absolútne nestabilnou kvalitou.

Vyššie uvedená výčitka zníženého národného dopadu pod vplyvom publikovania v indexovaných periodikách platí najmä pre tie odbory, ktoré pohltila logika „obsesívnej kvantifikácie výskumných výstupov“ (Connell, 2014) a ktoré ju boli schopné v našom prostredí aj absorbovať. V tomto prípade ide najmä o nemonograficky založené prírodné vedy. Tu vskutku aj v našich podmienkach možno v súčasnosti (aj vplyvom nových akreditačných kritérií) hovoriť o „SSCI syndróme“ (Chou, 2014b), ktorý je dôsledkom novšej neoliberálnej logiky utvárania kompetitívnych univerzitných a výskumných prostredí (a utvárania kompetitívnych indivíduí, odvodzujúcich svoju akademickú identitu len od schopnosti rýchlo vykazovať impaktované výstupy). Najmä v týchto odboroch zaznamenávame veľmi častý odklon od lokálnych väzieb, využiteľností a dopadov spôsobený sústredením sa na dodržiavanie štandardov akademického písania a bádania pre medzinárodné časopisy. Ako hovorí Connellová

(2014), „veľmi veľké množstvo štúdií podaných do existujúcich časopisov predstavujú nereflektívne opakovania existujúcich výskumných dizajnov… Pre výskumníkov sa stáva nerozumné zastaviť sa a hlboko premýšľať o tom, čo robia…“. Paradoxne sa tak stáva, že niektorí autori s najvyšším medzinárodným impakt faktorom majú nulový národný dosah. Naopak, národne veľmi angažovaný autor, aktívne prezentujúci svoje názory napríklad v dennej, mienkotvornej tlači (čiže s obrovským národným dosahom), je podľa neoliberálnych štandardov akademickej práce nevykázateľný, ergo zbytočný… Treba však súčasne brať na vedomie, že významné „národné“ je to, čo má reálny celonárodný impakt a čo na tejto úrovni skutočne rezonuje. Pokladať za „národné“ všetko to, čo vyšlo doma, v domácom jazyku a v domácom vydavateľstve, je falošnou zásterkou neschopnosti maskujúcou bezvýznamnosť nespočetného množstva domácich zborníkov, pseudomonografií a iných bezduchých textov, ktoré v skutočnosti „národ“ vôbec nečíta, takmer hneď po svojom vydaní zapadajú prachom a majú význam len pre tých, ktorým spôsobia nárast početnosti publikačných výstupov.

O „SSCI syndróme“ teda sotva možno hovoriť v prípade odboru predškolská a elementárna pedagogika a v tejto súvislosti nemožno hovoriť ani o existencii základnej akademickej kultúry produkujúcej a udržujúcej istú mieru akademických či publikačných štandardov. Naopak, neustále narážame na neetické správanie sa pri vydávaní časopisov a v recenznom konaní[3], organizácii konferencií[4], písaní monografií[5] či vykazovaní si odborno-metodických výstupov za výstupy vedecké[6] a pod. Ťažko tu možno hovoriť aj o neoliberálnej výstupovej kompetetívnosti, keď v celom odbore na Slovensku sotva nájdete desať časopiseckých výstupov zodpovedajúcich výstupom z kategórie A, ktoré sú pre potreby akreditácií definované ako výstupy s minimálnym impakt faktorom 0,14.

Systémová neoliberalizácia vysokoškolského sektora však na Slovensku prebieha. Svedčia o tom revidované akreditačné kritériá či ministerské dotačné kritériá podporujúce publikačnú kompetitívnosť a cez výkonové parametre sledujúce najmä ekonomicky racionalizačné ciele. Určite dnes platí, že „evaluácia výskumnej výkonnosti nabrala bezprecedentnú kvantitatívnu dimenziu“ sústrediacu sa na počty výstupov

[3] V slovenskom prostredí zaznamenávame dokonca prípady tzv. vyžiadaných citácií či ohlasov ako podmienky úspešného recenzného konania a to dokonca aj v časopisoch s celonárodným pôsobením.

[4] Ide najmä o predstieranie medzinárodnej dimenzie konferencií angažovaním prednášateľov z ČR či krajín Vyšegradskej štvorky, prezentovaním učiteľských konferencií ako konferencií vedeckých, zrieknutie sa reálneho recenzného konania na vydávané zborníky z konferencií, nevyžadovanie osobnej účasti prednášateľov na konferenciách a pod.

[5] V ostatnom období sa zvýšil počet vydávaných monografií v zahraničných vydavateľstvách, aby sa deklaroval medzinárodný dosah monografií. Podstatou je však kontrola recenzného konania zo strany autorov či univerzity, niekedy sú dané zahraničné vydavateľstvá afiliované k univerzitám (v podobe tzv. spoločného vydavateľstva) resp. je recenzné konanie a vydávanie priamo financované univerzitami či autorským tímom.

[6] Typickým príkladom je v komunite predškolskej a elementárnej pedagogiky na Slovensku pozícia časopisov *Predškolská výchova*, *Naša škola*, dokonca aj časopisu *Pedagogické rozhľady* či českého časopisu *Komenský*. Po nazretí do knižničných, vykazovacích a akreditačných profilov pracovníkov z tohto odboru na Slovensku možno konštatovať, že niektorí z nich si výstupy v daných periodikách vykazujú ako vedecké, pričom je úplne zjavné, že dané periodiká tento profil nesledujú.

v indexovaných časopisoch (Chou, 2014a, s. vii). Kritika tohto dôrazu je však zo strany komunity, ktorá nebola ani čiastočne schopná preniknúť do medzinárodného publikačného priestoru, falošná. Naopak, práve v situácii, keď absentuje systematické budovanie tradície vnútornej akademickej kontroly a deklarovanie istej miery medzinárodného prepojenia, môžu byť určité opatrenia ako dôsledky neoliberálnej transformácie vyhodnocovania kvality vysokých škôl paradoxne prínosné – ak by ich daná komunita vnímala ako produktívnu výzvu k zlepšovaniu svojej akademickej úrovne.

1.2 Neoliberálne stratégie prispôsobenia sa

To by si však vyžiadalo personálnu obrodu odboru a zmenu systému prípravy vedeckých pracovníkov v odbore. Inak dané kritériá nemôžu a ani nie sú chápané ako produktívna výzva. Naopak, v situácii, keď je stále ťažšie obhájiť si kvalitu výstupov pracoviska (pretože kvalitné výstupy sa definujú stále explicitnejšie), hľadajú sa ďalšie cesty pre dosiahnutie danej kvality. Cesty, na ktorých sa ukazuje pravá tvár falošných kritikov neoliberálnej správy vzdelávania, pretože tieto cesty bývajú najčastejšie dláždené neoliberálnou racionalitou. Odmietanie istých systémových neoliberálnych opatrení tak často sprevádzajú napr. konkrétne aktivity podporujúce neoliberálne chápanie vedeckej produkcie.

Práve v týchto kruhoch totiž často zaznamenávame trhový prístup k vedeckej produkcii, ktorý ponúkajú najmä určité indexované časopisy. Niektoré etablované indexované časopisy len využili akreditačné procedúry orientované na indexované výstupy a zaviedli publikačné poplatky, ktoré podľa daných časopisov slúžia na podporu edičnej, korektorskej či recenznej činnosti. Zároveň znížili svoj vedecký štandard, aby sa prispôsobili platiacej klientele vo svojich národných kontextoch tlačenej k publikovaniu. Ide tu o špecifickú formu rozvíjajúceho sa „akademického kapitalizmu“ (Slaughter & Leslie, 1999) spôsobeného neoliberálnou správou vzdelávania.

V našich podmienkach rozposielal v ostatnom období výzvu zameranú na akademikov z oblasti pedagogických vied (na ktorú aj niektorí reagovali) napr. časopis *International Education Studies*, indexovaný v databáze Scopus, ktorý od roku 2013 vychádza mesačne, v roku 2012 vychádzal dvojmesačne, pričom od roku 2008 vychádzal len štvrťročne. Je tu teda zjavná akcelerácia v periodicite vydávania. Teraz teda vychádza 12 čísiel ročne (v jednom čísle môže byť až 16 príspevkov!), pričom publikačný poplatok za príspevok je 400 $. Časopis vydáva privátna organizácia *Canadian Center of Science and Education*, pričom táto vydáva ešte ďalších 44 časopisov z rôznych disciplín. Rozbieha sa tak vydavateľský trh,[7] pričom okrem etablova-

[7] Určité prvky spoplatňovania publikovania cez náklady na jazykové korektúry sú uplatňované aj jediným do roku 2013 „prístupným“ impaktovaným pedagogickým časopisom v našom priestore – *The New Educational Review*. Ten vychádza síce len štyrikrát ročne, no v rámci jedného čísla uverejňuje až 21 príspevkov. Časopis veľmi rýchlo po zaradení do Web of Science získal aj impact factor, no v aktuálnom období toto postavenie stratil a publikovanie v ňom prestalo byť pre akademikov usilujúcich o výstupy kategórie A zaujímavé. Strata predchádzajúceho postavenia sa dá vysvetliť prejavením sa citačného dopadu len na úzku, národne a inštitucionálne definovanú skupinu akademikov.

ných časopisov vznikajú aj časopisy takpovediac na zelenej lúke s tým, že najímajú renomovaných vedcov ako členov redakčných rád a pomerne rýchlo sa dostávajú do indexových a databázových služieb cez zabezpečovanie vzájomného odkazovania medzi najatými autormi s vysokým impakt faktorom. Samozrejme, že univerzitné prostredie často aj za svojich pracovníkov uhrádza poplatky za publikovanie, pretože si tým vylepšuje svoj profil a to nie len publikačný, ale aj odporúčaním, aby autori, publikujúci v indexovaných časopisoch, zároveň odkazovali na práce svojich kolegov (Feller, 2008).

Tento problém začalo vnímať aj naše pedagogické prostredie, keď ho tematizoval vo svojom úvodníku v časopise *Pedagogická orientace* Petr Knecht (2013). Takmer až podvodný charakter majú tie formy publikačného „podnikania", keď poplatky inkasujú tie časopisy, ktoré predstierajú prestížnu medzinárodnú edičnú radu, deklarujú svoju indexáciu, a po uverejnení príspevkov autori zisťujú, že uvedené skutočnosti neplatia. Na túto skutočnosť často naletia práve autori z pedagogických vied, ktorých „vedecká gramotnosť" je pomerne nízka (Beall, 2012). Nezriedka sa v rámci zmlúv o publikovaní dokonca vzdávajú dispozičného práva na vlastné texty, ktoré sú pre komerčné účely distribuované ďalej (Butler, 2013).

Toto sú tie dôsledky neoliberálnych stratégií, ktoré treba mať na zreteli a ktoré treba zásadne odmietať, ak chceme ešte vôbec hovoriť o zachovaní aspoň nejakej základnej akademickej kultúry a slušnosti. Samozrejme, že z globálneho hľadiska produkujú všetky formy takéhoto publikačného kapitalizmu ďalekosiahle formy akademickej exklúzie, pretože akademici z rozvojových resp. zdrojovo menej podnetných krajín nemajú šancu preniknúť do takto organizovaného publikačného priestoru.[8] Zároveň majú obmedzený prístup k vedeckým informáciám, pretože nemajú predplatený neobmedzený prístup k fulltextovým databázam časopisov. Systém predplatiteľského podnikania zabíja voľnú cirkuláciu vedeckého poznania, ktorá je typická pre pôvodnú ideu univerzity, a síce prispievať k rozvoju verejného diskurzu (Pirie, 2009).

Je zjavné, že postkomunistická realita je špecifická tým, že preskočila štádium vnútroakademickej kultivácie (najmä v pedagogických vedách) a centrálny režim riadenia kvality prameniaci ešte spred roku 1989 nahradil aktuálny centrálny neoliberálny režim. V pedagogike tento jav podporovala jej typická politická závislosť, ktorá bránila utváraniu autonómneho vedeckého poznania v odbore (Višňovský, Kaščák & Pupala, 2013).

1.3 Cieľ štúdie

Cieľom tejto štúdie je teda opísať stav medzinárodne orientovanej akademickej publikačnej produkcie slovenských pracovísk gestorujúcich študijné programy v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika. Sústredili sme sa na sumárne

[8] Vzniká tým dvojitý deprivačný efekt – medzinárodné časopisy sa stávajú viac uzavreté a menej dostupné, národné časopisy zase strácajú lokálnu podporu či už finančnú alebo prispievateľskú (Erkkilä, 2014).

výstupy týchto pracovísk evidované v tých vedeckých databázach, ktoré sú komunitou humanitných vied považované za ukazovateľ kvality výskumu, a to konkrétne databázy SCOPUS, Web of Science, ERIC a Proquest Central. Tieto databázy možno rozdeliť na dve skupiny – „tvrdšie" databázy (WoS, Scopus), ktoré sú celosvetovo používané na vyhodnocovanie kvality univerzít či univerzitných pracovísk a sú aj podkladom pre svetové univerzitné rankingy ako *Times Higher Education Supplement*, *Academic Ranking of World Universities* a *Webometrics Ranking* (súhrnne Delgado-Márquez, Hurtado-Torres,& Bondar, 2011) alebo *U21 Ranking of Higher Education Systems, SCImago Research Group Institution Ranking, University Ranking by Academic Performance*, *The Shanghai Ranking Consultancy*, *The Greater China Ranking*, *National Taiwan University Ranking of Scientific Papers*, *CWTS Leiden Ranking* a ďalšie (sumárne Rauhvargers, 2014). Do prieskumu sme však začlenili aj výstupy v „mäkších" databázach (najmä Proquest Central, ale aj ERIC), kde sa väčšinou nenachádzajú len medzinárodné impaktované časopisy, ale prítomnosť výstupov v nich naznačuje medzinárodný dosah.[9]

2 Postup získavania údajov a analýzy

V rámci uvedených databáz sme vyhodnocovali početný výskumný súbor pozostávajúci zo zamestnancov vybraných pracovísk (katedier) slovenských univerzít a ich evidované výstupy v uvedených databázach. Vyhodnocovali sme výstupy profesorov, docentov a odborných asistentov[10], ktorí majú na vybraných pracoviskách väčšinový pracovný úväzok. Išlo o zamestnancov 9 katedier profilujúcich sa v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky zo siedmych slovenských univerzít (tabuľka 1). Špecifikom tejto analytickej sondy je skutočnosť, že ako jej autori sa súčasne stávame objektmi výskumu, keďže prislúchame k jednému z vyhodnocovaných pracovísk. Zároveň však treba uviesť, že motivácia k realizácii tejto sondy vyplynula najmä zo skutočnosti, že dvaja zo spoluautorov tejto štúdie sú členmi pracovnej skupiny Akreditačnej komisie pre pedagogické vedy. Štúdia preto má prispieť k dôkladnejšiemu poznaniu situácie na slovenských univerzitách v danom vednom odbore a v jednom vybranom ukazovateli.

[9] Naše porovnanie univerzitných pracovísk slúži najmä národným účelom a smeruje do vnútra rozvinutosti odboru v národnom kontexte. Samozrejme, že sa objavujú indície k medzinárodnému porovnaniu, minimálne s ČR či krajinami s obdobnou históriou ako je tá naša. Štúdiu ešte väčšieho rozsahu v spojitosti s juhoamerickými krajinami a výstupovo viazanú na databázu Scopus realizovali Feyen a Van Hoof (2013). Web of Science bola zase jedným zo zdrojov medzinárodného porovnania vedeckých výstupov Nemecka, Spojeného kráľovstva a Spojených štátov amerických (Münch & Schäfer, 2014).

[10] Do výskumného súboru sme nezaraďovali študentov doktorandského štúdia. Ich zaradenie, vzhľadom na takmer úplnú absenciu výstupov v databázovaných periodikách, nebolo podstatné. Dominantným dôvodom nesledovania tejto skupiny však bola ich nestabilita v personálnej matici jednotlivých pracovísk, čiže ich veľmi nízky podiel na dlhodobom budovaní kultúry pracoviska. V prípade profesorov, docentov a odborných asistentov sme pri vyhodnocovaní výstupov brali do úvahy ich celokariérnu vedeckú produkciu, keďže tá ako celok tvorí ich publikačný profil a teda aj potenciál, ktorý rozvíjajú na svojom aktuálnom pracovisku.

Každá z uvedených univerzít ponúka študentom štúdium v študijných programoch odboru predškolská a elementárna pedagogika. Katolícka univerzita v Ružomberku ponúka štúdium až na dvoch katedrách podobného zamerania, a to na katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a na katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín. Obdobne je na tom aj Univerzita J. Selyeho v Komárne, ktorá realizuje štúdium daných programov prostredníctvom katedry predškolskej pedagogiky a katedry pedagogiky. Na Trnavskej univerzite zabezpečuje študijný odbor predškolská a elementárna pedagogika katedra školskej pedagogiky, na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre ide o katedru pedagogiky. Do výskumu sme teda zaradili tie katedry (Tabuľka 1), ktoré sa dominantne podieľajú na realizácii programov v danom študijnom odbore[11]. Výskumný súbor tvorilo 122 akademických pracovníkov.

Tabuľka 1 Tabelárne vyjadrenie počtu zamestnancov vyhodnocovaných katedier

Univerzita	Katedra	Počet zamestnancov[12]
Univerzita Komenského v Bratislave	Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky	11
Trnavská univerzita v Trnave	Katedra školskej pedagogiky	16
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	Katedra pedagogiky	27
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky	20
Katolícka univerzita V Ružomberku	Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky	14
Katolícka univerzita v Ružomberku 2	Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín	12
Prešovská univerzita v Prešove	Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	15
Univerzita J. Selyeho v Komárne	Katedra predškolskej a primárnej pedagogiky	9
Univerzita J. Selyeho v Komárne 2	Katedra pedagogiky	3

[11] V slovenských podmienkach predstavuje študijný odbor širšiu definičnú kategóriu opierajúcu sa o centrálne stanovenú sústavu študijných odborov. Na základe tejto sústavy a v nich definovaných študijných odboroch si vysoké školy vypracúvajú konkrétne študijné programy s konkrétnejšou profiláciou, ako je študijný odbor. Tak napríklad v rámci študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika majú fakulty spravidla v bakalárskom štúdiu akreditované študijné programy s identickým (ale i iným názvom), v rámci magisterského štúdia majú zase spravidla študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a študijný program predškolská pedagogika.

[12] Vyhodnotenia sa podľa údajov v tabuľke síce zúčastnilo až 125 zamestnancov, no do analýzy bolo zaradených len 122 z nich. Hlavným dôvodom prečo traja zamestnanci – konkrétne zamestnanec Prešovskej univerzity, Katolíckej univerzity v Ružomberku a Univerzity J. Selyeho v Komárne – neboli súčasťou porovnávania, je skutočnosť, že v týchto prípadoch išlo o „najímanie“ garantov študijných programov z iných krajín za účelom akreditácie týchto programov.

Údaje o zamestnancoch príslušných katedier sme získali z verejných zdrojov, v niektorých prípadoch, ktoré si vyžadovali spresnenie, aj prostredníctvom telefonickej komunikácie so sekretariátom konkrétnych pracovísk. Vyhodnotenie sa vzťahuje k januáru 2014. Vo výskume neboli zohľadnené evidované úvodníky, pretože tie netvoria vedeckú produkciu. Taktiež neboli zohľadnené evidované abstrakty.[13] Do vyhodnotenia boli zaradené recenzované časopisecké štúdie, kapitoly v monografiách, monografie a príspevky z evidovaných zborníkov.[14] Predmetom analýzy a vyhodnotenia nebol jazyk evidovaných výstupov, no možno konštatovať dominantnosť anglického jazyka.[15] Pre zvýšenie reliability vyhodnotenia bolo potrebné zber dát niekoľkokrát v tíme autorov zopakovať. Počas realizácie zberu sme narazili na viaceré otázky, na ktoré si bolo treba zodpovedať.

Išlo napr. o otázku *menovcov*. Tá spočívala v tom, že databáza uverejňovala príspevky od viacerých zamestnancov rovnakého mena, ktorí sa však vo väčšine prípadov venovali inej vednej, s predškolskou a elementárnou pedagogickou nesúvisiacej disciplíne. Vzhľadom na zabezpečenie korektných údajov bolo preto potrebné detailne preštudovať obsahy evidovaných príspevkov. S tým súvisia *nekompletné informácie o autorovi*. Nie všetci akademici mali pri sebe uvedené, pod akou inštitúciou resp. univerzitou pôsobia. Situáciu tiež komplikovali *rodné priezviská* zamestnankýň, ktoré ich na stránke svojej katedry neuvádzali. Dodatočne tak bolo potrebné dané skutočnosti dohľadať. Ďalším problémom boli *viaceré kontá jedného zamestnanca*. Tento stav sa týkal osôb vykonávajúcich vedecko-výskumnú činnosť pod hlavičkou viacerých inštitúcií. Týkal sa najmä tých zamestnancov, ktorí pracujú alebo kedysi

[13] Mimo rámec tejto štúdie stoja výsledky jednotlivých pracovísk v kategóriách citácií evidovaných v uvedených databázach. Išlo by tu o samostatnú výskumnú úlohu, ktorá by v určitých aspektoch nebola súmerateľná s predloženou analýzou. Je to najmä preto, lebo databázy ERIC a Proquest nie sú primárne databázy citačné (Proquest však umožňuje v rámci vyhľadávacej činnosť zadať citovaného autora). Autorský ohlas v podobe samostatných poddatabáz orientovaných na vyhodnocovanie tohto ukazovateľa uvádzajú najmä databázy Scopus a WoS. Preto aj v slovenských knižničných kategóriách publikačnej činnosti tvoria ohlasy z oboch databáz samostatne sledované kategórie.

[14] Najväčšie zastúpenie mali vo výskumnom súbore časopisecké štúdie, následne príspevky z evidovaných zborníkov, kapitoly v monografiách a na koniec monografie. Najmä databázy WoS a ERIC zohľadňujú aj konferenčné príspevky, kapitoly v monografiách a aj monografie (v rámci svojich poddatabáz špecializovaných práve na tieto typy výstupov).

[15] Nie je však pravdou, že do výstupov pracovísk vstupujú výhradne len výstupy v anglickom jazyku. Okrem niekoľkých výstupov v iných svetových jazykoch je najmä pre túto akademickú komunitu bežné publikovanie aj v slovenskom jazyku v rámci evidovaných národných periodík. V prípade databázy Scopus je najnovšie takýmto priestorom časopis *Orbis Scholae*. Evidované výstupy z tohto časopisu však do prezentovaného vyhodnotenia nevstupovali. V oblasti pedagogických vied v čase vyhodnocovania neexistovala v česko-slovenskom prostredí ďalšia obdobná platforma evidovaná v databázach WoS, Scopus a ani ERIC. V prípade databázy Proquest ako najprístupnejšej databázy je do nej zaradený slovenský časopis *Journal of Pedagogy* (vychádza len v angličtine na PdF TU v Trnave) a *Technology of Education* (vychádza v angličtine na UKF v Nitre), v prípade českého prostredia je to *Pedagogická orientace*, *Studia Paedagogica* (oba sú otvorené angličtine, češtine aj slovenčine) a od roku 2014 aj časopis *Sociální pedagogika* (nevstupoval však do vyhodnotenia). Niektorým vyhodnocovaným autorom sa však podarilo svojimi pedagogickými výskumami preniknúť aj do evidovaných (a niekedy aj vysoko indexovaných) periodík z iných vedných oblastí (sociológia, psychológia, etnológia…) vychádzajúcich v anglickom, ale aj slovenskom a českom jazyku.

pracovali pre nejaký z útvarov Slovenskej akadémie vied alebo pri spolupráci s inou, najčastejšie zahraničnou univerzitou, poprípade inštitúciou.

Špecifickým faktorom porovnávania uvedených pracovísk zostáva kvalifikačná štruktúra ich pracovníkov v zmysle ich odbornej profilácie. Pracoviská nie sú totiž v tomto ohľade úplne homogénne. Personálne môžu byť obsadené pracovníkmi s čistou pedagogickou orientáciou, niekde absorbujú do svojej zostavy psychológov či špeciálnych pedagógov alebo aj niektorých odborových didaktikov pôsobiacich v študijných programoch predškolskej a elementárnej pedagogiky. Túto rôznorodosť sme pri spracúvaní štúdie akceptovali a vyhodnocovali sme všetky výstupy z odboru predškolská a elementárna pedagogika ako aj z príbuzných odborov spolupodieľajúcich sa na utváraní jeho jadra. Určujúcou bola skutočnosť, že ide o pracoviská, ktoré či už svojim pomenovaním alebo definovaním svojej profilácie deklarujú primárnu príslušnosť k sledovanému odboru alebo gestorskú zodpovednosť za ich realizáciu.

3 Výsledky

3.1 Celková produkcia vo všetkých štyroch databázach

V tomto sumárnom vyhodnotení sú zahrnuté všetky výstupy, teda aj tie, ktoré sa vyskytli súčasne v dvoch a viacerých databázach. Výsledky poukazujú na priepastný rozdiel medzi pracoviskami na Slovensku, no taktiež aj na značný rozdiel medzi najproduktívnejším a druhým najproduktívnejším pracoviskom.

Ak sa opakujúce sa výstupy vo viacerých databázach zarátali len raz, výsledky zreálnili najmä vzťahy medzi pracoviskami od druhého miesta nižšie, kde sa UKF, UMB a PU ukázali ako výkonovo porovnateľné a výstupovo viac tesne spojené.

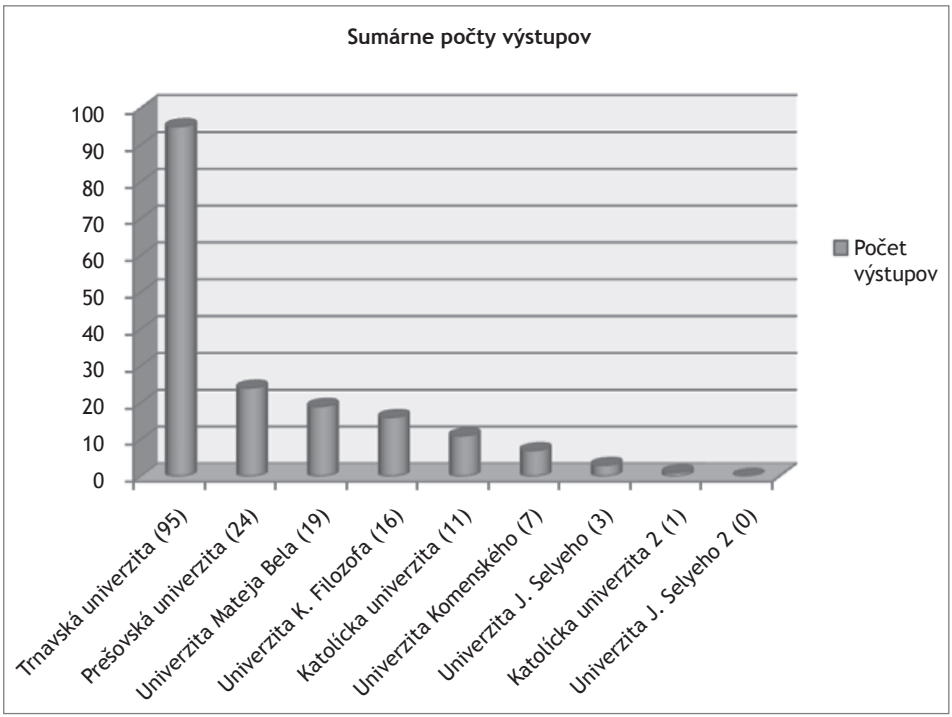
Ako sme uviedli vyššie, údaje, z ktorých čerpajú medzinárodné systémy vyhodnocovania kvality publikačnej činnosti a univerzitné rankingy, sú databázy Scopus a WoS. Aj v prípade výstupov v týchto databázach existujú na Slovensku medzi pracoviskami priepastné rozdiely.

V rámci databázy WoS sme analyzovali aj množstvo príspevkov uverejnených v poddatabáze Current Contents Connect, teda v karentovaných zdrojoch. Výstupy v tejto poddatabáze sa z medzinárodného pohľadu považujú za najprestížnejšie, pretože väčšinou združuje časopisy s vyšším impakt faktorom. Takto sú dané výstupy vnímané aj v rámci aktuálnych akreditačných procedúr na Slovensku.

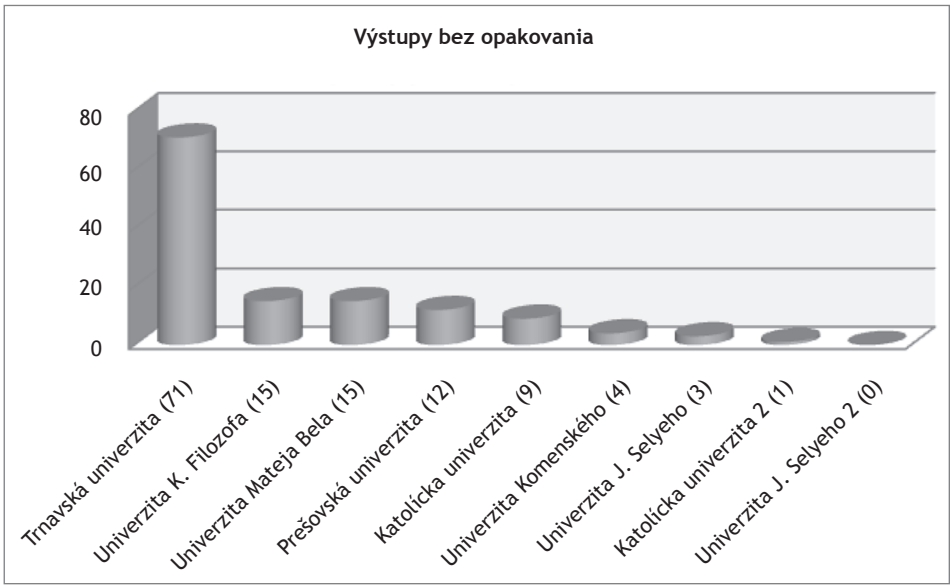
V prípade viac dostupných (Proquest) a profesijne orientovaných databáz (ERIC) prekvapujú pomerne nízke sumárne počty výstupov. Databáza ERIC sa prioritne orientuje na vysoko kvalitné výstupy publikované v anglickom jazyku výhradne z oblasti pedagogických vied. Možno ju tak považovať za profesijne orientovanú a úrovňovo vyššiu v porovnaní s databázou Proquest.

V prípade najľahšie dostupnej databázy Proquest už možno vidieť rovnomernejšiu distribúciu výstupov medzi pracoviskami. Tá je spôsobená aj tým, že v uvedenej da-

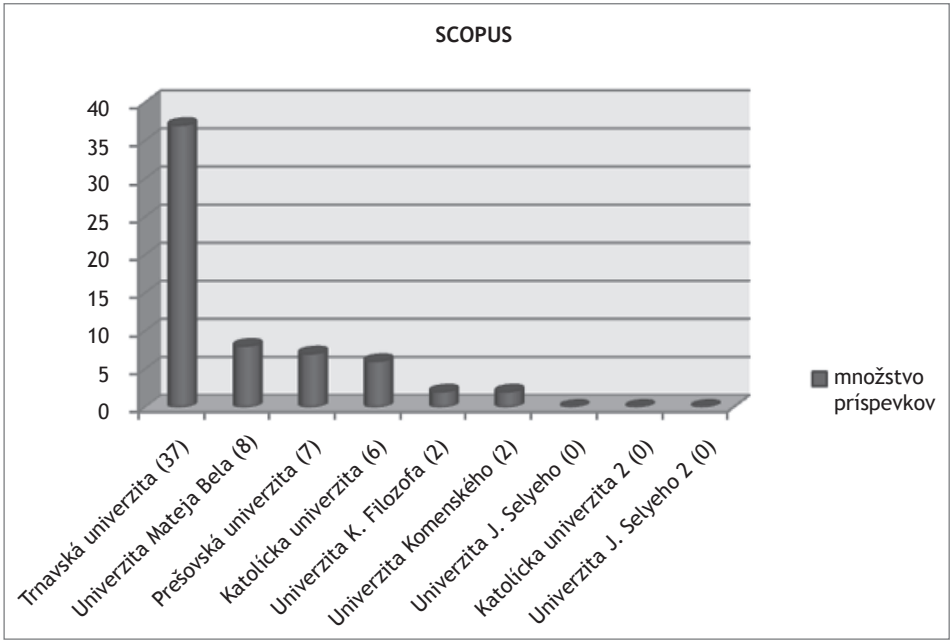
tabáze sú evidované aj časopisy vydávané v česko-slovenskom prostredí akceptujúce aj príspevky v slovenčine resp. češtine (*Pedagogická orientace*, *Studia Paedagogica*) a časopisy vydávané aj dvoma vyhodnocovanými univerzitami (TU – *Journal of Pedagogy*, UKF – *Technology of Education*). Tieto dva ostatné časopisy však akceptujú len príspevky v anglickom jazyku, čiže výstupy z nich sú indikátorom širšieho medzinárodného dopadu ako v prípade časopisov publikujúcich príspevky v slovenskom resp. českom jazyku.



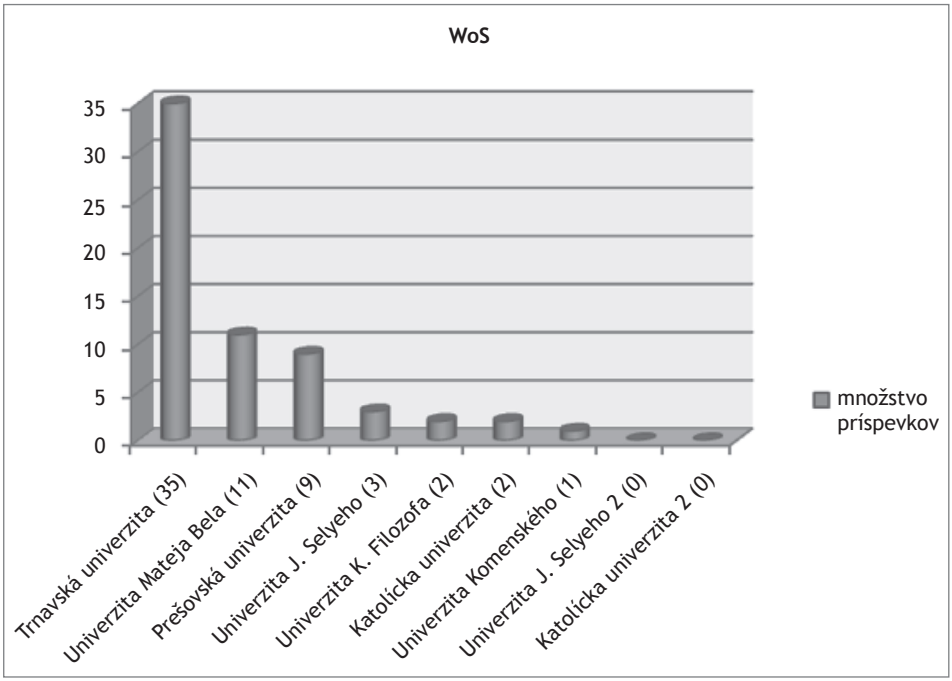
Obrázok 1 Sumárne počty výstupov evidovaných v časopiseckých databázach u sledovaných katedier daných univerzít



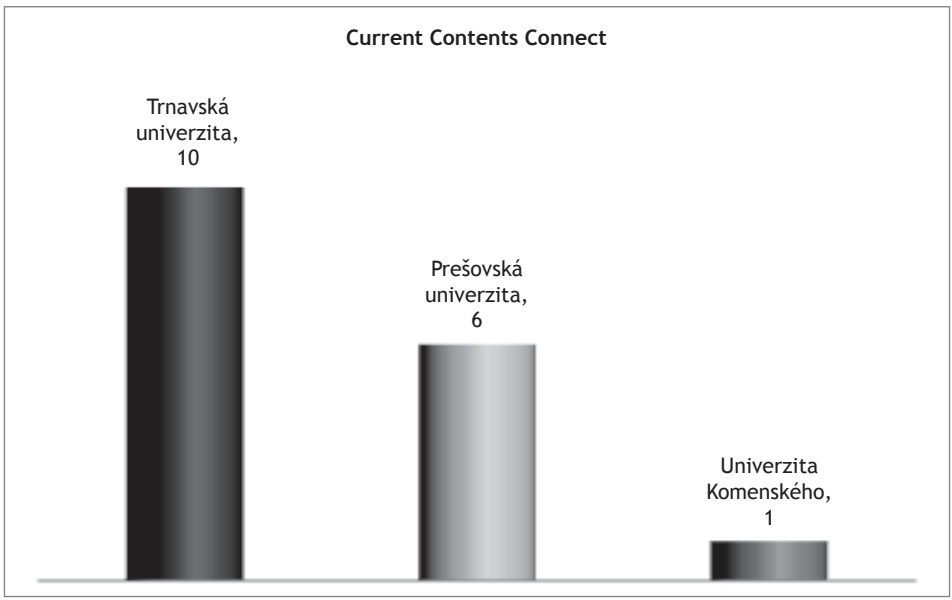
Obrázok 2 Počty výstupov vo všetkých databázach bez opakovania u sledovaných katedier daných univerzít



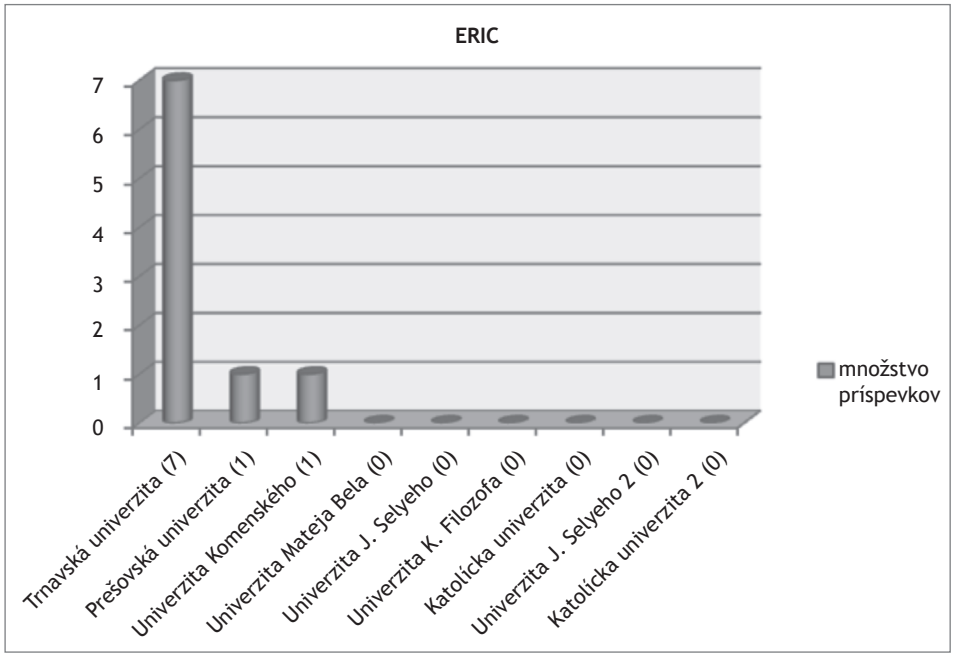
Obrázok 3 Výstupy v databáze SCOPUS u sledovaných katedier daných univerzít



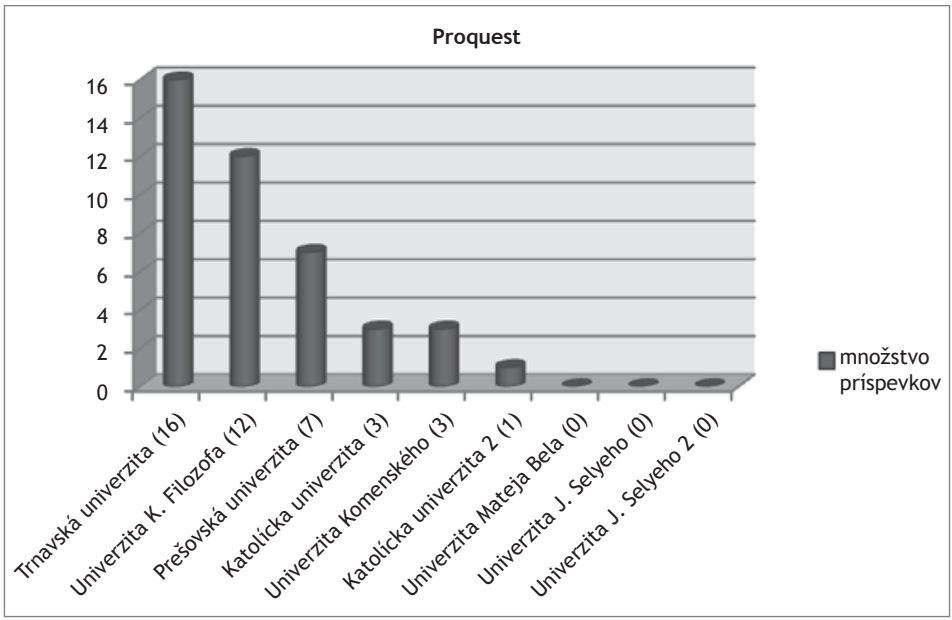
Obrázok 4 Výstupy vo WoS u sledovaných katedier daných univerzít



Obrázok 5 Výstupy v CCC u sledovaných katedier daných univerzít



Obrázok 6 Výstupy v databáze ERIC u sledovaných katedier daných univerzít



Obrázok 7 Výstupy v databáze Proquest Central u sledovaných katedier daných univerzít

3.2 Výstupová akcelerácia?

Po zohľadnení časového kontinua vo vzťahu k počtu výstupov prekvapí, že aj napriek národným tlakom na zvyšovanie úrovne vedeckej produkcie v odbore, možno z celoslovenského hľadiska stále hovoriť o stagnácii. Na Slovensku sú len dve pracoviská (TU a UKF), ktoré rádovo zvýšili počty svojich výstupov evidovaných v medzinárodných databázach za ostatných 5 rokov, pričom údaje z roku 2013 možno brať za smerodajné len čiastočne vzhľadom na to, že najmä do vyšších databáz bývajú tieto nahrávané až v priebehu roku 2014. Rozdiel je však v tom, že zatiaľ čo TU akceleruje najmä v oblasti tvrdších výstupov, UKF zase v oblasti mäkších.

Obrázok 8 Výstupy pracovníkov Katedry školskej pedagogiky PdF TU v Trnave a Katedry pedagogiky PdF UKF v Nitre v časovej osi

4 Diskusia

Schopnosť výstupov z vybraného odboru preniknúť do medzinárodného publikačného prostredia je v rámci Slovenska veľmi nízka a zároveň veľmi rozdielna. Musíme konštatovať, že v prípade vybraných pracovísk UK v Bratislave, KU v Ružomberku a UJS v Komárne je táto schopnosť takmer nulová a neobjavujú sa tu ani žiadne pozitívne trendy.

Ďalšiu, pomerne vyrovnanú skupinu tvoria pracoviská UMB v Banskej Bystrici, UKF v Nitre a PU v Prešove, ktoré majú celkovo nízke, no zo sumárneho hľadiska veľmi podobné výsledky, pričom PU disponuje z tejto skupiny najväčším počtom „najtvrdších výstupov“ (CCC), UMB najvyšším počtom „tvrdších“ výstupov (Scopus, WoS) a UKF najvyšším počtom mäkkých výstupov (Proquest), ktoré však vykazuje

najmä v ostatnom období a tak spomedzi daných pracovísk má aj najvyššiu publikačnú akceleráciu.

Samostatnú kategóriu predstavuje TU v Trnave, ktorá má rádovo najvyššie počty výstupov vo všetkých vyhodnocovaných kategóriách a predstavuje tak istý ostrov „pozitívnej deviácie" v slovenskom prostredí. Na časovej osi sa pritom ukazuje, že toto pracovisko má najdlhšiu tradíciu vo vykazovaní databázovaných publikačných výstupov s ich kontinuálnym pribúdaním od roku 2005. Asi len v tomto prípade tak možno hovoriť o kontinuálnom budovaní akademickej publikačnej kultúry smerujúcej k medzinárodnej akceptácii, aj keď ani v prípade tohto pracoviska nemožno hovoriť o úplne štandardnej kompatibilite s vyspelým zahraničným prostredím.

V medzinárodnom priestore sa totiž vedecké výstupy z oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky ničím nelíšia (ani počtom výstupov a ani kvalitatívne) od výstupov z ďalších sociohumanitných vied. Na Slovensku však, aj v prípade tých najlepších pracovísk, tomu tak nie je a súvisí to s dlhodobou medzinárodnou izoláciou odboru. Cestou nápravy tohto stavu je dôsledná akademická kultivácia prostredia, či už podporovaním utvárania mechanizmov neformálnej akademickej kontroly alebo dôsledným sledovaním napĺňania akreditačných kritérií, ktoré môže viesť k podporovaniu kvality.

Akreditačné kritériá v prípade akreditácie magisterských študijných programov v odbore totiž hovoria: „Vysoká škola musí preukázať nepretržitú výskumnú činnosť alebo umeleckú činnosť svojich pracovísk v problematike študijného odboru akceptovanú na medzinárodnej úrovni…" V prípade doktorandských programov sa hovorí: „Vysoká škola musí v porovnaní s požiadavkami na druhý stupeň preukázať navyše nepretržitú medzinárodne akceptovanú výskumnú alebo umeleckú činnosť svojich pracovísk v problematike študijného programu v takej miere, aby študenti aktívnou účasťou mohli získať nové poznatky alebo umelecké výkony, ktoré akceptuje príslušná medzinárodná vedecká alebo umelecká komunita." (Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania, 2013, s. 3–4)

Je úplne zjavné, že ak zoberieme tieto kritériá vážne, tak by tri univerzity na Slovensku mohli obhájiť práva výlučne a maximálne na realizáciu bakalárskych študijných programov v odbore (ich výstupy sú len národne akceptované), tri univerzity na realizáciu programov magisterských (majú aspoň minimálnu mieru medzinárodnej akceptácie) a len jedna univerzita na program doktorandský (medzinárodná akceptácia totiž musí byť „nepretržitá", ergo mať istú časovú kontinuitu), nehovoriac o získaní a obhájení práv na uskutočňovanie habilitačných konaní a konaní na vymenúvanie profesorov v danom odbore. A to berieme do úvahy skôr vnútroslovenské faktory, pretože ak by sme mali brať do úvahy faktory realizácie daných programov na univerzitách v zahraničí, museli by sme zvoliť ešte prísnejší meter. Otvára sa tým aj otázka, koľko takýchto programov Slovensko potrebuje.

5 Záver – dôsledky a perspektívy

Je možné, že ak by sme podobnému hodnoteniu vystavili aj ďalšie príbuzné odbory z oblasti pedagogických vied alebo všeobecne z humanitných a sociálnych vied, dopracovali by sme sa (v pedagogike takmer s určitosťou) k podobným záverom. Minimálne však vieme dokladovať, že vedecký potenciál sledovaného odboru nie je v zmysle štandardných kritérií vôbec silný a jeho prepojenosť s medzinárodnou sieťou je veľmi nízka. Požiadavky na vedecký potenciál, ktoré sú vyjadrené na akreditáciu programov pre vyššie ako bakalárske študijné programy, sú pre viaceré pracoviská ťažko splniteľné, čo inak povedané znamená, že vedecká kapacita týchto pracovísk nie je na takej úrovni, aby sa zúročila vo vzdelávaní založenom na akceptovateľnom vedeckom programe týchto pracovísk.

Tento deficit (alebo prosto stav týchto pracovísk) sa ako špecifický fenomén ukazuje vtedy, keď ho dáme do súvislosti so skutočnosťou, že sa spája s vysokoškolskou prípravou učiteľov (v tomto prípade najmä pre primárne vzdelávanie). Téza o tom, že kvalita učiteľského vzdelávania sa zachová alebo udrží tým, že sa toto vzdelávanie realizuje na univerzitnej pôde v rámci magisterského vzdelávania, sa zrazu stáva spochybniteľná alebo otázna. Nie tézou samotnou, ale skutočnosťou, ktorá sa za ňou skrýva. Totiž pracoviská, ktoré magisterské (ale i vyššie) programy u nás poskytujú, v mnohých prípadoch nespĺňajú podmienky vedeckého profilu, ktoré by sa očakávali na spôsobilosť realizovať programy v tomto stupni vysokoškolského vzdelávania. Magisterské vzdelanie získané na týchto pracoviskách nie je dokázateľne založené na podmienkach, ktoré reprezentujú kvalitné univerzitné prostredie. Magisterské (a vyššie) tituly a kvalifikácie založené na nich sú potom z princípu spochybniteľné, pretože im chýba reálny, požadovaný medzinárodne akceptovateľný a štandardný vedecký background. Udržiavanie magisterského (a vyššieho) vzdelávania tam, kde mu chýbajú vzťažné vedecké kapacity, je potom skôr výsledkom interných politických tlakov sebaobraňujúceho sa vnútrouniverzitného prostredia a nie prirodzeným dôsledkom ich akademického potenciálu. Ak stále berieme do úvahy predpoklad, že kvalita vysokoškolského vzdelávania sa priamo úmerne spája s kvalitou vedeckej produkcie, tak na univerzálnu a masovú produkciu učiteľov magistrov by sme si vlastne museli ešte len počkať. Ich súčasné vzdelávanie na príslušnom stupni vysokoškolského vzdelávania je v niektorých prípadoch skôr formálne, umelo udržiavané, stojace mimo požadovaných štandardov vedeckých kapacít na zabezpečenie takéhoto stupňa vzdelávania. V opačnom prípade už ostáva len možnosť potvrdiť súčasnú prax a v zmysle platných, vyššie citovaných kritérií akreditácií skonštatovať, že na prípravu učiteľov (tu primárneho vzdelávania) postačuje také vzdelávanie, ktoré sa spája s podmienkami pracovísk zodpovedajúcim požiadavkám pre bakalárske štúdium. Túto skutočnosť však nechceme akceptovať, práve naopak. Naša analýza vôbec nesmeruje k otázke, či by učitelia primárneho (alebo aj predprimárneho) vzdelávania mali alebo nemali mať magisterské vzdelanie. Zvyšovanie kvalifikačných požiadaviek je všeobecný a nezastaviteľný trend. Problémom je však väzba poskytovateľov kvalifikácie na univerzitné prostredie a vedecké poznanie, v tomto prípade medzinárodne

akceptované vedecké výstupy, ktoré v prípade akreditácie pracovísk poskytujúcich magisterské programy (a vyššie) na Slovensku majú tvoriť najpodstatnejšie kritérium hodnotenia vysokých škôl. Slovensko ide cestou umelého zvyšovania vedeckého statusu organizácií poskytujúcich takéto vzdelávanie, čo – ako sme ukázali – nezodpovedá realite. Napr. v Rakúsku sa vzdelávanie učiteľov primárneho vzdelávania ponechalo na pleciach neuniverzitných pracovísk (pedagogické vysoké školy), no podľa novej legislatívy sa magisterské vzdelávanie v rámci týchto inštitúcií musí programovo previazať s medzinárodne akceptovanými univerzitnými inštitúciami. Výskumný potenciál sa tu nezastiera, skôr sa akceptuje rozdelenie kompetencií.

Slovenská cesta je hmlistá a z hľadiska kvality vedeckej produkcie máme čo robiť s prílišnou kvalitatívnou odlišnosťou príslušných a pre pedagogické fakulty profilových pracovísk. Pritom ich potenciálna selekcia na základe príslušných kritérií sa nepochybne môže udiať celkom mimo mocenských a politických tlakov, podozrení a rozhodnutí, môže sa udiať čisto na úrovni striktného a objektívneho dodržiavania stanovených kritérií, ako sú sformulované pre procesy akreditácií. Tie, ako sme už spomínali vyššie, môžu byť pre príslušné pracoviská skôr pozitívnym tlakom na zvýšenie kvality vedeckej práce, nie ich nezmyselným zaťahovaním do pravidiel bujnejúceho akademického kapitalizmu, ako to chcú vidieť najmä tí, pre ktorých je medzinárodný rozmer ich práce úplne cudzí.

Môžeme však aj akceptovať existujúcu sieť sledovaných pracovísk či všeobecne pedagogických fakúlt. Potom rozdielnosť, ktorá z ich porovnaní vyšla, je dobrým východiskom na hierarchickú distribúciu kompetencií v univerzitnom vzdelávaní v danom odbore v zmysle práv na realizáciu študijných programov v jednotlivých stupňoch vysokoškolského vzdelávania a v právach na kvalifikačné postupy na docentov a profesorov v danom odbore – práve tak, ako sme to už ukázali vyššie. To by sme však museli opustiť predsudok, že všetci sú si rovní už len príslušnosťou k univerzitám a dosiahnutím všetkých i tých najvyšších akademických titulov, hodností a postavení. Neoliberálne tlaky nás konfrontujú s medzinárodnými kritériami a štandardami, a tie pre našu akademickú kultúru môžu byť nanajvýš užitočné a prospešné. Ich spochybňovanie je opätovným únikom do zatuchnutých ulít predstieraného akademizmu. Požiadavky na medzinárodnú kvalitu vedeckej práce sú jasné, paradoxne nám ešte ostáva od základov sa vysporiadať s kritériami pre slušné zaobchádzanie s kategóriou (celo)národne vplyvnej akademickej práce.

Literatúra

Beall, J. (2012). Predatory publishers are corrupting open access. *Nature, 489*(7415), 179.

Butler, D. (2013). Investigating journals: The dark side of publishing. *Nature, 495*(7442), 433–435.

Chou, C. P. (Ed.). (2014a). *The SSCI Syndrome in higher education. A local or global phenomenon.* Rotterdam: Sense Publishers.

Chou, C. P. (2014b). Why the SSCI Syndrome is a global phenomenon? In C. P. Chou (Ed.), *The SSCI Syndrome in higher education. A local or global phenomenon* (s. vii–xvi). Rotterdam: Sense Publishers.

Connell, R. (2014). *Neoliberalism and higher education: The Australian case*. Dostupné z http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=994.

Delgado-Márquez, B. L., Hurtado-Torres, N. E., & Bondar, Y. (2011). Internationalization of higher education: Theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings. *Revistade Universidad y Sociedaddel Conocimiento, 8*(2), 265–284.

Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education, 49*(1), 91–101.

Feller, I. (2008). Neoliberalism, performance measurement, and the governance of American academic science. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.13.08*. Berkeley: University of California.

Feyen, J., & Van Hoof, H. B. (2013). An analysis of the relationship between higher education performance and socio-economic and technological indicators: The Latin American case study. *MASKANA, 4*(2), 1–20.

Harley, S., & Lee, F. (1997). Research selectivity, managerialism, and academic labour process: The future of non-mainstream economics in U.K. universities. *Human Relations, 50*(11), 1427–1460.

Hoštáková, K. (2014). *Obsahová analýza vedeckých štúdií z oblasti predprimárneho vzdelávania v českých a slovenských vedeckých pedagogických časopisoch* (bakalárska práca). Trnava: PdF TU.

Knecht, P. (2013). Už jste se setkali s predátorem? (editorial). *Pedagogická orientace, 23*(3), 277–278.

Kritériá akreditácie študijných programov vysokoškolského vzdelávania. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2013. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/files/2545.pdf.

Liesmann, K. (1999). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Münch, R., & Schäfer, L. O. (2014). Rankings, diversity and the power of renewal in science. A comparison between Germany, the UK and the US. *European Journal of Education, 49*(1), 60–76.

Pirie, I. (2009). The political economy of academic publishing. *Historical Materialism, 17(3),* 31–60.

Průcha, J. (2011). Diagnostika komunikačního vývoje předškolních dětí. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu* (s. 157–161). Brno: Masarykova univerzita.

Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *European Journal of Education, 49*(1), 29–44.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1999). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace, 22*(3), 305–335.

doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
Slovenská akadémia vied, Centrum pedagogického výskumu ÚVSK
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava, Slovensko
okascak@truni.sk

prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
Slovenská akadémia vied, Centrum pedagogického výskumu ÚVSK
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava, Slovensko
branislav.pupala@truni.sk

doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
Slovenská akadémia vied, Centrum pedagogického výskumu ÚVSK
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava, Slovensko
zapotocna@savba.sk

Mgr. Veronika Lehotská
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
veroleho@gmail.com

Určovanie hraničných skóre pre kriteriálne testy[1]

Andrej Mentel
Univerzita Komenského, Fakulta sociálnych a ekonomických vied

Abstrakt: Stať skúma proces určovania štandardov (hraničných skóre) pre kriteriálne pedagogické testy. Hlavným cieľom štúdie je poskytnúť ucelený rámec pre určovanie hraničných skóre založený hlavne na anglo-americkej výskumnej literatúre, ako aj na *Štandardoch pre pedagogické a psychologické testovanie* (AERA, APA, & NCME, 1999). Hlavný dôraz je venovaný procesu vytvárania opisov úrovní výkonu a metódam na určovanie hraničného skóre. Opisy úrovní výkonu sú ukázané na príkladoch zameraných na testovanie čítania s porozumením a sú založené hlavne na testovaní MCAS. Spomedzi metód určovania hraničného skóre, ktoré sú zamerané na testové položky, sú opísané Angoffova a Nedelského metóda a metóda záložiek. Metódy zamerané na osobu žiaka sú zastúpené prístupom založeným na kontrastných skupinách. Reprezentantom metód využívajúcich prvky oboch prístupov je klasifikácia na základe measurement decision theory. V závere sú krátko diskutované otázky validity týchto metód.

Kľúčové slová: kriteriálne testy, metódy určovania štandardov (hraničných skóre), čítanie s porozumením, kultúrny kapitál

The Standard (Cut Score) Setting for Criterion-referenced Educational Tests

Abstract: The study investigates the process of standard (cut score) setting for criterion-referenced educational tests. The main goal of this study is to provide the comprehensive framework on standard setting based mainly on Anglo-American research literature as well as on the *Standards for educational and psychological testing* (AERA, APA, & NCME, 1999). Main emphasis is dedicated to the process of creating description of performance levels and to the methods of cut score setting. Description of performance levels is shown on some examples concerning the reading comprehension and is based on MCAS testing. Among the test-item centered methods, Angoff, Nedelsky and bookmarking methods are desribed. The person-centered methods are represented by contrasting group approach. As a representant of methods combining both approaches, the measurement decision theory classification is described. The validity issues of these methods are briefly discussed.

Keywords: criterion-referenced tests, methods of standard (cut score) setting, reading comprehension, cultural capital

DOI: 10.14712/23363177.2015.76

V procese pedagogického hodnotenia stojíme veľmi často pred rozhodnutiami týkajúcimi sa študijného úspechu žiaka, splnenia podmienok absolvovania predmetu,

[1] Príspevok vznikol vďaka grantu VEGA 1/0445/14 Kultúrny kapitál a školská úspešnosť.

prijatia na ďalší stupeň vzdelávania, zaradenia žiaka do kurzu podľa stupňa kompetencie apod. Tieto situácie majú napriek mnohým rozdielom jeden aspekt spoločný: určité dopredu definované hraničné skóre, ktoré keď žiak dosiahne alebo prekoná, tak „uspel“, v opačnom prípade „neuspel“. V mnohých prípadoch sa táto hranica určuje arbitrárne; ak by sme sa chceli dopátrať k zdôvodneniam, pravdepodobne by sme neuspeli.

Napríklad podľa slovenského školského zákona[2] tí žiaci, ktorí v celoslovenskom testovaní žiakov deviateho ročníka dosiahli v každom testovanom predmete úspešnosť aspoň 90 %, majú byť prijatí na väčšinu stredných škôl bez prijímacej skúšky (vyňaté sú z toho napr. stredné školy umeleckého zamerania). Prečo je táto hranica práve 90 %, prečo sa pri tom nezohľadňuje obťažnosť testu, faktické rozdelenie jeho skóre – toto sú otázky, ktoré si tvorcovia zákona pravdepodobne vôbec nepoložili. Prinajmenšom táto hranica nemá žiadne obsahové zdôvodnenie; je čisto arbitrárna. Nesmieme sa nechať pomýliť – pri tejto hranici v žiadnom prípade nejde o 90 % učiva, ktoré žiaci zvládli. Je to jednoducho hranica, ktorá hovorí, že v teste, ktorý mal napríklad 30 úloh bodovaných dichotomicky (jeden bod za správnu, žiaden za nesprávnu odpoveď), žiak nedostal bod v maximálne troch úlohách. Či to boli úlohy týkajúce sa podstatných častí učiva alebo naopak okrajových detailov, tento výsledok neberie do úvahy.

Podobná situácia nastáva v hodnotení na vysokých školách, ktoré prešli na medzinárodný kreditový systém (ECTS). Ak v rámci tohto systému žiak dosiahne v celkovom hodnotení úspešnosť menej než 60 %, neuspel; v opačnom prípade dostane známku (na Slovensku na stupnici A–E) na základe podobne definovaných hraničných skóre. Opäť, neexistuje nič, čo by vysvetľovalo, prečo práve 60 % je tou hranicou (a nie napríklad 55 alebo 68 %). Mohli by sme síce povedať, že v dlhodobom meradle to približne zodpovedá akémusi implicitne akceptovanému „primeranému“ podielu neúspešných študentov, ale z obsahovej stránky sa z tejto hranice nedozvieme nič.

Aby sme mohli interpretovať výsledok založený na percentuálnej úspešnosti, musíme ho porovnať s nejakou referenčnou hodnotou. Ak táto referenčná hodnota pochádza z rozdelenia úspešností ostatných žiakov, hovoríme o tzv. štatisticko-normatívnom testovaní (resp. o testovaní vzťahujúcom sa na normu, ang. *norm-referenced testing*). Vzhľadom na svoju povahu sa tento prístup nazýva aj „testovanie relatívneho výkonu“. Mnohé štandardizované didaktické testy používané na Slovensku majú túto povahu, napr. Testovanie 9 alebo Externá časť maturitnej skúšky (obe pripravované a administrované Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania, NÚCEM).

Ak nás však príliš nezaujíma, ako dopadol určitý študent v porovnaní s ostatnými, ale chceme vedieť, nakoľko zvládol presne špecifikovanú oblasť učiva, potrebujeme testy kriteriálne. Pre tento typ testov sa používajú aj iné názvy, napr. overovacie testy, testy absolútneho výkonu, resp. vzťahujúce sa na kritérium – z ang. *criterion-referenced*, skr. CR (Chráska, 2009, s. 596). Využitie takýchto testov sa len

[2] § 65 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z.

zriedka zaobíde bez definovania štandardov hodnotenia v príslušnej oblasti učiva. Len málokedy totiž dokážeme testovanú oblasť učiva (doménu) popísať dostatočne jednoznačne a zároveň všeobecne na to, aby sa priamočiarym deduktívnym postupom dalo vytvoriť dostatočné množstvo vzájomne zastupiteľných úloh.

Cieľom tohto článku je sumarizovať poznatky o praktických postupoch určovania štandardov (hraničných skóre) pre kriteriálne testovanie. Keďže sa tejto téme slovenská a česká pedagogika venovala dosiaľ len pomerne málo, nie je zatiaľ možné ponúknuť výsledky empirických výskumov tvorby a použitia kriteriálnych testov a v ich rámci definovaných štandardov výkonu. Tam, kde sa odvolávam na empirické dôkazy, teda spravidla využívam anglosaskú literatúru.

Z nedostatku domácich empirických výskumov vyplýva aj čiastočne preskriptívny charakter tejto state. Píše sa v nej skôr o tom, ako sa štandardy pre kriteriálne testy majú nastavovať, a len menej o tom, ako sa naozaj nastavujú. Navyše, pri súčasnom stave výskumu na Slovensku alebo v Českej republike nie je možné odpovedať na žiadnu z veľmi zaujímavých otázok týkajúcich sa sociálnych účinkov testovania s vysokým vplyvom. Táto stránka praxe pedagogického testovania (a zvlášť uplatňovania definovaných kritérií na zaraďovanie žiakov do úrovní výkonu) je však v súčasnej sociológii vzdelávania veľmi intenzívne a často veľmi kriticky diskutovaná (napr. Allensworth, 2005; Amrein & Berliner, 2002; Jacob, 2005; Au, 2008 atď.), a to čiastočne už aj na Slovensku, hoci tiež len v podobe prehľadu (Minarechová, 2012).

1 Terminologické poznámky

V nasledujúcom texte budem opakovane používať viaceré výrazy, ktoré sa pokúsim objasniť na tomto mieste. V prvej časti tohto článku sa v zmysle minimálneho akceptovateľného skóre v teste, ktoré ešte stačí na dosiahnutie určitej úrovne, vyskytuje výraz „štandard“. To je síce v súlade s anglosaskou literatúrou (napr. Hambleton, 1980; Hambleton & Pitoniak, 2006), ktorí v tejto súvislosti hovoria o tzv. štandardoch výkonu (*performance standards*), ale v našich (českých a slovenských) podmienkach by to mohlo miasť. Tento výraz by sa totiž ľahko mohol mýliť s výkonovými štandardmi definovanými štátnym kurikulom, ktoré slúžia ako kritérium splnenia pedagogických cieľov v príslušnej oblasti vzdelávania (porov. Slavík, 1999; Trna, 1996). V slovenčine je preto vhodnejším výrazom „hraničné skóre“, ktoré budem používať aj ďalej v tomto článku. V angličtine sa používa ako *cut score*, resp. *cut off score*. Ak sa budem odvolávať na dokument *Štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie* (AERA, APA, & NCME, 1999), tak budem jeho názov okrem prvého použitia skracovať na *Štandardy* a zvýrazňovať kurzívou.

V súvislosti s určovaním hraničného skóre sa hovorí o tzv. „minimálne kompetentnom kandidátovi“ (ang. *minimally competent candidate*). Ide v zásade o konceptuálny model – predstavu, akými minimálnymi vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami musí disponovať testovaný, aby dosiahol určitú úroveň na dolnej hranici (napr. úroveň „uspel“, alebo pri podrobnejšom delení ľubovoľnú z definovaných úrovní).

Synonymicky s týmto výrazom budem používať výraz hraničný kandidát alebo hraničný žiak.

Proces určovania štandardov pre testy si vyžaduje skupinovú prácu odborníkov, ktorí sa v tejto súvislosti v anglosaskej literatúre nazývajú *panelists* alebo *judges* (Hambleton & Pitoniak, 2006, s. 451). V tomto texte ich spravidla nazývam panelisti alebo tam, kde nemôže dôjsť k nejasnosti, jednoducho „odborníci", pretože nejde o posudzovateľov alebo recenzentov. Ich úloha je veľmi špecifická. Ako prvé musia vypracovať konkrétne opisy výkonu žiakov na príslušných úrovniach, pričom tieto opisy sa na jednej strane napájajú na kurikulum, na druhej strane sa prispôsobujú obsahu konkrétneho testu. Druhá časť ich práce spočíva v aplikácii niektorej z metód na určenie odborne podložených hraničných skóre.

Testy, pre ktoré je potrebné vypracovávať kritériá úspešnosti tak starostlivo a rigorózne, ako je to popísané v tomto článku, sú spravidla určené na použitie v celom štáte alebo v podobnom širokom rozsahu. Zvyčajne pri tom ide o „testy s vysokými stávkami" (high stakes tests). Tento výraz v ďalšom texte prekladám ako testy s vysokým vplyvom. Ide o také testy, ktorých výsledok významne ovplyvňuje študijnú alebo profesionálnu budúcnosť žiaka (napr. vďaka získaniu či nezískaniu certifikátu, diplomu, oprávnenia vykonávať určitú činnosť apod.). Takéto testy vytvára a administruje väčšia organizácia, ktorú v ďalšom texte nazývam testovacia agentúra (*testing agency*). V našich podmienkach ide predovšetkým o štátne organizácie, napríklad NÚCEM, ale v zahraničí je známych viacero renomovaných súkromných testovacích agentúr (napr. americká Educational Testing Service alebo holandská CITO).

Nechcel by som sa tu púšťať do diskusie, pre koho vlastne majú *high stakes* testy najvyšší vplyv; je zrejmé, že na jednej strane pôsobia ako selekčný mechanizmus, ktorý sa podieľa na reprodukcii kultúrneho kapitálu (Bourdieu & Passeron, 1990), no na druhej strane zasahujú zároveň samotnú školu a učiteľov. Testovaním konkrétneho (a nie iného) výberu z učiva sa nepriamo ovplyvňuje vyučovanie v školách podľa toho, čo testovacia agentúra považuje za prioritu vo vzdelávaní. V odbornej literatúre (u nás najmä Kaščák & Pupala, 2012; prehľad pozri v Rosenkvist, 2010, s. 26) je často opakovane popísaný proces „vyučovania pre testovanie", ktorý môže výrazne obmedziť vzdelávacie obsahy a stáva sa tak prostriedkom nepriamej sociálnej kontroly. Navyše, ak by škola bola na základe niektorých neoliberálnych koncepcií odmeňovaná či sankcionovaná na základe podielu žiakov, ktorí uspeli v testoch, predstavovalo by to výrazný vplyv aj na školu ako celok, nielen na jednotlivých žiakov. Tieto témy by si zasluhovali rozpracovanie v samostatnej stati; tu ich zmieňujem len preto, aby som upozornil na možné problémy a na potrebu veľmi zodpovedného prístupu pri určovaní hraničných skóre.

2 Zásady určovania hraničných skóre pre testy

Ako bolo uvedené vyššie, ak má test skutočne slúžiť ako nástroj kriteriálneho hodnotenia, je preň zvyčajne potrebné určiť hodnoty hraničného skóre pre toľ-

ko úrovní, koľko potrebujeme u žiakov rozlíšiť. Ak chceme obmedziť arbitrárnosť rozhodnutia, musíme proces určovania hraničných skóre, ako aj výber odborníkov (panelistov), ktorí ich budú určovať, podriadiť istým zásadám. Vo všeobecnosti tieto zásady popisujú *Štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie* (Štandardy – AERA, APA, & NCME, 1999). Určovania hraničných skóre sa týka šesť článkov (štandardy 1.7; 2.14; 4.19; 4.20; 4.21 a 14.17). Hambleton a Pitoniaková (2006) podávajú stručné zhrnutie týchto článkov: Štandard 1.7 vyžaduje detailný popis kvalifikácie a skúseností panelistov, ich špecifickej prípravy na prácu s konkrétnym testom a aj toho, ako postupovali pri práci. Štandard 2.14 je technickej (štatistickej) povahy a žiada, aby testovacia agentúra zverejnila podmienenú štandardnú chybu merania pre všetky úrovne hraničných skóre a podľa možnosti aj pre susedné hodnoty skóre (toto sa týka konzistentnosti rozhodnutia). Štandardy 4.19 až 4.20 sa týkajú samotného procesu: 4.19 vyžaduje logické zdôvodnenie a dokumentáciu postupov určovania hraničných skóre. Štandard 4.20 si žiada uvedenie dôkazov o externej validite kategorizácie vytvorenej pomocou hraničných skóre (t.j. má byť jasne zdokumentované, že napr. medzi žiakmi klasifikovanými stupňom „neuspel“ a tými, čo „uspeli“, je rozdiel prejavujúci sa aj v iných relevantných kritériách). Štandard 4.21 hovorí o tom, že ak sa hraničné skóre vymedzujúce úrovne výkonu určujú na základe priameho posudzovania výkonov žiakov pri danej úlohe, potom sa má proces rozhodovania usporiadať tak, aby panelisti mohli najlepším možným spôsobom využiť svoje vedomosti a skúsenosti. Tento štandard sa teda týka usporiadania procesu rozhodovania hlavne pri metódach založených na posudzovaní testov. Napokon štandard 14.17 hovorí o tom, že pri testoch určených ako skúšky na získanie diplomu či certifikátu sa majú hraničné skóre určovať s ohľadom na to, aké vedomosti a zručnosti sa budú vyžadovať v povolaní alebo v ďalšom vzdelávaní; tvorcovia sa majú vyhnúť prispôsobovaniu štandardov výkonu potrebám regulovať počty absolventov, ktorí uspeli v teste (AERA, APA, & NCME, 1999; Hambleton & Pitoniak, 2006, s. 434).

V mnohých obsahových doménach učiva nie je jednoduché zrozumiteľne popísať, čo znamená, že žiak ovláda učivo na príslušnom stupni. Pedagógom tu môžu pomôcť rôzne taxonómie vzdelávacích cieľov, ktoré tieto ciele vyjadrujú v konkrétnych termínoch opisujúcich žiakovo správanie. Na tomto princípe je založená napr. Bloomova taxonómia (Bloom et al., 1956), ale aj iné prístupy. Wiersma a Jurs (1990, s. 229) vo svojej učebnici pedagogického testovania uvádzajú, že mnohé školy si vytvorili vlastné kurikulá založené na tom, aby vyučovanie priamo zodpovedalo špecifickým cieľom (ang. *objectives*[3]). Aj testy, ktorými tieto školy posudzovali progres žiakov, boli prispôsobené týmto cieľom.

Mohlo by sa zdať, že akékoľvek testy, kde nejako definujeme hraničné skóre pre to, či žiak uspel alebo nie, by sme mohli považovať za kriteriálne. Wiersma a Jurs

[3] Typicky sa rozlišujú dva pojmy zodpovedajúce cieľom: Všeobecné ciele (*goals*) sa odlišujú od špecifických cieľov (*objectives*). Rozdiel medzi nimi je ten, že kým mojím všeobecným cieľom môže byť napríklad stať sa dobrým plavcom, pričom mi je takmer jedno, kedy v živote to dosiahnem a ako sa to bude merať, mojím špecifickým cieľom je do konca tohto mesiaca zaplávať 100 metrov kraul pod jednu minútu.

(1990, s. 229) však zdôrazňujú, že je to omyl. To, či je test naozaj kriteriálny, závisí od toho, ako adekvátne je definovaná oblasť žiakovho správania tvoriaceho kritérium. Ak kriteriálny test neplánujeme využiť na rozhodnutia o dosiahnutí či nedosiahnutí určitej úrovne vedomostí či zručností, potom v zásade nepotrebujeme určovať hraničné skóre. V takom prípade stačí dostatočne precízne definovať testovanú doménu, rozlíšiť v nej pojmovú štruktúru, odlíšiť centrálne poznatky od okrajových a vybrať dostatočne reprezentatívne úlohy. Naopak, aj pri normatívnom teste môžeme stanoviť hraničné skóre definované na základe relatívneho výkonu (napr. v podobe percentilov alebo násobkov smerodajnej odchýlky rozdelenia).

Vo väčšine prípadov sa však kriteriálne testy používajú práve na klasifikáciu žiakov do rôznych úrovní výkonu. V takom prípade je kľúčom nájsť vhodný opis minimálneho akceptovateľného výkonu na danej úrovni zvládnutia učiva. Tomu slúži veľké množstvo metód, ktoré môžeme pracovne rozdeliť na dve základné skupiny: metódy zamerané na žiakov a metódy zamerané na položky testu. Nejde o striktnú dichotómiu, lebo existujú aj zmiešané či kompromisné metódy. Ak však toto delenie berieme len ako orientačné, tak základný rozdiel medzi týmito dvomi skupinami metód spočíva v tom, čo je centrom analýzy. Pri metódach zameraných na položky panelisti odhadujú úspešnosť, s akou môže minimálne kompetentný žiak vyriešiť danú úlohu. Pri metódach zameraných na žiaka sa naopak panelisti rozhodujú na základe iných dát, ako rozdeliť pilotnú vzorku žiakov na skupinu tých, ktorí dosiahli želanú úroveň, a tých, ktorí ju nedosiahli. Hambleton a Pitoniaková (2006) opisujú vo svojom prehľadovom článku osemnásť základných metód (nepočítajúc ich varianty). Všetky postupy nastavovania hraničných skóre majú spoločné to, že sú založené na kvalifikovaných odhadoch skupiny odborníkov. To je však zároveň ich najslabším miestom, preto *Štandardy* (AERA, APA, & NCME, 1999), ale aj ostatná literatúra zdôrazňujú potrebu starostlivého výberu a prípravy expertov. Hambleton a Pitoniaková (2006) rozdeľujú proces nastavovania hraničného skóre do viacerých krokov.

2.1 Opis procesu nastavovania hraničných skóre

Prvým krokom je výber konkrétnej metódy, resp. metód určovania hraničného skóre. Tu je dôležité zvážiť druh úloh použitých v teste, s ktorým pracujeme, časovú a finančnú náročnosť jednotlivých metód, predchádzajúce skúsenosti testovacej agentúry a v neposlednom rade empirické dôkazy o validite jednotlivých metód pre danú oblasť testovania. Ideálne by azda bolo, keby sa pri každom určovaní hraničného skóre použilo viacero metód a porovnali by sa ich výsledky. Autori článku, na ktorý sa odvolávam, však realisticky priznávajú, že toto sa dá očakávať jedine v pilotných alebo výskumných štúdiách, keďže ide o časovo aj finančne veľmi náročnú úlohu (Hambleton & Pitoniak, 2006, s. 436).

Druhým krokom je výber skupiny panelistov. Tu treba pamätať na viacero vecí: Ich výber musí rešpektovať rôznorodosť cieľovej skupiny (ak napríklad pripravujeme štandardy pre maturitný test, musia byť v paneli zastúpení učitelia rôznych typov škôl, optimálne z rôznych regiónov a s rôznymi skúsenosťami týkajúcimi sa študijnej

a profesionálnej budúcnosti študentov). V paneli by mali byť zastúpení aj odborníci na kurikulum a zástupcovia ďalších zúčastnených strán. Dôležitým hľadiskom výberu panelistov je aj zvolená metóda určovania hraničného skóre. Typicky si metódy zamerané na položky vyžadujú isté skúsenosti s používaním psychometrických metód. Metódy založené na posudzovaní žiakov si vyžadujú oveľa menej skúseností s analýzou testov, ale naopak, potrebné je tu kvalitné zázemie v hodnotení študentov.

Tretím, z hľadiska úspechu procedúry určovania hraničných skóre zásadným krokom je tvorba deskriptorov pre jednotlivé úrovne. Deskriptory sú opisy znalostí, schopností a zručností žiakov dosahujúcich príslušnú úroveň. Keďže ide o veľmi dôležitú časť postupu, venujeme jej v samostatnej časti článku.

Štvrtým krokom je tréning panelistov v tom, ako sa používa zvolená metóda. Je potrebné, aby im testovacia agentúra zrozumiteľne vysvetlila proces a ciele určovania hraničných skóre, oboznámila ich s testom, ktorý sa bude posudzovať, a jeho kľúčom (resp. s kritériami skórovania odpovedí) a aby sa panelisti oboznámili s tým, čo sa od nich očakáva – ako čo robiť a ako vyplniť posudzovací formulár. Potom sa panelisti musia dôkladne oboznámiť s deskriptormi jednotlivých úrovní a s tým, ako ich prepojiť s konkrétnymi úlohami, ktoré sa môžu objaviť v testoch. Napokon by si mali procedúru vyskúšať na podobnom teste, ako je ten, s ktorým budú pracovať. Testovacia agentúra by mala mať k dispozícii štatistické analýzy cvičného testu, aby bolo možné poskytnúť panelistom spätnú väzbu. Tieto poznámky sa pochopiteľne týkajú hlavne metód založených na posudzovaní položiek testu, ale prenos na metódy zamerané na žiaka je zrejmý.

Piaty krok spočíva v samotnom posudzovaní (či už úloh alebo žiakov). Konkrétny postup závisí od zvolenej metódy. Prakticky sa zvyčajne odhady panelistov zapisujú do pripraveného formulára a potom sa centrálne spracujú. Po prvom kole, keď sa zozbierajú odhady od všetkých panelistov, má prebehnúť diskusia. Testovacia agentúra by mala mať k dispozícii výsledky štatistických analýz založených na pilotných testovaniach, ktoré môže použiť ako spätnú väzbu pre panelistov. V diskusii by sa mali vyjasniť prípadné nesprávne pochopenia alebo odlišné interpretácie (či už cieľov, deskriptorov alebo znenia úloh). Môže nasledovať druhé a po ňom prípadne aj tretie kolo; panelisti tu môžu, ak chcú, zmeniť názor.

Šiesty krok predstavuje výpočet finálnych hraničných skóre založených na poslednom kole posudzovania. Ako výsledná hodnota sa používa buď priemer alebo medián posudkov jednotlivých panelistov. Hambleton a Pitoniaková (2006, s. 439) tu uvádzajú, že hoci medián je vhodnejší v prípade menšej skupiny posudzovateľov alebo v prípade asymetrického rozdelenia hodnotení, priemer umožňuje odhad štandardnej chyby priemeru, čo je užitočné pre posúdenie stability hodnotení a čo medián neumožňuje. Moderné robustné štatistické metódy odhadu však dokážu kompenzovať aj tento problém, pokiaľ použijeme niektorú z robustných mier polohy rozdelenia (Wilcox, 2012).

Finálne kroky zahŕňajú evalváciu panelistov, sumarizáciu celého procesu a prípravu záverečnej správy, z ktorej je jasné, čo, ako a prečo sa robilo (Hambleton & Pitoniak, 2006, s. 439).

Takto opísaný postup sa môže zdať príliš zložitý a formálny. Rigoróznosť jednotlivých krokov súvisí s tým, že v prostredí USA, kde tento proces predpisujú *Štandardy* (AERA, APA, & NCME, 1999), by mohlo byť arbitrárne a nepodložené nastavenie hraničného skóre právne neobhájiteľné. Týka sa to predovšetkým testov s vysokým vplyvom na budúcnosť testovaného (*high stakes tests*), teda takých testov, od ktorých závisí napríklad prijatie na vysokú školu, vydanie certifikátu alebo diplomu.

V nasledujúcich častiach sa podrobnejšie vrátim k viacerým praktickým otázkam, ktoré môžu zaujímať tvorcov testov. Zmienim sa teda o výbere panelistov, tvorbe deskriptorov a o najčastejšie používaných metódach určovania hraničných skóre. V nasledujúcej diskusii priblížim empirické poznatky z výskumov, ktoré sa vzťahujú na viaceré obmedzenia týchto metód. Výber metód určovania hraničných skóre v tomto článku je nevyhnutne subjektívny, ale je aspoň čiastočne odôvodniteľný tým, že sa im venovala aj pomerne veľká pozornosť empirického výskumu.

2.2 Koho vyberať ako panelistov a koľko ich má byť

Určovanie hraničného skóre pre testy je proces, ktorého úspech je závislý na úsudku odborníkov, preto je dôležité, aby ich výber aj počet bol verejne obhájiteľný. Pri výbere odborníkov sa treba rozhodovať na základe dvoch kritérií:

- Kvalifikácia odborníkov: Je potrebné, aby väčšina panelu bola tvorená skúsenými učiteľmi vyučujúcimi daný predmet. Je pritom dobré, keď sa orientujú v problematike didaktických testov, a to aspoň na úrovni poučeného klienta (rozumejú správam zo psychometrických analýz testov). Okrem učiteľov by mali byť v paneli zahrnutí aj odborníci na kurikulum a zástupcovia ďalších zúčastnených strán (napr. riaditelia škôl, členovia školských rád apod.).
- Panel by mal dobre reprezentovať obyvateľov krajiny, čo sa týka rodu, etnicity, geografie, veku a profesionálnej skúsenosti. Táto požiadavka smeruje k tomu, aby boli nastavené štandardy čo najmenej napadnuteľné politicky (napr. z dôvodov diskriminácie).

Vyhovieť obom kritériám naraz je veľmi ťažké. Hambleton a Pitoniaková (2006) tu odporúčajú uprednostniť odbornú stránku; ako príklad uvádzajú panel, ktorý používa americké Národné centrum pedagogickej štatistiky (NCES) pri nastavovaní hraničných skóre pre testy NAEP. Asi 70 % ich panelistov tvoria učitelia, kým zvyšok pozostáva z ostatných, napr. zástupcov rodičov a významných zamestnávateľov.

Počet panelistov je takisto otázka, kde sa musíme rozhodovať na základe kompromisu medzi dvomi kritériami. Na jednej strane potrebujeme z dôvodu zachovania stability rozhodnutí čo najväčšiu skupinu, na druhej strane musíme počítať s dvomi obmedzeniami: Prvým sú náklady a druhým je čas, ktorý budú odborníci môcť venovať práci v paneli. Ak máme angažovať kvalitných odborníkov, musíme brať do úvahy, že ide spravidla o ľudí, ktorí majú veľa práce. Aby bola práca v paneli kvalitná a nie len formálna, stojíme pred obmedzením tohto druhu – že jednoducho nebudú mať čas.

Odhady založené na štatistickej teórii zovšeobecniteľnosti (Raymond & Reid, 2001) ukazujú, že pri pedagogických testovaniach je potrebných 15 až 30 panelistov, aby sa zabezpečili obe stránky výberu odborníkov: ich dostatočne pestré zastúpenie na jednej a stabilita výsledkov na druhej strane. Ak by boli odborníci do panelu vyberaní tak, že by skupina bola homogénna, na zabezpečenie stability by stačil aj polovičný počet (10–15 členov), ale v prípade, že panel obsahuje zástupcov rôznych profesií a záujmových skupín, je na zabezpečenie prijateľných štandardných chýb priemerov potrebná oveľa väčšia skupina.

2.3 Tvorba deskriptorov pre kategórie výkonu

Kľúčovou otázkou, na základe ktorej budú panelisti rozhodovať o nastavení vhodných hraničných skóre, je, čo konkrétne musí vedieť urobiť žiak na to, aby sme ho mohli zaradiť do príslušnej úrovne výkonu. Ide o proces, v ktorom treba prepojiť všeobecné požiadavky kurikula (ako sú formulované vo výkonovom štandarde vzdelávacích programov) s konkrétnym obsahom testu. Mills a Jaeger (1998) tento proces odporúčajú robiť v niekoľkých krokoch. Panel odborníkov, ktorí budú neskôr stanovovať pre daný test hraničné skóre, sa musia najskôr oboznámiť s cieľom svojej práce a s tým, na čo konkrétne sa využije (napr. aký je účel testovania, pre ktoré idú vyvinúť štandardy?). Potom sa musia dôkladne oboznámiť so špecifikáciou testu. Obsah testu, t.j. aké oblasti má pokrývať a do akej hĺbky, musia byť z tejto špecifikácie jasné nielen kvôli výberu úloh tvorcami, ale aj pre vypracovanie adekvátnych deskriptorov. Odporúča sa, aby si panelisti sami vyskúšali vyriešiť test, s ktorým idú pracovať. Majú si pri tom všímať spôsob skórovania úloh, teda to, za čo sa pridávajú body.

V ďalšom kroku je potrebné, aby sa pokúsili prepojiť jednotlivé položky testu s obsahovou špecifikáciou. Nakoľko úlohy pokrývajú vytýčené oblasti testovania? Pokrývajú skôr jadro, či skôr okrajové oblasti? Dôležité je, aby o týchto aspektoch panelisti diskutovali, takže im na to treba nechať dosť času.

Až po tom, ako sa panelisti dôkladne oboznámia s testom, ich testovacia agentúra oboznámi s požiadavkami na počet a charakteristiky kategórií výkonu. Len málokedy (napr. pri testoch v autoškole) sa určujú len dve kategórie (uspel vs. neuspel). Napríklad vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre ISCED 2 (ŠPÚ, 2009) určujú tri úrovne: nedostatočnú, minimálnu („dostatočný“) a maximálnu („výborný“). Napríklad v časti *próza* sa pri téme *literárna postava* za kritérium na minimálnu úroveň výkonu požaduje, aby žiak vedel určiť hlavné a vedľajšie postavy. Kritériá na maximálnu úroveň výkonu sú nasledujúce (ŠPÚ, 2009, s. 114):

- vie vysvetliť literárnu postavu ako fikciu autora, nositeľa deja;
- vie určiť hlavné a vedľajšie postavy;
- vie výstižne charakterizovať postavy.

Systém MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System) rozlišuje štyri úrovne: neuspel, potrebuje sa zlepšiť, zdatný a pokročilý (Hambleton & Pitoniak, 2006, s. 453). Úrovne sa opisujú veľmi všeobecne (MCAS 2013a):

- Pokročilí: Žiaci na tejto úrovni prejavujú obsiahle a hlboké pochopenie veľmi náročného učiva a prichádzajú s premyslenými riešeniami zložitých problémov.
- Zdatní: Žiaci na tejto úrovni prejavujú solídne porozumenie náročnému učivu a riešia široké spektrum problémov.
- Potrebujú sa zlepšiť: Žiaci na tejto úrovni prejavujú čiastkové porozumenie učivu a riešia jednoduché problémy.
- Neuspeli: Žiaci na tejto úrovni prejavujú minimálne porozumenie učivu a nedokážu riešiť ani jednoduché problémy.

V tejto podobe sa pochopiteľne tieto opisy len ťažko dajú využiť na tvorbu konkrétnych deskriptorov. Preto sa napríklad sú pre každú oblasť vypracované podrobnejšie opisy. Ako príklad uvedieme opis úrovne *zdatní* z časti *porozumenie* v oblasti *jazykové zručnosti v angličtine* (MCAS 2013b):

- chápe mnoho konkrétnych myšlienok a väčšinu abstraktných alebo implikovaných myšlienok v textoch vhodných pre daný ročník;
- prepája myšlienky v texte a dokáže to podporiť argumentom.

Na pokročilej úrovni potom ide o hlboké pochopenie konkrétnych aj abstraktných myšlienok, dokáže prepájať aj zložité idey a podáva dobre premyslené a podložené argumenty. Na základnej úrovni („potrebuje sa zlepšiť“) sa naopak vyžaduje len prepojenie niektorých myšlienok (argumentácia sa nespomína) a aj pochopenie abstraktných ideí sa obmedzuje na „niektoré“.

Takto definované úrovne sú stále dostatočne všeobecné na to, aby sa dali prispôsobiť na mnohé typy textov aj úloh. Úlohou panelu odborníkov je teda vytvoriť opisy výkonu, ktoré budú zodpovedať týmto všeobecným požiadavkám, ale budú naplnené obsahom testu.

V ďalšom kroku je dobré (hlavne pri testoch obsahujúcich otvorené úlohy, ale nielen) oboznámiť panelistov s príkladmi vyplnených testov žiakov rôznych úrovní výkonu. Účelom nie je skĺznuť k povrchnému klasifikovaniu, ale skôr prediskutovať typické chyby, ktoré žiaci robia. Nápomocné sú tu výsledky štatistickej analýzy (napr. analýzy distraktorov pri úlohách zameraných na výber odpovede).

Napokon sa panelisti dostanú k samotnému písaniu deskriptorov pre jednotlivé úrovne a oblasti testovania. Ak napríklad test z matematiky obsahuje tri oblasti (napr. geometriu, algebru a spracovanie údajov), každá má byť opísaná samostatne. Je dobré, aby pracovali najskôr individuálne alebo v menších skupinkách a potom svoje názory prediskutovali v celej skupine. Odporúča sa (Mills & Jaeger, 1998), aby pri vypracúvaní opisov jednotlivých úrovní začali na strednej úrovni výkonu a potom ju rozvinuli smerom k pokročilému stupňu a zúžili smerom k základnému. Tento postup je užitočný na to, aby sa dodržala primeraná postupnosť nárokov. Zvlášť veľkú pozornosť je potrebné venovať opisu výkonu minimálne kompetentného kandidáta.

Celý proces je veľmi náročný na čas a pracovné nasadenie, preto je efektívne niektoré fázy presunúť na individuálnu prácu. Až kvalitne pripravené deskriptory úrovní výkonu však umožňujú panelistom lepšiu orientáciu v úlohách, schopnostiach žiakov a v tom, ako nastaviť hraničné skóre.

Ako sme spomenuli vyššie, existuje niekoľko desiatok rôznych metód určovania hraničných skóre. Mnohé z nich sa zameriavajú na analýzu testových položiek, kým iné (ktorých je však menej) sa orientujú na rozbor výkonov žiakov. Ako príklad metód zameraných na testové položky si spomenieme dva varianty Angoffovej metódy (Angoff, 1971), Nedelského metódu (Nedelsky, 1954) a metódu záložiek (Mitzel, Lewis, Patz, & Green, 2001). Ako príklad metódy zameranej na žiaka si popíšeme metódu kontrastných skupín (Livingston & Zieky, 1982, 1989). Spomedzi zmiešaných metód stručne predstavíme klasifikáciu založenú na *measurement decision theory* (Rudner, 2009).

Pravdepodobne najznámejšie, no nie nevyhnutne najlepšie metódy určovania hraničného skóre navrhol Angoff (1971). Prvá, všeobecne rozšírenejšia metóda spočíva v tom, že panelisti pre každú položku odhadujú, aký podiel (resp. percento) minimálne schopných uchádzačov danej úrovne pravdepodobne vyrieši posudzovanú položku správne. Odhady panelistov sa zapisujú do formulára; navrhované hraničné skóre od jedného panelistu je dané súčtom jeho odhadov. Predpokladajme, že máme celkovo 4 položky, pričom za každú by žiak mohol dostať max. jeden bod. Ak by jeden posudzovateľ pre všetky položky odhadoval, že by ich vyriešilo 30 % spomedzi minimálne kompetentných uchádzačov, tak ním navrhované hraničné skóre by bolo $4 \times 0{,}3 = 1{,}2$ bodu. Pochopiteľne, tieto odhady nemusia byť pre každú úlohu rovnaké. Výsledné hraničné skóre sa určuje ako priemer návrhov jednotlivých panelistov. Kvôli problematickým vlastnostiam priemeru vo vzorkách vyberaných z iného než normálneho rozdelenia by na určenie skutočnej centrálnej hodnoty bolo vhodnejšie používať niektorú robustnejšiu metódu, napr. medián alebo orezaný (trimmed), príp. winsorizovaný priemer (Wilcox, 2012).

Táto verzia Angoffovej metódy, hoci je všeobecne oveľa známejšia, je v jeho vlastnej práci (Angoff, 1971) uvedená len v poznámke pod čiarou. Metóda, ktorú navrhoval ako základnú, by sa dalo označiť za dichotomizovanú: Panel expertov neodhaduje percentuálne úspešnosti minimálne schopných kandidátov, ale len to, či danú položku vyriešia, alebo nie.

S odhadmi úspešnosti čiastočne súvisí Nedelského metóda určovania hraničného skóre, ktorá však berie do úvahy taktiku riešenia. Nedelsky (1954) ju vyvinul len pre položky s výberom odpovede. Panelisti sa snažia odhadnúť, či minimálne schopný kandidát dokáže niektoré možnosti vylúčiť ako príliš nepravdepodobné. Počítal totiž, že títo žiaci typicky postupujú vylučovacou metódou – vylúčia najmenej vhodné odpovede a medzi zvyšnými sa rozhodnú náhodne (tipovaním). Každej úlohe sa potom pripíše skóre, ktoré vznikne ako pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede po vylúčení niektorých distraktorov. Ak má napríklad položka 4 možnosti odpovede a minimálne schopný (hraničný) žiak z nich vie dve vylúčiť, potom ostávajú len dve zvyšné možnosti. Skóre, ktoré sa započítava za túto položku, je teda rovné 0,5.

Metóda záložiek (*bookmark method*) predpokladá, že predtým, ako sa stretne panel posudzovateľov, vypracuje testovacia agentúra štatistické analýzy položiek

testu (typicky na základe pilotného testovania). Každý z posudzovateľov dostane testové úlohy zoradené podľa vzrastajúcej obťažnosti. Typicky sa používa odhad obťažnosti na základe teórie odpovede na položku (pozri napr. Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011). Posudzovatelia majú umiestniť „záložku" pred tú úlohu, o ktorej si myslia, že ju už nevyrieši vopred dohodnutý podiel hraničných žiakov. Teoreticky by malo byť jedno, na akom percente úspešnosti sa panelisti dohodnú (v rámci teórie odpovede na položku sa tieto hodnoty navzájom dajú prepočítať). Výskumná literatúra (prehľad pozri v Hambleton & Pitoniak, 2006, s. 443–444) prináša pomerne rozporné výsledky týkajúce sa toho, aký podiel hraničných žiakov treba použiť, aby boli odhady najkonzistentnejšie. Citovaní autori sa prikláňajú k hodnote 67 % (resp. 2/3), ktorá je podľa nich pre panelistov psychologicky najpriateľnejšia (ibid., s. 444). Štúdia PISA používa ako referenčný podiel 62 % žiakov danej charakteristiky (porov. OECD, 2009).

Metóda záložiek má napriek nevýhode vyplývajúcej z vysokej kognitívnej náročnosti pre panelistov (odhad pravdepodobnosti riešenia; podrobnejšie pozri diskusiu v tomto článku) veľmi výraznú výhodu, ktorá ju môže predurčovať pre použitie v plošných testoch vysokého vplyvu, kde by bolo potrebné, aby sa hraničné skóre počas rokov nemenilo. Táto výhoda vyplýva z toho, že pri záložkovej metóde určujeme obťažnosť položiek na objektívnej intervalovej škále. Vyžaduje si však dostatočne bohatú banku úloh, ktoré majú známe psychometrické charakteristiky a ktorú testovacia agentúra priebežne dopĺňa úlohami, ktoré predtým okalibruje v pilotnom testovaní.

Napokon si priblížime metódu založenú na kontrastných skupinách (Livingston & Zieky, 1982, 1989). V tejto metóde panelisti neposudzujú úlohy testu, pre ktorý sa má nájsť hraničné skóre, ale žiakov. Na základe deskriptorov testovanej oblasti rozdelia vzorku žiakov na dve skupiny, a to na skupinu spĺňajúcu minimálne požiadavky na začlenenie do príslušnej úrovne a na tú, ktorá tieto požiadavky nespĺňa. Dôležité tu je, aby boli tieto dve skupiny rozlíšené nezávislými metódami na zabezpečenie súbežnej validity. Potom sa všetkým žiakom zadá test. Hraničné skóre sa potom dá určiť viacerými spôsobmi. Najjednoduchší spôsob je založený na porovnaní histogramov: Tam, kde sa pretínajú rozdelenia, sa umiestni hraničné skóre. Presvedčivejší spôsob, hlavne v prípade, že sa rozdelenia výraznejšie prekrývajú, je však na základe logistickej regresie (Livingston & Zieky, 1989).

Podobne ako metóda kontrastných skupín pracuje aj klasifikácia na základe *measurement decision theory* (MDT; pozri Rudner, 2009). Táto metóda má výhodu v tom, že predpokladá len to, že položky posudzovaného testu sú navzájom štatisticky nezávislé (teda že správnosť odpovede v jednej z nich neovplyvňuje správnosť riešenia inej). Aby sme mohli túto metódu použiť na rozhodnutie, do ktorej úrovne patrí testovaný žiak, potrebujeme dopredu aspoň približne poznať podiel žiakov danej úrovne v celkovej populácii a percentuálne úspešnosti riešenia daných úloh pre jednotlivé úrovne. Rozhodnutie, do ktorej skupiny žiak patrí, urobíme pomocou Bayesovho vzorca, pomocou ktorého odhadneme, aká je pravdepodobnosť, že žiak patrí do danej skupiny, pokiaľ odpovedal určitým spôsobom. Presnosť (spoľahlivosť)

rozhodnutia sa určuje na základe pomeru vierohodností (likelihood ratio). Metóda založená na MDT však nepracuje s hraničným skóre v podobe „minimálneho počtu bodov“, ale so vzorom odpovedí (s tým, na ktoré položky žiak odpovie správne a na ktoré nie). To je na jednej strane veľmi výhodné z hľadiska samotného testovania (umožňuje to totiž klasifikáciu pomocou tzv. adaptívneho testovania, keď sa každému žiakovi vyberajú úlohy primerané jeho miere schopnosti), no na druhej strane to môže byť politicky ťažko obhájiteľné. Ako totiž ukázal Georg Rasch (1980), na to, aby bolo hrubé skóre (t.j. počet dosiahnutých bodov) jednoznačným ukazovateľom schopnosti, musí byť test jednorozmerný (t.j. úlohy musia byť indikátormi práve jednej latentnej vlastnosti), položky musia byť navzájom štatisticky nezávislé a musia mať aspoň približne rovnakú rozlišovaciu schopnosť. Oproti týmto pomerne striktným požiadavkám predpokladá MDT len štatistickú nezávislosť položiek. Túto metódu pri rozhodovaní o zaradení žiaka do príslušnej úrovne používa v Českej republike spoločnosť SCIO pri počítačovom adaptívnom testovaní angličtiny SCATE (SCIO, n.d.). Jej výhodou je, že kombinuje expertné poznanie so štatistickými postupmi takým spôsobom, ktorý nemusí nevyhnutne obsahovať odhady pravdepodobností (tie sa dajú získať aj na základe predbežného pilotného testovania).

3 Diskusia a záver

V tejto časti state zhrnieme a budeme krátko komentovať výsledky empirického výskumu použitia opísaných metód určovania hraničných skóre pre testy. Zameriame sa najskôr na metódy samotné a potom stručne prediskutujeme ich vzájomné vzťahy.

Oba opísané varianty Angoffovej (1971) metódy spočívajú v odhade pravdepodobnosti, čo je však úloha, ktorá je pre ľudí veľmi náročná. Je dobre známe, že ľudia pri odhadoch pravdepodobnosti majú sklon robiť systematické skreslenia (ľudia typicky pravdepodobnosti vyššie než 40 % podhodnocujú, t.j. tam, kde sa objektívne dá očakávať pravdepodobnosť napr. 60 %, odhadujú v priemere okolo 40 % apod.). Naopak, nižšie pravdepodobnosti typicky mierne nadhodnocujú (napr. namiesto 20 % odhadujú okolo 30 %). Shepardová (1995) aj iní autori, napr. Reckase a Bayová (1999), tento efekt konštatujú v aplikácii na odhady obťažnosti položiek: Panelisti systematicky nadhodnocujú výkon v ťažkých položkách (t.j. v takých, ktoré majú nízke pravdepodobnosti správneho riešenia), pričom zároveň podhodnocujú výkon v ľahkých úlohách. K zaujímavým výsledkom došli Impara a Plakeová (1998). Ich vzorku tvorilo 26 učiteľov, ktorí mali odhadovať výkony svojich žiakov v teste z prírodných vied. Mali však urobiť dva odhady: Jednak pre žiakov ako celok, jednak pre žiakov považovaných za „tesne dostatočných“ (prejavujúcich minimálnu ešte akceptovateľnú úroveň vedomostí). Ukázalo sa, že učitelia presnejšie odhadujú výkon žiakov ako celku (ale aj v tomto prípade nadhodnocovali výkony žiakov v priemere o 9 %); výkony minimálne kompetentných žiakov podhodnocovali oveľa výraznejšie, v priemere až o 16,7 % (Impara & Plake, 1998). Toto zistenie je zaujímavé preto, že ukazuje na presne opačný jav ako predchádzajúce citované

práce. Je preto otázkou, ktorá si bude vyžadovať ďalší výskum, od čoho závisia a nakoľko spoľahlivé sú v tejto metóde odhady úspešnosti pre žiakov rôznych úrovní výkonu.

Nedelského (1954) metóda na jednej strane obchádza problém s odhadovaním pravdepodobnosti riešenia, na druhej strane zas počíta len s jednou z možných taktík riešenia úlohy hraničnými žiakmi. Vôbec však nie je isté, aké taktiky riešenia testových úloh typicky používajú žiaci v našich podmienkach; autorovi tohto prehľadu nie sú známe žiadne výskumné štúdie ani diplomové práce na túto tému.

Metóda záložiek (Mitzel et al., 2001) je podobne ako Angoffova metóda založená na odhadoch pravdepodobnosti úspešného riešenia, takže napriek obrátenému formátu úlohy je možné, že sa pri nej budú prejavovať tie isté nedostatky. Obrátený formát znamená, že namiesto priameho odhadu, koľkí žiaci daných charakteristík úspešne vyriešia určitú úlohu, panelisti riešia, ktorú úlohu v rade postupne stále ťažších ešte vyriešia napríklad dve tretiny minimálne kompetentného žiaka. Výskumná literatúra sa zameriavala na overenie vplyvu tohto podielu úspešných hraničných žiakov na konzistentnosť odhadov. V rámci teórie odpovede na položku je to z matematického hľadiska jedno: Ak sa panelisti dohodnú, že budú brať do úvahy polovičnú úspešnosť, tak umiestnia záložky ďalej od začiatku (smerom k ťažším úlohám). Ak sa dohodnú na 67 %, alebo dokonca na 80 % žiakov, tak záložka bude bližšie k začiatku (medzi ľahšími úlohami). Teoreticky by sa mali tieto hodnoty medzi sebou dať ľahko prepočítať (ak vieme, akú obťažnosť majú mať hraničné úlohy, ktoré úspešne vyriešia 2/3 minimálne kompetentných žiakov, tak z toho ľahko odvodíme, akú majú mať tie, ktoré vyrieši len polovica takýchto žiakov). To je možné práve vďaka modelom používaných v teórii odpovede na položku (u nás viď Urbánek et al., 2011). Problém však je opäť v subjektívnych odhadoch pravdepodobnosti. Pri vyššom percente úspešných žiakov (napr. pri hodnote 67 %) posúvali záložku výrazne ďalej od začiatku, než by sa očakávalo podľa toho, kam umiestňovali záložku, keď podiel úspešných žiakov mal byť len 50 %. To znamená, že nadhodnocovali výkon týchto žiakov pri ťažších úlohách (Williams & Schulz, 2005); toto zistenie je konzistentné so zisteniami, ktoré sme uviedli v diskusii Angoffovej metódy.

Zaujímavou otázkou je, aká je stabilita hraničných skóre určených pre ten istý test pomocou rôznych metód. Obzvlášť zaujímavé je porovnanie niektorej metódy zameranej na položky testu (napr. Angoffova alebo metóda záložiek) s metódami založenými na hodnotení žiakov (napr. porovnanie kontrastných skupín). Tu sa však otvára široké pole pre výskumy. Výsledky doterajších výskumov poskytujú obraz pomerne vysokej zhody: V štúdii porovnávajúcej Angoffovu metódu so záložkami (Näsström & Nyström, 2008) vychádzajú obe metódy porovnateľné a poskytujúce pomerne spoľahlivé výsledky. Podobne vychádza aj porovnanie Angoffovej metódy s metódou záložiek vo dvoch kolách (Olsen & Smith, 2008), pričom tu sa ukázalo, že metóda záložiek dáva stabilnejšie výsledky, pokiaľ sa porovnávajú dve kolá odhadov. Aj Buckendahl et al. (2002) došli k podobným výsledkom: umiestnenie hraničného skóre medzi týmito metódami kolísalo v rozmedzí 1 %, čo je veľmi vysoká miera

zhody. Je však pravdepodobné, že táto vysoká zhoda bola spôsobená aj veľkosťou panelu (23 odborníkov) a predmetom – šlo o test z matematiky, kde je možné veľmi precízne sformulovať deskriptory dosiahnutia príslušnej úrovne.

K oveľa menej presvedčivým výsledkom prišli Çetin a Gelbal (2013). Ich panel bol zložený zo 17 odborníkov, ktorí analyzovali 60-položkový test jazyka a slovnej zásoby. Veľký rozptyl v odhadoch a relatívne nízka korelácia medzi odhadmi úspešnosti žiakov pri riešení položiek a ich skutočnými obťažnosťami mohli mať viacero príčin. Autori uvažujú o obmedzení vyplývajúcom z usporiadania testovania (resp. zo zloženia vzorky testovaných). Nediskutujú možnosť, že by mohlo ísť o efekt testovaného predmetu (oveľa menej precízne stanovené deskriptory pre test z jazyka). Táto problematika je však tiež otvorená ďalšiemu výskumu, takisto ako aj vzťahy medzi odhadmi založenými na testových položkách oproti odhadom založených na skupinách žiakov.

Ako bolo spomenuté vyššie, úsilie zabezpečiť čo najvyššiu mieru validity v pedagogických testoch nie je len čisto odborná záležitosť, obzvlášť ak ide o testy s vysokým vplyvom (*high stakes tests*). Na základe týchto výsledkov sa aspoň v princípe prijímajú rozhodnutia, ktoré sa podieľajú na generovaní a reprodukcii kultúrneho kapitálu v spoločnosti (Bourdieu, 1986). Samotný proces certifikácie (testu, rozhodnutia a v prípade pozitívneho výsledku získania certifikátu) predstavuje zo strany inštitúcie mocenský zásah, ktorý je vždy arbitrárny a vždy sa riadi záujmami tých aktérov v príslušnom sociálnom poli (napr. v tomto prípade v poli školského vzdelávania), ktorí disponujú kapitálom umožňujúcim im určovať pravidlá (Bourdieu & Passeron, 1990). Ak však jednou zo základných princípov, na základe ktorých má fungovať súčasné školstvo, je akontabilita (ktorej nástrojom majú byť práve testy, pozri West, 2010), potom je potrebné, aby ich tvorcovia vedeli podložiť, na akom konkrétnom poznaní sa zakladajú rozhodnutia o študijnom úspechu či neúspechu žiakov. Tomuto cieľu slúžia aj napriek ich problematickým vlastnostiam metódy opísané v tomto článku.

Literatúra

AERA, APA, & NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).

Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*(4), 341–364.

Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Dostupné z http://greatlakescenter.org/docs/early_research/pdf/H-S%20Analysis%20final.pdf.

Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., s. 508–597). Washington, DC: American Council on Education.

Au, W. W. (2008). Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education, 29*(6), 639–661.

Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1, the cognitive domain*. New York: McKay.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (s. 241–258). Westport, CT: Greenwood Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd Ed.). (R. Nice, prekl.). London, UK, Thousand Oaks, CA, New Delhi, I: SAGE. [Pôv. dielo vyd. 1970.]

Buckendahl, C. W., Smith, R. W., Impara, J. C., & Plake, B. S. (2002). A comparison of Angoff and bookmark standard setting methods. *Journal of Educational Measurement, 39*, 253–263.

Çetin, S., & Gelbal, S. (2013). A comparison of bookmark and Angoff standard setting methods. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 2169–2175.

Hambleton, R. K. (1980). Test score validity and standard-setting methods. In R. A. Berk (Ed.), *Criterion-referenced measurement: The state of the art* (s. 80–123). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Hambleton, R. K., & Pitoniak, M. (2006). Setting performance standards. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (s. 433–470). Westport, CT: Praeger Publishers.

Chráska, M. (2009). Testování výkonů ve vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 594–598). Praha: Portál.

Impara, J. C., & Plake, B. S. (1998). Teachers' ability to estimate item difficulty: A test of the assumptions in the Angoff standard setting method. *Journal of Educational Measurement, 35*(1), 69–81.

Jacob, B. A. (2005), Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics, 89*(5–6), 761–796.

Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Livingston, S. A., & Zieky, M. J. (1982). *Passing scores: A manual for setting standards of performance on educational and occupational tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Livingston, S. A., & Zieky, M. J. (1989). A comparative study of standard-setting methods. *Applied Measurement in Education, 2*, 121–141.

MCAS (2013a). *Massachusetts Comprehensive Assessment System. MCAS achievement level definitions*. Dostupné z http://www.doe.mass.edu/mcas/tdd/pld/.

MCAS (2013b). *English Language Arts. General performance level definitions*. Dostupné z http://www.doe.mass.edu/mcas/tdd/pld/ela410.pdf.

Mills, C. N., & Jaeger, R. M. (1998). Creating descriptions of desired student achievement when setting performance standards. In L. Hansche (Ed.), *Handbook for the development of performance standards: Meeting the requirements of Title I* (s. 73–85). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis*, *3*(1), 82–100.

Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The bookmark procedure. Psychological perspectives. In G. J. Cizek (Ed.), *Standard setting: Concepts, methods, and perspectives* (s. 249–281). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nedelsky, L. (1954). Absolute grading standards for objective tests. *Educational and Psychological Measurement, 14*, 3–19.

Näsström, G., & Nyström, P. (2008). A comparison of two different methods for setting performance standards for a test with constructed-response items. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 13*(9). Dostupné z http://pareonline.net/pdf/v13n9.pdf.

OECD (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD.

Olsen, J. B., & Smith, R. (2008). *Cross validating modified Angoff and bookmark standard setting for a home inspection certification*. Príspevok prednesený na stretnutí National Council on Measurement in Education, New York. Dostupné z http://siterepository.s3.amazonaws.com/00373201006251026068636.pdf.

Rasch, G. (1980). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests* (Exp. ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.

Raymond, M. R., & Reid, J. B. (2001). Who made thee a judge? Selecting and training participants for standard setting. In G. J. Cizek (Ed.), *Standard setting: Concepts, methods, and perspectives* (s. 119–157). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reckase, M. D., & Bay, L. (1999). *Comparing two methods for collecting test-based judgements*. Príspevok prednesený na stretnutí National Council on Measurement in Education, Montréal, QC. Dostupné z https://www.measuredprogress.org/documents/10157/19213/ComparingTwoMethods.pdf.

Rosenkvist, M. A. (2010). Using student test results for accountability and improvement: A literature review. *OECD Education Working Paper No. 54, EDU/WKP(2010)17,* 22. Nov. 2010. Paris: OECD, Directorate for Education.

Rudner, L. M. (2009). Scoring and classifying examinees using measurement decision theory. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(8). Dostupné z http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=8.

SCIO (n.d.). *Scate. Souhrnná zpráva z testování 2013/2014*. Dostupné z https://www.scio.cz/download/skoly/SCATE/SZ_AJ_final.pdf.

Shepard, L. A. (1995). Implications for standard setting of the National Academy of Education evaluation of the National Assessment of Educational Progress achievement levels. In *Proceedings of the joint conference on standard setting for large scale assessments of the National Assessment Governing Board (NAGB) and the National Centre for Educational Statistics (NCES), Vol. 2* (s. 143–160). Washington, DC: Government Printing Office.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

ŠPÚ (2009). Vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry pre 2. stupeň základných škôl a 1.–4. ročník gymnázií s osemročným štúdiom. *Štátny vzdelávací program Slovenský jazyk a literatúra (vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_literatura_isced2.pdf.

Trna, J. (1996). Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika, 46*, 349–353.

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.

West, A. (2010). High stakes testing, accountability, incentives and consequences in English schools. *Policy & Politics, 38*(1), 23–39.

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1990). *Educational measurement and testing* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Wilcox, R. R. (2012). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (3rd ed.). Waltham, MA: Academic Press.

Williams, N. J., & Schulz, E. M. (2005). *An investigation of response probability (RP) values used in standard setting*. Príspevok prednesený na stretnutí National Council on Measurement in Education, Montréal, QC.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf.

Mgr. Andrej Mentel, PhD., Ústav sociálnej antropológie
Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského,
Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava, Slovensko
andrej.mentel@gmail.com

Národní rada pro vzdělávání 1994–2014: Dokumenty

Arnošt Veselý
Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

DOI: 10.14712/23363177.2015.77

Tato stať slouží především jako doplněk ke studii *N*árodní rada pro vzdělávání 1994–*2014: Geneze záměru a příčiny jeho neuskutečnění*, otištěné v tomto čísle *Orbis scholae*. Zde uvádíme přesné znění dokumentů, na které se tato studie odkazuje. Zdaleka ovšem nejde o vyčerpávající soubor všech využitých pramenů a informací.

1 Etapy a přehled hlavních událostí

V každé historické analýze nevyhnutelně vzniká problém, jak logicky rozčlenit vývoj do různých etap. V našem případě se jeví jako nejlepší členit období především podle vlády, která byla u moci (a s tím spojené politické podpory v Parlamentu České republiky), respektive podle ministra či ministryně školství. Je tomu tak proto, že formování Rady bylo většinou spojeno též se snahou legislativně ji ukotvit. Protože s každými volbami a novým složením Poslanecké sněmovny začínají všechny legislativní procesy nanovo, jeví se takové členění jako přirozené. Navíc, s novým složením Poslanecké sněmovny se zpravidla zásadně mění celková politická situace, včetně například programových priorit.

Na straně druhé ministři a ministryně na sebe různě navazovali a zároveň zdaleka ne všichni se myšlenkou na ustavení Rady zabývali. Celkem jsme tedy diskuse o Radě rozdělili do sedmi období, definovaných především na základě politické situace a povahy diskuse o Radě. Pro lepší orientaci v následném textu v tabulce 1 shrnuji hlavní události týkající se Rady. V pravém sloupci pak uvádím dokumenty s touto událostí související.

Tabulka 1 Přehled hlavních událostí

Datum	Událost	Dokument
Ivan Pilip 2. 5. 1994 – 4. 7. 1996		
1994	První zdokumentovaná zmínka o Národní radě pro vzdělávání v publikaci Rozvoj vzdělávací politiky	D1
20. 9.–4. 10. 1995	Návštěva examinátorů OECD v České republice	
1996	Vydání publikace OECD, kde je myšlenka Rady poprvé veřejně formulována	D2
Duben 1996	Návrh Rady ve volebním programu ODA	D3
Ivan Pilip 4. 7. 1996 – 2. 6. 1997		
listopad 1996	Ministr Pilip v tisku sděluje záměr na ustavení Rady od 1. 1. 1997	D4
listopad 1996	Návrh statutu Národní kurikulární rady od Koordinační rady středních a základních škol Unie zaměstnavatelských svazů ČR	D5
prosinec 1996	Kulatý stůl k problematice Národní rady pro vzdělávání v Ústavu rozvoje školství	D6
jaro/léto 1997	Materiál MŠMT k veřejné diskusi – Národní rada pro obsah vzdělávání	D7
Jiří Gruša 3. 6. 1997 – 2. 1. 1998		
18. 9. 1997	Usnesení výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR	D8
16. 10. 1997	Usnesení Výboru petičního, pro lidská práva, vědu, vzdělávání a kulturu Senátu Parlamentu ČR	D9
8. 12. 1997	MŠMT schvaluje na poradě vedení Návrh na ustavení Národní rady pro vzdělávání prostřednictvím přípravného výboru	D10
Jan Sokol 3. 1. 1998 – 17. 7. 1998		
27. 1. 1998	Nezavazující konečný text vládního prohlášení, podle kterého „vláda zváží ustavení NRV“	
5. 3. 1998	Kulatý stůl „Národní rada pro vzdělání“ v Ústavu výzkumu a rozvoje školství v Praze, na kterém náměstek ministra Roupec ohlásil první zasedání přípravného výboru NRV na 17. 3. 1998	D12
17. 3. 1998	První zasedání přípravného výboru NRV	D13
19. 5. 1998	První návrh statutu Rady pro vzdělávání ČR přijatý na zasedání Přípravného výboru NRV	D14
Eduard Zeman 22. 7. 1998 – 12. 7. 2002		
7. 4. 1999	Usnesení vlády České republiky – začátek práce na Bílé knize	
30. 9. 1999	Úvodní zasedání Rady pro vzdělávací politiku	D15
4. 11. 1999	Statut a jednací řád Rady pro vzdělávací politiku vydán ministrem	
7. 2. 2001	Konečná podoba Bílé knihy byla projednána a schválena usnesením vlády č. 113	D16

20. 3. 2001	Vláda předložila Poslanecké Sněmovně návrh školského zákona, který obsahoval i zřízení Národní Rady pro vzdělávání	D17, D18
22. 5. 2001	Sněmovna vrátila návrh školského zákona k přepracování	
Petra Buzková 15. 7. 2002 – 4. 9. 2006		
3. 3. 2003	Usnesením vlády zřízena Rada vlády pro rozvoj lidských zdrojů	D19
11. 3. 2004	Vládní návrh školského zákona předložen Sněmovně – neobsahuje Radu	
Miroslava Kopicová 4. 9. 2006 – 8. 1. 2007		
Dana Kuchtová 9. 1. 2007 – 3. 10. 2007		
Martin Bursík 2. 11. 2007 – 4. 12. 2007		
Ondřej Liška 4. 12 2007 – 8. 5. 2009		
Miroslava Kopicová 8. 5. 2009 – 13. 7. 2010		
Josef Dobeš 13. 7. 2010 – 30. 3. 2012		
Petr Fiala 2. 5. 2012 – 10. 7. 2013		
září 2012	Zahájení prací na Strategii 2020	
17. 1. 2013	Zahajovací konference k přípravě Strategie vzdělávání 2020	
30. 5. 2013	5. tematický kulatý stůl ke S2020: Kvalitní řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity	
Dalibor Štys 10. 7. 2013 – 29. 1. 2014		
prosinec 2013	Podkladový materiál ke Strategii 2020	D21
30. 12. 2013	Budoucí ministr Chládek poprvé v tisku sděluje záměr ustavit Radu	D22
Marcel Chládek od 29. 1. 2014		
12. 2. 2014	Prohlášení vlády obsahuje ustavení Národní rady pro vzdělávání	D23
9. 7. 2014	Usnesením vlády č. 538 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, obsahující myšlenku Rady	D24
24. 10. 2014	Prohlášení ministra Chládka v tisku o zřízení Národní rady pro vzdělávání v čele s Václavem Klausem	
20. 11. 2014	Kulatý stůl SKAV a EDUIN: „Co máme očekávat od Národní rady pro vzdělávání?“	

2 Dokumenty

D1 – První zdokumentovaná zmínka o Radě v publikaci Rozvoj vzdělávací politiky

Vývoj v této oblasti zatím příliš pozitivní není, práce poradních orgánů ministerstva neslouží plně svému účelu. Novým impulsem v této oblasti by mohlo být ustavení Národní rady pro vzdělávání. Vznik nezávislého poradního orgánu, který by byl složen z reprezentantů relevantních složek společnosti a podobný těm, které již

v mnoha evropských zemích existují, velmi doporučovali zahraniční experti jak pro problematiku vysokých škol, tak pro školy základní a střední (Kalous, 1994, s. 31–32).

Kalous, J., et al. (1994). *Rozvoj vzdělávací politiky*. Praha: Akademie J. A. Komenského.

D2 – Záměr na ustavení Rady ve Zprávě OECD

Časté výměny vedoucích pracovníků MŠMT (včetně ministrů) nevytvořily příznivé podmínky pro úspěšnou transformaci v resortu. (OECD, 1996, s. 58).

Examinátorský tým se domnívá, že mnohé strategické otázky v oblasti vzdělávání vyžadují rozsáhlé konzultace předtím, než je MŠMT zavede do praxe. Ve většině zemí OECD existuje nejméně jeden celostátní konzultační orgán, jehož složení a funkce jsou dány zákonem a který odpovídá za formulaci a koordinaci profesních a společenských zájmů hlavních partnerů v oblasti vzdělávání. Vytvoření takového orgánu nebo orgánů v České republice by z dlouhodobého hlediska vneslo stabilitu do vzdělávací politiky (OECD, 1996, s. 151).

OECD. (1996). *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: ÚIV.

D3 – Volební program ODA

Ustavit Národní radu pro vzdělávání složenou z odborníků, praktiků a veřejnosti, která by se vyjadřovala ke koncepčním otázkám vzdělávání

Právo, 10. 5. 1996.

D4 – Záměry ministra Pilipa

Ministr dále včera novinářům oznámil, že by začátkem příštího roku měla začít fungovat Národní rada pro vzdělávání. Ta by se podílela na koncepci vzdělávací soustavy (koncepce bude zakotvena v novém školském zákoně, jehož schválení se předpokládá ještě v tomto školním roce). (Slovo, 9. 11. 1996)

„Obsah učiva není věcí rozhodování úředníků ani politiků, ale odborníků," řekl Pilip s tím, že by začátkem příštího roku měla začít pracovat Národní rada pro vzdělávání. Byla by složená z předních odborníků z vysokých škol, vědeckých ústavů a pedagogických organizací. Ti by rozhodovali o klíčovém obsahu studia na jednotlivých typech škol, o poměru předmětů a o tom, co by měli žáci v jednotlivých ročnících umět. (Právo, 11. 11. 1996)

Chceme vytvořit diskuzní platformu reprezentantů jednotlivých druhů a typů škol. Měla by se zabývat především obsahovými záležitostmi a napomoci vytvoření takového mechanizmu, aby školství méně podléhalo různým politickým změnám.

Politická změna může znamenat třeba jinou správu školství, třeba i opuštění odvětvového systému, mohou vznikat nové typy škol apod. Změna ministra by však neměla mít vliv na zásadní změny v obsahu výuky. To by měla právě zaručit tato jakási národní kurikulární rada, kde by vedle odborníků pedagogů byli i lidé z jiných sfér společnosti.

Učitelské noviny, 41–42, 12. 11. 1996.

D5 – Návrh Unie zaměstnavatelských svazů ČR zaslaný ministru Pilipovi dne 22. 11. 1996

[Náš návrh je] formulován v souladu s doporučením OECD jako návrh na ustavení Národní kurikulární rady, MŠMT prezentovalo tuto instituci jako Národní radu pro vzdělávání. Rozdíl v názvu není podstatný, rozhodující je její poslání, postavení, hlavní úkoly. Posláním rady by podle našeho názoru mělo být: hodnotit a akreditovat vzdělávací programy a standardy plnit funkci poradního grémia pro orgány státní správy a parlamentu.

Hospodářské noviny, 20. 12. 1996.

D6 – Kulatý stůl k otázce Národní rady

Úvodní vystoupení vrchního ředitele skupiny II. Krátkého z MŠMT

Komunikace mezi ministerstvem a veřejností dlouhodobě a systémově není v pořádku. Je to i potřeba získat pevnější oporu při prosazování určité podoby kurikula. Tvorba kurikula se ukazuje nejvíce problémovou agendou ministerstva, nepříjemnou agendou, kde se nejvíce rozvinula pluralita názorů. V současné situaci je pozice ministerstva, pokud stojí samo proti diskutujícím a nenechá diskutovat jednotlivé zájmové skupiny mezi sebou, velmi problematická. Je tu tedy snaha přenést pravomoc i odpovědnost alespoň částečně na jiný orgán.

Vrchní ředitel Svoboda z MŠMT

Když pan ministr záměr vyhlašoval, byla interpretace v tisku nepřesná. Tato rada by primárně neměla být složena z lidí, kteří jsou bezprostředně spojeni se školstvím a ve školství působí. Cílem bylo zatáhnout do řešení školské problematiky lidi, kteří stojí mimo školský systém a jsou zainteresováni na jeho výsledcích. Jestliže je takovýto orgán legislativně nezakotven, znamená to, že autorita rady může být odvozena jedině od autority lidí, kteří se v ní nacházejí. Původní myšlenka byla dostat do této národní kurikulární rady skutečně osobnosti par excelence, stojící ve vysokých patrech společenského postavení (jen pro představu několik jmen – např. Baťa, Tigrid, Tošovský ap.).

Diskuse, která se rozvinula kolem hustě obsazeného kulatého stolu, potvrdila, že představy o složení a funkci rady (národní? – kurikulární?, jedna rada, nebo několik?) jsou opravdu velmi nezralé, pojmy nejasné a nepřesné. Mnozí účastníci však považují její ustavení za naléhavé.

Učitelské listy (1996/97), *4*(6), s. 12.

D7 – Návrh MŠMT na zřízení Národní rady pro obsah vzdělávání

Složení Národní rady pro obsah vzdělávání
NROV bude ustavena jmenováním jednotlivých členů ministrem školství, mládeže a tělovýchovy. Navrhuje se doba jmenování na 2 roky.

Členství vznikne jednou ze dvou forem:

a) individuální nominací ministrem
b) delegací příslušného kolektivního subjektu (reprezentace sociálních partnerů)

Složení:

Ad a) nominace ministrem:

1) veřejně známé osobnosti, významní publicisté, tvůrci veřejného mínění (6)
2) experti ze školské oblasti (2)

Ad b) delegace:

1) představitel velkých zaměstnavatelů a zaměstnavatelských svazů (5)
2) delegovaní představitelé Svazu měst a obcí (2)
3) reprezentanti vysokých škol (6)
   UK Praha
   MU Brno
   UP Olomouc
   představitel technických vysokých škol
   představitel lékařského vysokého školství
   představitel ekonomického vysokého školství
4) delegovaní představitelé školských asociací (6)
   Asociace ředitelů základních škol
   Asociace pedagogů základních škol
   Asociace ředitelů gymnázií
   Asociace ředitelů SOŠ
   Asociace učňovského školství
   Sdružení soukromých škol
5) delegovaní představitelé rodičovských sdružení (2)

NROV v tomto složení bude mít 29 členů.

Ze svého středu si volí předsedu, který řídí jednání a odpovídá za formulaci výstupů. Předseda je volen na období 1 roku. Členství v NROV je čestné.

Činnost Národní rady pro obsah vzdělávání

NROV se zabývá obsahem vzdělávání na všech typech a stupních škol vymezených zákonem 29/1984 Sb. ve znění pozdějších předpisů (mateřské školy, základní školy, střední školy) s výjimkou vyšších odborných škol.

Hlavním předmětem činnosti NROV je projednávání a vyjádření stanoviska k výroční zprávě o obsahu vzdělávání, předkládané resortními ústavy MŠMT zabývajícími se obsahem vzdělávání (dále jen RÚ) za uplynulý školní rok do konce září. Tato zpráva obsahuje povinně:

a) přehled o inovacích uskutečňovaných v uplynulém roce
b) charakteristika výstupů činnosti MŠMT a výzkumných ústavů v oblasti obsahu vzdělávání
c) charakteristika významných evaluačních akcí a jejich výstupů
d) informace o významných zahraničních či mezinárodních změnách či vývojových trendech v kurikulu škol
e) návrh strategie MŠMT a RÚ v rozvoji kurikula pro budoucí období
f) charakteristika plánovaných aktivit RÚ v rozvoji obsahu vzdělávání do budoucího roku

Stanovisko NROV obsahuje i zhodnocení činnosti ústavu v rozvoji obsahu vzdělávání za minulé období. Případné připomínky NROV ke zprávě, na nichž se rada usnese (zejména k bodům e) a f)), může předkladatel zprávy zapracovat do zprávy před konečným předložením ministerstvu ke schválení. Bez ohledu na to, zdali připomínky NROV byly při konečném schvalování ministerstvem akceptovány či nikoliv, se ministerstvo zavazuje ke zveřejnění plného textu stanoviska NROV.

Ministerstvo se dále zavazuje předložit NROV k projednání všechny zásadní koncepční dokumenty, zabývající se státní politikou v oblasti obsahu vzdělávání.

Činnost NROV může dále obsahovat:

- shromažďování podnětů od občanů, občanských sdružení a institucí k otázkám obsahu vzdělávání, jejich vyhodnocování a zpracování do podoby ucelených doporučení
- vyjádření týkající se konkrétních dokumentů, stanovících obsah vzdělávání, ale i učebnic, metodických postupů užívaných při výuce i otázek přípravy učitelů
- iniciování výzkumů veřejného mínění k otázkám obsahu vzdělávání
- iniciace pedagogického výzkumu
- na základě těchto podnětů – zpracování doporučení pro příslušný orgán (MŠMT), obsahující návrhy konkrétních opatření

NROV a jednotliví její členové mají právo vyžádat si potřebné informace z MŠMT, ČŠI i z jednotlivých vzdělávacích institucí, pokud tato žádost není v rozporu se zákonem o ochraně osobních dat.

Ministerstvo se zavazuje poskytnout členům NROV dostatečné informace o různých aspektech vzdělávací politiky státu (např. formou školení).

Činnost NROV je určena především MŠMT, ale může se svými doporučeními obracet i na Českou školní inspekci, vysoké školy, pedagogické fakulty, tvůrce vzdělávacích programů, tvůrce učebnic apod. Doporučení NROV jsou veřejně publikována (např. Věstník MŠMT). MŠMT se zavazuje, že na doporučení NROV veřejně odpoví a vysvětlí svůj postoj k tomuto doporučení.

Schůzi NROV svolává alespoň dvakrát ročně, nejvýše však čtyřikrát ročně předseda NROV. První jednání svolává ministr školství, mládeže a tělovýchovy.

NROV je usnášeníschopná, pokud jsou přítomny alespoň dvě třetiny všech členů. O výsledném doporučení rozhoduje hlasováním ne principu dvoutřetinové většiny přítomných.

Ředitel RÚ (po dobu existence dvou ústavů oba ředitelé) mají právo účasti na jednání NROV bez možnosti hlasování.

Bližší podrobnosti o své činnosti stanoví NROV svým jednacím řádem.

K zajištění činnosti NROV bude ze strany RÚ poskytnuto administrativní zázemí – sekretářka/tajemník. Hlavním úkolem tohoto pracovníka je podle pokynů předsedy NROV připravovat podklady pro jednání NROV a vést zápisy z jednání.

Postup při ustavení

Činnost NROV připraví sedmičlenný přípravný výbor (s účastí zástupce MŠMT), jehož úkolem bude:

- vypracování návrhu jmenovitého seznamu členů rady nominovaných ministrem, předložení ministrovi ke schválení
- zpracování návrhu jednacího řádu rady
- příprava prvního jednání rady

Učitelské listy (1997/98), *5*(1), s. 5.

D8 – 18. Schůze výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu PS 17. září 1997 (Záznam diskuse)

Novým prvkem bylo souběžné posuzování dvou různých návrhů. Diskutovalo se jednak nad ministerským návrhem (…), přičemž zástupci ministerstva dr. Kozel a Mgr. Šumský vystupovali v roli účastníků diskuse. Téměř stejný prostor byl dán zástupcům i návrhu Unie zaměstnavatelských svazů a Unie rodičů (…), který vidí radu jako platformu pro dialog sociálních partnerů bezprostředně zapojených do procesu vzdělávání.

Rozprava se vedla v podstatě nad šesti základními otázkami:

1) účel NRV – zda poradní, konzultační nebo i rozhodovací pravomoci
2) zda by to měl být orgán posuzovací, nebo iniciační
3) zda rozsah činnosti by měl zahrnovat pouze obsah vzdělávání (kurikulum), nebo všechny otázky vzdělávání
4) zda má být NRV orgán politický, nebo odborný
5) zda má být ve vazbě na MŠMT, na parlament, nebo zcela nezávislým orgánem

6) zda se jeho agenda má týkat otázek dílčích, či obecných

Diskutující poslanci bez ohledu na své stranické zařazení shodně doporučovali, aby NRV byla orgánem nezávislým na MŠMT, který by byl nepolitický. Jako nejschůdnější se v této chvíli jeví, aby byla odpovědná parlamentu. Posuzovala by vzdělávání jako celek a byla by orgánem poradním a iniciačním

Učitelské listy (1997/98), *5*(2).
Dostupné z http://www.psp.cz/eknih/1996ps/vybory/vvvkm/zapis/zk018.htm

D9 – 18. Schůze výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu PS 17. září 1997 (přijaté usnesení č. 133)

Výbor pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu po informaci náměstka ministra školství, mládeže a tělovýchovy F. Kozla a po rozpravě

I. podporuje ustavení Národní rady pro vzdělávání (dále jen NRV) a její výhledové zakotvení v příslušné zákonné normě.

II. doporučuje Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, aby NRV byla cílově vymezena na základě následujících zásad:

- smyslem ustavení NRV je vznik orgánu, který bude projednávat otázky vzdělávání a výsledky svých jednání zveřejňovat; velký význam přitom má posilování veřejné diskuse o vzdělávání i samotný proces dosahování veřejně přijatelného konsensu;
- náplní práce NRV jsou zvláště obecné otázky týkající se celého systému vzdělávání a vzdělávací politiky, nejen jeho obsahu (tomu odpovídá i návrh na úpravu jejího názvu – Národní rada pro vzdělávání);
- funkce NRV je poradní a iniciační (projednává, konzultuje, doporučuje, vyjadřuje se, posuzuje);
- způsob ustavení a jmenování členů NRV vychází z požadavku na její nezávislost;
- složení NRV vyváženě odráží různé pohledy a zájmy ve vzdělávání.

III. doporučuje Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ustavení NRV před jejím legislativním zakotvením (pokud možno na počátku roku 1998), což předpokládá přechodná ustanovení, v rámci nichž všechny uvedené zásady nemohou být ještě naplněny. Zkušenosti s činností NRV budou zohledněny v budoucí zákonné úpravě.

IV. žádá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, aby mu do 30. 11. 1997 předložilo k dalšímu projednání novou verzi návrhu na ustavení NRV.

Dostupné z http://www.psp.cz/eknih/1996ps/vybory/vvvkm/usneseni/uk0133.htm.

D10 – Národní rada pro vzdělávání dle porady vedení MŠMT

„Partnerský orgán odborného a sociálního dialogu, který se od poradních orgánů MŠMT liší nezávislostí na konkrétní osobě ministra. Má jiný mechanismus výběru, a proto má šanci vnést stabilitu do vzdělávací politiky. NRV je tak nejspíše ná-

strojem dialogu a hledání konsensu… Je zřejmé, že NRV nemůže mít kompetence rozhodovací. Její autorita musí být jednoznačně neformální, odvislá na autoritě osob, které se na její činnosti budou podílet, a na výsledcích jejich práce. Nepůjde ovšem pouze o orgán oponentní k materiálům vzniklým na MŠMT, ale též iniciační a přicházející s vlastními návrhy koncepcí. Těžištěm činnosti NRV budou především otázky vzdělávací politiky a otázky kurikulární (tzn. nejen obsahové, ale v celé šíři chápání pojmu kurikulum."

„Ustavení NRV nebude snadnou, jednorázovou záležitostí. Lze spíše očekávat dlouhý proces zrání a učení, kterým si musely projít i jiné země. Zdá se být prospěšné začít co nejdříve a postupovat po menších krocích. První etapa by měla být charakterizována ustavením malého přípravného výboru, který bude již mít částečně reprezentativní složení a bude se připravovat na své rozšíření."

„Předpokládáme, že NRV by se měla skládat ze sociálních partnerů, odborné veřejnosti a zástupců státu. Většinu budou tvořit zástupci prvních dvou skupin s tím, že nejširší platformu by tvořili zástupci školských asociací (předškolní výchova, základní, střední, vyšší a vysokoškolské vzdělávání, obecní, státní, církevní i soukromé) a renomovaní odborníci např. z vysokoškolských pracovišť."

„Jedna možnost toho, aby školství méně podléhalo politickým změnám, je princip delegování, kdy výběr členů NRV není závislý na jedné osobě, ale je prováděn delegováním z různých jasně definovaných zdrojů… Základním principem jednání NRV bude princip přijetí stanoviska NRV konsensem či velmi výraznou (více než 2/3) většinou."

„V době, kdy se sociální partneři začínají již samostatně koordinovat, se zdá, že MŠMT stojí pouze před volbou, zda se postaví do čela procesu, nebo bude za vývojem pokulhávat," velmi případně konstatuje v závěru ministerský materiál.

MŠMT. (1997). Národní rada pro vzdělávání /návrh na ustavení NRV prostřednictvím přípravného výboru/. Dokument ze dne 27. 11. 1997. Schváleno poradou vedení MŠMT 8. 12. 1997. Č.j. 34 665/97-20,22.

D11 – Interpretace role Rady v Lidových novinách

O Národní radě pro vzdělávání jako o jakési radě moudrých, v níž by byly obecně uznávané osobnosti spolupracující se školskými odborníky, se začalo na ministerstvu školství hovořit zhruba před dvěma lety. Předcházely diskuse o tom, kdo má v demokratické společnosti nést zodpovědnost za stanovení náplně výuky, která nemůže v žádném případě postihnout víc než nepatrný zlomek stále se rozšiřujícího lidského poznání. Ustavení takového orgánu doporučil také mezinárodní tým examinátorů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), který se zabýval analýzou českého školství. Z jeho závěrečné zprávy vyplývá, že národní rada by představovala širokou platformu otevřenou všem zainteresovaným subjektům jak zevnitř, tak i zvnějšku vzdělávacího systému. Byl by jí svěřen úkol hodnotit a akreditovat vzdělávací programy, radit ministerstvu i jednotlivým školám ve věcech týkajících se

obecných vzdělávacích trendů, vyhodnocovat nejlepší návrhy a podporovat výzkum a vývoj v oblasti výuky.

Radka Kvačková, *Lidové noviny*, 30. 1. 1998.

D12 – Záznam z kulatého stolu Národní rada pro vzdělání – 5. 3. 1998

Náměstek ministra Mgr. Petr Roupec vyjádřil velkou vůli současného vedení MŠMT řešit nakupené problémy a přispět k ustavení NRV. Vzdělávání není podle něho úzce resortní zájem, je chápáno v nejširším kontextu jako celoživotní učení. Dosud chybí strategie vzdělávání, resort školství nemá koncepci. NRV by měla pomoci tyto otázky řešit v širokém kontextu přesahujícím jedno volební období. Musí existovat kontinuita vývoje a jeho perspektivy bez ohledu na změny ve vedení ministerstva. Ustavení NRV může být velmi významným signálem pro všechny zúčastněné.

Petr Roupec: Nynější vedení MŠMT si je vědomo, že vzdělávání musí zahrnovat všechny oblasti, a proto má snahu propojovat se se všemi partnery z řad zaměstnavatelů i s nestátním segmentem vzdělávání. NRV by měla být orgánem, ke kterému se může obracet kdokoli. Vše musí být postupně zakomponováno do právního systému. Preferujeme otázku času, což přináší samozřejmě rizika. Bude rozumné tato rizika snášet, protože je potřeba jednat velmi rychle.

Stanislav Štech: Mám strach, že se od národní rady očekává příliš mnoho. Stává se z ní takový zvláštní koš nenaplněných nadějí.

Jan Kovařovic: Funkcí NRV je řada a nejsou kompatibilní. Příčinou je izolace MŠMT od společnosti, která bohužel trvá od listopadu 1989. Chybí tady všecko – orgány pro vztah se sociálními partnery na bázi tripartity, vybavené určitými kompetencemi, ale chybí tu i „rada moudrých“. Zřejmě postupně vznikne víc orgánů s různými funkcemi. Proto je nutné nejprve jasně vymezit tyto funkce a zjistit jejich kompatibilitu. Pak se teprve dospěje k tomu, zda půjde o jeden orgán, dva nebo více a jaký charakter budou mít. Pokud tohle neuděláme, jsou všechny diskuse naprosto předčasné.

Učitelské listy (1997/98), *5*(6), s. 7.

D13 – Členové přípravného výboru rady

Seznam členů Přípravného výboru Rady pro vzdělávání v ČR: ing. Pavel Ernst, CSc., MUDr. Petr Ježek, RNDr. Jindřich Kitzberger, Mgr. Daniel Kroupa, ing. Jan Koucký, Mgr. Dušan Martinek, Mgr. Petr Roupec, Růžena Ryglová, PhDr. Jaroslav Sekot, PhDr. Marcela Štiková, PaedDr. František Vízek, doc. ing. Ivan Wilhelm, CSc.

Učitelské listy (1997/98), *5*(10), s. 8.

D14 – Návrh 1. části statutu Rady pro vzdělávání ČR dle přípravného výboru

Návrh 1. části statutu Rady pro vzdělávání ČR
Hlava I
Poslání a funkce

Alternativa I.: Rada pro vzdělávání v ČR (dále jen Rada) je nezávislý veřejný orgán občanské společnosti. Rada plní funkci konzultačního, iniciačního, oponentního a hodnotícího grémia.

Alternativa II.: Rada pro vzdělávání (dále jen Rada) je konzultativní, iniciační a poradní orgán vlády ČR v oblasti vzdělávání a výchovy (tj. celoživotního osvojování si vědomostí, dovedností, společenských postojů a duchovních hodnot, socializace a humanizace).

Rada usiluje o dohodu sociálních a dalších partnerů při řešení problémů systému vzdělávání a o takovou vzdělávací politiku státu, která bude dosažené dohody uskutečňovat. Ve svých aktivitách vychází Rada z předpokladu, že její další činnost bude uzákoněna. V souladu s tím:

a) projednává, posuzuje a iniciuje návrhy v oblasti:
   - dlouhodobých cílů vzdělávání
   - legislativních změn
   - koncepcí a strategií rozvoje systému vzdělávání
   - funkcí jednotlivých úrovní a subsystémů vzdělávání
   - působení kurikula včetně kurikula skrytého, vzdělávacích programů a standardů
   - evaluace vzdělávání
   - profesionálního rozvoje učitelů a změn jejich pracovních podmínek
b) každoročně se vyjadřuje k(e):
   - zprávě o stavu vzdělávání v ČR předkládané MŠMT
   - zprávě o stavu vzdělávání ve vazbě na zaměstnanost
   - výroční zprávě České školní inspekce
   - vládnímu návrhu zákona o státním rozpočtu na následující kalendářní rok (ještě před jeho projednáním v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR
   - koncepci vládní politiky v oblasti vzdělávání a ke způsobu jejího uskutečňování
   - grantové politice z hlediska potřeb vzdělávání
c) podněcuje a rozvíjí veřejnou diskusi o možných alternativách řešení problémů souvisejících se vzděláváním a o výhodách, nevýhodách a rizicích jednotlivých alternativ v krátkodobém, střednědobém a dlouhodobém časovém horizontu
d) zveřejňuje stanoviska a doporučení k projednaným materiálům.

Učitelské noviny (1998), 29, s. 19.

D15 – Členové Rady pro vzdělávací politiku

Předsedou Rady byl Vladislav Rosa (v té době předseda Akademického senátu UK v Bratislavě a Ústredný školský inspektor). Prvním místopředsedou Rady byl Karel

Rýdl (PedF UK a SKAV), místopředsedou pak Jaroslav Rössler (předseda Českomoravského odborového svazu pracovníků školství). Dalšími členy Rady pak byli: Jaroslav Soural (1. náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy), Petr Roupec (poradce ministra školství, mládeže a tělovýchovy), Josef Průša (náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy), Jaroslav Müllner (náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy), Ladislav Čerych (Středisko vzdělávací politiky, PEdF UK), Irena Ondrová (místopředsedkyně Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice, Senát Parlamentu ČR), Petr Mareš (předseda Výboru pro vědu, vzdělávání, kulturu, mládež a tělovýchovu, Poslanecká Sněmovna Parlamentu ČR), Dušan Martinek (Českomoravská konfederace odborových svazů), Josef Filouš (předseda Sdružení školských asociací ČR – CZESHA), Marcela Štiková (předsedkyně školské komise Svazu měst a obcí), Ivan Paul (Svaz průmyslu a dopravy), Jindřich Kitzberger (SKAV, ředitel ZŠ), Jan Hron (děkan Provozně ekonomické fakulty ČZU v Plzni), Jan Wiesner (Svaz českých a moravských výrobních družstev), Ivan Wilhelm (předseda České konference rektorů, rektor UK).

MŠMT. (2001). Pozvánka na tiskovou konferenci dne 21. 6. 2001.

D16 – Národní rada v Bílé knize

Úlohou centra tedy bude především stanovit strategické cíle a hlavní principy, definovat pravidla hry, vytvářet odpovídající podmínky, založit hlavní mechanizmy nepřímého řízení, monitorovat procesy, vybudovat komplexní systém evaluace na všech úrovních tak, aby byla zajištěna odpovídající úroveň vzdělávání. Důležitým pomocníkem a korektivem záměrů MŠMT bude ústřední orgán, jmenovaný vládou – Národní rada pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů. Tento mezirezortní poradní sbor reprezentující českou občanskou společnost bude spolupracovat s MŠMT, MPSV a dalšími rezorty a bude do značné míry nezávislý. Institucionální základna, pravomoci a pravidla fungování budou dány statutem tohoto orgánu a přispějí k prohloubení koordinace činnosti a spolupráce MŠMT s jinými rezorty.

MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: ÚIV, s. 21.

D17 – Národní rada v návrhu školského zákona v díle 3 v § 199

(1) Zřizuje se Rada pro vzdělávání jako odborný poradní orgán vlády. Rada má 30 členů. Polovinu členů Rady pro vzdělávání jmenuje a odvolává předseda vlády na návrh ministra školství, mládeže a tělovýchovy, polovinu na návrh celostátně působících organizací zaměstnavatelů, celostátně působících organizací zaměstnanců, celostátně působících učitelských organizací a celostátně působících národnostních sdružení občanů, Rady pro národnosti a Rady vysokých škol.

(2) Funkční období Rady pro vzdělávání je tříleté.
(3) Rada pro vzdělávání zejména projednává
   a) návrhy zásadních školských právních předpisů,
   b) návrh státního programu vzdělávání podle § 6 odst. 1,
   c) dlouhodobý záměr v oblasti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy,
   d) zprávu o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy,
   e) výroční zprávu České školní inspekce,
   f) další dlouhodobé koncepční materiály v oblasti vzdělávání.
(4) Statut a jednací řád Rady pro vzdělávání vydává na návrh ministra školství, mládeže a tělovýchovy vláda.

Dostupné z http://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=3&t=881.

D18 – Národní rada v návrhu školského zákona – důvodová zpráva

Rada pro vzdělávání je orgánem, který má pomoci ministerstvu, vládě a Parlamentu ČR v řešení nejzávažnějších školsko-politických otázek. Navrhuje se, aby Rada pro vzdělávání byla ustavena jako poradní orgán vlády se širokou spoluúčastí rozhodujících sociálních partnerů s celostátní působností. Usnesení rady pro vzdělávání má pomoci školským orgánům řešit koncepční, strategické a záměry a dlouhodobé úkoly.

Dostupné z http://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=3&t=881.

D19 – Rada pro lidské zdroje ve Strategii rozvoje lidských zdrojů

Struktura národního strategického řízení RLZ by měla mít tyto hlavní rysy: Za strategické řízení rozvoje lidských zdrojů zodpovídá vláda ČR. K tomuto účelu by ustavila Radu vlády pro rozvoj lidských zdrojů (dále jen „Rada“) jako svůj poradní orgán. Rada by měla být zřízena zákonem (příp. usnesením vlády) pro oblast strategického řízení rozvoje lidských zdrojů. Jejím hlavním posláním by mělo být koncepčně zaštiťovat rozvoj lidských zdrojů v ČR, prosazovat rozvoj lidských zdrojů jako národní prioritu strategie společenského a ekonomického rozvoje ČR, vytvářet prostředí pro systémovou podporu rozvoje lidských zdrojů na národní úrovni a v regionech a pro spolupráci všech hlavních aktérů, a iniciovat významné systémové intervence do RLZ na národní úrovni.

Rada by se měla skládat ze zástupců klíčových ministerstev, krajů, zaměstnavatelů, odborů, vysokých škol a nezávislých odborníků. Předsedou Rady by měl být místopředseda vlády pro vědu, výzkum a lidské zdroje. Výkon organizačního sekretariátu Rady by zajišťoval úřad místopředsedy vlády pro vědu, výzkum a lidské zdroje.

Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR (2003). Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf.

D20 – Důvody neustavení Rady dle profesora Kotáska

Za nedořešenou však pokládám otázku zprostředkování vlivů občanské společnosti jako celku či všech hlavních „podílníků“ na vzdělávací politiku ve smyslu participace na centrální úrovni. Jak je známo, BK v návaznosti na rozsáhlé komparativní studium zahraničních systémů řízení školství a domácí iniciativy předpokládala, že dojde k ustavení Národní rady pro vzdělávání jako vládního poradního orgánu, jak to také bylo obsaženo v původních návrzích nového školského zákona. V legislativním procesu se od návrhu ustoupilo. Ať byly důvody tohoto eliminačního zásahu jakékoliv (existence Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů, projednávání vzdělávací problematiky v tripartitě, obavy ministerstva z komplikací při přijímání rozhodnutí?), domnívám se, že stále je třeba trvat na její potřebnosti a nenahraditelnosti. Mezinárodní zkušenost v mnoha evropských zemích prokázala účelnost více či méně početného orgánu relativně nezávislého na ministerstvu, který přinejmenším v oblasti koncepce vzdělání a obecné kurikulární problematiky má spolurozhodovací či alespoň poradní kompetence. Není náhodou, že examinátoři OECD již v roce 1996 navrhovali zřídit Národní kurikulární radu. Členové takové rady, kterými se měli stát nejen zástupci hlavních aktérů vzdělávací politiky, ale i významné osobnosti vědy, kultury a veřejného života, by účinněji než centrálně organizované kampaně mohli ovlivňovat veřejné mínění o školství a vzdělávání.

Kotásek, J. (2006). Jak byla realizována doporučení Bílé Knihy? *Učitelské listy*, *14*(2), 2–4.

D21 – Podkladová studie S2020

V bodě Nastavení strategického řízení a zvýšení kontinuity se píše:

Jedním z nejpalčivějších problémů řízení vzdělávání v České republice jsou jeho časté a zásadní změny. Výměna politických elit a s tím spojených priorit – včetně priorit v oblasti vzdělávání – je součástí demokracie. Je ovšem důležité, aby byla zajištěna maximální kontinuita ve správě školství. Jak ukazují výsledky nedávného výzkumu, fluktuace zaměstnanců v centrální státní správě v České republice je velmi vysoká a MŠMT v tomto ohledu není výjimkou. V závislosti na přijetí či nepřijetí služebního zákona (a jeho podobě) je potřeba legislativně ukotvit kontinuitu MŠMT a dalších centrálních institucí. Pokud toto nebude součástí služebního zákona, ve školském zákoně by měla být zřízena funkce vrchního úředníka pro vzdělávání („státní rada“), kterého by nebylo možné odvolat na základě čistě politického rozhodnutí. Zároveň by byly jasně vymezeny odborné nároky na vedoucí pracovníky státní správy (a způsob stanovování těchto nároků) a způsob výběru vedoucích pracovníků. V souladu s Bílou knihou by měla být legislativně ukotvena a následně zřízena meziresortní Národní rada pro vzdělávání (NRV), jmenovaná ministrem školství na návrh státního rady pro vzdělávání. Mezi kompetence NRV by patřilo schvalování všech strategic-

ských dokumentů, připomínkování legislativy a koordinace klíčových vzdělávacích aktérů (Straková a Veselý 2013).

Straková, J., Veselý, A. (Eds.), Greger, D., Hausenblas, O., Chvál, M., Janík, T., Košťálová, H., & Simonová, J. (2013). *Návrh východisek a doporučení Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.* Expertní podkladová studie pro MŠMT. Verze 2, 18. prosince 2013. Interní materiál pro MŠMT.

D22 – Záměry budoucího ministra Chládka

Aby se celý školský systém po příchodu nového ministra vždycky neotřásl v základech, hodlá Chládek zřídit novou instituci, která by se zaměřovala na strategické plánování – takzvanou Národní radu pro vzdělávání. Tvořit ji mají nezávislí odborníci.

MF DNES, 30. 12. 2013.

D23 – Rada v programovém prohlášení vlády B. Sobotky

Vzdělávání je základním pilířem vládní politiky. Vláda proto připraví dlouhodobou strategii jeho rozvoje a bude usilovat o její podporu napříč politickým spektrem i odbornou veřejností. Bude ustavena Národní rada pro vzdělávání jako platforma pro odbornou diskusi, formulování klíčových směrů rozvoje vzdělávací soustavy a řešení aktuálních otázek ve školství.

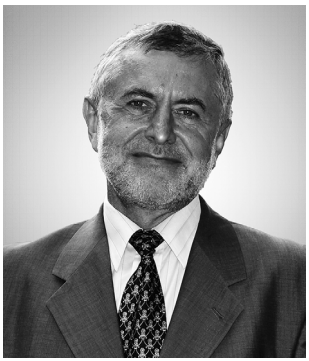
Dostupné z http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/dulezite-dokumenty/programove-prohlaseni-vlady-cr-115911/.

D24 – Rada ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Ustavit Národní radu pro vzdělávání jako odborný poradní orgán ministra školství, mládeže a tělovýchovy podporující kontinuitu vzdělávací politiky.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.

Vzpomínka na Jaroslava Kalouse



V úterý 17. února 2015 nás velmi náhle a nečekaně opustil náš dlouholetý milý kolega, pan docent Jaroslav Kalous.

Jaroslav se narodil 15. května 1949. V roce 1972 absolvoval Matematicko-fyzikální fakultu UK, obor Teoretická kybernetika. Dále se však již věnoval spíše společenským a humanitním vědám. Doktorské studium absolvoval na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Před rokem 1989 pracoval v Československém ústavu práce a sociálních věcí a v Pedagogickém ústavu Jana Amose Komenského Československé akademie věd.

V letech 1989–1990 působil v patnáctičlenné Programové komisi Občanského fóra, která připravila základ demokratických reforem v oblasti školství. Poté se na dva roky stal poradcem ministra školství. V letech 1992 až 1997 působil jako ředitel Ústavu výzkumu a rozvoje školství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze; v roce 1996 se stal docentem v oboru pedagogika na téže fakultě.

V letech 1997–1999 pracoval ve Francii, v Radě Evropy, a to jako zástupce ředitele pro vzdělávání, kulturu a sport. Jako expert pracoval pro různé mezinárodní organizace, například pro Světovou banku, OECD, Evropskou komisi, Evropskou vzdělávací nadaci aj. V rámci projektů podporujících demokracii působil v mnoha zemích světa – například v Indii, Malajsii, Argentině, Bosně a Hercegovině, Nikaragui či USA.

Jaroslava Kalouse můžeme bez jakéhokoli přehánění označit za zakladatele oboru vzdělávací politika v České republice. Byl první, kdo se tématem vzdělávací politiky po roce 1989 odborně a systematicky zabýval. Jeho publikace *Teorie vzdělávací politiky* z roku 1997 je dodnes základem výuky a studia vzdělávací politiky v České republice. Již před vydáním výše zmíněné monografie na toto téma publikoval celou řadu prací. Jeho texty jsou typické svým širokým záběrem a nadhledem i velmi srozumitelným a lidským jazykem. Jak mluvil, tak také psal.

Jaroslav Kalous byl kromě jiného vynikajícím pedagogem. I na učitele lze vztáhnout biblický výrok: „Mnoho povolaných, málo vyvolených.“ Jaroslav určitě vyvolený byl. Od poloviny devadesátých let minulého století učil vzdělávací politiku na Fakultě sociálních věd, a tehdy jsem ho, jako jeho žák, také poznal. Byl přesvědčen, že pedagog má svým studentům a studentkám zprostředkovávat i pochopení širších

souvislostí života a světa. Jeho výuka tak vždy byla plná otázek a interakce. Nezapomenu na to, jak si jako ředitel instituce se třiceti podřízenými a řadou projektů udělal čas, aby vyučoval vzdělávací politiku pro dva studenty. (Ano, myslím, že občas jsem tam byl i sám. Takové byly začátky oboru Vzdělávací politika.) Své studenty a studentky vždy bral jako naprosto rovnocenné partnery v diskuzi. Ať učil cokoli, studenti ho měli velmi rádi. Když se studentů zeptáte, co je v bakalářském stupni studia bavilo, řada z nich bez přemýšlení odpoví „cokoli od Kalouse".

Jeho výuka byla vždy plná pedagogických inovací. Neustále nám kladl na srdce, že to, co potřebujeme, není inovace starého, ale odvaha k (staro)novému modelu učení. Byl to on, kdo nás stále nabádal k používání nových informačních technologií ve výuce a ukazoval, v čem konkrétně jsou jednotlivé nástroje užitečné. Přitom si ovšem ponechal vždy velmi lidský přístup. Byl toho názoru, že teoretickou výuku je potřeba propojit s prožitkem. Proto bral své studenty na různé praxe. Poslední akcí, kterou pro studenty zorganizoval, byl zájezd do Osvětimi, naplánovaný na počátek března letošního roku. Říkal, že cestu sem by měl alespoň jednou za život realizovat každý člověk. Sám se toho bohužel nedožil.

Jedním z jeho oblíbených citátů byl výrok Otokara Březiny: „Velikost člověka lze měřit hloubkou jeho otázek." A Jaroslav si kladl stále hlubší otázky. S laskavým nadhledem se díval na naše pachtění za publikacemi v prestižních časopisech, a raději se věnoval těm otázkám, které sice nepřinášejí patřičné body, ale jsou mnohem podstatnější: Jaké cíle vzdělávání jsou reálně možné? Jaká je budoucnost vzdělávání? Od těch pak postupně přešel k ještě závažnějším a těžším otázkám: Kde jsme? Jak a proč jsme se sem dostali? Jaký je smysl naší existence?

Říkal, že lidé mají přirozený pud vyhýbat se bolesti. V duchu hesla *Čím míň víš, tím líp spíš* se lidé raději vyhýbají nepříjemným či složitým otázkám a tázání vůbec. Jarda si složité otázky sice kladl často a rád, neodpovídal ovšem na ně filozofickými traktáty, ale tím, jak žil a jak jednal. Měl odvahu říkat to, co si myslel, a dělat to, co považoval za správné. Jeho život byl plný hledání, které přináší rychlé vzestupy, ale občas i tvrdé pády. Z těch si ovšem vždy něco odnesl a předával to dál. I proto byl, alespoň pro mě, tak nesmírně inspirativním člověkem. Bez přehánění desítky studentů motivoval k tomu, že se začali vzdělávací politikou zabývat. Přispěl k mnoha inovacím, které dnes považujeme za samozřejmé, jako jsou například kulaté stoly ke vzdělávacím otázkám.

Jaroslav byl ale hlavně výborným člověkem. Byl vůdčí osobností v tom nejlepším smyslu slova. Týmový hráč s obrovským smyslem pro humor a životní moudrostí. Některé z jeho vtipných výroků, kterými dokázal ozřejmit i ty nejsložitější věci našeho života, již téměř zlidověly. Byl úžasným partnerem při řešení jakýchkoli problémů, a to nejen díky svému úsudku, ale také díky své schopnosti povzbudit a zlepšit náladu například veselými historkami ze života, kterých měl nepočítaně.

Z jeho předčasného odchodu je nám všem moc smutno, ale vím, že na něj budeme vzpomínat často, a to s úsměvem a vděčností.

Arnošt Veselý
arnost.vesely@fsv.cuni.cz

Odešel Josef Mestenhauser

Zpráva o odchodu člena naší redakční rady profesora Mestenhausera nás, podobně jako mnoho jeho kolegů a studentů, velmi zarmoutila. Patřil k osobnostem výjimečným a nezapomenutelným. Nedlouho po sametové revoluci byl jedním z prvních fullbrightovských profesorů, kteří přijížděli do tehdejšího Československa. Na Univerzitu Karlovu, z níž byl v roce 1948 vyloučen jako student protestující proti komunistickému puči, se tak vrátil po více než čtyřiceti letech jako přední odborník z významné americké univerzity. Učiteli a studenty Pedagogické fakulty byl přijat s velkým očekáváním, které nezklamal. Jeho přednášky přinesly nové pohledy na vysokoškolské studium a vzdělávání vůbec. Studenty učil diskuzi, kritickému a kreativnímu myšlení. Nás akademiky inspiroval k hluboké reflexi vzdělávání jako sociálního fenoménu a přinesl řadu podnětů k transformaci českého vzdělávacího systému.

Upřímně se radoval ze vstupu Československa do mezinárodního společenství demokratických zemí a věřil v lepší budoucnost země, z níž pocházel. Neúnavně pomáhal při organizování vědeckého života, účastnil se akademických shromáždění, koordinačních porad, seminářů a konferencí. Zvlášť ráda si vzpomínám na jeho spolupráci při organizování 8. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze v roce 1992, která byla školou logistiky a managementu. Pracovali jsme oba v sekretariátu a denně spolu vydávali kongresový bulletin. Pro účastníky kongresu byla vydána kniha *Education in a Changing Society*, k níž odborně zasvěcenou předmluvu napsal právě Josef Mestenhauser.

V dalších letech podporoval spolupráci své domovské univerzity v Minnesotě s českými vysokými školami. K nám vozil skupiny učitelů a studentů, doma organizoval studijní pobyty českých akademiků. I já jsem měla tu čest být pozvána na univerzitu v Minnesotě a naopak jsem několikrát v Praze přednášela pozorným kolegům z této univerzity, vedeným profesorem Mestenhauserem. Zásluhy Josefa Mestenhausera byly oceněny také v diplomacii, když byl jmenován honorárním konzulem České republiky v Minnesotě a v několika sousedních státech USA.

Odborně se profesor Mestenhauser výrazně zapsal i do programu mezinárodní konference *Educational Change in the Global Context*, která se konala v září 2010 v Praze. Na ní představil se svými spolupracovníky koncepci mezinárodní vysokoškolské pedagogiky v globální éře, v níž využil své dlouholeté a bohaté zkušenosti z vedení mezinárodních aktivit.

Profesor Josef Mestenhauser byl gentleman, vynikající společník, člověk vysoce vnímavý k přínosům mezinárodní spolupráce, lidské poctivosti a opravdovosti. Těmito vlastnostmi oslovil řadu svých následovníků. Zanechal nesmazatelnou stopu odbornou i lidskou ve své první vlasti, kde měl kořeny, i v té druhé, která ho vlídně přijala a poskytla mu příležitost pro profesní i osobní rozvoj. Čest jeho památce.

Eliška Walterová
předsedkyně redakční rady
eliska.walterova@pedf.cuni.cz

XIV. česko-slovenská konference *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*

„Jak to děláme. Proces kvalitativní analýzy pohledem zkušených výzkumníků“

2.–3. února 2015, Olomouc

Ve dnech 2. a 3. února 2015 proběhla zajímavá metodologická konference věnovaná kvalitativnímu přístupu v sociálních a humanitních vědách. Již čtrnáctý ročník se tentokrát zaměřil na analytické procesy a jejich význam pro zajištění kvality kvalitativního výzkumu. Konference se konala v oduševnělých prostorách bývalého konviktu. Atmosféra byla příjemně neformální. Hostiteli byli psychologové z Olomoucké univerzity, ale mezi účastníky byly zastoupeny i mnohé další obory humanitních a sociálních věd. Vyzdvihnout je třeba zejména interdisciplinární přístup a tematickou rozmanitost příspěvků (např. ADHD u dospělých jedinců; senioři a nemoc; terapie tmou; fyzioterapie), zastoupení příspěvků od výzkumníků s různou délkou zkušenosti (od bakalářských studentů až po profesory) a podpůrnou zpětnou vazbu, která byla přednášejícím poskytována v rámci diskuze.

Konference byla zajímavá i svým netradičním formátem. Nebyly zde žádné plenární přednášky, od počátku probíhal program ve třech až čtyřech paralelních sekcích. Kromě standardních příspěvků byly hojně zastoupeny workshopy (z nich jmenujme například workshop o dialogickém jednání; reflexivitě; využití programu ATLAS.ti; týmovém výzkumu; analýze rozhovorů). Ne všechny workshopy měly interaktivní charakter, v některých případech se jednalo spíše o prezentace týmových výzkumných projektů. Zaujalo nás několik přednášek a workshopů, které představíme níže.

Největší přínos konference jsme shledali v metodologické oblasti. Na konferenci byly totiž příspěvky z oblasti vzdělávání zastoupeny jen ojediněle. Většina témat prezentovaných výzkumů pro nás byla natolik vzdálená, že jsme se mohli plně soustředit na metodologii. Kromě toho byly některé příspěvky primárně metodologické. Reflektovaly aktuální vývoj v tradičních přístupech kvalitativního výzkumu, jako je případová studie nebo zakotvená teorie. Především (ale ne výlučně) se k metodologii vyjadřovali odborníci z okruhu Psychologického ústavu AV a Fakulty sociálních studií MU, reprezentované především prof. I. Čermákem. Pro konceptuální uchopení epistemologie kvalitativního přístupu se opakovaně objevovaly dvojice termínů *nomotetický/ idiografický*, *paradigmatický/ narativní*, *pozitivismus/konstruktivismus* jako krajní póly uvažování o sociální realitě.

O případové studii zaznělo, že ji lze chápat jako „rodinné stříbro“ kvalitativního přístupu, jako to v kvantitativním psychologickém přístupu platí zejména o experimentu. *Případovou studii* R. Hytych popsal jako nástroj verifikace i falzifikace teorie. V dalším čistě metodologickém příspěvku o přístupu *zakotvené teorie* T. Řiháček naznačil his-

torický vývoj poznamenaný rozchodem „otců zakladatelů“ B. Glasera a A. Strausse. Přístup K. Charmazové byl prezentován jako pokus překonat jejich odlišná pojetí. Pro přístup zakotvené teorie pak za klíčový problém označil volbu centrální kategorie pro vykročení od prostého popisu formou hierarchické tematické struktury k teoretickému schématu. Nejde totiž primárně o třídění, nýbrž o konceptualizaci. Bylo doporučováno nahlížet zakotvenou teorii jako metodologický rámec či perspektivu, jejíž silnou stránkou jsou ustálené postupy vedoucí k teoretické saturaci, kterou může zaměřovat výzkumná otázka a výběr vzorku (sampling) tak, aby byl reprezentativní vzhledem ke zkoumanému fenoménu. Vždy zůstane velká část analýzy „skrytá“, protože důsledné odkrytí vede jen k prostému „seznamu témat“, tedy deskripci, kterou přístup zakotvená teorie programově přesahuje. V zakotvené teorii je potřeba připustit si zapojení vlastní subjektivity, tvořivosti a z ní plynoucí jedinečnost závěrů (někdo jiný v datech najde něco odlišného) a jejich omezenou zobecnitelnost a obhajitelnost. V závěru zazněla zajímavá myšlenka, že chybí kvalitativní metaanalýzy.[1]

Kolegyně z Fakulty humanitních studií UK ve svém workshopu prezentovaly, jak přistupují k výuce kvalitativní metodologie multidisciplinárně z hlediska psychologie, sociální antropologie a sociologie. Hlavním tématem bylo zajištění kvality kvalitativního výzkumu. Zde padl výrok o zohledňování konstruktivistické perspektivy, které vyžaduje rozšíření konceptu validity a reliability o nové pojmy jako autenticita a s nimi spojené pojmy jako *reaktivita, reflexivita a transparentnost*. Na reflexivitu výzkumníka byl zaměřen i další workshop. Ukázalo se, že stejně tak, jako neexistuje jedno pojetí např. zakotvené teorie, ani pojetí reflexivity není jednoznačné. Zatímco L. Finlayová (2002) chápe reflexivitu jako možný nástroj výzkumníka, který slouží jako základ vnitřní validity kvalitativního výzkumu, pro účastníky představovala reflexivita spíše osobní uvědomění, nabourání samozřejmosti i nástroj pro odhalování obecných principů. Workshop tak upozornil na rizika nedostatečné pozornosti věnované vlastní předpojatosti a předsudkům. V současných přístupech ke kvalitativní analýze možnosti kontroly reflexivity představuje kniha *Qualitative Analysis: Five Ways of Doing* (Wertz et al., 2011), která byla zájemcům o téma reflexivity doporučena.

M. Charvát z Katedry psychologie FF UP v Olomouci sdílel s účastníky svého workshopu cenné zkušenosti s programem ATLAS.ti při hledání teorie, která je konzistentní s výzkumnými daty. Účastníkům workshopu nabídl své know-how, které vychází z doporučení uvedených v odborné literatuře, mj. z publikace S. Friesové *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti* (2011), ale hlavně ze svých výzkumných zkušeností z oblasti adiktologie a primární prevence rizikového chování. Účastníkům předal své zkušenosti s prací se vztahy mezi kódy či s hledáním ústřední kategorie. Dále poradil, jakým způsobem směřovat k větší zakotvenosti dat a zahuštěnosti kategorií (density). V závěru M. Charvát ukázal, jak je možné využít nástroje ATLAS.ti k zvýšení validity výzkumu (např. funkce „Codes-Primary-Documents-Table“), jak a proč v programu kódovat i odborné texty či rešerše teoretických zdrojů a jak využívat poznámky (Memos) pro sběr myšlenek v průběhu výzkumu.

[1] Metaanalýza jako kvantitativní metoda je široce uplatňována i v pedagogických vědách např. J. Hattiem (2009).

V prezentaci autorského kolektivu V. Chrz, P. Tavel a I. Poláčková Šolcová byl nejprve představen „příběh“ sběru dat (data byla sbírána od posádky a pasažérů plachetnice plavící se po dobu sedmi týdnů přes Indický oceán). V druhé části byl popsán proces analýzy a interpretace dat. V. Chrz upozornil na potřebu „zakotvení“ teorie v datech, ale zároveň na potřebu „zavěšování“ při analýze vynořujících se náhledů na existující teoretická a konceptuální schémata. Upozornil také na nutnost výzkumníkova nadhledu nad jednotlivými vynořujícími se tématy při hledání vzorce (zde jádrového vyprávění). Nabídl svůj přístup, tzv. „cik-cak“ pohyb mezi daty, při kterém se nenechává svazovat hierarchicky uspořádanými kategoriemi, snaží se ve shodě s fenomenologickou analýzou směřovat k „nazření podstaty“ zkoumaného jevu a využívá k tomu také interpretace vycházející z existujících teoretických a konceptuálních modelů. Výsledkem tohoto procesu je analytické schéma využitelné pro další práci s daty. Právě dva výše uvedené příspěvky nám umožnily stát se svědky toho, jak se „rodí“ vzorec, příběh, teorie. Tuto zkušenost zprostředkování přemýšlení považujeme za velmi cennou.

S důrazem na publikování výsledků výzkumu a jejich prezentování roste potřeba zabývat se nejen obsahem, ale i formou (nicméně forma by neměla „válcovat“ obsah, jak upozornil J. Brenza). Stranou proto nezůstala témata věnující se akademickému psaní či prezentování výzkumných dat. Workshop A. Neusara se soustředil na dilemata při psaní odborného článku, netradiční přednáška s kacířskou myšlenkou J. Brenzy o způsobech prezentování, které by se mělo řídit následujícími pravidly: jedna idea, tři závěry a devět vysvětlení (na každý závěr tři vysvětlení). Jeden slajd by měl obsahovat pouze jednu myšlenku, tj. jednu větu. Důraz se nemá klást na data z výzkumu, ale na jejich význam.

Na konferenci jsme vystoupili s příspěvkem *Analýza (ne)porozumění textu*, který seznámil s kvalitativní analýzou odpovědí žáků 6. ročníku ZŠ na otevřené otázky v testu čtenářské gramotnosti, realizovanou v rámci projektu CLoSE. Výsledky ukázaly, jaké strategie respondenti při řešení úlohy uplatňovali, a naznačily různé typy neporozumění výchozímu textu a zadání úlohy. Z diskuze jsme si odnesli například doporučení na fakulty, které testy čtenářské gramotnosti zadávají při přijímacích zkouškách a získaná data dále analyzují. Zpětnou vazbu jsme získali také k následnému výzkumu, v němž budeme žáky při řešení úlohy pozorovat, dotazovat se jich a požádáme je, aby řešení úlohy doprovázeli slovním komentářem *think aloud*, který na představenou analýzu naváže.

Obavy o osud konference, resp. jejím přežití, které zazněly v úvodu konference a byly diskutovány ve dvou sekcích, se nenaplnily. Budoucnost kvalitativního přístupu spatřovali účastníci zejména v týmovém výzkumu. Byla zdůrazňována potřeba spolupráce mezi jednotlivými obory, multidisciplinarita a mezioborovost. Celkově tuto konferenci považujeme za nesmírně přínosnou a obohacující nejen pro začínající výzkumníky.

Karel Starý, Jana Stará, Veronika Laufková
karel.stary@pedf.cuni.cz

Literatura

Finlay, L. (2002). “Outing” the researcher: The provenance, process and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research, 12*(3), 531–545.

Fries, S. (2011). *Qualitative data analysis with atlas.ti*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hammersley, M. (2007). The isme of quality in qualitative research. *International Journal of Research and Method in Education, 30*(3), 287–305.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.

Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Qualitative Analysis Five Ways of Doing*. New York: The Guilford Press.

Doktorská konference Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických výzkumech edukace

Praha, 19. května 2014

V rámci Úvodního teoreticko-metodologického kurzu oboru Pedagogika se v roce 2014 konal 10. ročník doktorské konference, kterou pořádal Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání ve spolupráci s Katedrou psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Konferenci připravil organizační výbor sestavený ze studentů doktorských studijních programů oborů Pedagogika a Pedagogická psychologie, záštitu nad konferencí převzala děkanka Pedagogické fakulty UK doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Jubilejní ročník konference se stal příležitostí pro setkání zkušených a začínajících vědecko-výzkumných pracovníků, které umožnilo výměnu názorů a obohacení napříč rozmanitým spektrem výzkumů.

V úvodu účastníky přivítala předsedkyně oborové rady prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., vyjádřila podporu doktorandům a vyzdvihla význam konference pro jejich další odborné směřování. Zároveň ocenila práci Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, jenž konferenci zastřešuje. Všem prezentujícím popřála úspěch také garantka Úvodního teoreticko-metodologického kurzu PhDr. Jana Straková, Ph.D. V plenárních přednáškách PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D., představila metodu ukotvujících vinět a Mgr. David Doubek, Ph.D., poskytl vhled do teorie a praxe etnografického výzkumu. Následovalo jednání ve třech paralelních sekcích, jehož cílem bylo nejen seznámit akademickou obec s tématy a návrhy disertačních prací, ale i pomoci doktorandům metodologicky uchopit často široká témata a dopracovat návrhy výzkumů.

První sekce byla věnovaná žákovi, potažmo žákům. Zazněly zde příspěvky, které se zaměřily na funkci jazyka jak ve vyučovacím procesu, tak při fungování jedince v každodenních situacích. Jednalo se o příspěvky týkající se čtenářské a informační gramotnosti, verbálně-komunikačních kompetencí či metod vyučování žáků-cizinců. Problematice jazyka se věnoval i Mgr. Jaroslav Říčan, který poukázal na možnosti zjišťování úrovně metakognice s důrazem na kvantitativní metody. Následovala vystoupení, která se orientovala na sebehodnocení žáků a analytické schopnosti učení. V rámci sekce k nejvíce diskutovaným tématům patřil příspěvek Mgr. Lucie Bláhové, která představila svůj projekt zabývající se teorií mysli, jejíž úroveň je spjata s jazykovými schopnostmi.

Příspěvky ve druhé sekci sledovaly téma působení učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je zřejmé, že se nejedná o samostatně oddělenou jednotku, neboť i v této oblasti mají žáci nezastupitelnou roli, můžeme tedy spíše hovořit o vztahu

učitel–žák. Dopolední blok zahájil příspěvek pojednávající o využití školních médií v roli didaktického prostředku rozvoje žáků. Dále vystoupili Mgr. Jitka Jackuláková s příspěvkem nastiňujícím přístupy v řízení pedagogického procesu a Mgr. Adam Šimek s analýzou schopností učitelů zvládat chování dětí s ADHD v kontextu s jejich nedostatečnou připraveností a informovaností v této problematice.

V poslední sekci (škola v širším kontextu) se představily příspěvky zabývající se základním vzděláváním, například ve výzkumu volby základní školy či v hodnocení škol Českou školní inspekcí. Na tuto problematiku svými návrhy výzkumů z oblasti terciálního vzdělávání plynule navázali prezentující z odpoledního bloku. Ing. Aleš Bartušek představil svůj projekt věnující se metodologii a výsledkům světového žebříčku vysokých škol. Úžeji svou koncepci výzkumu pojala Mgr. Monika Součková, která se zaměřila na organizační klima na fakultách ČVUT, a tím ukončila odpolední blok třetí sekce.

Ve třech paralelních sekcích zaznělo celkem 23 příspěvků (18 z oblasti pedagogiky a 5 z psychologie). Garanti jednotlivých sekcí poskytli doktorandům podnětné připomínky k jejich výzkumům. Zpětná vazba se vztahovala k metodologickým otázkám, k terminologickým nepřesnostem, příliš široce pojatým tématům i zpracování návrhů výzkumu.

Na závěr prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., vyzdvihla klady, ale upozornila i na nedostatky a rezervy referátů. Popřála doktorandům mnoho úspěchu v jejich odborném životě, dostatek vytrvalosti a odhodlanosti. Organizační výbor ukončil jednání poděkováním garantce kurzu, všem lektorům a zúčastněným. Konferenci, jejíž hlavním tématem byla edukace viděna v mnohostranném spektru pohledů, lze tedy považovat za úspěšnou, o čemž svědčí i vydání recenzovaného sborníku příspěvků (Opálková, Homoky, & Nešněrová, 2014).

Marie Opálková, Vendula Homoky, Pavlína Nešněrová
maja.opalkova@gmail.com, vendula.homoky@seznam.cz, pavlina.nes@seznam.cz

Literatura

Opálková, M., Homoky, V., & Nešněrová, P. (Eds.). (2014). *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických výzkumech edukace. Recenzovaný sborník z X. ročníku doktorské konference*. Praha: PedF UK.

ŘEZNÍČKOVÁ, D., CÍDLOVÁ, H., ČÍŽKOVÁ, V., ČTRNÁCTOVÁ, H., ČUDOVÁ, R., HANUS, M., …, & TRNOVÁ, E.

Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie

Praha: Nakladatelství P3K, 2013, 288 s.

Zdá se, že po období oborovědidaktického temna začíná svítat. Uvedená věta poměrně zdařile vyjadřuje nejen aktuální situaci v oborových didaktikách, které v Česku na přelomu 20. a 21. století zaznamenaly badatelský i institucionální útlum, ale přiléhavě charakterizuje také publikaci *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*, jež je bezesporu pozoruhodným badatelským dílem. Početný kolektiv oborových didaktiků biologie, geografie a chemie pod vedením D. Řezníčkové dal dohromady publikaci, která svým širokým mezioborovým záběrem i metodologickým uchopením patrně zůstane na poli oborových didaktik dlouho nepřekonána.

Jak již název napovídá, v centru pozornosti autorů je kategorizace a osvojování oborových a mezioborových dovedností. Obsahové zaměření publikace koresponduje s hlavními fázemi výzkumného projektu podpořeného Grantovou agenturou České republiky s ambiciózně znějícím názvem *Dovednosti žáků v biologii, geografii a chemii: výzkum zamýšleného, realizovaného a osvojeného kurikula na počátku implementace kurikulární reformy*. Úvodní dvě kapitoly zasazují sledovanou problematiku do širších kurikulárních i konceptuálních souvislostí, v další části jsou prezentovány výsledky jednotlivých fází výzkumu, členěné podle oborů. Závěrečná sedmá kapitola porovnává, diskutuje a syntetizuje výzkumná zjištění dosažená za jednotlivé obory. Součástí publikace jsou také v přílohách obsažené originální autorské didaktické testy a dotazníky.

Pokud bych měl podrobněji prezentovat obsah recenzované publikace, jednalo by se de facto o převyprávění standardní zprávy z výzkumu vymezením řešené problematiky počínaje, otevřenými otázkami a možnými směry dalšího bádání v závěru konče. Z pohledu výzkumníka působícího na poli oborových didaktik mohu vyzdvihnout zejména jasné a srozumitelné cílové nastavení výzkumu a propracovaný výzkumný design (s. 11 a 12 recenzované publikace). Jakkoli se cíle výzkumu mohou jevit jako velikášské a všeobjímající (mimo jiné analýza obsahu kurikulárních dokumentů, návrh systému oborových a mezioborových dovedností a jeho praktické ověření, tvorba, distribuce a vyhodnocení didaktických testů a dotazníků zjišťujících kontextová data, realizace rozhovorů s učiteli a se žáky – vše za jednotlivé obory), autorům se všechny cíle podařilo bezezbytku naplnit.

Koncepce publikace vychází z principu vzájemně provázaného výzkumu a tvorby víceúrovňového kurikula. Pro všechny obory byl zvolen stejný způsob výběru a třídění požadovaných dovedností inspirovaný tzv. cyklem řešení problémů, jenž odpovídá v současné době podporovanému badatelsky orientovanému vyučování a učení (Inquiry Based Education, srov. s. 12 a 35 recenzované publikace). U všech tří oborů jsou tak požadované dovednosti strukturovány do následujících okruhů: kladení otázek, získávání informací, organizování informací, vyhodnocování výsledků a formulování závěrů (podrobněji viz kap. 2 recenzované publikace). Navržené přehledy

dovedností se v další fázi výzkumu staly základem dotazníků adresovaných učitelům působících na základních, středních i vysokých školách. Analýza výpovědí obsažených v dotaznících sloužila jako zpětná vazba a korekce prvního návrhu systému dovedností. Následně bylo provedeno testování vybraných dílčích dovedností u žáků základních a středních škol doplněné dotazníky a rozhovory. Konkrétní výsledky dílčích studií realizovaných za každý obor zvlášť jsou popsány v druhé části monografie. Zde se nemohu ubránit dojmu jisté mechaničnosti prezentace výzkumných zjištění a koneckonců i příliš deskriptivního a méně explanačního vyústění celé publikace.

Je třeba ptát se, zda skutečně šlo o transdisciplinární didaktický výzkum, jak tvrdí autoři (srov. s. 226 recenzované publikace), nebo se jedná o (pouhá) tři paralelní výzkumná šetření, která teprve vytvářejí předpoklad pro realizaci skutečného transdisciplinárního didaktického výzkumu. K tomu, aby bylo možné zaštiťovat se transdisciplinárním výzkumem, chybí publikaci některé klíčové předpoklady. Prvním chybějícím předpokladem je vyváženost z hlediska zastoupených oborů a šíře popisovaných výzkumných postupů a výzkumných zjištění. Nelze se ubránit dojmu, že publikace je v tomto ohledu dominantně geografická. Pasáže věnované dovednostem ve výuce biologie a chemie jsou v hloubce i šíři prezentovaných informací méně bohaté (patrně se jedná o efekt silného koncepčního a autorského vkladu hlavní řešitelky výzkumného projektu). Druhý chybějící aspekt transdisciplinárního didaktického výzkumu je jazyková a pojmová rozkolísanost publikace. Dokladem může být ne zcela běžné užívání termínu „pedagog“ jako ekvivalentu zavedeného a patrně asi i v kontextu publikace přiléhavějšího termínu „učitel“ – nutno podotknout, že jen v některých kapitolách. Třetí zásadní důvod, proč dle mého názoru není možné publikaci vnímat jako transdidaktickou, je chybějící oborový přesah a nízká analytičnost a syntetičnost shrnujících a závěrečných pasáží (srov. kap. 7 recenzované publikace). Jakkoli je publikace silná v jednotlivých oborovědidaktických oddílech, v místech, kde by čtenář očekával vyústění směrem k obecnějšímu srovnání a explicitnímu pojmenování nadoborových souvislostí a průniků, se nachází pouze shrnující převyprávění již jednou prezentovaných výzkumných zjištění.

Výše zmíněné rezervy ale nejsou natolik zásadní, aby bránily celkově pozitivnímu vyznění publikace. Výzkumníci, kteří mají za sebou zkušenost s prací a především s komunikací v multidisciplinárních a multiinstitucionálních výzkumných týmech, jistě vysloví uznání, že publikace byla dotažena do stávající podoby. Ačkoli by publikaci před jejím vydáním prospělo nechat ji uležet a po čase se k ní opět s mírným odstupem vrátit, činovníci Grantové agentury by tento legitimní požadavek jistě nevyslyšeli. S přihlédnutím k termínovému sešněrování – a to je nutno ocenit především – vzhledem k nevstřícně nastaveným podmínkám financování oborovědidaktického výzkumu v Česku, autoři odvedli maximum možného. Možná by ale přeci jen nebylo od věci, kdyby se autoři ze své vlastní pilnosti, a nikoli pod břemenem termínů stanovených zadavatelem výzkumu, znovu podívali na získaná výzkumná data a podrobili je důkladnějšímu rozboru. Příkladem budiž analýza datového materiálu z realizovaných rozhovorů s učiteli (kap. 6). Ačkoli se jednalo o pracnou a časově náročnou aktivitu, její vyhodnocení a prezentaci by bylo možné provést více refle-

xivně, analyticky, s kritickým odstupem a v užší vazbě na teoretický rámec publikace i poznatky vzešlé z předešlých fází výzkumu.

Pokud bych měl zhodnotit publikaci jako celek, patrně nejcennějším příspěvkem autorů je dle mého názoru empiricky ověřená struktura oborově specifických dovedností, která bez nadsázky může být východiskem pro tvorbu příslušných oborových vzdělávacích standardů. Vymezení dovedností, jak je chápou autoři publikace (srov. kap. 2), totiž výrazně přesahuje na jedné straně směrem k oborově specifickým i mezioborovým znalostem a na straně druhé k všeobjímajícím kompetencím. Pro jinak než oborovědidakticky zaměřené čtenáře může být publikace přínosná především v tom, že podává výzkumem doložené svědectví o polysémii a jisté specifičnosti v přesvědčení a hodnotovém systému učitelů působících na různých stupních vzdělávání.

Autoři publikace si kromě chvály zaslouží také exemplární pokárání. Chtějí se snad alibistickou formulí *Publikace neprošla jazykovou korekturou* vyvázat ze zodpovědnosti za neprecizně odvedenou práci? Jazyková korektura by u publikací obdobného typu měla být samozřejmým a nezpochybňovaným standardem.[1]

Jelikož každý čtenář přistupuje k textu vždy s vlastními normami a hodnotami, mohu bez nadsázky konstatovat, že počin autorského kolektivu nasadil vysokou laťku výzkumu v oborových didaktikách. Kniha současně dokládá, že práce oborových didaktiků má smysl a v podstatě je nikým nenahraditelná. Přeji si, aby vliv díla byl co největší.

Petr Knecht
knecht@ped.muni.cz

ERTL, H.
A world of difference? Research on higher and vocational education in Germany and England
Mnichov: Herbert Utz Verlag GmgH, 2014, 211 s.

Táto štúdia nadväzuje na nedávny výskum vysokoškolského a odborného vzdelávania v Nemecku a Anglicku. Tematicky aj metodologicky je spätá s predchádzajúcou publikáciou autora, ktorá bola publikovaná v roku 2002 (viz Ertl, 2002). Jej cieľom je prispieť k dlhodobému výskumu, ktorý sa zameriava na spoločné oblasti záujmu medzi Anglickom a Nemeckom. Opiera sa o prácu Davida Phillipsa a iných výskumných pracovníkov (viz napríklad Phillips & Ertl, 2003), ktorí v rámci anglicko-nemeckej pedagogickej výskumnej skupiny (agerg.org) skúmajú implementáciu reformy v širšom kontexte politiky Európskej Únie v Anglicku a Nemecku, pričom využívajú implicitnú komparatívnu perspektívu.

[1] Pozn. red.: Aniž bychom zpochybňovali autorův názor o nezbytnosti péče o jazykovou kulturu odborných publikací, otázkou je, zda by jazyková korektura měla být odpovědností autora, či nakladatele.

Táto kniha môže byť zaujímavá pre odborníkov z oblasti pedagogiky, a to nielen pre výskumných pracovníkov, ale aj pre učiteľov, ktorí sa venujú odbornému a vysokoškolskému vzdelávaniu, keďže skúmané témy sú aktuálne aj v iných európskych krajinách. V Českej a Slovenskej republike sa stále hovorí o reformách vo vzdelávaní, o modernizácii vyššieho a odborného vzdelávania, o implementovaní politiky Európskej únie, o vzdelanostnej spoločnosti, o lisabonskej stratégii, o globalizácii vo vzdelávaní, o štandardizácii vzdelávacích modelov, ap. Publikácia je zaujímavá nielen z obsahovej stránky, ale aj z hľadiska prezentovanej metodológie výskumu, pričom v každej kapitole sú detailne popísané použité metodologické postupy.

Táto publikácia skúma politickú agendu a jej dopad na proces vzdelávania v Anglicku a Nemecku. Opiera sa o množstvo výskumných projektov v oblasti vysokoškolského a odborného vzdelávania v týchto dvoch národných kontextoch. Tento výskum dokazuje, že prebiehajúca reforma vo vysokoškolskom a odbornom vzdelávaní v týchto dvoch krajinách zdôraznila vnútornú diverzifikáciu inštitucionálnych rámcov vzdelávacieho procesu, ktoré sú s medzinárodným kontextom späté často len málo alebo umelo. Napriek niektorým podobnostiam v rozvoji vysokoškolského a odborného vzdelávania v týchto dvoch krajinách, táto publikácia upozorňuje na pretrvávajúci význam špecifického prístupu vo vzdelávacej politike.

Prvá časť publikácie (kapitoly 1, 2 a 3) sa zameriava na niektoré hlavné témy vysokoškolského vzdelávania v týchto dvoch krajinách, zatiaľ čo druhá časť (kapitoly 3 a 4) analyzuje reformné iniciatívy v odbornom vzdelávaní a praxi:

Prvá kapitola prináša výsledky výskumu v oblasti financovania anglického vysokého školstva. Prostredníctvom zmiešaného metodologického dizajnu; deskriptívnej analýzy databáz POLAR (*Participation of Local Area*) a UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*), dotazníkového šetrenia, rozhovorov v ohniskových skupinách, ap. odpovedá na otázku, aký je dopad zvýšených poplatkov na rozhodovanie sa študentov pri výbere vysokej školy.

Druhá kapitola skúma prechod zo stredoškolského odborného stupňa vzdelávania na vysokoškolský stupeň v kontexte Spojeného kráľovstva. Prezentuje výsledky kombinovaného kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu – analýzu širokospektrálnych databáz HESA (*Higher Education Statistical Agency*) a UCAS (*Universities & Colleges Admissions Service*), dotazníky, hĺbkové rozhovory, inštitucionálne prípadové štúdie, triangluláciu výsledkov výskumu v diskusii, ap.

Tretia kapitola sa opiera o dva zdroje, pre ktoré bola východiskovým bodom reforma nemeckého vysokoškolského vzdelávania v kontexte bolonskej agendy – prednášku na konferencii „Úloha štátu a budúcnosť vysokoškolského vzdelávania vo Veľkej Británii, Japonsku a kontinentálnej Európe“, ktorá sa konala na Inštitúte japonských štúdií Oxfordskej univerzity, a výskum realizovaný pre ESRC SKOPE na katedre pedagogiky Oxfordskej univerzity. Kapitola sa opiera o publikácie vzniknuté z týchto dvoch zdrojov (Ertl, 2013a, 2013b) a zaoberá sa dopadom bolonských reforiem na vysokoškolské vzdelávanie v Nemecku, pričom sa zameriava na zmeny vzťahov medzi štátom a vysokoškolským vzdelávacím systémom ako aj na zmeny v prechode z vysokej školy do pracovného trhu.

Štvrtá kapitola sa zameriava na prístupy smerujúce k zvyšovaniu vplyvu zamestnávateľov na vytváranie a rozvoj všeobecných odborných kvalifikácií. Hodnotí zavedenie nového typu kvalifikácií v anglickom odbornom vzdelávaní, ktoré malo poskytnúť alternatívu zavedeným odborným kvalifikáciám. Na zber dát boli použité tri metodologické prístupy: prípadové štúdie, pološtruktúrované rozhovory a analýza dokumentov.

Piata kapitola sa opiera o dáta Eurostatu a Eurobarometru o postoji EU občanov k odbornému vzdelávaniu, ako aj o výsledky prieskumu učiteľov a školiteľov odborného vzdelávania, a prostredníctvom analýzy dokumentov, prípadových štúdií a rozhovorov analyzuje iniciatívy na zlepšenie atraktívnosti primárneho odborného vzdelávania a praxe v nemeckom kontexte.

Výsledky výskumu prezentované v tejto publikácii poukazujú na niektoré konkrétne rozdiely vo vnímaní a implementovaní reforiem v školstve v Anglicku a Nemecku. Napríklad téma poplatkov za vysokoškolské vzdelávanie je v oboch krajinách vnímaná veľmi rozdielne; kým v Nemecku boli tieto poplatky zrušené veľmi rýchlo po ich zavedení, v Anglicku sú príspevky na vysokoškolské vzdelávanie a ich výška stále dominantnou témou. V oblasti financovania vzdelávania a kvalifikačnej reformy potom štúdie poskytujú silné príklady turbulencií v Anglicku, a relatívnej stability a kontinuity v rámci nemeckej vzdelávacej politiky.

Aj výskum dopadu európskej úrovne vytvárania politiky v oblasti vzdelávania a praxe na zmeny v politike vzdelávania a jej realizácie v Nemecku a Anglicku priniesol rozdielne výsledky. V Nemecku napríklad európske procesy veľmi zásadne zmenili štruktúru titulov a prechod absolventov na trh práce. Naopak, Anglicko sa v oblasti vysokoškolského vzdelávania javí ako pomerne rezistentné voči vplyvom vychádzajúcim z európskych procesov. Nezáväzný charakter Bolonskej deklarácie umožňuje anglickému systému ignorovať procesy namierené na zvýšenie porovnateľnosti vysokoškolského vzdelávania v rámci „Európskeho vysokoškolského priestoru". Namiesto toho diskusiám v Anglicku dominuje téma financovania, medzinárodnej atraktívnosti univerzít a úlohy vysokoškolského vzdelávania v posilňovaní ekonomickej konkurencieschopnosti, a preto bolonský proces podstatne vysokoškolské vzdelávanie v Anglicku neovplyvnil. Europeizačné procesy teda naďalej zohrávajú v Nemecku a Anglicku veľmi odlišnú úlohu, a toto zistenie je v súlade s predchádzajúcou analýzou implementácie programov a iniciatív EU v Nemecku a Anglicku v oblasti vyššieho sekundárneho a odborného vzdelávania.

Konkrétne výskumné zistenia ilustrujeme na zaujímavom príklade štúdie prezentovanej v kapitole 3, ktorá môže byť inšpiratívna pre podobné výskumy na našich vysokých školách. Prezentovaný prieskum (Schomburg, Flother, & Wolf, 2012) sa týkal implementovania bolonských záverov do vysokoškolského sektoru v Nemecku. Prieskum zisťoval, ako vnímajú vysokoškolskí učitelia zmeny, ktoré priniesli bolonské procesy. Na 75 nemeckých vysokoškolských inštitúciách bolo oslovených 8 200 vyučujúcich. Štúdia uvádza, že 2 z 3 akademikov sa k novej štruktúre štúdia v podobe bakalárskeho a magisterského stupňa vyjadrili kriticky, a 3 zo 4 respondentov prieskumu uviedli, že bolonské reformy zhoršili ich pracovné podmienky. Podľa

autorov je dôležité spomenúť tieto výsledky v súvislosti s otázkou nebezpečenstiev, ktoré implementovanie bolonských reforiem prináša pre slobodu akademikov v determinovaní ich vlastnej sféry práce.

Publikácia prináša analýzy rôznych aspektov vzťahov medzi vzdelávaním a hospodárstvom. Porovnanie zvýrazňuje rozdiely medzi týmito dvomi krajinami, ktoré sú zakotvené v ďalekosiahlych spoločenských prístupoch k hodnote rôznych typov vzdelania a k hodnote, ktorú majú v hospodárskom systéme. Tak napríklad sa stále vedie pomerne široká diskusia o rozlišovaní vzdelávania na akademické a odborné v Anglicku a pomerne vysokom statuse odborných kvalifikácií v Nemecku. Úloha zamestnávateľov vo vytváraní kvalifikácií a študijných programov je, v porovnaní s Anglickom, v nemeckom kontexte veľmi dobre zakotvená. Nehovoriac o tom, že termín odborné vzdelanie neznamená v každej z týchto krajín celkom to isté. V Anglicku neexistuje formálna definícia odborného vzdelania. Výskum prechodu z odborného na vysokoškolské vzdelávanie demonštruje fakt, že mnohé študijné programy, ktoré sú prezentované ako odborné, pripravujú zároveň študentov na ďalšie vzdelávanie.

Na záver je možno povedať, že podľa autorov tento výskum vysokoškolského a odborného vzdelávania v Anglicku a Nemecku poskytuje hlavne príklady vnútronárodnej diverzifikácie, rozdielneho prijímania procesov a pretrvávajúcej dôležitosti sociálnych, kultúrnych a vzťahových systémov špecifických pre danú krajinu. Na druhej strane je výskum dôkazom určitého dopadu tlakov vyvolávaných pojmami ako zvyšujúca sa konkurencieschopnosť či trhové mechanizmy vo vzdelávaní a praxi, ktoré vedú k podobným opatreniam a bezprostredným reakciám.

Takmer jednotnou štruktúrou neveľkého počtu kapitol pôsobí kniha prehľadne a zrozumiteľne. Prezentácia a diskusia záverov výskumu vychádza z kontextu a teoretických východísk skúmaných tém. Výsledky výskumu uvedené v jednotlivých kapitolách tejto publikácie by mohli byť inšpiráciou pre hľadanie odpovedí na niektoré otázky v rámci týchto tém aj v našich podmienkach, keďže podobné problémy sa vyskytujú aj v slovenskom a českom vzdelávacom systéme.

Mňa, ako vysokoškolskú učiteľku, najviac zaujala tretia kapitola, ktorá prináša výsledky skúmania dopadu bolonských reforiem na vysokoškolské vzdelávanie. Mnohé zistenia, ktoré táto kapitola prináša, som reflektovala v súvislosti s vlastnou pedagogickou skúsenosťou a preto si myslím, že by výskum tejto témy mohol byť zaujímavý aj v našich podmienkach.

Literatúra

Ertl, H. (2002). *The role of EU programmes and approaches to modularisation in vocational education: Fragmentation or integration*? Munich: Utz.

Ertl, H. (2013a). German Higher Education and the State: A critical appraisal in the light of post-Bologna reforms. *Oxford Studies in Comparative Education, 22*(1), 131–152.

Ertl, H. (2013b). *The Impact of the Post-Bologna Reforms on German Higher Education and Transition of Graduates into the Labour Market*. SKOPE Research Paper, 116. SKOPE, University of Oxford. Dostupné z http://www.skope.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/WP116.pdf.

Phillips, D., & Ertl, H. (Eds.). (2003). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four member states*. Dordrecht: Kluwer.

Schomburg, H., Flother, C., & Wolf, V. (2012). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung, Universität Kassel.

Edita Poórová
edita@objective-xyz.net

Výzva autorům k zasílání příspěvků do monotematického čísla Orbis scholae 3/2016

Kultury vyučování a učení v oborech školního vzdělávání

Hostující editoři: Jan Slavík a Petr Najvar

Redakce časopisu *Orbis scholae* vyhlašuje téma připravovaného monotematického čísla 3/2016 ve znění *Kultury vyučování a učení v oborech školního vzdělávání*. Pojem „kultura" zde odkazuje ke specifickému „způsobu zacházení se vzdělávacím obsahem", jenž je charakteristický pro kontext určitého oboru školního vzdělávání. Připravované číslo otevírá prostor teoretickým, metodologickým a empirickým studiím, které by z pozice různých vyučovacích předmětů (či jejich skupin) rozebíraly problémy spojené s kulturami vyučování a učení. Vítány jsou texty, které by s oporou o empirické výzkumy seznamovaly odbornou pedagogickou veřejnost s podobami výuky v různých vzdělávacích oborech (vztažených k jednotlivým školním předmětům) či oblastech (vztažených ke skupině příbuzných školních předmětů) v různých fázích jejich vývoje a koncepčního směřování od minulosti k současnosti. Míru záběru do minulosti ponecháváme na uvážení autorů, ale podmínkou je nazírat minulost pod zorným úhlem současného stavu kultury vyučování a učení v daném oboru, resp. oborové oblasti.

Svůj záměr nabídnout studii pro otištění v tomto čísle nechť zájemci vyjádří zasláním názvu zamýšlené studie a krátkého abstraktu (cca 100 slov) na adresu najvar@ped.muni.cz **do 15. září 2015**.

Termín pro zaslání finálních textů na adresu OrbisScholae@seznam.cz je stanoven na **15. ledna 2016**.

Editory a redakcí přijaté příspěvky projdou během února a března standardním recenzním řízením; termín pro zaslání upravené verze bude pravděpodobně stanoven na 15. května 2016. Číslo bude vydáno v posledních měsících roku 2016.

Pokyny pro psaní příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce časopisu www.orbisscholae.cz.