

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 1 / 2011

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA
MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 1 / 2011

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

Časopis Orbis scholae je zařazen od roku 2008 Radou vlády pro výzkum a vývoj na Seznam recenzovaných časopisů.

Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.

Redakční rada:

Eliška Walterová, předsedkyně

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Petr Najvar, Jiří Němec, Michaela Pířová, Jaroslava Vašutová

Mezinárodní redakční rada:

Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*

Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*

Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*

Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*

Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*

Manfred Prenzel – *School of Education, Technische Universität München, Německo*

Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*

Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*

Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

Anthony Welch – *University of Sydney, Austrálie*

E-mail redakce: OrbisScholae@seznam.cz

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Technická a jazyková redakce: Věra Ježková

Korespondenci adresujte redakční radě na adresu OrbisScholae@seznam.cz.

Příspěvky uveřejněné v rubrikách Teoretické studie, Empirické studie a Přehledové studie jsou anonymně recenzovány ve spolupráci editorů a redakční rady s okruhem vybraných odborníků.

ISSN 1802-4637

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 1 / 2011

Editorial

Eliška Walterová 6

Teoretické studie

Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích
David Greger 9

Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků
Arnošt Veselý 23

PISA v kritické perspektíve
Ondrej Kaščák, Branislav Pupala 53

Empirické studie

Charakteristiky vysokoškolského vzdělávání a profesní úspěch
Radim Ryška, Martin Zelenka 71

Vnímanie učiteľa v sociálnom kontexte školy
Zuzana Birknerová 95

Přehledová studie

Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České republice
Věra Ježková 107

Diskuse

PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda?
Stanislav Štech 123

Zprávy

Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046). Zpráva o řešení projektu v roce 2010
Eliška Walterová 135

Německý institut pro mezinárodní pedagogický výzkum
Věra Ježková 142

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII. - zpráva z konference
Kateřina Kubalová 146

Recenze

Džurinskij, A. N.: Pedagogika Rossiji. Istorija i sovremennost'.
Eliška Walterová 148

Kaldestad, O. H.; Pol, M.; Sedláček, M. (eds.): Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva
Václav Trojan 152

Jobst, S.: Profession und Europäisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Handel
Věra Ježková 155

Kopecký, K.: E-learning (nejen) pro pedagogy.
Lubomír Obšnajdr 158

ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 1 / 2011

Editorial

Eliška Walterová 6

Theoretical Studies

Twenty Years of the Czech Education System Using the Theory of Educational Change in Post-socialist Countries

David Greger 9

Conceptual Framework for Analyzing the Relationship of Educational Policy and Results

Arnošt Veselý 23

PISA from a Critical Perspective

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala 53

Empirical Studies

Characteristics of higher education and career success

Radim Ryška, Martin Zelenka 71

Perception of the teacher in the social Context of School

Zuzana Birknerová 95

Review study

Language education in Germany, the United Kingdom, Sweden and the Czech Republic

Věra Ježková 107

Discussion

PISA – An Instrument of Educational Policy or A research Method?

Stanislav Štech 123

Reports

Center for Basic Research on Schooling (LC06046): Report on the Research Progress in 2010

Eliška Walterová 135

German Institute for International Educational Research

Věra Ježková 142

Conference "Current problems in pedagogy in postgraduate students' researches"

Kateřina Kubalová 146

Reviews

Džurinskij, A. N.: *Pedagogika Rossiji. Istorija i sovremennost' (Russian Pedagogy. History and Present.)*

Eliška Walterová 148

Kaldestad, O.H.; Pol., M.; Sedláček, M. (eds.): *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva (Selected questions concerning school management. Norwegian perspective.)*

Václav Trojan 152

Jobst, S.: Profession und Europaisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Handel (Profession and Europeanization in Context of Teacher's Action, Institution and Social Behaviour)	
<i>Věra Ježková</i>	155
Kopecký, K.: E-learning (nejen) pro pedagogy (E-learning /not only/ for Educationists)	
<i>Lubomír Obšnajdr</i>	158

EDITORIAL

Quo vadis, Orbis scholae?

Časopis *Orbis scholae* vstupuje do pátého ročníku. Ač je nejmladším odborným časopisem v oblasti vzdělávání v České republice, své místo na pedagogickém teritoriu již získal. Příspěvky zveřejněné v našem časopisu mají ohlas, jsou citovány doma i v zahraničí, časopis je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik. V září loňského roku byl *Orbis scholae* zastoupen také na *setkání předsedů redakčních rad českých pedagogických časopisů*, které se uskutečnilo v Liberci při příležitosti 18. konference ČAPV. Kromě *Orbis scholae* se setkání zúčastnili představitelé redakčních rad časopisů *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Studia pedagogika a E-pedagogium* (v chronologickém pořadí dle délky vydávání časopisu). V zajímavé a podnětné diskusi, kterou připravil, strukturoval a moderoval profesor Jiří Mareš, se zástupci redakčních rad vyjadřovali za své časopisy k problémům vydávání a zaměření časopisu, k otázkám spojeným s financováním a marketingem, mezinárodním uznáváním (potenciální (ne)možnosti získat impakt faktor), vyslovovali se k recenznímu řízení, svým dalším záměrům a perspektivám (podrobná zpráva ze setkání byla zveřejněna na webových stránkách našeho časopisu).

Takovéto setkání bylo historicky první svého druhu. Došlo k němu v situaci probíhajících intenzivních diskusí o charakteru výstupů, hodnocení a financování výzkumu, které byly vyvolány reformou iniciovanou Radou vlády pro výzkum, vývoj a inovace. Pod diktátem jí formulovaných kritérií a pravidel je zvýšená pozornost věnována kvantitě výstupů a rigoróznosti dodržování formálních opatření ve všech zmiňovaných časopisech. Avšak každý z nich má svá koncepční a obsahová specifika, své adresáty a určité místo v pedagogické komunitě. Všechny redakční rady nepochybně usilují o kultivaci a kvalitu v rámci své profilace, chtějí oslovit co nejširší okruh čtenářů. Aniž by si chtěly konkurovat, mají zájem o pestřejší škálu autorů a možnost vybírat z nabízených textů ty nejlepší.

Širší nabídku recenzovaných časopisů, která je v české pedagogice relativně novou skutečností, nepovažujeme za inflaci publikační produkce, ovlivněnou povinností účtovat vůči poskytovatelům finančních prostředků, nýbrž za příležitost pro oborovou komunitu účastnit se intenzivněji a aktivněji odborné komunikace, vést diskurz, který přispívá k rozvoji oboru.

Časopis *Orbis scholae*, jak už naznačuje jeho název, se od svého založení profiluje, je prioritně zaměřený na problémy školního vzdělávání v širších sociokulturních souvislostech a proměnách. Kromě teoretických a přehledových studií publikuje především výzkumné zprávy a studie založené na empirických výzkumech. Redakční rada vítá texty badatelských týmů, jejichž členové jsou také doktorandi a mladí výzkumníci. Klade důraz na metodologickou transparentnost, originalitu získaných dat, relevanci vůči procesům ve vzdělávací realitě a potenciální inspirativnost pro vzdělávací politiku. Záměrem je podpořit odborný diskurz v české komunitě, ale také posílit mezinárodní komunikaci. Proto je vždy jedno číslo v každém ročníku publikováno v angličtině (nejedná se o překlady, nýbrž o originální

anglické příspěvky českých i zahraničních autorů). Mezinárodní redakční rada je složena z významných zahraničních odborníků, příspěvky zahraničních autorů mají v časopise své trvalé místo a časopis je distribuován do zahraničí. Recenzní řízení je přísné, o čemž svědčí mj. i to, že autoři, nejen začínající, ale i renomovaní, upravují či přepracovávají své příspěvky ku prospěchu kvality časopisu. Všem skromným a nejmenovaným recenzentům patří mimořádný dík redakční rady, jejich vysoká náročnost významně přispívá k dobrému postavení našeho časopisu mezi českými pedagogickými periodiky.

Až dosud se redakční rada v zájmu posílení své specifické profilace orientovala na vydávání monotematických čísel, do nichž přispívali také autoři zaměření interdisciplinárně, eventuálně působící kmenově v jiných než pedagogických oborech. Od tohoto ročníku zavádíme vždy jedno číslo nemonotematické, s příspěvky variabilními, v němž dáváme autorům prostor k výběru tematiky, což považujeme za důležité pro obohacení odborné diskuse o nové aspekty i pro rozšíření okruhu přispěvatelů. Rozhodující zůstává kvalita a originalita textu. Zavádíme také několik dalších změn organizačních a technických. Především pro autory je důležitá informace, že časopis přechází na *mezinárodní normu APA*, která se týká formální úpravy textu a bibliografické citace. Za citlivou úpravu normy a vytvoření její české verze patří dík kolegům z Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Nová norma, včetně podrobných pokynů, které Orbis scholae sdílí s časopisem Pedagogická orientace, je zveřejněna v tomto čísle časopisu a na webu Orbis scholae. Její dodržení je nezbytnou podmínkou pro zařazení textu do příslušného čísla časopisu. Další změnou je *předplatné*. Až dosud byl časopis dotován z grantu MŠMT v rámci projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. Projekt i po prodloužení o jeden rok letos definitivně končí a časopis je závislý na předplatném. Podmínky předplatného pro jednotlivce i instituce jsou vyvěšeny na webu časopisu. Až dosud neměl náš časopis stálého technického a jazykového redaktora, na jeho přípravě se podíleli členové redakční rady a editoři jednotlivých čísel. Nyní tuto roli převzali Věra Ježková pro česká čísla a Petr Najvar pro čísla anglická.

Na tomto místě bych chtěla ocenit dosavadní práci redakčního kolektivu, jehož členové ji vykonávají dobrovolně, bez nároků na odměnu, s profesní zodpovědností a nezbytným entuziasmem. Dík patří také těm autorům, kteří nejen posílají kvalitní a inspirativní texty, ale také respektují přísné recenzní posudky a dodržují pravidla, která redakční rada v zájmu udržitelnosti kvality časopisu formulovala. Vítejme nové autory, včetně mladých a začínajících, kterým chceme dát příležitost vedle autorů renomovaných, domácích i zahraničních, především v nemonotematických číslech. První z nich naši čtenáři dostávají právě do ruky.

Do čísla jsme zařadili tři zásadní teoretické studie. D. Greger se zaměřil na proces transformace v postsocialistických zemích střední Evropy. V centru pozornosti studie je vývoj vzdělávání v České republice v posledním dvacetiletí v kontextu teoretických konceptů tranzice a transformace. Komparace Fullanova modelu vzdělávací změny, vycházejícího ze situace vzdělávacích systémů ve stabilizovaných demokraciích s fázemi transformačního procesu v zemích, kde se radikálně změnil politický režim, je teoreticky přínosná a podněcuje diskusi. A. Veselý zaměřil aktu-

álně svou studii na analýzu vlivu vzdělávací politiky na výsledky vzdělávání. Autor reflektuje komplexnost podmínek a faktorů podmiňujících vzdělávací politiku a širší souvislosti vzdělávacích procesů. Jím navržený konceptuální rámec neopomíjí proměny kontextu a dynamiku zkoumaného vztahu. Přírnosná je zejména typologie nástrojů vzdělávací politiky, zaujmou úvahy o alternativních cestách aplikace konceptuálního rámce a upozornění na její příležitosti a limity. Slabiny a rizika mezinárodního projektu OECD PISA, zjišťujícího a srovnávajícího výsledky patnáctiletých žáků, odkrývají O. Kašćák a B. Pupala. Studie je příspěvkem do probíhajícího mezinárodního diskurzu o záměrech, způsobech a důsledcích měření výkonů žáků. Autoři sumarizují kritická hlediska analýzy a prezentují širší pohled na opakované testování v kontextu pronikání neoliberalismu do vzdělávání a jeho silící dominance ve společnosti. Do rubriky Diskuse jsme následně zařadili příspěvek S. Štecha, který je k textu Kašćáka a Pupaly komplementární a prohlubující kritiku. S oporou o zahraniční zdroje argumentovaně upozorňuje na nebezpečí záměny nástrojů měření, ať sebesofistikovanějších, za legitimní prostředek politické normativnosti rankingů škol a simplifikace didaktické reality. Redakční rada přivítá texty dalších autorů, kteří z různých pozic mohou k otevřené diskusi přispět. Empiricky založená studie R. Ryšky a M. Zelenky obrací pozornost k tématu přesahujícímu dosavadní zaměření našeho časopisu. Zabývá se uplatnitelností absolventů vysokých škol ve vztahu k charakteru získaného vzdělávání. Autoři analyzují profesní úspěšnost pomocí řady indikátorů a poukazují na riziko konkurence na trhu práce, které souvisí se zvyšující se dosahovanou úrovní vzdělávání české populace. Zajímavý příspěvek Z. Birknerové vrací čtenáře do oblasti školního vzdělávání. V ohnisku pozornosti je osobnost učitele. Empirická data získala autorka na přešovských základních školách, kde sledovala specifické faktory sociální inteligence a jejich souvislosti s osobnostními rysy učitelů. Jazykové vzdělávání je v kulturně a jazykově pestré Evropě předmětem zvýšeného zájmu evropských strategických dokumentů i národních politik. Přehledová studie V. Ježkové se soustřeďuje na jazykové vzdělávání ve třech typologicky odlišných vzdělávacích systémech výrazně multikulturních zemí v komparaci s naší domácí situací, a to jak vzhledem k mateřskému, tak cizím jazykům.

Jako v předchozích letech zveřejňujeme v prvním čísle ročníku zprávu koordinátorky projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046), z jehož iniciace časopis vznikl a z jehož grantu je posledním rokem také dotován. Rubriku zprávy jsme doplnili informací o dlouholetém partnerském pracovišti v Německu a již tradičně zprávou o doktorské konferenci. Zařazené recenze tentokrát obracejí pozornost k zahraničním zdrojům, k ruské pedagogice, školskému managementu v Norsku a evropeizaci učitelské profese.

Doufáme, že příspěvky do nemonotematických čísel časopisu *Orbis scholae* otevírají širší možnosti pro autory a budou i nadále vzbuzovat pozornost našich čtenářů i v dalších ročnících.

*Eliška Walterová
předsedkyně redakční rady*

TEORETICKÉ STUDIE

DVACET LET ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ OPTIKOU TEORIÍ ZMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ V POST-SOCIALISTICKÝCH ZEMÍCH

DAVID GREGER

Anotace: Studie podává kritický přehled teorií post-socialistické transformace vzdělávání (M. Fullan, C. Birzea) a přináší návrh na členění a chápání vývoje školství od roku 1989. Ze srovnání teorií vyvstává vždy otázka, zda je možné považovat post-socialistickou transformaci za ukončenou, na kterou v závěru textu přinášíme vlastní odpověď. Stejně tak se kriticky vypořádáváme s konceptem druhé tranzice v zemích střední a východní Evropy. V neposlední řadě je text vztažen především k dvaceti letům vývoje českého školství, který vzhledem ke zhoršujícím se výsledkům českých žáků považujeme za neutěšený.

Abstract: In this paper we critically analyze theories of educational change in post-socialist transformation (theories of M. Fullan and C. Birzea) and we propose our own theoretical framework based on the reconciliation of the two theories. In this way we want to answer the key question – whether the post-socialist transformation came to its end. We argue against the idea of second transition in Central and Eastern European Countries proposed by some authors. Last but not least, we take as a case study the example of 20 years reform of educational change in the Czech Republic, which shows large declines in students' knowledge and skills, and thus turns out as unsuccessful story of reform.

Klíčová slova: post-socialistická transformace, teorie změny vzdělávání, vzdělávací politika, Česká republika

Key Words: post-socialist transformation, education change, education policy, Czech Republic

1 ÚVOD

V této studii¹ se chci s odstupem více než dvaceti let od Sametové revoluce podívat na vývoj vzdělávání v Česku. Především ve druhé polovině devadesátých let 20. století se objevily první snahy o reflexi mnohdy živelných změn v rámci společenské transformace a o teoretické uchopení procesu transformace s cílem lépe porozumět dosavadnímu vývoji a případně jej lépe předvídat a korigovat žádoucím směrem. V tomto období, kdy se v post-socialistických společnostech tvořila většina strategií rozvoje a také „nových“ koncepcí vzdělávání, byla teoretická reflexe proběhlých změn a na ní založený výhled základem tvorby oněch strategií. Navíc světový zájem o dění v regionu střední a východní Evropy byl zejména v první dekádě po politickém převratu veliký, a tak se studie popisující probíhající změny nebo studie nabízející teoretickou reflexi změn v regionu těšily zvláštnímu zájmu nadnárodních organizací, které tyto práce také mnohdy iniciovaly (v oblasti vzdělávání především studie Světové banky – Berryman 2000 a Fiszbein 2001 a Rady Evropy – Birzea 1994). Téma vývoje vzdělávání po roce 1989 se tak stalo zásadním tématem srovnávací pedagogiky a pomohlo k jejímu obnovení a rozvoji i v ČR. Touha po informacích zvenčí otevírala možnosti zahraničních publikací a především kontaktů s významnými kolegy českým pedagogům, stejně tak jako v jiných oblastech sociologům, politologům, ekonomům apod. Řada významných českých pedagogů tak psala studie o vývoji a změnách v Československu po obnovení demokracie (jako příklad uveďme především J. Kotáska, V. Pařízka, J. Kovařovice, J. Průchu, E. Walterovou, J. Kalouse, S. Štecha aj.). Je patrné, že se však jedná především o pedagogy pražské, kteří byli centru dění nejbližší, a zájem o vývoj školství jako systému má tak velkou tradici především v Praze.

Stejně tak k reflexi polistopadových změn přispěli kolegové navráťivší se z emigrace (zde významně především L. Čerych, J. Mestenhauser) či významní zahraniční výzkumníci s kořeny v ČR (W. Mitter). V první polovině devadesátých let 20. století tak vznikla celá řada studií popisujících vývoj školství v Československu (či později ČR) i v dalších zemích v regionu po pádu železné opony. Nicméně tím, jak zájem o popis vývoje vzdělávání v regionu přicházel zvenčí a často šlo o srovnávací analýzy zahrnující vícero případů jednotlivých zemí, byly tyto práce převážně publikovány anglicky (např. Průcha; Walterová 1992). V českém jazyce je reflexí onoho

1 Tato studie je výstupem řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC06046) financovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Případnou korespondenci k tomu textu pošlete na adresu david.greger@pedf.cuni.cz. Chtěl bych poděkovat všem, kteří významnou měrou přispěli k mému přemýšlení o transformaci vzdělávání v post-socialistických zemích. Na prvním místě Elišce Walterové, se kterou jsme 3 roky vedli projekt srovnávací vývoj školství v zemích Visegrádu. Stejně tak jí děkuji za důkladné pročtení rukopisu studie a cenné připomínky k jejímu dopracování. Nelze nezpomenout ani na již zesnulého Jiřího Kotáska, který celý projekt inicioval a se kterým jsem mohl hovořit o jeho prvních návrzích teoretického uchopení vývoje po roce 1989. Dále chci poděkovat všem kolegům, kteří s námi na projektu srovnávání v zemích Visegrádu spolupracovali (Beata Kosová a Štefan Porubský ze Slovenska, Gábor Halász z Maďarska, Andrzej Janowski z Polska), i dalším kolegům ze zahraničí – César Birzea, Wolfgang Mitter a Alexander Wiseman.

vývoje znatelně méně. Mezi poslední pak patří především práce J. Kotáska (Kotásek 2005a, b), na niž v tomto textu dále navazujeme. Reflexe vývoje v českém jazyce je o poznání obtížnější, neboť kritických čtenářů je více, jistou roli hrají i odlišné interpretace a pozice aktérů změn vzdělávání na počátku devadesátých let 20. století. Nicméně o to důležitější je proces změn reflektovat v domácím prostředí, protože reflexe nedávného vývoje, jeho úspěchů i neúspěchů, přispívá k lepšímu chápání současnosti a v duchu rčení *historia magistra vitae* snad může vést i k poučení.

S tímto cílem jsme také v rámci projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání iniciovali komparaci vývoje vzdělávání po roce 1989 do současnosti. První studie jsme čtenářům představili v anglickém čísle časopisu *Orbis scholae* 2/2007 a celá práce vyvrcholila publikací vydanou v zahraničí (Greger; Walterová, v tisku). Otázka teoretického uchopení transformace vzdělávání, jak jsme ji představili v uvedeném čísle časopisu *Orbis scholae*, otevřela širší diskusi, která se na stránkách časopisu dále rozvíjela. V čísle 2/2008 na uveřejněné texty reagoval C. Birzea (2008) a v čísle 2 minulého ročníku pak do diskuse dále přispěl W. Mitter (2010). Všechny tyto texty jsou však v anglických číslech *Orbis scholae*. Jediný český text k transformaci vzdělávání v zemích Visegrádu jsme přinesli v prvním čísle časopisu *Orbis scholae* (Walterová; Greger 2006). V této studii proto představím některé teoretické reflexe transformace v post-socialistických zemích a s jejich pomocí se podívám na vývoj českého školství a jeho výsledky.

2 NEUTĚŠENÉ VÝSLEDKY ČESKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PO 20 LETECH „REFOREM“

Reforma celého vzdělávacího systému (*whole-system reform*, dále používám stručné označení *systemová reforma*) je nepochybně náročnější než implementace dílčích projektů nebo inovací, které však zasáhnou pouze malé procento škol a žáků. Pozitivní příklady změny v malém měřítku nejsou zpravidla přenositelné na celý vzdělávací systém, a tak *systemová reforma* vyžaduje mnohem větší úsilí a promyšlení. M. Fullan a B. Levin (2009) ukazují na příkladu kanadské provincie Ontario, jaké by měla mít taková reforma vlastnosti. Vycházejí přitom ze zkušeností z implementace reformy v této provincii od roku 2003. Úspěšnost reformy přitom dokládají tím, jak se zlepšily výsledky tamních žáků v matematice a čtenářské gramotnosti, nárůstem počtu absolventů středních škol, ale také pozitivním naladěním učitelů a ředitelů škol a také veřejnosti. Měřítkem úspěšnosti reformování vzdělávání v ČR by měly být především výsledky vzdělávání na straně žáků (nejen kognitivní, ale i postoje žáků ke vzdělávání aj.), případně postoje rodičů a dalších přímých aktérů vzdělávání, tj. učitelů a ředitelů škol. Jak si v tomto ohledu tedy stojí český vzdělávací systém?

Je symptomatické, že nebyť účasti ČR v mezinárodních výzkumech, o vývoji výsledků vzdělávání českých žáků (znalostí, dovedností, kompetencí či postojů) bychom nevěděli téměř nic. Vlastní data o znalostech a dovednostech českých žáků MŠMT nesbírá, případně data, jež sebralo, s tímto záměrem cíleně nevyhod-

nocuje (např. pilotní testování žáků v 5. a 9. ročníku v rámci projektu ESF Kvalita I.). A tak jen z mezinárodních výzkumů TIMSS (1995, 1999 a 2007) a PISA (2000, 2003, 2006, 2009) víme, že se výsledky českých žáků v čase zhoršují - a to nejen relativně (ve vztahu k ostatním zemím, které se výzkumu zúčastnily), ale také absolutně. Nedávno zveřejněná zpráva společnosti McKinsey o stavu českého regionálního školství tak zvolila název *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* a odhadla, jak vysoké finanční ztráty pokles vzdělávání pro českou společnost znamená (autoři odhadli, že snižující se znalosti žáků v testech TIMSS mohou mít za následek pokles HDP do roku 2050 o 11 % - viz McKinsey 2010, s. 27). Ještě před zprávou McKinsey jsme se příčinami neutěšených výsledků českých žáků zabývali při analýze naplňování cílů Bílé knihy (Straková a kol. 2009), kde jsme mimo jiné upozornili na skutečnost, že v Bílé knize, jakkoliv navrhovala řadu opatření (z nichž mnohá nebyla realizována), nebyly stanovené cíle operacionalizovány tak, aby úspěšnost jejich naplnění mohla být jednoznačně vyhodnocena.² Navíc úředníky MŠMT byla řada opatření splněna zcela formálně – zahrnutím do zákona či upřesněním ve vyhlášce. Vztah k výsledkům žáků a realizace navržených opatření ve škole nebyly promyšleny. Školám nebyla dána podpora k účinné implementaci nově zaváděných opatření. Jak ukážu dále v textu, právě implementace reforem je zásadním problémem nejen u nás, ale i v dalších vzdělávacích systémech.

V další části textu představím dvě stěžejní teoretické reflexe vývoje vzdělávání v post-socialistických zemích a s jejich pomocí se podívám na vývoj v ČR a neúspěch reforem.

3 MODEL TŘÍ-I MICHAELA FULLANA

Michael Fullan, známý odborník na teorii změn a jejich implementaci ve vzdělávání, popsal svůj model tří-I (*triple-I model*) v práci *The New Meaning of Educational Change* (Fullan 2007). Jedná se o popis tří fází (tří I) změny ve vzdělávání.

Fáze I: *Iniciace* – jedná se o počáteční fázi, která vede k rozhodnutí provést určitou změnu.

Fáze II: *Implementace* – zahrnuje první zkušenosti se zaváděním myšlenky reformy do praxe. Dle Fullana se jedná o první 2-3 roky zavádění.

Fáze III: *Institucionalizace* – jinak také nazývána „pokračování“ (*continuation*) označuje skutečnost, zda se změna uchytlí a zůstane zachována a zabudována do současného systému jako její integrální součást, nebo zda dojde k návratu k původnímu stavu.

2 Totéž platí pro kurikulární reformu. Také ta byla zahájena a nebyly stanoveny indikátory, které by umožnily vyhodnotit, zda reforma je, či není úspěšná. Ty se začaly (a není divu, že velmi obtížně) hledat až po několika letech od jejího spuštění. Když Michael Fullan (2007) ve své knize uvádí příklady úspěšných reforem v Anglii a Ontáriu, nevolí je proto, že by se mu líbily nutně jejich prvky (reforma v Anglii i Ontáriu stavěla na jiných základech i doporučeních), ale proto, že dosáhly cílů, které se stanovily – tj. zlepšení výsledků žáků.

Podstatné opět je, že v centru Fullanova modelu jsou výsledky žáků, které jsou cílem, a tedy i měřítkem úspěšnosti reforem. Jednotlivé fáze Fullan dále rozpracovává a popisuje aktéry, kteří v jednotlivých fázích hrají klíčovou roli, a faktory, jež ovlivňují úspěšnost zvláště implementace (viz Fullan 2007, s. 64–121). Je užitečné seznámit se s celou koncepcí M. Fullana zvláště pro ty, kdo se zabývají vzdělávací politikou a implementací reforem. Také důkladná analýza reforem v Anglii a Ontáriu v téže knize nabízí inspirující příklady efektivního řízení změny ve vzdělávání.

Jádrem sdělení tohoto textu však není, jak by měla být prováděna reforma, ale je to spíše ohlédnutí se zpět. Z tohoto pohledu je pak důležité, že Fullan s dalšími kolegy použil tento model na analýzu vývoje vzdělávání v post-socialistických zemích (Polyzoi; Fullan; Achnan 2003). Kniha zahrnuje případové studie Ruska, České republiky, Maďarska, Rumunska a východního Německa, které využívají Fullanův model k popisu více než deseti let vývoje vzdělávání od pádu železné opony.

Nicméně při aplikaci modelu tří-I došli již samotní autoři kapitol k tomu, že model není zcela vhodný k popisu spontánních změn, které se udály v post-socialistických zemích na počátku devadesátých let 20. století. Halász (2003) v kapitole o maďarském vývoji zdůrazňuje, že ve Fullanově modelu je změna chápána jako předem plánovaná s jasně vycílenými cíli a jako řízený proces. Vývoj v rané fázi post-socialistické transformace se odehrával spíše spontánně, změna tak byla výstupem ne předem plánovaného, ale zcela otevřeného procesu bez jasných cílů. Je skutečností, že mnohé změny především na počátku roku 1990 byly prováděny okamžitě, jako negace minulého režimu, nikoli však s jasnou vizí alternativních řešení nebo promyšleným způsobem implementace, jak by vyžadoval Fullanův model. Stejně tak Čerych (1995) uvádí, že změny v regionu střední a východní Evropy byly provedeny takovou rychlostí, že to v západním světě nemělo obdoby. Reformy jsou standardně připravovány a implementovány v řádu let, nicméně mnohé změny v postsocialistické transformaci se udály během několika měsíců, či nejdéle do jednoho roku. Také další autoři, kteří použili Fullanův model, potvrzují, že se nehodí pro popis rané fáze transformace. Polyzoi a Černá (2003) v kapitole o vývoji v České republice píše, že „Fullanův model, jakkoliv bohatý na detaily, nedokáže postihnout revoluční charakter prováděných změn“. A Mays et al. (1996) také při analýze vývoje v ČR docházejí rovněž k závěru, že Fullanův model se hodí pro popis „plánovaných reforem a změn, které jsou řízeny od svého počátku přes implementaci a jejich další kontinuitu“. Nicméně, jak autorky uvádějí, takto se změny v ČR neodehrávaly. Krom spontánního charakteru změn autorky ještě zdůrazňují, že koncept plánování byl navíc zdiskreditován socialistickou podobou plnění plánů pětiletých. Plánování tak nechybělo jen v důsledku charakteru a rychlosti změn, ale jaksi programově, jako protiklad ke stálému plnění a překonávání norem a plánů socialistického hospodářství.

Fullanův model změn a reforem vzdělávání, který vznikl v Severní Americe a byl testován na případech především západních demokracií s dlouholetou nepřerušovanou tradicí, byl aplikován na vývoj školství ve „Východním bloku“ po skončení studené války. Tento test však nechal vyniknout právě tomu, čím se změny v post-revoluční době lišily od plánovaných změn a reforem v tradičních systémech.

To je důležité si uvědomit. Je to i jeden z důvodů, proč nepřijímám **tezi o druhé transformaci**, kterou ve svých textech uvádějí Halász (2007) a Birzea (2008) na stránkách předchozích čísel časopisu *Orbis scholae*. Za druhou tranzici³ tito autoři považují integraci zemí Východního bloku do Evropské unie. Druhou transformací dle těchto autorů je tedy evropská integrace. Birzea ve své práci odkazuje na práci De Sota a Andersona, kteří uvádějí, že zatímco post-socialistická transformace trvala 10-15 let, nová fáze, kterou nazývají „post-tranzice“, bude ještě delší a dramatičtější. V duchu těchto a dalších prací pak Birzea chápe druhou tranzici jako vyrovnání se především ekonomické úrovni rozvinutých zemí „evropské patnáctky“.

S Birzeou i Halászem souhlasím v tom, že vstup do EU znamená nové výzvy a otevírá další řízené procesy změny. Takových transformací můžeme však identifikovat celou řadu - kromě evropské integrace například také transformace ke společnosti vědění. Tyto transformace se však již týkají nejen „nových členských států“ EU, ale i původních členů, stejně tak jako i dalších zemí světových regionů. Svým charakterem jsou to však velké celospolečenské transformace, které jsou dlouhodobé. Postrádají první fázi revolučních rychlých změn, které byly charakteristické pro transformaci post-socialistickou. Z tohoto důvodu dle mého názoru není vhodné mluvit o první (transformace post-socialistické) a druhé („transformace zpět do Evropy“, jak ji nazývá Birzea) transformaci v zemích „Ostbloku“. Obě transformace se zásadním způsobem liší a pouze post-socialistická transformace je unikátní pro tyto země.

Přestože proces přistoupení vedl k přijímání mnoha norem EU v kandidátských zemích a určitě proměnil v mnoha ohledech tamní společnosti, ve světle předchozích odstavců je zřejmé, že změny nebyly takového charakteru a rozsahu jako změny po roce 1989. Určitě je možné hovořit o modernizaci či transformaci, nebo o europeizaci, nicméně její přímé srovnání s post-socialistickou transformací dle mého názoru neobstojí.

Zatímco změny v devadesátých letech byly nejen rychlé, ale byly to skutečné změny, které zasáhly všechny školy a učitele, změny zaváděné v procesu přistoupení k EU byly často formální, bez konkrétních dopadů do reality škol. Změny v devadesátých letech byly iniciovány zdola, zatímco změny „vynucené“ přístupovými dialogy před rokem 2004 byly často změnami formálními, v pravém slova smyslu tedy o změnu reality ani nešlo. Můžeme si to ukázat na příkladu práv Romů. Jak uvádějí Davidová et al. (2005, s. 45), pro kandidátské země platila přísnější pravidla pro respektování a ochranu menšin než pro členské státy. Kandidátské země tak práva menšin ukotvily ve své legislativě pevněji než řada původních členských států (např. Francie či Řecko). Jak však upozorňují autoři (a ostatně také nálezy Evropského soudu), legislativní ukotvení nevypovídá nic o skutečném stavu a životních podmínkách Romů v ČR a jejich integraci.

3 Oba autoři nehovoří o transformaci, nýbrž o tranzici, my však preferujeme hovořit o transformaci - v návaznosti na dobře vyargumentovanou diskusi významů obou pojmů P. Machoninem 2005, s. 138-142.

Tento příklad je jen jedním z mnoha, který však ukazuje důležitou odlišnost raného období, kdy změny byly iniciovány a vyžadovány zdola, a tím také byly přijímány a aplikovány ve školní realitě. Po změnách volali učitelé, rodiče, politici i široká veřejnost. Přestože některé z nich byly nepromyšlené a bez koncepce (bez plánování – jako např. zavedení selekce v podobě víceletých gymnázií, zrušení pedagogických center aj.), jejich realizace byla rychlá a trvalá. Z hlediska Fullanova modelu tak můžeme říci, že fáze iniciace byla charakteristická sdíleným přesvědčením o nezbytnosti změn (např. de-ideologizace obsahů vzdělávání a přepisování učebnic) u mnoha aktérů (učitelů, rodičů, veřejnosti, politické reprezentace). Tím, že mnohé změny měly širokou podporu veřejnosti a především učitelů a ředitelů škol (převážně nově zvolených do svých funkcí), panovala sdílená euforie z otevření možností změnám, jejich implementaci nebylo nutné ani nějak příliš řídit, stačilo jí jen otevřít prostor.

Při pohledu na druhou půli devadesátých let a následný vývoj pak je však vidět, že takováto souhra okolností již nebyla (a patrně už nikdy nenastane) a že jakákoliv reforma se musí odpracovat dle Fullanova modelu od zrodu myšlenky či koncepce a její komunikace mezi různými aktéry (iniciace) a pečlivého vysvětlování veřejnosti i pedagogům, přes masivní podporu a nezávislé monitorování implementace (důkladně promyšlené po dobu aspoň 2 let) až po následné vyhodnocení takto zaváděných změn a jejich případné institucionalizace, tj. ukotvení v trvalých strukturách systému vzdělávání. Tento komplex všech tří fází je nesmírně obtížný a v Analýze naplňování cílů Bílé knihy (Straková et al. 2009) jsme shledali, že v ČR zcela chybí. Hovořili jsme o něm jako o strategickém řízení, které je možno spojit s tím, co charakterizuje Fullan ve svém modelu. MŠMT však často při zavádění změn (ať již to byla kurikulární reforma, reforma maturitních zkoušek aj.) jako by chtělo přeskočit fázi iniciace (vymezení a důkladné vysvětlování cílů reformem) a implementace (podpora školám a monitorování úspěšnosti počátečního zavádění) a přistoupit rovnou k institucionalizaci (legislativnímu ukotvení, nařízení apod.). V tomto ohledu je Fullanův model velmi přínosný pro chápání neúspěchu reformem vzdělávání v ČR od druhé poloviny devadesátých let 20. století. Zatímco změny v roce 1990 přicházely především zdola, později již byly reformy zaváděny shora, a jak jsme již zdůraznili, neefektivně, bez strategického řízení a uvádění myšlenek reformem k životu (řádné implementace). Tento přístup navíc patrně zdiskreditoval myšlenku reformem a reformování, které u učitelů i ředitelů škol již a priori vzbuzuje podezření a opatrnost. Podívejme se však na další teoretické uchopení procesu transformace, které má svůj původ v zemích „Východního bloku“.

4 KONCEPCE POST-SOCIALISTICKÉ TRANSFORMACE VZDĚLÁVÁNÍ CESARA BIRZEY

Na rozdíl od Fullanova modelu, Cesar Birzea vycházel ze znalosti transformace v Rumunsku po pádu komunismu a popravě Ceausescua. Na rozdíl od Fullanova modelu tak reflektuje revolučnost změn a má větší pochopení pro skutečnost, že

mnohé změny nebyly nikterak plánovány, prostě se udály. Ve svých pracích pak ukazuje na skutečnost, že šlo o hledání rovnováhy mezi kontinuitou a rozchodem s minulostí, o dilema mezi kontinuitou a změnou. Birzea své práce psal již v první polovině devadesátých let 20. stol. (viz Birzea 1994, 1995 a 1996a,b), a tak jeho reflexe se týkala především raného vývoje. Birzea rozlišuje čtyři fáze post-socialistické transformace. (V jednotlivých pracích se pojmenování fází mírně liší, nicméně charakter jednotlivých fází je stejný. Zde uvádíme pojmenování fází dle práce Birzea 1996a, uvedené roky trvání jednotlivých fází platí pro případovou studii post-socialistického vývoje v Rumunsku.)

Fáze I: *De-strukturace* (1990), tedy první rok reformem se nesl ve znaku negace vzdělávacího systému minulého režimu.

Fáze II: *Stabilizace* (1991-1992), představuje fázi nového nastartování a rekonstrukce. Zahrnovala především tvorbu nových zákonných norem a zakotvení provedených změn do legislativní i institucionální oblasti.

Fáze III: *Restrukturace* (1993-1995), znamená již formulování koherentní systémové reformy vzdělávání, která se zakládá na analýzách stavu školství a dosavadního post-revolučního vývoje. Restrukturace je tak chápána jako formulace reformního návrhu, který by zahrnoval komplexní změnu vzdělávání. Na rozdíl od „živelních“ či „spontánních“ změn bez plánů v období de-strukturace je období re-strukturace nastoupením tvorby vzdělávací politiky podobné v západních demokratických společnostech. Tedy již plánování reformem, jak o nich píše Michael Fullan.

Fáze IV: *Proti-návrhy reformem* (po roce 1993), jakmile byly návrhy systémové reformy předloženy, vznikaly proti-návrhy či alternativní návrhy reformem ze strany vládní opozice či nejrůznějších zájmových skupin.

Na základě komparativní studie post-socialistického vývoje v zemích Visegrádu v našem projektu (viz Orbis scholae číslo 2/2007 a Greger; Walterová, v tisku), jsme došli v případě České republiky, Slovenska, Maďarska a Polska ke shodě, že první dvě fáze jsou typické pro vývoj v našich zemích po pádu předchozího režimu. Stejně tak jsme dospěli k tomu, že po této fázi již dochází k rekonstrukci, jež zahrnuje formulování ucelené systémové reformy. I proto jsme pro náš projekt zvolili členění na čtyři fáze, které jsou inspirovány Birzeovým pojetím v úpravě J. Kotáska pro Českou republiku (blíže viz Kotásek et al. 2004, Kotásek 2005a,b). Připomeňme, že české reflexe pak dále inspirovaly i slovenské autory k popisu transformace ve Slovenském kontextu (Kosová; Porubský 2011).

Úprava J. Kotáska pracovala se všemi čtyřmi fázemi pro případ České republiky, přičemž fázi I. nazývá *dekonstrukce* (1990-1991), fáze II. – *parciální stabilizace* (1991 – 2000) byla dle Kotáska charakteristická přijímáním ad hoc opatření a analýzami dosavadního vývoje a stavu školství. Již v tomto období vznikla řada programů a návrhů reformem vzdělávání v ČR, které usilovaly o reformu celého vzdělávacího systému (ve smyslu Fullanova „*whole-system change*“, nebo „*large-scale reform*“), např. návrhy skupin IDEA, PAU, NEMES⁴ nebo ministerský program s názvem Kvalita

4 Přehled a vyhodnocení různých návrhů koncepcí rozvoje vzdělávání, které se v ČR především v devadesátých letech 20. století objevily, včetně i pozdějších návrhů, dosud nebyly zpracovány.

a odpovědnost. Nicméně pro J. Kotásku skutečný návrh reformy, která by měla charakter systémové reformy typické pro fázi III. – *fázi systémové rekonstrukce*, představovala až Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. IV. fázi tak pro J. Kotásku byla vlastní *implementace* navržené koncepce. V návaznosti na J. Kotásku jsme také detailněji popsali transformaci vzdělávání v textu o České republice v čísle *Orbis scholae* 2/2007 (viz Greger; Walterová 2007). J. Kotásek, hlavní autor Bílé knihy, pak ve svém vůbec posledním textu, ve kterém bilancuje naplňování cílů Bílé knihy po pěti letech (Kotásek 2006), si byl vědom nástrah implementační fáze. Shrnuje je následujícím způsobem: „Největším nebezpečím implementační politiky, zejména pokud jde o systémové změny, je jejich celkové zpochybnění, vypuštění jejich vzájemně závislých článků, radikální změna v jejich načasování, oslabení politické podpory. Implementační proces má naději na úspěch, pokud má jednoznačnou centrální a regionální záštitu, veřejnou, mediální a zejména profesní podporu.“

Příčiny nedostatečné implementace jsme pak analyzovali podrobně i s delším časovým odstupem – viz Straková et al. 2009. Poukázali jsme na skutečnost, že jisté nedostatky byly i v dokumentu samotném, který nestanovoval jasné priority (Bílá kniha je spíše doporučením všeho dobrého), mnohá opatření nebyla rozpracována dostatečně na to, aby mohla být implementována (např. v případě plošného testování v 5. a 9. ročníku nebo státní maturity nebyly jasně formulovány cíle testování, typy nástrojů, rizika s tím spojená apod., což v případě především státní maturity vedlo k prosazování různých zájmů a neustálým proměnám cílů a podoby reformované maturitní zkoušky) a cíle nebyly vyjádřeny v podobě, která by umožňovala vyhodnocení jejich splnění (nebyly stanoveny indikátory naplnění cíle). Stejně tak chyběla politická stabilita, na jejíž potřebnost upozorňoval i J. Kotásek, a neustálé střídání ministrů ke zdařilé implementaci reformy také nepřispělo. Celkově tak chybělo jasné strategické řízení ze strany ministerstva. Podívejme se však zpět na teoretický rámec a jeho čtyři fáze s odstupem dalších let, které již J. Kotásek sám reflektovat nemohl.

5 JE POST-SOCIALISTICKÁ TRANSFORMACE ZAVRŠENA?

Důležité je si položit otázku, co by mělo následovat v teoretickém rámci po případné úspěšné implementaci. Jaká by byla 5. fáze post-socialistické transformace? Nebo by v případě úspěšné implementace nastal konec systémové reformy a post-socialistická transformace by byla završena? A jak vypadá úspěšná implementace takové reformy, zvláště ve chvíli, kdy jako v ČR nebyly jasně stanovené měřitelné cíle, které by usnadnily vyhodnocení úspěšnosti, či neúspěšnosti plánovaných změn?

Podívat se na uvedené dokumenty s odstupem času může být užitečný směr pro další bádání i porozumění vývoji českého vzdělávání v devadesátých letech. Především pak odlišné důrazy v jednotlivých koncepcích mohou podkrýt odlišnosti v názorech na směřování českého školství různých skupin odborníků, které patrně přetrvávají dodnes.

Jak ukazuje celá řada studií, není ani příliš jednoduché určit počátek post-socialistické transformace (jak společenské, tak v oblasti vzdělávání). Zatímco v Maďarsku a Polsku můžeme sledovat jisté uvolnění již koncem osmdesátých let 20. století, kam zdejší autoři zpravidla kladou počátek transformace, v Československu k větším proměnám začalo docházet až skutečně s pádem „starého režimu“ v listopadu 1989. Nicméně ještě obtížnější je určit konec post-socialistické transformace ve vzdělávání. Autoři všech studií o post-socialistické transformaci vzdělávání, jak z počátku devadesátých let 20. století, tak na počátku nového milénia, jakož i v naší knize, která zahrnuje čtyři případové studie (Greger; Walterová, v tisku), docházejí k závěru, že proces ještě nebyl ukončen a že nebylo dosaženo fáze systémové reformy. Na druhou stranu je však zapotřebí položit si otázku, zda je vůbec možné očekávat nějaký konec. Zda onen konec transformace v nedohlednu není jen projevem touhy po ideálu, který nikde nenastal (nejen v transformujících se zemích střední a východní Evropy, ale ani ve stabilních demokraciích).

Zajímavé je, že ani samotný tvůrce teorie změny v zemích střední a východní Evropy, Cesar Birzea, nedošel k vyřešení otázky konce reformy. Birzea popsal vývoj v Rumunsku s využitím čtyř fází, jak jsme je popsali výše, již v roce 1994. Když v roce 2003 pak znovu měl popsat vývoj v Rumunsku již s větším odstupem pro knihu M. Fullana (Birzea; a Fartusnic 2003), opět použil uvedené čtyři fáze s tím, že poslední fázi nazval „pokračování strukturálních změn a hledání systémové reformy“. Poslední fáze dle Birzey trvala od roku 1996 do roku 2000. Když pak Birzea (2008) znovu přišel s analýzou post-socialistického vývoje v textu před dvěma roky na stránkách tohoto časopisu, pomáhá si spíše hledáním nového počátku, hypotézou o druhé tranzici, kterou vidí v přístupu zemí do EU v dalších fázích jejího rozšíření v roce 2004 a 2007 (Rumunsko a Bulharsko).

Jak je vidět, pro autory není jednoduché přijít s určením konce transformace. Jako by vlastním jádrem změn byla především raná fáze revolučních změn, proměn bez koncepcí a plánů, otevřenosti systému a souhry aktérů na všech úrovních, která neměla obdoby v systémech tradičně stojících na pilířích demokracie. Vše ostatní pak je již standardní úsilí o změnu, která je tu lépe, či hůře připravena, vyargumentována, sdílána různými aktéry (fáze iniciace M. Fullana), v různé míře a podobě je pak implementována (druhá Fullanova fáze) a případně se uchytlí natrvalo v systému a přináší efektivní výsledky, především ve vztahu k učení žáků (institucionalizace), nebo zaniká.

Jako vhodné se mi tak jeví spojit Fullanův model tří-I s prvotními fázemi Birzeovy teorie post-socialistické transformace. Pro chápání proměn a reformy vzdělávání v zemích bývalého Východního bloku je zapotřebí vzít v potaz charakter revolučních změn a potřebu vymezit se vůči předchozímu společenskému uspořádání socialistické společnosti. Jedná se o fázi *dekonstrukce*. Ta byla celospolečenská a vedla k nastolení běžných mechanismů fungování demokratických společností, nastavení nového legislativního rámce, svobody volby a politického uspořádání, ve kterém se již prosazovaly různé protichůdné vize cílů a podoby vzdělávání nejrozličnějších zájmových skupin. Nějakou dobu trvalo, než se vypracovaly první koncepce a plány rozvoje (rovněž po nutném překonání odporu k centrálnímu plánování sociali-

stického hospodářství), což je v teoriích z východní Evropy označováno za období parciální stabilizace a rekonstrukce. Nicméně z mého pohledu je možné (a užitečné) de facto rozdělit vývoj na dvě fáze:

I. fáze: Revoluční změny a nastavení rámce pro tvorbu vzdělávací politiky odpovídající západním demokraciím.

II. fáze: Úsilí o systémovou reformu. Tu však již je užitečné popisovat s využitím Fullanova modelu tří-I, tj. *iniciace*, *implementace* a *institucionalizace*, a analyzovat příčiny případného úspěchu, či neúspěchu reformy.

Z tohoto hlediska pak je možné buď považovat transformaci za ukončenou fázi I. a říci, že dnes již fungujeme ve standardním režimu jako ostatní země a procházíme transformací širší globálně-společenskou, které podléhají všechny společnosti, nikoliv již však transformací post-socialistickou. Připomeňme, že mezi transformace širší řadím jak transformaci Birzey nazvanou „Zpět do Evropy“, tak transformaci na cestě ke společnosti vědění.

Na druhou stranu je však pravděpodobně také do jisté míry legitimní názor, že post-socialistická transformace dosud neskončila. V tomto případě však by bylo dobré, kdyby zastánci tohoto názoru přišli s definicí konce, který máme očekávat. Zatím se vždy konec skrýval za obecné pojmy systémová reforma, které však nebyly jasně definovány. Jinak je samozřejmě možné, že se stále budeme setkávat s myšlenkou post-socialismu či post-komunismu (a lze pro ni nalézt také řadu odůvodnění), stejně jako se setkáváme stále s ideou dalších post-stavů: např. post-kolonialismus⁵, post-apartheidismus, post-moderna. Nepochybně nás koncepce „post-uvažování“ vrací k historickým souvislostem a skutečnosti, že změny jsou vskutku závislé na předchozích konfiguracích společenského uspořádání (*path dependency*). Bez porozumění minulosti pak nemůžeme dostatečně chápat změny, které se udály. Na druhou stranu však porozumění neúspěchu reformy v České republice může být užitečnější analyzovat z hlediska přístupů nezátížených srovnáním s dobou před listopadem 1989, například Fullanovým modelem tří-I. V tomto světle vysvitnou chyby, kterých jsme se dopustili my sami, a nikoliv pouze chyby, které se přenášejí z minulosti. Vzrůstá tak naše odpovědnost za stav věcí budoucích, což je v době špatných výsledků našeho školství jistě velmi potřebné. Jistou naději v tomto ohledu skýtají nedávné studie, které příčiny zhoršování výsledků českých žáků analyzují a navrhují jisté směry nápravy (Straková et al. 2009, McKinsey 2010). Nicméně od těch je zapotřebí se vydat k pečlivě zpracovanému návrhu změn, s promyšlenou implementací a jejím řízením.

5 Za podnět odpovědět si na otázku konce post-socialistické transformace srovnáním se stavem dalších „post-stavů“ v odlišných částech světa děkuji Alexi Wisemanovi, při neformální diskusi i jeho účasti a zajímavém pohledu na post-socialistickou transformaci v rámci kulatého stolu věnovaného tomuto tématu na mezinárodní konferenci v Praze v září 2010.

6 ZÁVĚR

V tomto textu jsem předložil čtenářům dvě konkurenční teorie post-socialistické transformace vysvětlující změny ve vzdělávání od pádu železné opony – Fullanův model tří-I a Birzeovu koncepci post-socialistické transformace vzdělávání. Obě teorie byly testovány na případech řady zemí „Východního bloku“ a na základě jejich kritického rozboru jsem došel k formulaci vlastní teorie post-socialistické transformace, která kombinuje výhody obou modelů. Z Birzeova modelu jsem využil především ranou fází spontánních změn, které se udály v několika málo letech po pádu komunistického režimu v zemích „Ostbloku“. Tyto považuji za 1. fázi transformace. Nicméně další vývoj v zemích Východního bloku se pak již jeví jako lépe interpretovatelný pohledem tří fází zavádění plánovaných reforem, jak je popsal M. Fullan v modelu tří-I. Kombinace obou modelů se pak jeví jako vhodný teoretický model pro popis vývoje vzdělávání v uplynulých 20 letech nejen v ČR, ale i v dalších post-komunistických zemích. V textu jsme rovněž odmítli spojovat post-socialistickou transformaci s dalšími velkými transformacemi – evropskou integrací či transformací ke společnosti vědění. Charakter těchto transformací je odlišný tím, že nemají 1. fázi spontánních reforem a „změn, které se udály přes noc“.

Navíc oddělení 2. fáze post-socialistické transformace umožňuje plastičtěji analyzovat neúspěchy 20 let reformování v ČR. S využitím modelu tří-I je možné analyzovat příklady nepovedených reforem, včetně reformy kurikulární – kde byla podceňena jak fáze iniciace (nedostatečné vysvětlení reformy učitelům, ale i rodičům a širší veřejnosti, nebyly definovány měřitelné cíle, ke kterým má reforma vést), tak fáze implementace (nedostatečná podpora školám v zavádění reforem, například také neexistence modelových programů, personální a finanční podpora školám aj.). Analýza, která by dokládala tvrzení o tom, že se obě fáze nepodařilo dobře realizovat, a proto považují kurikulární reformu za nepovedenou, by vydala na samotný rozsáhlý text, a představuje tak výzvu pro další práci mou, nebo dalších kolegů či kolegyň.

Další směr, kterým se může výzkum post-socialistické transformace dále rozvíjet, je především detailnější popis samotného procesu transformace v ČR založený na analýze pramenů a dílčích koncepcí vzdělávání, které se objevily v devadesátých letech 20. století, či s využitím pamětí aktérů změn na různých úrovních. Taková práce je však výzvou spíše pro historické bádání s důrazem na přesnost a korektnost zpracování pramenů. Zvláště se nabízí využití orální historie pamětníků, kteří jsou stále mezi námi. Toto téma by vydalo na nejednu disertační práci.

Svým textem jsem se snažil poukázat na skutečnost, že interpretace nedávné minulosti může vést k poučení pro současnost. Tento text tak končím s nadějí, že bude doplněn dalšími autory o analýzy české cesty v různých oblastech vzdělávání (např. v kurikulární oblasti, vývoj v oblasti evaluace, učitelského vzdělávání a profesního rozvoje aj.). Snad i model tří-I, který jsem v textu představil, může být pro mnohé autory inspirativním rámcem analýz. Především však doufám, že text přispěl k tomu, abychom si uvědomili dvě základní věci: 1) jakákoliv změna musí přesně definovat své cíle a musí je dobře komunikovat navenek (fáze iniciace); 2)

bez dobře promyšlené a řádně financované podpory školám v zavádění změn žádná reálná změna nenastane (fáze implementace).

LITERATURA

- BERRYMAN, S. E. *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington : The World Bank, 2000.
- BÎRZEA, C. *Educational Policies of Countries in Transition*. Strassbourg : Council of Europe Press, 1994.
- BÎRZEA, C. *Educational Reform and Educational Research in Central-Eastern Europe: The Case of Romania*. Paper presented on IBE International meeting on "Educational Reform and Educational Research. Tokyo, Japan, September 1995.
- BÎRZEA, C. Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, 1996a, roč. 31, č. 1, s. 97–107.
- BÎRZEA, C. *Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy*. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996b.
- BIRZEA, C. Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 2, s. 105–113.
- BÎRZEA, C.; FARTUSNIC, C. Reforming the Romanian System of Education. In POLYZOI, E.; FULLAN, M.; ANCHAN, J. P. (Eds.). *Change Forces in Post-communist Eastern Europe: Education in transition*. London : RoutledgeFalmer, 2003, s. 74–93.
- ČERYCH, L. Educational Reforms in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 1995, roč. 30, č. 4, s. 423–435.
- DAVIDOVÁ, E.; LHOTKA, P.; VOJTOVÁ, P. *Právní postavení Romů v zemích Evropské unie*. Praha : Triton, 2005.
- FISZBEIN, A. *Decentralizing Education in Transition Societies: Case Studies from Central and Eastern Europe*. Washington : The World Bank, 2001.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change. (4th edition)*. New York : Teachers College Press, 2007.
- FULLAN, M.; LEVIN, B. The Fundamentals of Whole-System Reform: A Case Study From Canada. *Education Week*, 2009, roč. 28, č. 35, s. 30-31.
- GREGER, D.; WALTEROVÁ, E. In Pursuit of Educational Change: Transformation of Education in the Czech Republic. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 2, s. 11–44.
- GREGER, D.; WALTEROVÁ, E. (Eds.). *Towards Educational Change: The Transformation of Educational Systems in Post-Communist Countries*. New York: Routledge (v tisku).
- HALÁSZ, G. Educational Change and Social Transition in Hungary. In POLYZOI, E.; FULLAN, M.; ANCHAN, J.P. (Eds.). *Change Forces in Post-communist Eastern Europe: Education in transition*. London: RoutledgeFalmer, 2003, s. 55–73.
- HALÁSZ, G. From Deconstruction to Systemic Reform: Educational Transformation in Hungary. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 2, s. 45–79.
- KOSOVÁ, B.; PORUBSKÝ, Š. Slovenská cesta transformácie edukačného systému

- po roku 1989 na příklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľ'ov. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 1, s. 35–50.
- KOTÁSEK, J.; GREGER, D.; PROCHÁZKOVÁ, I. *Demand for Schooling in the Czech Republic* (Country Report for OECD) [online]. Paris : OECD, 2004 [cit. 2011-02-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/38/37/33707802.pdf>>.
- KOTÁSEK, J. Vzdelávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. Časť. *Technológia vzdelávania*, 2005a, č. 3, s. 7–11.
- KOTÁSEK, J. Vzdelávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – pokračovanie. *Technológia vzdelávania*, 2005b, č. 3, s. 7–11.
- KOTÁSEK, J. Bílá kniha po pěti letech. *Učitel'ské listy*, 23.2.2006 [online] [cit. 24. února 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>>.
- MACHONIN, P. *Česká společnost a sociologické poznání. Problémy společenské transformace a modernizace od poloviny šedesátých let 20. století do současnosti*. Praha : ISV nakladatelství, 2005.
- McKINSEY & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha, září 2010 [online] [cit. 23. února 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf>.
- MAYS, A.; POLYZOI, E.; GARDNER, S. *Educational Transformation in the Czech Republic since 1989: Can A North American Model of Educational Change Be Applied?* Paper presented at the AERA, April 8–12, 1996, New York.
- MCLEISH, E.; PHILIPS, D. (Eds.). *Processes of Transition in Education Systems*. Oxford : Oxford Studies in Comparative Education, Volume 8(2). Symposium Books, 1998.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Education in transition: Czechoslovakia*. Praha : H&H vydavatelství, 1992.
- POLYZOI, E.; ČERNÁ, M. Forces Affecting the Implementation of Educational Change in the Czech Republic. In POLYZOI, E.; FULLAN, M.; ANCHAN, J. P. (Eds.). *Change Forces in Post-communist Eastern Europe: Education in transition*. London : RoutledgeFalmer, 2003, s. 34–54.
- STRAKOVÁ, J.; GREGER, D.; KALOUS, J.; KOŠTÁLOVÁ, H.; POLECHOVÁ, P.; SIMONOVÁ, J.; ŠTEFFL, O.; VESELÝ, A. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Praha: MŠMT, 2009 [online] [cit. 22. února 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.davidgreger.cz/images/pdf_files/msmt-zprava-evaluace_bk.pdf>.

KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC PRO ANALÝZU VZTAHU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ

ARNOŠT VESELÝ

Anotace: *Ve stati je formulován konceptuální rámec pro analýzu vlivu vzdělávací politiky na vzdělávací výsledky. Nejdříve jsou specifikovány nároky na takový rámec a shrnuty dosavadní podobné konceptuální rámce. Dále je stručně navržen vlastní rámec. Podrobně je rozebráno místo vzdělávací politiky v tomto rámci. Jsou odlišeny tři základní prvky vzdělávací politiky: (1) stanovení cílů a problémů, (2) nastavení nástrojů, (3) institucionální nastavení a rozdělení rolí aktérů v tvorbě a implementaci politiky. Zvláštní pozornost je věnována vymezení a klasifikaci nástrojů vzdělávací politiky.*

Klíčová slova: *konceptuální rámec; vzdělávací politika; nástroje vzdělávací politiky*

Abstract: *The article deals with formulation of conceptual framework for analyzing effects of educational policies upon educational outcomes. First, requirements upon useful conceptual framework are formulated and briefly reviewed available frameworks. Then the new conceptual framework is introduced and briefly described. The role of educational policy in the framework is then specified. Three basic components of educational policy are delimited: (1) formulation of goals and problems; (2) educational policy instruments; (3) institutional settings and role of actors in policy design and implementation. Special attention is given to description and classification of educational policy instruments.*

Key words: *conceptual framework; educational policy; educational policy instruments*

1 ÚVOD

Mezinárodní srovnávací výzkumy jako jsou PISA a TIMSS vedou k mnoha závažným otázkám: Proč se vzdělávací výsledky v různých zemích tak liší? Čím to, že některé země se výrazně zhoršují a jiné zlepšují? Jakým způsobem je třeba nastavit vzdělávací politiku tak, aby efektivita vzdělávacích systémů byla co nejvyšší? Dosavadní práce na toto téma (např. Shorrocks-Taylor; Jenkins 2000, Döbert; Sroka 2004, OECD 2004, Fuchs; Wößmann 2007, Barber; Mourshed 2007, Whelan 2009, Bishop 2010) přinesly mnoho zajímavých zjištění. Ukázalo se, že přestože na vzdělávací výsledky má vliv mnoho faktorů, které vzdělávací politikou přímo ovlivnit nelze (např. kultura a hodnoty v dané společnosti či míra sociálních nerovností), vzdělávací politika má prostředky, kterými může vzdělávací výsledky zásadně zlepšit (Rindermann; Ceci 2009)¹.

¹ Tento článek byl zpracován v rámci realizace výzkumného záměru FSV UK „Rozvoj české společnosti v Evropské unii: výzvy a rizika“ (MSM0021620841).

Nové výzkumy ovšem také potvrdily, že oblast vzdělávání je velmi komplexní a vzdělávací výsledky jsou podmíněny celou řadou vzájemně propojených faktorů, které je velmi obtížné „rozplést“. Neexistuje žádný jednoduchý a přímočarý recept pro úspěšnou vzdělávací politiku. Výzkumy například vyvracejí představu, že vzdělávací výsledky se lineárně zvyšují s navýšením objemu vložených finančních prostředků (Hanushek 1997). Nepotvrdila se ani domněnka, v mnoha zemích proměněná v cílenou vzdělávací politiku, že vzdělávací výsledky lze přímo zlepšovat snížením počtu žáků ve třídách (Ahn; Brewer 2009).

Tyto skutečnosti vedou k nutnosti posuzovat vzdělávací procesy v širších souvislostech, zvažovat celou řadu faktorů a jejich vzájemnou interakci. Pro takové komplexní uvažování je ovšem nezbytné uspořádat myšlenky do různých modelů či schémat. Tato organizace myšlení je označována různými pojmy: model, teorie, výkladové schéma, konceptuální rámec, výkladový rámec a mnoho dalších. Ať už je použit ten, či onen termín, vždy jde o to, že se snažíme zjednodušeným a strukturovaným způsobem *reprezentovat* realitu, abychom vůbec mohli přistoupit k jejímu zkoumání. Součástí tohoto procesu je mimo jiné vytváření *klasifikací*, které umožňují pracovat s pojmy na vyšší úrovni obecnosti, a tím budovat obecněji platné teorie.

V literatuře lze najít mnoho pokusů o uspořádání vzdělávacího procesu a kontextu, ve kterém probíhá. Většina teorií a modelů vysvětlujících vzdělávací výsledky se ovšem zaměřovala na úroveň žáka, třídy a školy, nikoli na úroveň celého vzdělávacího systému. Důsledkem toho bylo, že vzdělávací politika byla v těchto teoriích považována za *externí* faktor, který není potřeba podrobněji specifikovat, protože tyto „vstupy“ jsou škole dány a škola samotná je nemůže změnit (Hanushek 1989). Takové zúžení konceptuálního rámce se jeví jako opodstatněné, pokud se zaměřuje „pouze“ na efektivitu *škol*. Pro analýzu a porovnání *vzdělávacích systémů* se však jeví nezbytné tyto „externí faktory“ zahrnout do daného rámce.

Konceptuální rámec (dále jen „KR“), který zde prezentuji, navazuje na podobné konceptuální rámce zahraničních autorů (zejména Scheerens 1990; Cheby; Cheung 1995, Ballantine 2001, Hutmacher; Cochrane; Bottani 2001, Cheng et al. 2002)². Na rozdíl od těchto prací ovšem (1) explicitně formuluji požadavky na užitečný konceptuální rámec a snažím se tyto požadavky respektovat, (2) zapojuji vzdělávací politiku – a její součásti – do konceptuálního rámce. V KR propojuji dosavadní modely edukačních procesů s poznatky z oblasti veřejné politiky, které byly, přes svou zřejmou relevanci, doposud nevyužity. Nejedná se tedy o překlad a přehled zahraničních prací, ale snažím se o vlastní originální přínos. Inspirací pro formulaci KR byly také poznatky z kognitivní psychologie o povaze schémat v lidském myšlení a osobní zkušenosti s aplikací tohoto konceptuálního rámce ve výzkumu, ve výuce i tvorbě reálné vzdělávací politiky³.

2 Z prací českých odborníků jsem se inspiroval zejména obecným edukačním modelem Jana Průchy (Průcha 1997, s. 78-100).

3 Konceptuální rámec publikoval autor této stati již v několika předchozích pracích (Veselý 2005, 2007a). V této stati publikovaný KR je tedy výsledkem skoro desetiletého přemýšlení a praktických zkušeností s aplikací jeho různých verzí. Oproti předchozím pracím je zde prezentovaný KR ovšem

Hlavními cíli této práce je: 1) formulovat požadavky na užitečný KR pro analýzu vlivu vzdělávací politiky na vzdělávací výsledky, 2) navrhnout takový KR, 3) specifikovat a klasifikovat ty součásti KR, které nejsou v literatuře dosud podrobněji specifikovány, tedy zejména prvky vzdělávací politiky. Snažím se přitom odpovědět zejména na následující otázky: 1) jaké jsou základní požadavky pro užitečný KR vlivu vzdělávací politiky na vzdělávací výsledky?, 2) jaké jsou hlavní prvky a vazby takového KR?, 3) jakým způsobem nejlépe zachytit roli vzdělávací politiky? Postupuji přitom následujícím způsobem. Nejprve vymezuji základní pojmy (konceptuální rámec, teorie a model) a formuluji požadavky na užitečný KR. Dále stručně popisuji a rozebírám vlastní KR. Protože mnohé prvky tohoto KR jsou již podobně popsány v jiných pracích, zabývám se dále detailně pouze rozborem vzdělávací politiky. V závěrečné části rozebírám možná uplatnění KR i jeho některá omezení námi navrhovaného rámce a možnosti jeho rozvíjení.

Mým cílem bylo navrhnout takový konceptuální rámec, který by bylo možno užívat v různých kontextech a při analýze odlišných vzdělávacích systémů a vzdělávacích politik. Zcela záměrně je tedy formulován na obecnější úrovni. Cílem této stati *není* aplikovat zde navržený KR na vysvětlení vlivu vzdělávací politiky na rozdíly v mezinárodních šetřeních. Pro větší srozumitelnost a názornost se ovšem některými konkrétními příklady a empirickými zjištěními snažím ukázat možnosti (a meze) tohoto KR a naznačit způsob, jakým by mohl být aplikován.

2 KONCEPTUÁLNÍ RÁMCE, TEORIE A MODELY

V literatuře neexistuje shoda o vymezení pojmů konceptuální rámec, teorie a model. Někdy jsou tyto pojmy užívány jako synonyma, někdy jsou jimi označovány odlišné myšlenkové konstrukty. Jako velmi přínosné se jeví rozlišení E. Ostromové (2005). Ta odlišuje tři vrstvy hierarchicky uspořádané teoretické úrovně, které sahají od těch nejobecnějších (rámce) po ty nejkonkrétnější (modely). Z tohoto rozlišení vycházím i v této stati.

Konceptuální rámec můžeme chápat jako soubor klíčových pojmů a vztahů mezi nimi, uspořádaný způsobem odrážejícím různé aspekty procesu nebo systému, který je vodítkem pro volbu metod a výzkumného designu (Botha 1989, Shields 1998). Konceptuální rámce uspořádávají naše myšlení o tom, jak přistupovat k sociálním jevům, a tím určují směr výzkumu. KR poskytují nejobecnější soubor proměnných, které mohou být využity v jakékoli teorii. Rámce jsou tak vlastně jakousi „metateorií“, nástrojem, který pomáhá porovnávat *různé* teorie mezi sebou: „*Snaží se o odhalení všeobecných prvků, které by musela obsahovat jakákoliv relevantní teorie*“ (Ostrom 2005, s. 28). Účelem konceptuálních rámců není vysvětlovat nějaký jev, ale vytvořit takový myšlenkový konstrukt, na jehož základě mohou být různé teorie formulovány, interpretovány a porovnávány. Vzhledem k velkému objemu informací (tj. počtu prvků a vazeb mezi nimi) jsou konceptuální rámce zpravidla vyjádřeny ve formě obrázku, diagramu nebo schématu.

Teorie jsou podle Ostromové oproti rámcům specifitější: umožňují analytikovi určit, které prvky rámce jsou relevantní pro určité výzkumné otázky, a formulovat široké pracovní hypotézy a předpoklady o těchto prvcích. Teorie se zaměřují vždy na nějakou část rámce a s daným rámcem je zpravidla slučitelné vícero teorií. Teorie je také možné chápat jako soubor systematicky propojených generalizací umožňující vysvětlovat sledované jevy a činit předpovědi do budoucna (Shoemaker et al. 2004, s. 110). Jednoduše řečeno, teorie jsou výroky o tom, jak sledovaný jev (např. výsledky dětí ve škole) funguje a jak jej lze vysvětlit. Konečně termín **model** lze považovat za nejkonkrétnější úroveň teoretického uvažování. Modely umožňují činit přesné hypotézy o omezeném počtu proměnných. S určitou teorií je zpravidla slučitelných mnoho různých modelů. Typickým příkladem může být regresní model, skládající se ze závislé proměnné a sady nezávislých proměnných.

Před tím, než se budeme věnovat samotnému navrhovanému konceptuálnímu rámci, je nezbytné specifikovat, co od něj (ne)můžeme očekávat a na základě čeho budeme posuzovat jeho kvalitu. Na základě studia literatury z oboru vzdělávací politiky a příbuzných disciplín zabývajících se vzděláváním, poznatků z kognitivní psychologie i vlastních zkušeností můžeme formulovat čtyři základní dimenze pro posouzení kvality KR: 1) relevance a užitečnost, 2) dostatečná míra komplexnosti, 3) úspornost, (4) dynamičnost. Tyto čtyři dimenze nyní stručně vysvětlím a ukážu, jaké mají implikace pro zde formulovaný KR.

První podmínkou „kvality“ KR je jeho **relevance a užitečnost** vzhledem k danému účelu. KR může sloužit k výzkumným účelům, pedagogickým účelům atd. KR může být užitečný jak pro toho, kdo vytváří (analytika), tak pro ostatní příjemce (čtenáře či posluchače). Pokud jde o analytika, KR má pomáhat strukturovat jeho myšlení, zahrnout do něj všechny podstatné rysy, podněcovat jeho tvořivost a zaměřit se na to podstatné. Je to jakýsi „intelektuální nástroj“, se kterým analytik pracuje. Konceptuální rámce jsou ovšem důležité i pro sdílení poznatků a pochopení čtenáře. Pokud jsou dostatečně přehledné a srozumitelné, umožňují rychlé sdílení poznatků a pochopení základních perspektiv analytika. Výzkumy ukazují, že grafické zobrazení a vizualizace velmi usnadňují jak přemýšlení analytika (srovnej např. dnes již klasickou práci Larkina a Simona 1987), tak komunikaci a vzájemné porozumění (např. Kirschner; Buckingham; Carr 2003). Konceptuální rámce tedy mohou mít vhodné uplatnění ve výuce a/nebo při prezentaci pro heterogenní skupinu, která není seznámena se základním pohledem a přístupem analytika.

Primárním účelem zde prezentovaného konceptuálního rámce je zlepšit pochopení procesů vzdělávací politiky, včetně důsledků této politiky. Jde tedy především o výzkumný účel (podporu samostatného myšlení a tvorbu teorií), nicméně v praxi se tento KR osvědčil i pro strukturaci kolektivních diskusí o žádoucí povaze vzdělávacího systému, systematizaci poznatků o vzdělávacím procesu pro úředníky odpovědné za oblast vzdělávání či pro utřídění témat v rámci přednášky pro studenty. Tato záměrná víceúčelovost může být jistým nedostatkem (někdy je třeba prezentovat více a někdy méně složitý konceptuální rámec), na straně druhé má i velkou výhodu v tom, že propojuje často dosti vzdálené světy výzkumu, výuky a praxe (tedy, že různí aktéři vzdělávací politiky – výzkumníci, politici, úředníci či

učitelé – pracují a přemýšlejí na pozadí stejného rámce).

Podmínka **komplexnosti** znamená, že žádný prvek v rámci daného tématu není z konceptuálního rámce vynechán. Například Scheerensův rámec⁴ (Scheerens 1990) zahrnující „pouze“ vstupy, procesy, výstupy a kontext byl vytvořen pro analýzu efektivnosti jednotlivých škol. Jeho klíčovou otázkou bylo, jak měřit výstupy škol (tj. znalosti, vědomosti, postoje žáků), nikoli společenské a ekonomické důsledky těchto výstupů (tj. vzdělávací efekty). Tyto efekty (například míra nezaměstnanosti) se ovšem jeví pro porovnání úspěšnosti vzdělávací politiky jako velmi důležité. Podmínka komplexnosti ovšem také znamená, že každý výjimečně relevantní prvek je zahrnut samostatně a odlišen od ostatních.

Podmínka komplexnosti ovšem musí být vyvážena principem **úspornosti**. Ten říká, že pro každý daný jev bychom měli volit nejjednodušší možné vysvětlení. Zkušenosti jednoznačně ukazují, že konceptuální rámec nemůže být příliš složitý, jinak se ztrácí jeho hlavní smysl. Pokud totiž obsahuje příliš mnoho prvků a vazeb, stává se komplikovaným pro pochopení a udržení v procedurální paměti. V této souvislosti stojí za připomenutí klasický poznatek z kognitivní vědy o tom, že v krátkodobé paměti můžeme udržet jen asi sedm prvků, tzv. integrovaných jednotek informace – *chunks* (Miller 1956). Příliš mnoho prvků a vazeb (zvláště zpětnovazebních) vede k velké nečitelnosti diagramu, a tedy ke snížení sdělnosti. Proto je začlenění všech prvků do konceptuálního rámce potřeba přesvědčivě zdůvodnit.

Nalézt optimální poměr mezi komplexností a úsporností není většinou vůbec jednoduché a je potřeba volit podle účelu a toho, které skupině je daný KR určen. Zkušenosti ovšem ukazují, že na počátku je zpravidla lepší dávat přednost jednodušším KR a v případě potřeby je domýšlet, doplňovat a opravovat, než přemýšlení vlastní i ostatních zahltnout studiem příliš podrobných konceptuálních rámců. KR musejí být dostatečně volné též proto, aby nevedly k rigidnímu uvažování, kde přílišná specifikace zabraňuje tvořivému myšlení. Když se vrátíme k metafoře „intelektuálního nástroje“, můžeme říci, že s dobrým nástrojem se dá pracovat nejen efektivně (tj. rychle dospět k žádoucím cílům), ale také, že jsou dostatečně flexibilní („víceúčelové“), tj. že je můžeme *rychle* použít k různým cílům. Naopak nástroje, které slouží pouze k jednomu účelu a pro jejichž použití je třeba dlouhého zaškolení, nebývají zpravidla tak užitečné⁵.

Podmínka **dynamičnosti** říká, že KR by měl být schopen podněcovat uvažování o procesech, které v daném systému probíhají. Jinými slovy řečeno, pouhou klasifikací základních prvků vzdělávací politiky (tj. prvky „poskládané vedle sebe“) nelze považovat za dostatečnou. V této souvislosti je vhodné říci, že ve společenských vědách lze pozorovat odklon od *kauzálního* vysvětlování společenských jevů směrem k hledání *mechanismů*, kterými lze určité společenské jevy vysvětlit. Mechanismus je „*konstelace entit a aktivit, které jsou mezi sebou navzájem svázány takovým způsobem, že pravidelně vedou k určitému typu výstupu*“ (Hedström 2005, s. 11). KR by tedy, podle mého názoru, měl usnadnit uvažování o mechanismech, které vedou

4 Pro přesnost uvedme, že Scheerens o svém přístupu hovoří jako o „modelu“.

5 Pochopitelně některé velmi komplexní rámce či modely, sloužící k vysvětlení nějakého specifického jevu, mohou být velmi užitečné, přestože jejich pochopení může vyžadovat i dlouhodobé studium.

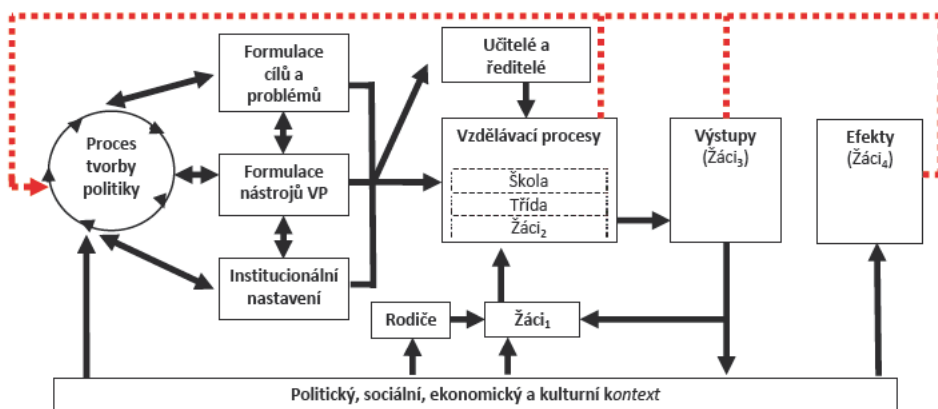
k jevům, které budeme chtít vysvětlit prostřednictvím nějaké teorie. Sociální svět přitom ale nelze přirovnávat ke stroji, kde jednotlivé součástky na sebe navazují a vykonávají přesně to, co se očekává podle jejich pozice v daném systému. Sociální svět je vytvářen lidmi, kteří svět – a svoje místo v něm – různým způsobem interpretují a kteří zastávají různé cíle. Jinými slovy řečeno, KR by měl též zachycovat hlavní aktéry a jejich vývoj v čase.

3 ZÁKLADNÍ PRVKY A VAZBY KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE

V oblasti vzdělávání se lze setkat se dvěma typy konceptuálních rámců. Zatímco první typ je založen na sociologickém přístupu, druhý vychází z ekonomie (Rumberger; Palardy 2004). Sociologický přístup (např. Barr; Dreeben 1983, Willms 1992) spočívá v členění edukačního procesu do několika úrovní, kde procesy na jedné úrovni (např. žáka) ovlivňují procesy na úrovni jiné (např. třídy). Ekonomický přístup je založen na produkční funkci a odlišuje vstupy, procesy a výstupy (např. Hanushek 1986, Levin 1994). Stejně jako i někteří další autoři (např. Rumberger; Palardy 2000) v této stati tyto dva přístupy kombinují a navíc je doplňují ještě o přístupy z veřejné politiky, týkající se tvorby vzdělávací politiky.

Konceptuální rámec navržený v této stati je zachycen na obrázku 1. Lze rozlišit šest oblastí tohoto rámce: 1) tvorbu vzdělávací politiky, 2) vstupy, 3) procesy, 4) výstupy, 5) efekty, 6) kontext. Tyto oblasti nyní stručně rozeberu. V další části se pak podrobněji zaměřím na oblast vzdělávací politiky, protože ta je, na rozdíl od ostatních, v literatuře nejméně propracována.

Obrázek 1. Konceptuální rámec pro analýzu vlivu vzdělávací politiky



Pramen: Autor

V centru konceptuálního rámce jsou **vzdělávací procesy** probíhající v rámci vzdělávací soustavy dané země⁶. Jednoduše řečeno, jde o to, „co se ve školách skutečně odehrává“. Vzdělávací procesy zahrnují jak tzv. edukační procesy (vzdělávání a výchovu, viz Průcha 1997, s. 60), tak další procesy na úrovni žáka, třídy a školy, včetně procesu řízení školy, komunikace mezi žáky, rodiči a učiteli atd. Vzdělávací procesy lze analyzovat na několika různých úrovních. Ačkoli subjektem edukace je konkrétní jednotlivec (žák), edukace většinou probíhá v širším kontextu sociální skupiny, nejčastěji školní třídy. Třídy jsou pak součástí škol či jiných vzdělávacích institucí.

Na úrovni žáka jde především o jeho vrozené schopnosti, různé učební strategie a ekonomické, kulturní a sociální zázemí rodiny. Těmito aspekty se rozsáhle zabývá zejména pedagogika a sociologie vzdělávání. Klíčovými sledovanými faktory jsou zejména vzdělání rodičů a jejich socioekonomický status. Druhou úrovní jsou procesy ve třídě. Zde jde především o způsob výuky, jako je hromadné (frontální) versus skupinové vyučování, způsob používání učebních materiálů, zadávání domácích prací atd. Patří sem ale také velikost třídy a klima ve výuce. Tyto faktory jsou důkladně zkoumány zejména pedagogikou. Třetí úrovní je škola. Zde jde o takové faktory, jako jsou velikost školy, míra autonomie učitelů ve výuce, způsoby odměňování a motivace učitelů, koordinace při vytváření kurikula atd. Touto úrovní se zabývá zejména výzkum tzv. školní efektivity.

Vzdělávací procesy, tedy to, co ve školách odehrává, je přímo ovlivněno třemi typy „vstupů“: 1) žáky samotnými, 2) učiteli a řediteli, 3) nastavením vzdělávací politiky. Vliv žáků na vzdělávací procesy je dobře znám. Kompetence, znalosti a charakteristiky žáka zásadně ovlivňují jeho vztah ke vzdělávání i jeho schopnost učit se. Je třeba přitom mít na paměti, že žák nevstupuje do vzdělávání jako „nepopsaný list“, ale přináší si zkušenosti a postoje, které získal zejména v rodině a předchozím vzdělávání.⁷ Proto žáka „na vstupu“ označuji indexem 1, ve vzdělávací instituci indexem 2, na výstupu indexem 3 a indexem 4, pokud jde o efekty vzdělávání. Zvláště na počátku vzdělávání jsou vlastnosti a dovednosti žáka silně ovlivněny jeho rodinným zázemím. Zatímco vrozené kognitivní charakteristiky žáků a jejich rodičů jsou v čase neměnné, ostatní charakteristiky se mohou výrazně proměňovat s tím, jak se proměňuje kontext, ve kterém se žáci nacházejí. Ačkoli se na to v debatách o vzdělávací politice velmi často zapomíná, dnešní žáci a studenti (ale i jejich rodiče) se v mnoha ohledech zásadně liší od žáků a rodičů před dvaceti lety. Jde zejména o jejich postoje, motivace, aspirace, osobnostní charakteristiky, trávení volného času atd. (viz rozsáhlou literaturu o dětství a adolescenci v historickém a geografickém kontextu, např. Mortimer; Larson 2002).

Druhým typem „vstupů“ jsou **učitelé a ředitelé**. Empirické výzkumy jednoznačně dokladují zásadní vliv učitelů na vzdělávací výsledky. Barber a Mourshed (2007, s. 12) například dospěli k závěru, že žáci vzdělávaní vysoce efektivními učiteli dělají

6 Vzdělávací soustavou se rozumí systém škol, školských zařízení a podpůrných struktur, které poskytují vzdělávání.

7 Mnoho problémů identifikovaných ve vyšším sekundárním a terciárním vzdělávání má bezpochyby své kořeny již ve vzdělávání předškolním a primárním.

pokroky třikrát rychleji než žáci učitelů neefektivních. K učitelům je potřeba přiřadit ještě **ředitele škol**⁸. Také zde empirický výzkum jednoznačně dokazuje významný vliv ředitelů na efektivitu školy a vzdělávací výsledky, i když mechanismus jejich vlivu je zatím stále předmětem rozsáhlých debat (Hallinger; Heck 1996). Konečně třetím typem „vstupů“ je **nastavení vzdělávací politiky**, kterému se budeme věnovat v další části samostatně.

Vzdělávací procesy, které ve škole probíhají, nelze zaměňovat s **výstupy**, které vzdělávací systém „produkuje“. Tím se rozumí znalosti, dovednosti, postoje studentů, ale také sociální sítě studentů atd.⁹. Součástí výstupů vzdělávacích soustav jsou vzdělávací výsledky. Vzdělávací výsledky (též výsledky edukace) jsou charakteristiky *bezprostředních* změn, v podobě osvojení znalostí, dovedností a postojů. Lze je zjišťovat a měřit již v době, kdy vznikají. V souladu s vícestupňovým modelem mohou být vzdělávací výstupy zjišťovány na úrovni žáka, třídy, školy nebo celého systému.

Výstupy vzdělávací soustavy jsou trvale konfrontovány s vnějším společenským kontextem, zejména s ekonomickým vývojem, trhem práce, demografickými trendy atd. Výsledkem interakce vzdělávacích výstupů s kontextem jsou **vzdělávací efekty**¹⁰. Vzdělávání vede k určitým společenským a ekonomickým důsledkům pro jednotlivce i celou společnost, ať již očekávaným, či neočekávaným, chtěným, či nechtěným. Zatímco výstupy jsou bezprostřední výsledky vzdělávací soustavy (např. znalosti žáků měřené v testech), efekty jsou reálné projevy těchto výstupů v konfrontaci s realitou (např. míra nezaměstnanosti, HDP, počet a závažnost trestných činů atd.). Efekty jsou dlouhodobé účinky vzdělávání, které jsou zásadním způsobem podmíněny také kontextem vzdělávání.

Širší **společenský, ekonomický a kulturní kontext** má ovšem vliv nejen na vzdělávací efekty, ale na všechny ostatní prvky rámce¹¹. Pro ilustraci si uvedme alespoň ty nejdůležitější faktory kontextu (v závorce uvádíme příklad toho, jakým způsobem mohou ovlivnit chod vzdělávací soustavy):

- zvyšování kvalifikační náročnosti a složitosti práce, úbytek nekvalifikovaných pracovních příležitostí → zvýšená poptávka po terciárním vzdělání;
- demografický vývoj (stárnutí populace, úbytek celkového počtu žáků → snížený počet žáků ve školách);
- technologický rozvoj a zavádění nových technologií (→ vybavení škol moderními informačními a komunikačními technologiemi);
- vývoj kultury a společenských norem a hodnot (sekularizace, individualismus → preference oborů, které lze rychle ekonomicky zhodnotit);
- změny rodiny (vysoká rozvodovost → tlak na to, aby škola přebírala některé funkce rodiny, tlak na rozšiřování předškolního vzdělávání).

8 Ti by si možná zasloužili být samostatným prvkem v konceptuálním rámci. Důvod, proč tak nečiním, je čistě pragmatický a spočívá ve snaze o větší přehlednost KR.

9 Někdy se také hovoří o tzv. produktech vzdělávacího systému.

10 Někdy se hovoří o „dopadech“ či „účincích“.

11 Samotný kontext bychom také mohli rozčlenit na několik úrovní, podle toho, ve které se jedinec či škola nachází: 1) bezprostřední geografický kontext, 2) město, komunita či region, 3) stát, 4) nadnárodní kontext. Z důvodu přehlednosti shrnuji v konceptuálním rámci vše do jednoho pole.

Každý kontextuální faktor má ovšem různý vliv na jednotlivé prvky KR. Například politické faktory (jako jsou výsledky voleb a politické ideologie vládnoucích stran) ovlivňují zásadním způsobem procesy tvorby politiky a výstupy vzdělávací politiky, v demokratických společnostech však nikoli samotné vzdělávací procesy. Oproti tomu technologické změny zpravidla nemají zásadní vliv na proces tvorby politiky, ale mohou velmi ovlivňovat vzdělávací procesy.

Ve schématu jsou naznačeny také základní vazby mezi skladebnými prvky. Ačkoli konceptuální rámec *není* kauzálním modelem, základní posloupnost jednotlivých prvků je zleva doprava. Zcela vlevo je umístěn proces tvorby politiky, z kterého vyplývá nastavení vzdělávací politiky. To spolu s charakteristikami žáků, učitelů a rodičů ovlivňuje vzdělávací procesy. Výstupem vzdělávacích procesů jsou zejména schopnosti a dovednosti žáků. Efekty pak vznikají na základě interakce výstupů kontextem (zejména ekonomickým). Informace o edukačních procesech, výstupech a efektech ovlivňují v podobě zpětné vazby proces tvorby vzdělávací politiky.

Je potřeba znovu upozornit, že realita je ještě mnohem složitější a plná zpětných vazeb. Jde skutečně pouze o základní schéma a vazby. Vazeb by mohlo být mnohem více. Navíc bychom je většinou měli označit jako obousměrné. Zde je tedy na místě znovu připomenout, že základním cílem konceptuálního rámce *není* detailní a empiricky věrný popis reality, ale vytvoření obecné „mapy“, na které mohou být detailní popisy těchto jednotlivých částí dále budovány.

4 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA

O tom, co to je „vzdělávací politika“, neexistuje shoda a zřídka kdy je tento složitý a mnohoznačný pojem přesněji vymezen (Ball 2000, s. 1831). Vzdělávací politikou můžeme rozumět „jak text, tak jednání, slova i činy, politikou je jak to, co je schváleno, tak to, co je zamýšleno“ (Ball 1994, s. 10, citováno v Taylor et al. 1997, s. 25). Diskuse o tom, co je vzdělávací politika (*education policy*), jsou analogické diskusím o tom, co je *policy* (veřejná politika). Na tomto místě nebudeme rozebírat rozsáhlou diskusi o tom, jak co nejpřesněji definovat vzdělávací politiku¹². Pro účely tvorby KR se ovšem jeví jako užitečné rozlišit mezi: 1) procesem tvorby vzdělávací politiky (*education policy-making*), 2) výstupy z tohoto procesu (*education policy outputs*) (srovnej Birkland 2001, s. 151-152). Proces tvorby vzdělávací politiky probíhá neustále, a to na různých úrovních a v různých tzv. arénách (např. v parlamentu, ve vládě, na ministerstvech, v administrativě atd.). Existuje mnoho různých navzájem si konkurujících teorií a modelů procesu tvorby politiky, z nichž mnohé lze aplikovat i na vzdělávací politiku (viz např. Sabatier 2006). Neexistuje shoda v tom, který model lépe popisuje a vysvětluje proces tvorby politiky. Různé teorie zachycují a zdůrazňují různé dimenze – např. vyjednávání aktérů, institucionální nastavení procesu tvorby anebo širší socioekonomický kontext. Věc se dále komplikuje tím, že v každé zemi je adekvátní trochu jiná teorie. Existuje ovšem víceméně shoda v tom, že ač-

12 Pro zahraniční diskusi o vymezení *policy* viz například (Hill 2005, Hogwood; Gunn 1984). Pro vymezení tohoto pojmu v českém kontextu (a problémy spojené s jeho překladem) viz Veselý (2007b).

koli proces tvorby není lineární, zpravidla se skládá z několika fází, které lze analyticky odlišit. Jde o identifikaci problému, nastolování agendy, formulaci politiky, implementaci a evaluaci politiky. Proces tvorby je tak v KR schematicky zachycen v podobě kruhu s pěti šipkami.

Zatímco samotný proces tvorby politiky je empiricky obtížně sledovatelný (a následně i hůře porovnatelný mezi různými zeměmi), každý proces politiky má své *výstupy*, které lze snáze podrobit empirické analýze. Jde například o přijaté zákony a rozhodnutí, poskytnuté finanční zdroje, schválené strategické dokumenty, stanovení odpovědností různých aktérů atd.¹³ Můžeme rozlišit tři základní typy výstupu procesu tvorby vzdělávací politiky: a) stanovení cílů a problémů, b) nastavení nástrojů, c) nastavení a rozdělení rolí aktérů v tvorbě a implementaci politiky.¹⁴ Tuto jednoduše zapamatovatelnou a srozumitelnou typologii můžeme, s jistým zjednodušením, aplikovat i na vysvětlení výsledků různých vzdělávacích politik. Jednoduše řečeno, vzdělávací politika může být neúspěšná ze tří možných důvodů: 1) zaměřuje se na dosažení cílů a řešení problémů, které nejsou z hlediska potřeb společnosti a žáků/studentů relevantní, 2) volí pro naplnění stanovených cílů/řešení problémů nevhodné nástroje, 3) nastavuje neefektivní institucionální uspořádání a nevhodně nastavuje kompetence a odpovědnosti těch, kteří mají politiku implementovat.

První důvod se týká obsahu vzdělávací politiky (*co a proč* je danou politikou sledováno). Druhý důvod se týká toho, *jak* (jakými prostředky) jsou dané cíle naplňovány. Třetí důvod se týká toho, *kdo* je naplňuje a za jakých podmínek. Tyto tři důvody jsou analogické k hlavním fázím tvorby politiky. První důvod se týká definice problémů a nastolování agendy politiky. Druhý důvod se týká formulace politiky a výběru nejlepšího řešení. Třetí důvod se týká způsobu implementace navržené politiky. Nejde přitom o tyto tři aspekty izolovaně, ale o jejich vzájemný vztah, tedy o to, zda formulovaným cílům odpovídají zvolené nástroje a institucionální uspořádání. Jde tedy o *konzistenci* těchto tří obecných prvků. Nastavení vzdělávací politiky (tj. konzistence cílů a nástrojů, institucionální nastavení atd.) je dáno způsobem, kterým je politika vytvářena (procesem tvorby). Záleží tedy například na tom, kteří aktéři se na tvorbě politiky podílejí a jak, jakým způsobem se dochází ke konsenzu atd. Všechny tři prvky, a jejich součásti, jsou přehledně shrnuty v tabulce 1.

13 V závislosti na účelu zkoumání můžeme výstupy tvorby politiky limitovat pouze na ty, které jsou oficiálně schváleny určitou státní autoritou (např. parlamentem, vládou, ministerstvem atd.), nebo můžeme zahrnout i ty, které jsou neoficiálním vyjádřením určité politiky.

14 Při formulaci těchto tří typů jsem se inspiroval prací L. Pala (2006). Podle Pala má každá politika (policy) vždy tři komponenty: problémy, cíle a nástroje. Pod nástroje přitom zahrnuje i způsob řízení a institucionální nastavení implementace. Mé členění v podstatě vychází z jeho. Jeví se mi ovšem jako vhodnější: 1) spojit problémy a cíle pod jednu kategorii (neboť součástí vymezení problému je i vymezení žádoucího stavu, tedy cílů), 2) oddělit nástroje a institucionální nastavení, protože institucionální nastavení má, na rozdíl od nástrojů, podstatně trvalejší podobu a je zpravidla obecnější povahy.

Tab. 1: Základní typy výstupů procesu tvorby vzdělávací politiky

Základní typ	Subtypy	Příklady
Problémy a cíle (co a proč)	Formulace cílů	Konzistence formulace cílů Relevance formulace cílů ve vztahu k realitě
	Formulace problémů	Konzistence formulace problémů Relevance formulace problémů ve vztahu k realitě
Nástroje (jak)	Regulační nástroje	Zákony, vyhlášky a další právní normy Rozhodnutí Kvazi-legislativa
	Finanční a materiální nástroje (podrobně viz tabulka 2)	Finanční příspěvky Granty Učební pomůcky Daně Poplatky Vouchers
	Informační, přesvědčovací a edukační nástroje	Informační kampaně Žebříčky školy (<i>ranking</i>) Školení a semináře Strategické a koncepční dokumenty
	Monitoring a evaluace	Testování
	Kurikulum	Standardizace
Institucionální nastavení (kdo a kde)	Organizační uspořádání vzdělávací soustavy	Míra stratifikace, standardizace a oborové specifičnosti
	Způsob řízení vzdělávací soustavy a stanovení odpovědností a pravomocí	Míra decentralizace a centralizace Autonomie učitelů

Pramen: Autor

5 FORMULACE CÍLŮ A PROBLÉMŮ

Prvním typem výstupů vzdělávací politiky, tedy prvním možným způsobem, jak vzdělávací politika ovlivňuje vzdělávací procesy a výstupy, je formulace cílů a problémů. Cíle můžeme definovat jako „*stavy budoucnosti, o jejichž dosažení organizace nebo jednotlivec usiluje*“ (Goals... 2009, s. 348). Fill (2005, s. 361-362) shrnul význam cílů takto: 1) poskytují směr a zaměřené jednání, 2) poskytují měřítko pro konzistentní rozhodování, 3) určují časový horizont, ve kterém se má určitá aktivita dokončit, 4) díky nim jsou předávány hodnoty a rozsah aktivit všem zúčastněným, 5) poskytují měřítko pro posouzení a vyhodnocení míry úspěchu určité aktivity.

Cíle mohou být formulovány na různé úrovni obecnosti a je možné je hierarchicky uspořádat. V angličtině se používá minimálně dvou pojmů: *goals* a *objectives*. **Goals** jsou širší, abstraktnější a obecněji formulované cíle než **objectives**.¹⁵ Podle některých autorů (Schiefer; Döbel 2001) nelze tyto obecné cíle (*goals*) nikdy zcela naplnit (ani empiricky přímo „testovat“), ale pouze se jim přiblížit. Obecné cíle představují široce formulovaná prohlášení o tom, čeho bychom si přáli z dlouhodobého hlediska dosáhnout. Obecné cíle jsou zpravidla rozpracovány do cílů konkrétnějších a měřitelných (*objectives*). Specifické cíle (*objectives*) jsou již úžeji zaměřená a konkrétněji formulovaná prohlášení o žádoucích konečných stavech, obvykle včetně uvedení časové dimenze a specifikované cílové populace (Patron; Sawicki 1993, s. 187).

Státy se zpravidla neliší v obecném vymezení vzdělávacích cílů. Všechny se zpravidla snaží nějakým způsobem zkombinovat čtyři základní cíle: kvalitu, efektivnost, efektivitu a spravedlnost. Nicméně důraz na tyto obecné cíle se napříč státy velmi liší, a liší se pochopitelně i v čase. Státy se ovšem liší také v přesnosti, konzistenci a stabilitě vyjádřených vzdělávacích cílů. Lze přitom předpokládat, že pro vzdělávací procesy jsou právě tyto vlastnosti velmi důležité, protože poskytují jasnou orientaci a stabilitu pro práci. Vliv formulace vzdělávacích cílů na vzdělávací výsledky na úrovni vzdělávací politiky doposud nebyl, pokud je mi známo, empiricky ověřen. Zacílení vzdělávací politiky je ovšem často považováno za jeden z faktorů, který může vysvětlit část variance vzdělávacích výsledků. Například Bishop (2010) argumentuje, že zatímco v zemích jako je Nizozemsko či Francie je základním, a v podstatě jediným, cílem středních škol dosahovat výborných akademických výsledků, od škol v USA se očekává, že budou podporovat rozvoj sebeúcty žáků, poskytovat poradenství, dohlížet nad mimoškolními aktivitami a zdravotními službami, přispívat k rozvoji komunity atd. Tato „multifunkčnost“ amerických škol se pak projevuje tím, že v USA je potřeba na dosažení těchto cílů zaměstnávat mnoho dalšího nepedagogického personálu. Tyto finanční zdroje pak chybí na platech učitelů a školy si nemohou dovolit zaplatit skutečně výborné učitele v jednotlivých předmětech. Úvahy o cílech ale vedou také k dalšímu důležitému závěru – říkat, že nejlepší vzdělávací systémy jsou ty, které dosahují nejlepších výsledků v mezinárodních výzkumech jako je PISA, je přinejmenším nepřesné. Tyto výzkumy totiž měří pouze naplnění jednoho cíle, kladeného na vzdělávací instituce, byť velmi důležitého.

Kromě formulace cílů je výstupem tvorby vzdělávací politiky také **formulace problémů**, které se mají řešit. Problém můžeme chápat jako „*nepřijatelný rozpor mezi normativním ideálem či aspirací na jedné straně a současným nebo budoucím stavem na straně druhé*“ (Hoppe 2002, s. 308). Z toho vyplývá, že problém má jak objektivní, tak subjektivní stránku a je složen ze tří prvků: 1) etického standardu (tj. cílů a hodnot), 2) současného či budoucího stavu, 3) myšlenkové konstrukce propojující standard se situací a chápající jej jako rozpor, který je třeba překonat¹⁶.

15 Někdy se ještě přidává pojem „*aims*“, který leží, pokud jde o míru obecnosti, mezi „*goals*“ a „*objectives*“, nebo je považován za pojem nejobecnější. Termín „*goals*“ je možné překládat jako „obecné cíle“ a „*objectives*“ jako „specifické cíle“, „díličí cíle“ nebo „podcíle“.

16 Podrobněji o vymezení problému viz Veselý (2009).

Formulace cílů a problémů je vždy spojena s vyjádřením hodnot, a proto nemůže jít o objektivní proces. Jak cíle, tak problémy jsou myšlenkové konstrukce, nikoli objektivně daná „externí realita“. To ovšem neznamená, že nelze říci, že některé cíle a problémy jsou formulovány lépe, či hůře než jiné. Jde například o to, do jaké míry jsou v souladu s tzv. problémovými situacemi, které lidé prožívají, a také do jaké míry jsou problémy a cíle konzistentně a srozumitelně vyjádřeny. Jak například bylo zjištěno v analýze implementace zásadního strategického dokumentu České republiky (Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy), implementovány byly především ty cíle, které byly jasně a konkrétně formulovány, zatímco ty cíle, které byly formulovány spíše obecně nebo nejasně, realizovány nebyly (Straková et al. 2009a).

6 NÁSTROJE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Typologie nástrojů

Formulaci cílů a problémů vzdělávací politiky je potřeba odlišit od nástrojů jejich dosahování/řešení. **Nástroje vzdělávací politiky**¹⁷ můžeme definovat jako „*sadu technik, pomocí kterých státní autority vykonávají svoji moc ve snaze získat podporu a zrealizovat sociální změnu, nebo jí zabránit*“ (Vedung 1998, s. 21). Jinak řečeno, nástroje jsou prostředky, kterými může politická reprezentace a veřejná správa ovlivňovat procesy probíhající uvnitř vzdělávací soustavy, a zprostředkovaně tak i vzdělávací výstupy. Prostřednictvím těchto nástrojů se stát, respektive jeho instituce odpovědné za vzdělávací politiku (zpravidla ministerstvo školství), snaží dosáhnout stanovených cílů, většinou prostřednictvím ovlivnění jednání zúčastněných aktérů, tedy žáků, učitelů, ředitelů a případně dalších aktérů podílejících se na edukačních procesech. Jednoduše řečeno, nástroje zpravidla „*podněcují lidi k vykonávání určitých věcí, nebo naopak k zastavení dělání jiných věcí*“ (Pal 2006, s. 144).

V literatuře z oblasti veřejné politiky lze najít velké množství typologií nástrojů (např. Hood 1983, Hewlett; Ramesh 2003, Linder; Peters 1989, 1992, 1998, Salomon; Elliott 2002, pro přehled různých typologií viz Hood 2007). Každá typologie je přitom založena na trochu jiném klasifikačním principu, a jednotlivé typologie tak nejsou vzájemně porovnatelné. Některé typologie (např. Hood 1984) jsou založeny na zdrojích, které má stát (vláda) k dispozici pro naplňování svých cílů (jako jsou autorita při prosazování vynutitelných regulací, finanční zdroje a informační zdroje). Jiné typologie (např. Hewlett; Ramesh 2003) jsou založeny na míře státní intervence (na jedné straně kontinua jsou tržní nástroje, na straně druhé pak přímá státní regulace nebo zestátnění). Jiní autoři pak zakládají svoji typologii nástrojů na základě „*podmínek, při kterých tyto nástroje nejspíše vedou k zamýšleným důsledkům*“ (McDonnell; Elmore 1987, s.133). Mnozí autoři (např. Salomon; Elliot 2002, Pal 2006) pak tyto různé dimenze kombinují.

17 V angličtině se synonymicky používá termínů „*policy tools*“ nebo „*policy instruments*“.

Obecné typologie nástrojů užívaných ve veřejné politice jsou některými autory aplikovány na jednotlivé oblasti veřejné politiky (jako je vzdělávání, zdravotnictví, životní prostředí atd.). Ukazuje se totiž, že jednotlivé oblasti mají svá specifika – co je typické pro jednu oblast, nemusí platit v oblasti jiné. V teorii vzdělávací politiky je asi nejčastěji užívána typologie nástrojů McDonnellové a Elmora (McDonnell; Elmore 1987, McDonnell 1994). Ti odlišili pět základních typů nástrojů: příkazy (*mandate*), stimuly (*inducement*), investiční nástroje (*capacity building*), systémovou změnu (*system change*) a napomínající či přesvědčující politiku (*hortatory policy or persuasion*). Nástroje vzdělávací politiky lze ovšem klasifikovat i jiným způsobem. Hannaway a Woodroffe (2003) například navrhli klasifikaci na nástroje, které se snaží řešit selhání trhu, a nástroje, které se snaží řešit selhání státu.

Je zřejmé, že diskuse o typologiích nástrojů ve veřejné politice obecně a vzdělávací politice konkrétně bude dále pokračovat. Vhodnost různých klasifikací se může lišit podle cíle, který je sledován. Pro účely zde navrženého KR formuluji vlastní klasifikaci nástrojů, založenou zejména na kritériu zdrojů (prostředků), které má stát k dispozici pro naplňování cílů a řešení problémů. Tři základní typy nástrojů můžeme zjednodušeně pojmenovat jako regulační, finanční a informační nástroje. V praxi ovšem často dochází ke kombinaci těchto nástrojů. Hood (2007, s. 129) v této souvislosti hovoří o „komplexních hybridech“, tj. nástrojích, které je obtížné dekomponovat do základních typů nástrojů. Tyto nástroje bychom mohli označit jako kombinované nástroje. V oblasti vzdělávací politiky sem spadají dva velké typy nástrojů: evaluace a monitoring a kurikulum. Ty jsou sice vždy nějakou kombinací finančních, informačních a regulačních nástrojů, ale během času se ustavily jako víceméně svébytné typy nástrojů a jejich rozčlenění do jednotlivých typů by mohlo být pro přemýšlení zavádějící. Například kurikulum obsahuje zpravidla jak prvky regulační (např. je stanoveno pomocí určité legislativní normy), tak prvky informační a edukační (např. navržení možných edukačních prostředků). Jednotlivé typy a subtypy nástrojů nyní stručně popíši. Nejde mi přitom o podrobný rozbor těchto nástrojů, ale pouze o jejich základní vymezení, aby každý čtenář získal základní porozumění odlišnostem různých typů a důsledkům těchto odlišností pro uvažování v rámci celého konceptuálního rámce.

Regulační nástroje

První typ nástrojů můžeme označit jako **regulační nástroje**. Tento typ je založen na klíčovém zdroji, který má každý fungující stát k dispozici (a na který má monopol), tedy na jeho legitimitě vytvářet pravidla a normy (zejména zákazy a povolení) a vynucovat si dodržení těchto pravidel. Tento typ se od ostatních odlišuje tím, že jeho plnění je vymahatelné prostřednictvím státní autority. Při porušení následuje nějaká forma trestu: „*Regulační nástroje jsou užívány k definování norem, akceptovatelného jednání, nebo k omezení určitých aktivit v dané společnosti. Zákony, podpořeny hrozbou sankcí, představují „hůl“ v nařizování nebo zabraňování určitých typů lidského jednání*“ (Lemaire 1998, s. 59).

Stát má k dispozici několik typů regulačních nástrojů, z nichž všechny se nějakým

způsobem týkají práva a jeho vymáhání. Jde zejména o tyto (Keyes 1996, Pal 2005, upraveno): 1) zákony, vyhlášky a další právní normy, 2) rozhodnutí, 3) kvazi-legislativa. První subtyp regulačních nástrojů – **zákony a další právní normy** – odlišuje od dalších jeho obecnost (týká se velkého počtu lidí) a jeho vymahatelnost. Rozhodnutí jsou aplikací a výkonem práva, nikoli jeho tvorbou. Ačkoli aplikace práva je většinou svěřena soudům, i výkonné orgány (jako ministerstvo školství) mají zpravidla přesně stanovené rozhodovací pravomoci (typicky například rozhodování o tom, zda daná škola bude zahrnuta do vzdělávací soustavy, či nikoli). Specifickým příkladem je tzv. **kvazi-legislativa**. Jde o „široké spektrum pravidel, jejichž jediným společným jmenovatelem je to, že je nejde přímo vynucovat prostřednictvím trestně-právního nebo správního řízení“ (Ganz 1987, s. 1; cit. podle Pal 2005, 155). Může jít o velmi různorodé dokumenty: metodické pokyny (*guidelines*), kodexy správné praxe (*codes of practice*), věstníky a oběžníky (*circulars*), etické kodexy atd. Kvazi-legislativa je populární zejména z důvodu jejich flexibility a nízké míry formálnosti (Baldwin 1995, s. 4.; cit. podle Pal 2005, s. 155). Důvodem pro zařazení kvazi-legislativy mezi regulační nástroje je fakt, že hranice mezi legislativou a kvazi-legislativou se někdy stírají. Například ministerské metodické pokyny, ačkoli nejsou obecně závaznými právními předpisy, jsou závazné pro zaměstnance daného resortu (pokud nejsou s obecně závaznými právními předpisy v rozporu). Zároveň vytvářejí tzv. správní praxi, od které se správní orgán nemůže v jednotlivém případě odchýlit, neboť takový jeho postup by byl libovůlí, která je v právním státě nepřipustná (Kadečka; Rigel 2009). Některá kvazi-legislativa má tedy de facto přímý regulační účinek.

Ačkoli legislativa je základem většiny dalších nástrojů, její využití jako mechanismu přímého ovlivnění jednání jednotlivců a organizací je ve vzdělávací politice menší než v některých jiných politikách (např. environmentální či dopravní). Je tomu tak zejména proto, že vzdělávání má nerutinní a neopakující se povahu (Rowan; Raudenbush; Cheong 1993). Vzdělávací procesy prostě nelze jednoduše „nadiktovat“. Odborníci i politici jsou si toho vědomi a stále více hledají možnosti dalších nástrojů (Hannaway; Woodroffe 2003, s. 4).

Finanční a hmotné nástroje

Druhým obecným typem nástrojů jsou **finanční a hmotné nástroje**. Těmi mám na mysli transfer finančních prostředků a materiálních zdrojů (jako jsou například počítače, výukové pomůcky atd.) mezi státem na jedné straně a vzdělávacími institucemi a žáky a rodiči na straně druhé. Vlastní typologii finančních a hmotných nástrojů uvádím v tabulce 2.¹⁸ V návaznosti na Pala (2005, s. 145) můžeme přitom

18 Přes značné úsilí se mi nepodařilo v literatuře nalézt dostatečně komplexní, ale zároveň srozumitelnou a detailní klasifikaci finančních nástrojů v oblasti vzdělávání. Například typologie McDonellové a Elmorea (1987) je značně obecná. I typologie zde nabízená je pochopitelně jistým zjednodušením. V praxi je financování vzdělávacích institucí zpravidla vícestupňovým procesem, ve kterém transfer probíhá. Většina vzdělávacích systémů je do značné míry decentralizována a prostředky školám jsou poskytovány prostřednictvím dalších regionálních samosprávných institucí. Odlišit tak lze přitom zejména mechanismus financování (*funding mechanism*), tj. transfer zdrojů od centrální státní instituce, a proplácení poskytovatele vzdělávacích služeb (*provider*

odlišit **pozitivní finanční nástroje** (jako jsou granty, příspěvky a půjčky od státu směrem ke vzdělávacím institucím a rodičům a žákům) a **negativní nástroje** (jako jsou daně, poplatky, pokuty). U transferu od státu ke školám a rodičům a žákům lze přitom rozlišit ještě další dva typy nástrojů, které McDonnelová a Elmore (1987) nazývají *inducement* a *capacity building*, což bychom mohli volně do češtiny, a ve shodě s významem používaným autory, přeložit jako produkční nástroje a investiční nástroje.

Smyslem **produkčních nástrojů** je kompenzovat náklady spojené s realizací vzdělávacích procesů, tedy zejména platy učitelů a dalších pedagogických pracovníků, výdaje na předepsané vzdělávací pomůcky, nájmy a energie atd. Produkční finanční a materiální prostředky jsou zpravidla poskytovány na základě předem stanovených podmínek a vztaženy k nějakému výstupu (např. počtu vzdělávajících se žáků). V současné době se při alokaci zdrojů vzdělávacím institucím jednoznačně nejvíce užívá tzv. normativní způsob financování. Hlavním rozlišovacím znakem tohoto typu financování je, že se „*skládá ze sady odsouhlasených objektivních kritérií, která jsou nestranně aplikována na každou školu*“ (Levačič; Ross 1999, s. 25). Alternativami k normativnímu financování jsou inkrementální financování (spočívající v tom, že každá vzdělávací instituce dostane to, co předchodí rok, s malou procentuální modifikací); financování na základě zdůvodněné žádosti vzdělávací instituce, která je pak posouzena institucí, která prostředky poskytuje (*bidding*) a tzv. politická metoda, která je založena na samostatné rozvaze odpovědných úředníků, kteří o přidělení prostředků rozhodují. Oproti těmto metodám má normativní financování zjevnou výhodu v transparentnosti, objektivnosti i relativně vysoké míře spravedlnosti.

Smyslem **investičních nástrojů** je podporovat funkční, pozitivní a dlouhodobou změnu fungování konkrétních vzdělávacích institucí. Jde tedy o zvyšování jejich materiálních a personálních kapacit s tím, že jde o dlouhodobou investici, jejíž plný efekt se může projevit až po delším čase (Fowler 2004, s. 254). Příkladem investičních nástrojů jsou například rozvojové programy na podporu doškolení učitelů, zavádění a ověřování nových výukových metod atd.¹⁹

payment), tj. transfer zdrojů od regionálních samosprávných instituce směrem ke vzdělávacím institucím (Smith 2007, s. 2-3).

19 Financování škol v České republice odpovídá dvěma výše uvedeným typům. Lze přitom rozlišit tzv. normativní (resp. výkonovou) alokaci zdrojů na základě normativů a tzv. programové financování, realizované zejména prostřednictvím rozvojových programů. Ačkoli relativní podíl programového financování není příliš velký (u regionálního školství činil v roce 2010 pouhých 1,2% celkových rozpočtových zdrojů), jde o důležitý systémový prvek (MŠMT 2010).

Tab. 2: Typologie finančních a hmotných nástrojů ve vzdělávací politice

Pozitivní nástroje	Od státu ke školám	Produkční finanční a hmotné prostředky Investiční finanční a hmotné prostředky
	Od státu k žákům a rodinám	Individuální stipendia a granty Půjčky na studium Poukázky na služby (vouchers)
Negativní nástroje	Od škol ke státu	Daňové odvody Placení pojistného Poplatky
	Od žáků a rodin ke státu či poskytovateli (vzdělávací instituci)	Poplatky za studium Finanční spoluúčast (školné) Pokuty

Pramen: Autor

Stát ovšem může alokovat finanční a další materiální zdroje také přímo žákům a studentům (případně rodinám či domácnostem). V řadě států existují propracované systémy pomoci studentům; jedná se zejména o: 1) nevratnou finanční a materiální podporu, 2) půjčky na studium, 3) poukázky na služby (*vouchers*). V prvním případě jde zejména o stipendia, granty, ocenění a další formy finanční pomoci, např. příspěvek na cestovné, dávky sociálního zabezpečení vázané na status studenta atd. Jinou možností jsou studentské půjčky, jejichž cílem je zejména zvýšit přístup ke vzdělání studentům, kteří se nacházejí v obtížné sociální situaci (pro přehled viz například Baum; McPherson; Steele 2008). Konečně další možností jsou poukázky na vzdělávací služby, tzv. **vouchery**. Jde v podstatě o certifikát, který má určitou monetární hodnotu a který lze využít při hrazení služeb, v tomto případě vzdělávacích. Tyto poukázky pokrývají část nebo celek školného a mohou být využity na škole dle vlastního výběru (pro přehled viz například Witte 2009).

Stát ovšem ovlivňuje edukační procesy i uplatňováním negativních finančních nástrojů. Tak například platy učitelů jsou daněny daní z příjmu, vzdělávací instituce zpravidla musejí odvádět daně z příjmu ze svých výdělků (mají-li jaké) a občas též musejí platit poplatky za státní certifikaci a autorizaci svých programů. Velkým tématem současnosti je i sdílení nákladů za studium, a to zejména na terciární úrovni vzdělávání. Masifikace terciárního vzdělávání, narůstající deficity veřejných rozpočtů, ale současně i ideologické změny vedou k tomu, že ve většině zemí se začíná uvažovat o doplňkových finančních zdrojích od studentů (a jejich rodičů). V mnoha zemích již také byla zavedena nějaká forma školného nebo poplatků za studium a zvýšení poplatků za další služby (jako je ubytování a stravování). Konkrétní způsoby sdílení nákladů za studium se ovšem mohou velmi lišit (Johnstone 2004), a stejně tak se mohou velmi výrazně lišit – jak ve své formě, tak ve svých důsledcích – formy školného (Barr 2004).

Informační, přesvědčovací a edukační nástroje

Třetí typ nástroje označuji jako **informační, přesvědčovací a edukační nástroje**. Hlavním předpokladem, na kterém jsou tyto nástroje založeny, je, že jednání klíčových aktérů (učitelů, ředitelů, žáků, rodičů atd.) má svůj základ v jejich znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, a pokud se podaří tyto charakteristiky změnit, změní se i jednání aktérů. Tento typ nástrojů patří mezi nejméně nátlakové. Nejde o to, donutit aktéry k určitému jednání prostřednictvím sankcí, ani vnější motivace (např. finanční odměny), ale na základě toho, že zúčastnění aktéři sami přehodnotí a následně upraví své jednání. Jejich cílem je fungovat prostřednictvím myšlenek, informací a učení, tedy „poskytnutím informace, přesvědčivostí argumentace, zesílením pozornosti, vyburcováním emocí a hodnot spojených s určitou politikou, a zarámováním problémů a jejich řešení“ (Weiss; Tschirhart 1994, s. 83).

Do této kategorie bychom mohli zařadit poměrně rozmanitou sadu nástrojů. Klasickým příkladem jsou informační kampaně, které se ovšem v oblasti vzdělávání užívají méně než v jiných oblastech veřejné politiky (jako například v oblasti podpory zdraví, šetrného postoje k životnímu prostředí atd.). Základním rysem informačních kampaní je, že se zpravidla snaží postihnout velkou skupinu lidí prostřednictvím masových médií. Ke zvýšení úspěšnosti kampaní se ovšem často využívají i další komunikační kanály, včetně bezprostřední interpersonální komunikace s cílovou populací (Coffman 2002). Povaha informačních kampaní se může lišit mírou své naléhavosti: na jedné straně kontinua můžeme odlišit kampaně orientované na poskytnutí základních *informací* (například o možnostech vzdělávacích stipendií), na straně druhé pak hodnotově a emocionálně nabitě kampaně, které se snaží přesvědčovat a napomínat.

Specifickým subtypem informačního nástroje jsou žebříčky škol (*ranking*), které se užívají zejména v oblasti terciárního vzdělávání, ale stále více se prosazují i na nižších úrovních vzdělávání. Jako všechny nástroje, i žebříčky škol mají své potenciální přínosy i rizika (Salmi; Saroyan 2007). Stejně jako v jakékoli jiné oblasti, může stát ovlivňovat danou politiku také prostřednictvím vzdělávání těch klíčových aktérů, kteří ji implementují, tedy především dalším vzděláváním učitelů a ředitelů. To může nabývat různých forem, např. seminářů, školení, návštěvou a pozorováním v jiných vzdělávacích institucích atd. (OECD 2009).

Evaluace a monitoring

Čtvrtým typem nástrojů je nastavení systému **evaluace a monitoringu**. Evaluaci se rozumí „zjišťování, porovnávání a objasňování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, výsledky procesů, programů, institucí, subjektů a jiných komponentů edukační reality, a to s využitím objektivních metod a nástrojů hodnocení“ (Průcha 2006, s. 163). Evaluace je mnohorozměrný pojem, zahrnující mnoho různých aktivit a činností a na tomto místě není možné téma detailněji rozebrat²⁰. Z hlediska zde pre-

²⁰ Stejně tak jsou velmi komplikované i jednotlivé soustavy evaluace v různých zemích a jejich porovnání (viz Eurydice 2004, 2009).

zentovaného rámce je ovšem dobré zmínit základní dimenze, na základě kterých lze jednotlivé prvky evaluačního systému odlišit a utřídit. Těmi hlavními dimenzemi pro klasifikaci evaluačních soustav jsou: předmět evaluace (co je vyhodnocováno), cíl/účel evaluace a metoda evaluace (Scheerens; Glas; Thomas 2003).

První dimenzí je, na jaké úrovni evaluace probíhá, tj. zda na úrovni jednotlivého žáka, třídy, na úrovni školy, anebo na úrovni celého systému. S tím úzce souvisí otázka, co je objektem evaluace (Nevo 2006). Tím mohou být zejména žáci, učitelé, kurikulum a učební materiály, vzdělávací programy, školy nebo celý vzdělávací systém²¹. Druhou dimenzí je cíl či funkce evaluace. Zde je stále platné klasické rozlišení Scrivena (1967) na formativní a sumativní evaluaci. Účelem **formativní evaluace** je poskytnutí zpětné vazby tomu, kdo je hodnocen, s cílem zlepšit nebo dále rozvinout aktivitu, která je předmětem evaluace²². Oproti tomu **sumativní evaluace** je prováděna na konci nebo po skončení určitého programu, ať už interně, nebo externě, zpravidla pro účely nějakého rozhodnutí.

Podrobněji řečeno, evaluace můžeme mít pět základních funkcí (Nevo 2006, upraveno). Za první, jde o cíl dalšího zlepšení, ať už jednotlivce, školy nebo celého systému (formativní funkce). Součástí tohoto cíle je motivovat jednotlivce (školy, učitele ...), aby se na základě zjištěných informací pokusili vylepšit svojí činnost. Druhou obecnou funkcí je rozhodování – opět na všech možných úrovních. Zde jde v první řadě o poskytnutí informace těm, kteří činí nějaká rozhodnutí: žákům a rodičům o tom, jakou školu si mají vybrat, politikům a úředníkům, zdali jsou určitá opatření úspěšná atd.

Třetí funkcí je tzv. akontabilita (*accountability*), což doslova znamená zodpovědnost, schopnost předložit účty. Tento termín pronikl do vzdělávací politiky ze soukromého sektoru a je interpretován jako schopnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému podávat objektivní informace o dosažených výsledcích a povinnost nést za ně odpovědnost (Průcha 1997, s. 367). Akontabilita je vlastně odpovědnost vzdělávací instituce vůči požadavkům zřizovatelů, sponzorů, školní rady, inspektorů, daňových poplatníků a dalších angažovaných aktérů (*stakeholders*).

Čtvrtou a tradiční funkcí evaluace je certifikace (zejména na úrovni žáka a učitelů) a akreditace (na úrovni školy či programu). Jak certifikace, tak akreditace jsou založeny na garanci jisté minimální kvality ve vykonávání dané činnosti. Konečně posledním cílem evaluace, který Nevo uvádí, je profesionalizace učitelů. Ačkoli totiž školy slouží primárně žákům, je to také místo, kde tráví učitelé většinu svého pracovního času a mají také své profesní potřeby.

21 V angličtině se přitom na úrovni evaluace žáka často používá pojmu *assessment*, pro evaluaci učitelů *appraisal* a pro úroveň celého vzdělávacího systému pojem *monitoring*. Pojem *evaluation* pak odkazuje pouze k evaluaci vzdělávacích programů a škol (Scheerens; Glas; Thomas 2003). V češtině se lze též setkat s klasifikací na *monitoring* (probíhá na úrovni systému, poskytuje informace nezbytné pro jeho efektivní řízení), *evaluace* (probíhá na úrovni školy, poskytuje informace nezbytné pro rozvoj školy, zkvalitňování její práce) a *diagnostika* (probíhá na úrovni žáka, poskytuje informace nezbytné pro efektivní rozvíjení žákova potenciálu) (Straková et al. 2009b, nepublikovaný rukopis). Někdy se pro pojem diagnostika užívá i pojem „hodnocení“.

22 Typickým příkladem je každoroční sebeevaluace škol za účelem identifikace slabých a silných stránek.

Třetí dimenzí evaluace je metoda, jakou je evaluace realizována. Tradiční je zde dělení na interní a externí evaluaci. Zatímco **externí evaluaci** provádí někdo, kdo není zaměstnancem organizace či součástí organizace, která je vyhodnocována, při **interní evaluaci** naopak tuto evaluaci provádějí, či jsou do ní zapojeni, ti, kterých se hodnocení týká. S touto dimenzí úzce souvisí i způsob sběru dat. V zásadě lze říci, že existují tři typy dat využitelných v evaluaci (Scheerens; Glas; Thomas 2003: 1) administrativní data a deskriptivní statistiky (na úrovni celého systému), 2) výsledky zkoušek a testů žáka (ať už pro účely hodnocení a certifikaci žáků, nebo pro monitorování výsledků celého systému), 3) data z expertního hodnocení a systematického zkoumání (inspekční zprávy, výsledky auditů atd.).

Pokud jde o empirické zjišťování efektů různých podob evaluace, nejvíce byly analyzovány efekty výstupního hodnocení. Empiricky byla zpravidla zjištěna pozitivní souvislost mezi externími závěrečnými testy a vzdělávacími výsledky žáků (Bishop 1998). Nicméně tento efekt záleží na mnoha dalších faktorech, například na jasné specifikaci vzdělávacích cílů a standardů (Fuchs; Wößmann 2007). Problém je v tom, že evaluační soustavy jednotlivých zemí jsou velmi rozmanité, mají nejen rozdílnou formu a různé cíle, ale jsou také zasazeny do často zcela odlišných kontextů. Proto je empirické zjišťování efektů těchto systémů mimořádně obtížné a vyžaduje jak přesnou specifikaci daného systému, tak také zvažování různých interakčních efektů.

Kurikulární politika

Konečně posledním typem nástroje je formulace kurikula. V zemích EU, včetně ČR, se často uplatňuje dvouúrovňový či tříúrovňový participativní model kurikulární politiky. Na centrální úrovni je na základě konsenzu přijímáno národní kurikulum (v některých zemích je přijímáno jako zákon parlamentem). Národní kurikulum je koncepční dokument, vymezující obecné cíle vzdělání, základní složky obsahu vzdělávání a směrnice k jejich realizaci. Vymezuje obsah vzdělávání, vzdělávací standardy i zřízení a fungování institucí a nástrojů, jimiž se obsah vzdělávání má realizovat. Jak už název napovídá, jde o základní koncept shodný pro celý stát. V národním kurikulu jsou definovány hodnoty a obecné cíle vzdělávání, povinné obsahové oblasti, cílové požadavky (standardy) pro jednotlivé ročníky a obecné směrnice pro realizaci tohoto standardu.

Národní kurikulum je konkretizováno modelovými, detailnějšími vzdělávacími programy. Na úrovni školy si pak každá škola zpracovává, na základě národního kurikula, resp. vzdělávacího programu svoje vlastní školní kurikulum, v němž si dopracovává kurikulum podle místních podmínek a vlastní strategie. Konkrétním nástrojem vzdělávací politiky je pak vymezení **vzdělávacích standardů**, tedy explicitně stanovených nároků na znalosti, dovednosti a postoje žáků v určité fázi jejich vzdělávání, jejichž dosažení se očekává od všech vzdělávacích institucí.

7 INSTITUCIONÁLNÍ NASTAVENÍ

Vzdělávací politiky se od sebe neliší jenom svým zacílením (stanovením preferovaných cílů a problémů k řešení) a nástroji k jejich dosahování, ale také konkrétním způsobem, kdo tyto cíle naplňuje a kde (v jakých institucích). Výstupem každé vzdělávací politiky je tedy také: 1) nastavení a uspořádání vzdělávací soustavy, 2) vymezení kompetencí a autonomie jednotlivých aktérů, kteří mají danou politiku realizovat.

Uspořádáním vzdělávací soustavy mám na mysli vymezení vzdělávacích institucí a určení jejich návazností. Jde zejména o to, jaký typ vzdělávacích institucí je státem uznáván jako legitimní součást vzdělávací soustavy (a vzájemná proporce různých typů těchto institucí) a co se od daného typu instituce očekává. Existuje mnoho různých typologií a srovnávacích analýz vzdělávacích systémů. Jednou z nejužívanějších je typologie aplikovaná Kerckhoffem (2000, 2001), která rozvádí a specifikuje dimenze popsané již v práci Allmendingerové (1989). Na základě prací těchto autorů můžeme odlišit tři hlavní dimenze, pomocí kterých lze klasifikovat vzdělávací soustavy²³. První dimenzí je tzv. **stratifikace**. Stratifikací se rozumí míra, do jaké jsou uvnitř vzdělávacích systémů různé typy škol, které mají odlišné kurikulum, které je považováno za „vyšší a nižší“ (Kerckhoff 2001, s. 4). Stratifikace vzdělávacího systému tedy odkazuje na jeho selektivitu – na to, kdy jsou žáci rozřazováni do jednotlivých proudů a na to, jaké má toto rozřazování důsledky pro jejich vzdělávací dráhu. Důsledkům vnější a vnitřní diference na vzdělávací výsledky je věnována vysoká pozornost. Ačkoli převažují analýzy zaměřené na úroveň třídy a školy, existují i pokusy zjistit vliv brzké selekce na úrovni celého vzdělávacího systému, tj. porovnáním odlišných vzdělávacích soustav (Hanushek a Wößmann, 2006). Zatímco efekt časné vnější diference na celkovou úroveň vzdělávacích výsledků je ambivalentní (liší se podle zvolené metodologie a použitých dat), studie se shodují, že vysoká míra stratifikace zvyšuje rozdíly mezi žáky²⁴.

Druhou dimenzí, která úzce souvisí s předchozí, je **míra oborové specifity**, tedy poměr mezi všeobecným a odborným vzděláním²⁵. Ve většině vzdělávacích systémů existuje již na vyšší střední úrovni vzdělávání (ISCED 3) rozlišení mezi „všeobecným“ a „odborným/profesionálním“ vzděláním²⁶. Typy a specifika těchto škol se

23 Ve svém posledním článku na dané téma Kerckhoff (2001) uvádí ještě čtvrtou dimenzi – „volbu studenta“. Tím má na mysli míru flexibility v rozhodování, kterou mu umožňuje vzdělávací systém. Tento aspekt ovšem silně souvisí se stratifikací systému, a není tedy zvláštní důvod o něm pojednávat samostatně.

24 Také na úrovni žáka a třídy jsou výsledky výzkumu ne zcela jednoznačné. Nicméně většina studií na toto téma dochází k závěru, že diference v lepším případě nevede k tomu, k čemu má sloužit (zvýšení celkových vzdělávacích výsledků), v horším případě má mnoho negativních dopadů (pro přehled viz Veselý 2010).

25 Podrobněji viz Veselý (2006).

26 Mohli bychom namítnout, že tato dimenze je již částečně obsažena v míře stratifikace systému. Stratifikované jsou totiž právě ty systémy, které rozdělují žáky do proudů všeobecného a odborného vzdělání. Nicméně nemusí tomu tak být zcela. Diference nemusí být nutně spojena s dělením do všeobecného a odborného proudů.

velmi liší stát od státu, ale obecně lze říci, že zatímco všeobecné studijní programy připravují žáky na další studium, odborné vzdělávání připravuje žáky především na vstup na trh práce (Shavit; Müller 2000). Země se velmi liší v poměru mezi odborným a všeobecným vzděláváním. V anglicky mluvících zemích (USA, Kanada, Velká Británie či Irsko) je tradičně preferováno všeobecné vzdělání, zatímco v zemích středoevropských (Německo, Rakousko, Česká republika, Slovensko) vzdělání odborné. Všeobecné střední vzdělávání je dodnes ve světě považováno za prestižnější a perspektivnější z hlediska dalšího vzdělávání i pozdějšího uplatnění na trhu práce (Kerckhoff 2000). Typ organizace středního odborného vzdělávání je velmi úzce provázán s institucionálním uspořádáním tržního sektoru (velikost firem, firemní kultura, typ řízení atd.) a se sociální politikou daného státu (Estevez-Abe; Iversen; Soskice 2001). Empirické výzkumy ukazují, že odborné vzdělávání sice zpravidla snižuje pravděpodobnost pokračování studia na terciární úrovni, zároveň však snižuje riziko nezaměstnanosti a zvyšuje šance na zaměstnání v profesi kvalifikovaných dělníků (Arum; Shavit 1995).

Třetí dimenzí je **standardizace**. Tou měla Allmendingerová na mysli míru, do jaké je poskytované vzdělání jednotné a uniformní v daném vzdělávacím systému, tedy nakolik podléhá určitým centrálně stanoveným standardům. Měla přitom na mysli zejména geografickou standardizaci, tj. do jaké míry jsou takové aspekty, jako je příprava učitelů, kurikulum, výstupní certifikáty či financování jednotné v různých regionech a oblastech dané země a uvnitř těchto jednotlivých oblastí, a nakolik záleží na konkrétních poskytovatelích (tedy školách).

Standardizace úzce souvisí s **formou řízení vzdělávací soustavy**, tedy rozdělením kompetencí a odpovědností v různých oblastech řízení (Eurydice 2006). Zde jde především o otázku centralizace/decentralizace a míru autonomie škol, ředitelů a učitelů v oblastech jako jsou: alokace finančních prostředků, formulace a realizace kurikula, nároky na udělení výstupních vzdělávacích certifikátů, výukové metody a další vzdělávání učitelů. Státy se navzájem velmi liší, jak celkovým nastavením řízení (v některých státech je oblast školství značně centralizovaná, zatímco v jiných jsou školy značně autonomní), tak v tom, v jakých oblastech je systém centralizovaný. Například ve Francii má ministerstvo školství odpovědnost za vzdělávání učitelů, evaluaci žáků i učitelů a také stanovuje specifika národního kurikula (Kerckhoff 2001). Oproti tomu ve Velké Británii mají velkou moc a autonomii jednotlivé správní oblasti, ačkoli financování a standardy jednotlivých vzdělávacích certifikátů jsou poměrně standardizované v celé zemi.

Decentralizace je jedním z hlavních rysů proměny řízení školství v posledních desetiletích (Daun 2007, McGinn; Welsh 1999). Základním argumentem decentralizace byla myšlenka, že rozhodování, které je blíže lidem, snižuje transakční náklady a je efektivnější. Na straně druhé lze předpokládat, že centralizace (a tedy jistá míra standardizace) spíše vede k zajištění alespoň základní míry kvality všem. Galiani, Gertler a Schargrotsky (2008) empiricky doložili, že ačkoli decentralizace má pozitivní dopad na celkové (průměrné) vzdělávací výsledky, zároveň má negativní dopad na školy, které se nacházejí v chudých oblastech s nedostatečným vybavením. Jak dovozuje Green (1997, s. 296) na základě analýzy vzdělávacích výsledků

centralizovaných a decentralizovaných systémů: „*vysoce efektivní jsou především ty systémy, ve které společnost klade velkou hodnotu na vzdělávání všech skupin ... a ve kterých [vzdělávací systémy] institucionalizují normy a očekávání pro každého, nejen pro elity*“ (zdůraznění v originále).

Podoba řízení může být někdy poměrně obtížně empiricky zachytitelná. Není totiž dána jen formálními pravomocemi jednotlivých institucí (dané legislativními normami), ale také jejich reálnou mocí a autoritou v systému řízení. V systému řízení například mohou hrát velmi důležitou roli různé státem přímo řízené organizace, které poskytují školám jisté služby (zejména poradenské a konzultační). Ty sice nemusejí mít legislativně ukotvené pravomoci rozhodovat, *de facto* ovšem jejich jednání mohou zásadně ovlivňovat prostřednictvím své autority a tím, že bezprostředně komunikují s konkrétními vzdělávacími institucemi přímo a podílejí se na jejich činnosti²⁷.

8 MOŽNÉ VYUŽITÍ A OMEZENÍ KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE

Na závěr se chci vrátit k možnostem a mezím zde prezentovaného konceptuálního rámce. Pokud jde o možné uplatnění rámce, lze jej uplatnit jak v budování teorií, empirickém výzkumu, ve výuce, tak v reálné vzdělávací politice. Pokud jde o budování teorie (na základě empirického výzkumu), KR může sloužit jako heuristika pro hledání mechanismů, pomocí kterých vede nastavená vzdělávací politika k dobrým vzdělávacím výsledkům. Porozumění těmto mechanismům je nezbytné jak z hlediska budování teorie, tak praktické politiky. Jones (1998, s. 94) to trefně vysvětluje na následující analogii:

Představte si mechanika, který se snaží opravit nefungující motor, jehož komponenty a vnitřní fungování nezná. „Kopni do toho,“ povzbuzuje ho náhodný přihlížející. „Tak to začne fungovat.“ A kopnout do toho je přesně to, co mnozí lidé dělají, když se snaží vyřešit problém, jehož vnitřním součástí nerozumějí. I v případech, kdy dobře víme, co je problémem, máme většinou jen mlhavou představu, co problém způsobilo. Bez této znalosti se nutně uchylujeme ke známé metodě pokusu a omylu a zaměřujeme se na první možné řešení problému, které nás napadne.

V souvislosti s diskusí o výsledcích žáků v mezinárodních šetřeních často slyšíme velmi zkratkovité a zjednodušující úvahy, a to bohužel nejen od novinářů, ale také od politiků, a dokonce tzv. „odborníků na vzdělání“. Jsou předkládána „zaručená“ řešení na problémy, aniž by tyto byly vnímány v širším kontextu souvislostí. Jak ale ukazuje konceptuální rámec, vzdělávací výsledky jsou dány interakcí mnoha faktorů. Pro efektivní vzdělávací politiku je důležité, aby cíle, nástroje a jejich implementace fungovaly jako dobře vyladěný stroj. Jedno podmiňuje druhé. Například přesně formulované cíle jsou nutnou, nikoli však dostačující, podmínkou pro úspěšnou vzdělávací politiku. Stejně tak evaluační nástroje mohou mít velmi pozitivní efekty, ovšem za předpokladu jasného stanovení cílů.

27 V České republice jde například o Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický, které pomáhají školám se zpracováním školních vzdělávacích programů.

KR může sloužit i jako „mapa terénu“ a ukazovat, na jaká témata a souvislosti jsme zapomněli. Může být také podkladem pro hledání nových výzkumných témat a „bílých míst empirického výzkumu“. Například se ukazuje, že doposud nemáme k dispozici poznatky o tom, jakým způsobem formulovat cíle a priority vzdělávací politiky a jaký vliv má formulace cílů na vzdělávací výsledky. Svoji roli může KR sehrát i v klasifikaci vzdělávacích indikátorů, které jsou často kladeny vedle sebe bez jasného zdůvodnění jejich výběru.

Je zřejmé, že zde prezentovaný KR má i své limity. Za prvé, zde prezentovaný rámec jistě zahrnuje jen to nejpodstatnější. Mnohé prvky v něm nejsou explicitně zmíněny a zejména vazby mezi jednotlivými prvky jsou v realitě jistě mnohem složitější. Za druhé, rámec zjednodušuje proces tvorby vzdělávací politiky a podobu řízení. Nezohledňuje různé podoby vládnutí a řízení, zejména pak fakt, že tvorba vzdělávací politiky v mnoha zemích probíhá na několika úrovních (národní a regionální). V KR také obecně sleduji zejména pohled centrální výkonné instituce (ministerstva školství) a předpokládám, že má všechny nástroje k dispozici ve své úplnosti. V KR také chybějí někteří důležití aktéři (např. zaměstnavatelé) a KR nezobrazuje institucionální propojení a vazby jednotlivých aktérů. Taktéž kontextuální faktory jsou pouze nastíněny a do budoucna je určitě bude nutné podrobněji rozpracovat. KR je zaměřen spíše na povinné vzdělání, na kterém byl také aplikován a ověřován. Principy terciárního vzdělávání mohou být jiné a užitečnost pro tento sektor by ještě bylo potřeba ověřit. Stejně tak se zdá, že tento KR není vhodný pro vysvětlení neformálního učení mimo rámec vzdělávací soustavy.

Na závěr připomeňme, že účelem KR je stimulace myšlení. KR je spíše jakýsi „plotovar“, na jehož základě je možné budovat specifické teorie a modely a promýšlet vzdělávací politiku. Cílem KR *není* kauzálně vysvětlit sociální jevy, ale strukturovat myšlení tak, aby toto vysvětlení bylo možné. Předpokládá se, že rámec si každý upraví podle potřeb. Nejde jen o to, že existují různé systémy a různé účely využití KR, které nutně vedou k jeho modifikacím. I z hlediska poznatků kognitivní psychologie se ukazuje, že větší službu prokazují rámce, které si lidé dotvářejí sami na základě vlastního pochopení, spíše než detailněji propracované a „prefabrikované“ modely (McCagg; Dansereau 1991)²⁸. Součástí aplikace zde prezentovaného KR může být nejen doplnění a opravení tohoto rámce, ale i navržení úplně jiného – alternativního – KR. Přitom platí, že každý, kdo přemýšlí o vzdělávací politice, s nějakým rámcem pracuje, ať už explicitně, nebo implicitně. Nejde zase tolik o to, jakou má konkrétně podobu, ale zda tyto rámce dokážeme reflektovat, a tak kriticky nahlížet na své vlastní přemýšlení.

28 Je potřeba si rámce upravovat tak, aby tomu každý sám rozuměl: However, self-constructed maps proved to be more efficient than pre-made ones.

LITERATURA

- AHN, J.; BREWER, D. J. What Do We Know About Reducing Class and School Size. In SYKES, G.; PLANK, D. N.; SCHNEIDER, B. L. (Eds). *Handbook of education policy research*. New York : Routledge, 2009, s. 426-437.
- ALLMENDINGER, J. Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, roč. 5, č. 3, s. 231-250.
- ARUM, R.; SHAVIT, Y. Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 1995, roč. 68, č. 3, s. 187-204.
- BALDWIN, R. *Rules and government*. Oxford : Clarendon Press, 1995.
- BALL, S. J. *Education Reform: a Critical and Post-structural Approach*. Buckingham : Open University Press, 1994.
- BALLANTINE, J. H. *The Sociology of Education*, Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2001.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the World's Best-Performing School. Systems Come Out on Top*. London : McKinsey & Company, 2007.
- BARR, N. Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 2004, roč. 20, č. 2, s. 264-283.
- BARR, R.; DREBEN, R. *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- BAUM, S.; McPHERSON, M.; STEELE, P. *The Effectiveness of Student Aid Policies: What the Research Tells Us*. Lumina Foundation for Education, 2008 [online] [cit. 2001-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.171.649&rep=rep1&type=pdf#page=195>>.
- BIRKLAND, T. A. *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. M. E. Sharpe, 2001.
- BISHOP, J. H. "Which Secondary Education Systems Work Best? The United States or Northern Europe". Working Papers, Paper 105, Cornell University ILR School, 2010 [online] [cit. 2001-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/105>>.
- BOTHA, E. Theory Development in Perspective: The Role of Conceptual Frameworks and Models in Theory Development. *Journal of Advanced Nursing*, 1989, roč. 14, č. 1, s. 49-55.
- CHENG, Y.C.; HUNG NG, K.; CHING MOK, M. M. Economic Considerations in Education Policy Making: A Simplified Framework. *International Journal of Educational Management*, 2002, roč. 16, č. 1, s. 18-39.
- CHENG, Y. C.; CHEUNG, W. M. A framework for the analysis of educational policies. *The International Journal of Educational Management*, 1995, roč. 9, č. 6, s. 10-21.
- COFFMAN, J. *Public communication campaign evaluation: An environmental scan of challenges, criticisms, practice, and opportunities*. Cambridge, MA : Harvard Family Research Project, 2002.
- DAUN, H. *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance: International Comparison of Grassroots Responses*. Dordrecht : Springer, 2007.
- DÖBERT, H.; SROKA, W. (Eds.). *Features of Successful School Systems A comparison of Schooling in Six Countries*, Munster : Waxmann, 2004.

- ESTEVEZ-ABE, M.; IVERSEN, T.; SOSKICE, D. Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In HALL, P. A. & SOSKICE, D. (Eds.). *Varieties of Capitalism. The institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford : Oxford University Press, 2001, s. 145-183.
- Eurydice. *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2004.
- Eurydice. *School Autonomy in Europe Policies and Measures*. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2007.
- Eurydice. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.
- FILL, C. *Marketing Communications: Contexts, Strategies and Applications*, 4th edn, Pearson Education : Harlow, 2005.
- FOWLER, F. C. *Policy studies for educational leaders: an introduction*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2004.
- FUCHS, T.; WÖBMAN, L. What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 2007, roč. 32, č. 2, s. 433-464.
- GALIANI, S.; GERTLER, P.; SCHARGRODSKY, E. School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind, *Journal of Public Economics*, October 2008, roč. 92, č. 10-11, s. 2106-2120.
- Goals and Goal Setting. *Encyclopedia of Management*. 6th ed. Detroit: Gale, 2009, s. 348-352. Gale Virtual Reference Library. Gale. Public Trial Site. 4 Dec. 2009 [online] [cit. 3. března 2011]. Dostupné na WWW: <http://go.galegroup.com/ps/start.do?p=GURL&u=pub_gvrl>.
- GREEN, A. Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems. In HALSEY, A. H. et al (Ed.). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997, s. 283-298.
- HALLINGER, P.; HECK, R. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 1996, roč. 32, č. 1, s. 5-44.
- HANNAWAY, J.; WOODROFFE, N. Policy Instruments in Education. *Review of Research in Education*, 2003, roč. 27, č. 1, s.1-24.
- HANUSHEK, E. A. The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 1986, roč. 24, s. 1141-1177.
- HANUSHEK, E. A. The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 1989, roč. 18, s. 45-62.
- HANUSHEK, E. A. Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1997, roč. 19, č. 2, s. 141-164.
- HANUSHEK, E. A.; WÖBMAN, L. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 2006, roč. 116, s. C63-C76.
- HATTIE, J. „Teachers make a difference: What is the research evidence?“ Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on

- Building Teacher Quality, Melbourne, říjen 2003.
- HEDSTRÖM, P. *Dissecting the Social : On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: University Press, 2005.
- HILL, M. *The public policy process*. Pearson Education, 2005.
- HOGWOOD, B.; GUNN, L. *Policy analysis for the real world*. London : Oxford University Press, 1984.
- HOOD, C. *The Tools of Government*. London : Macmillan, 1983.
- HOOD, C. Intellectual obsolescence and intellectual makeovers: Reflections on the tools of government after two decades. *Governance*, 2007, roč. 20, č.1, s. 127-144.
- HOPPE, R. Cultures of Public Policy Problems. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 2002, roč. 4, č. 3, s. 305-326.
- HOWLETT, M.; RAMESH, M. *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*, 2nd ed. Toronto : Oxford University Press, 2003.
- HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; BOTTANI, N. (Eds.) *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer, 2001.
- JOHNSTONE, D. B. The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 2004, roč. 23, s. 403–410.
- KADEČKA, S.; RIGEL, F. *Výkon státní správy – kompetence, odpovědnost*. Praha : Ministerstvo vnitra ČR, 2009 [online] [cit. 4. března 2011]. Dostupné na WWW: <www.mvcr.cz/odk2/soubor/vykon-statni-spravy-kompetence-pdf.aspx>.
- KERCKHOFF, A. C. 'Transition from school to work in comparative perspective'. In HALLINAN, M. T. (Ed). *Handbook of the Sociology of Education*. New York/Boston : Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000, s. 543–574.
- KERCKHOFF, A. C. „Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective.“ *Sociology of Education*, 2001, roč. 74 (Extra Issue), s. 3–18.
- KEYES, J. M. Power tools: The form and function of legal instruments for government action. *Canadian Journal of Administrative Law and Practice*, 1996, roč. 10, s. 133-174.
- KIRSCHNER, P. A.; SHUM, S. J. B.; CARR, C. S. *Visualizing argumentation: software tools for collaborative and educational sense-making*. London : Springer, 2003.
- LARKIN, J. H.; SIMON, H. A. 1987. Why an illustration is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 1987, roč. 11, s. 65-99.
- LEMAIRE, D. "The Stick: Regulation as a Tool of Government." In BEMELMANS-VIDEC, M.-L. et al. (Eds.). *Carrots, Sticks and Sermons: Policy Instruments and their Evaluation*. New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 1998.
- LEVAČIĆ, R.; ROSS, K. N. *Principles for designing needs-based school funding formulae*. In ROSS, K. N.; LEVAČIĆ, R. (Eds.). *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999, s. 28-47.
- LEVIN, H. M. Production functions in education. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). *International encyclopedia of education*, New York : Pergamon, 1994, s. 4059–4069.
- LINDER, S. H.; PETERS, B. G. "Instruments of Government: Perceptions and Contexts."

- Journal of Public Policy* 1989, č. 9, č. 1, s. 35–58.
- LINDER, S. H.; PETERS, B. G. "The Study of Policy Instruments." *Policy Currents*, 1992, č. 2, s. 1–7.
- LINDER, S. H.; PETERS, B. G. "The Study of Policy Instruments: Four Schools of Thought." In PETERS, B. GUY AND FRANS K. M. VAN NISPEN (Eds). *Public Policy Instruments: Evaluating the Tools of Public Administration*. Cheltenham, UK : Edward Elgar, 1998.
- McCAGG, E. C.; DANSEREAU, D. F. A convergent paradigm for examining knowledge mapping as a learning strategy. *Journal of Educational Psychology*, 1991, roč. 84, č. 6, s. 317–324.
- McDONNELL, L.; ELMORE, R. Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1987, roč. 9, č. 2, s. 133–152.
- McGINN, N.; WELSH, T. *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999.
- MILLER, G. A. "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*, 1956, roč. 63, č. 2, s. 343–355 [online] [cit. 4. března 2011]. Dostupné na WWW: <<http://psychclassics.yorku.ca/Miller/>>.
- MORTIMER, J. T.; LARSON, R. W. (Eds.). *The Changing Adolescent Experience: Societal Trends and the Transition to Adulthood*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
- MŠMT. *Analýza současného systému financování školství*, 2010 [online] [cit. 17. listopadu 2010]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/userfiles/file/analiza_financovani_skolstvi-msmt_2010.doc?PHPSESSID=37adbb6261300d-2dbde13058772b3fc0>.
- NEVO, D. Evaluation in Education. In SHAW, I. F.; JENNIFER C. G. ; MELVIN M. M. *The SAGE Handbook of Evaluation*. London : SAGE, 2006.
- OECD. *What Makes School Systems Perform*. Paris : OECD, 2004.
- OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris : OECD, 2009.
- OSTROM, E. *Understanding Institutional Diversity*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 2005.
- PAL, L. A. *Beyond Policy Analysis : Public Issue Management in Turbulent Times*. Third Edition. Toronto : Nelson, 2006.
- PATTON, C. V.; SAWICKI, D. S.: *Basic Methods of Policy Analysis and Planning*. NJ : Prentice Hall, 1993.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha : Portál, 1997.
- RINDERMANN, H.; CECL, S. J. Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies. *Perspectives on Psychological Science*, 2009, roč. 4, č. 6, s. 551–577.
- ROWAN, B.; RAUDENBUSH, S.; CHEONG, Y. Teaching as a non-routine task: Implications for the organizational design of schools. *Educational Administration Quarterly*, 1993, roč. 29, s. 479–500.
- RUMBERGER, R. W.; PALARDY, G. J. Multilevel models for school effectiveness re-

- search. In KAPLAN, D. (Ed.). *Handbook on quantitative methodology for the social sciences*. Thousand Oaks, CA : Sage, 2004, s. 235-258.
- SABATIER, P. (Ed.) *Theories of the Policy Process*. 2nd edition. Boulder : Westview Press, 2006.
- SALAMON, L. M.; ODUS, V. E. (Eds.). *The Tools of Government: A Guide to the New Governance*. Oxford : Oxford University Press, 2002.
- SALMI, J.; SAROYAN, A. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, 2007, roč. 19, č. 2, s. 31-68.
- SHORROCKS-TAYLOR, D.; JENKINS, E. W. (Eds.). *Learning from Others: International Comparison in Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2000.
- SCHEERENS, J. School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1990, roč. 1, č. 1, s. 61-80.
- SCHEERENS, J.; GLAS, C.; THOMAS, S. *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse : Swets & Zeitlinger, 2003.
- SCHIEFER, U.; DÖBEL, R. *MAPA – PROJECT. A Practical Guide to Integrated Project Planning and Evaluation*. Budapest : OSI, 2001.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. 39-83, Chicago, IL: Rand McNally, 1967.
- SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In HALLINAN, M. T. (Eds.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York : Kluwer Academic, 2000.
- SHIELDS, P. Pragmatism as a Philosophy of Science: A Tool for Public Administration. *Research in Public Administration*, 1998, č. 4, s. 195-225.
- SHOEMAKER, P.; TANKARD, W.; LASORSA, D. *How to Build Social Science Theories*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 2004.
- SMITH, P. C. *Formula funding of public services*. New York : Routledge, 2007.
- STRAKOVÁ, J. et al. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, 2009a.
- STRAKOVÁ, J. et al. *Jaké funkce má plnit evaluační systém?* Nepublikovaný rukopis, 2009b.
- TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; HENRY, M. *Educational policy and the politics of change*. London : Routledge, 1997.
- VEDUNG, E. Policy Instruments: Typologies and Theories. In BEMELMANS-VIDEC, M-L.; RIST, R. C.; VEDUNG, E. (Eds.). *Carrots, Sticks and Sermons: Policy Instruments and their Evaluation*. New Brunswick, NJ : Transaction, 1998.
- VESELÝ, A. Kdo a proč končí v učňovských oborech. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. (Eds.). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006, s. 247-281.
- VESELÝ, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. *Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika*, PPF-030. Praha : Fakulta sociálních věd UK, 2007a.

- VESELÝ, A. Veřejná politika. In VESELÝ, A.; NEKOLA, M. (Eds). *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha : SLON, 2007b, s.13-41.
- VESELÝ, A. *Vymezení a strukturace problému ve veřejné politice*. Praha : Karolinum, 2009.
- WEISS, J. A.; TSCHIRHART, M. Public information campaigns as policy instruments. *Journal of Policy Analysis and Management*, 1994, roč. 13, č. 1, s. 82-119.
- WHELAN, F. *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*. London : Fenton Whelan, 2009.
- WILLMS, J. D. *Monitoring school performance: A guide for educators*. Washington, DC : Falmer, 1992.
- WITTE, J. F. Vouchers. In SYKES, G.; PLANK, D. N.; SCHNEIDER, B. L. (Eds). *Handbook of education policy research*. New York : Routledge, 2009, s. 491-501.

PISA V KRITICKEJ PERSPEKTÍVE¹

ONDREJ KAŠČÁK, BRANISLAV PUPALA

Abstrakt: Po niekoľkých kolách testovania žiackej populácie prostredníctvom projektu OECD PISA sa začínajú najmä v akademickom prostredí objavovať štúdie odkrývajúce slabé a rizikové miesta tohto projektu. Tie poskytujú kritický pohľad na deklarovanú objektivitu PISA výsledkov a cez viaceré roviny a aspekty nabádajú k opatrnosti pri vyvodzovaní silných záverov krajín pre reguláciu vzdelávania prostredníctvom výkonov dosiahnutých v tomto type merania vzdelávacích výsledkov. Štúdia sumarizuje kritické hľadiská publikovaných analýz, takže poskytuje pohľad na tento projekt v širších, ako dominantne diskutovaných súvislostiach. Prezentované je globálne ekonomické a politické pozadie zavedenia a periodického opakovania PISA testovania, jednak vo vzťahu k špecifickým ekonomickým záujmom, ako i vzhľadom na spôsoby dominujúcej neoliberalnej správy globalizovanej spoločnosti. Rovnako sa poukazuje na problémy, ktoré evokujú samotné položky PISA testov, kde existujú celkom jasné signály, že PISA je v rozpore s vlastnými deklaráciami o tom, čo testuje a na aké výkony poukazuje.

Kľúčové slová: PISA, ranking vzdelávacích systémov, governmentálna stratégia kontroly, gramotnosť, real-life testové úlohy, testové spôsobilosti, metodológia PISA.

Abstract: After several testing rounds of the pupils' population by the project OECD PISA, studies revealing weak and risky areas of this project started to appear, especially in the academic environment. These provided a critical view on the declared objectivity of the PISA results and through various levels and aspects exhorted to caution in the deduction of strong conclusions of countries towards educational regulation through performances achieved in this type of educational results measurement. The study summarizes critical viewpoints of published analyses and provides the view on this project in wider connections. Global, economic and political connections of implementation and periodical repetitions of PISA testing are presented in relation to specific economic interests, the same as concerning the ways of dominating neoliberal administration of globalized population. At the same time the study points in technologies that evoke the items of PISA tests themselves, where quite clear signals exist, which show that PISA is in contradiction to its own declarations as to what it tests and what performances it points out.

Key words: PISA, ranking of educational systems, governmental strategy of control, literacy, real-life test tasks, testing capabilities, PISA methodology.

1 Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0224/11 Archeológia neoliberalnej governmentality v súčasnej školskej politike a v teórii vzdelávania, a projektu VEGA 1/0172/09 Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti.

1 ÚVOD

Úvodník typu „PISA sa stala jednou z určujúcich tém pedagogického diskurzu, odbornej produkcie a vzdelávacej politiky“ nie je v súčasnosti nevyhnutný, pretože daná skutočnosť je kultúrne evidentná a tvorí dokonca dominantný cyklický rámec bežného mediálneho diskurzu o vzdelávaní. Netreba argumentačne podopierať ani fakt, že PISA etablovala hegemoniálnu formu diskurzu a tak sa „jednotlivý výskumný projekt stal paradigmou výskumu vzdelávania vo všeobecnosti“ (Behnke; Brügelmann; Heymann; 2008, s. 28). Tento fakt má svoje závažné dôsledky. Olechowski (2007, s. 7) v súvislosti s PISA upozorňuje, že „porovnávací veda o výchove - dôležitá výskumná oblasť v rámci vied o výchove - sa jedným razom priam násilne odtrhla od globálnej perspektívy porovnávania školských systémov, učebných plánov, systematiky výučby jednotlivých učiteľov a zacielená sa na podstatný aspekt „výstupu“. Spektrum porovnávacích štúdií v oblasti vzdelávania sa zužuje prizmou výkonovej úspešnosti žiakov či školských systémov v testovacích projektoch. Behnke, Brügelmann a Heymann (2008) následne varujú pred takýmto redukcionistickým profilovaním sa porovnávacjej pedagogiky v snahe legitimizovať biografickú a subjektívnu kvalitu vzdelávania, ktorá nekorešponduje s proklamáciami o kvalite vzdelávania z kvantitatívne ladených analýz (rôznorodé disparátne úrovne kvality vzdelávania pozri prehľadovo v Kaščák 2010). PISA ako univerzálny prototyp zisťovania a merania kvality vzdelávania testovaním tak otvára mnohé otázky.

2 BARIÉRY KRITICKÝCH REFLEXÍ

Tieto otázky sa však nevynárajú v priestoroch, kde by mohli spôsobiť širokú odbornú rezonanciu. Nepasujú totiž do dominantného diskurzívneho režimu o vzdelávaní. A ani nemôžu vstúpiť do súčasnej epistemologickej mriežky o vzdelávaní, pretože hneď na „vstupe“ je ich prienik prakticky blokovaný – a to profesijnými identifikáciami, fungovaním evaluačného trhu a rastrom politickej korektnosti. Tieto faktory fungujú ako súdržný mocenský blok tlmiaci ohniská kritických analýz. No tie sa s každým trojročným cyklom testovania rozhoria s novou intenzitou a koordinátorom testovania PISA sa darí dané otázky hasiť s čoraz väčšou námahou.

Nepriestrelnosť rastra politickej korektnosti vyplýva z faktu, že komentovanie výsledkov PISA sa stalo neoddeliteľnou súčasťou politického diskurzu, nástrojom vzdelávacej politiky a zároveň vzdelávacích reforiem. K tomuto nástroju sa upínajú politické reprezentácie, lebo ponúka naoko rukolapné poznanie. Bozkurt, Brinek a Retzl (2007) ukazujú, ako sa mení spôsob mediálneho uchopenia výsledkov PISA v priebehu testovaní. Zatiaľ čo po prvom cykle testovania (2000), keď PISA mala pomerne nízku rezonanciu v denníkoch a jej výsledky triezvo komentovali najmä žurnalisti a analytici s poukázaním na problémy politického nezájmu o vzdelávanie, druhý cyklus (2003) zažil mediálny boom, ktorý využili najmä politici. Tí zaradili PISA do svojej agendy a výsledky interpretovali ako zlyhanie školského systému a učiteľov. Tému obsadili politické komentáre za stále sa zmenšujúceho podielu diskusných vstupov iných autorít. Po druhom testovaní sa taktiež zvyšuje polari-

zácia diskurzu (vítazi verzus porazení), čím sa legitimizuje pre politický život nevyhnutné avizovanie reforiem. Tento politický blok následne posúva kritické analýzy do tábora antireformných (a teda nelegitímnych) analýz a je typický aj pre aktuálne zverejnené výsledky PISA (2009) - kritické pohľady sú exkomunikované mimo sféru politickej, ba až sociálnej legitimacy (pozri diskusiu medzi O. Kaščákom a Z. Kusou 2010).

Ďalším limitujúcim a blokujúcim faktorom pre kritické analýzy je samotná povaha evaluácie, jej mechanizmy a trhové stratégie. Výzvy kritikov PISA na teoretické diskusie k východiskám či metodológii tohto projektu sú zo strany predstaviteľov národných PISA-konzorcií marginalizované či ignorované (Hopmann; Brinek; Retzl 2007). Batérie testových úloh sa zverejňujú až s niekoľkoročným odstupom po testovaní, často nekompletné, a niektoré úlohy neboli z prvých testovaní zverejnené dodnes (Wuttke 2009). Technické správy sú metodologicky neúplné, prezentované dáta sú selektované a štatistické procedúry vzbudzujú mnohé otázky. Medzi administrátormi existuje akýsi (v niektorých krajinách dokonca formalizovaný) kódex mlčanlivosti o uplatňovaných technických procedúrach, spôsoboch vyhodnocovania položiek a kódovania. Najparadoxnejšou skutočnosťou je, že testovanie PISA predstavuje proklamatívnu záležitosť bez autoritatívneho komentovania namerných výsledkov zo strany PISA-konzorcií. Odmieťa sa akákoľvek asistancia pri interpretácii výsledkov, neposkytuje sa ich vysvetlenie, metodologické objasnenie. Nehovorí sa, čo výsledky reálne znamenajú. Interpretácia PISA vytvoreného rankingu je na jednotlivých krajinách a tejto interpretácie sa chopia predovšetkým politici, pretože tých netrápi otázka validity či reliability výsledkov. Dôležitý je vypovedaný fakt - miesto v rebríčku. Obozretní akademici vstupujú do tejto situácie s pochopiteľnou opatrnosťou, pretože prístup k informáciám je neobvykle filtrovaný.

Treba však uviesť, že kvantita výsledných dát, ktoré sú po testovaní vypustené do života, pôsobí komplexne a neredukcionisticky. Je to však prirodzený dôsledok masívnosti a celoplošnosti testovania a nie minucióznosti. Preto sa prevzatie a prezentovanie (aj vo forme metodologických kotrmelcov) parciálnych dát z PISA stalo ľahkou korisťou pre niektorých v PISA neangažovaných akademikov, ktorých afirmatívne komentovanie vybraných oblastí testovania sprevádza určitú z etáp ich profesijnej dráhy. Na Slovensku ich nie je málo. PISA je však zdrojom profesijných identifikácií aj v hlbšom zmysle slova. Identifikácií, ktoré následne blokujú kritickú reflexiu tohto nástroja. Je to totiž tak, že „PISA tvorí obrat, pracovné miesta, možnosti kariéry, uznanie a moc“ (Wuttke 2009, s. 23-24). Tvorí ju obrovský aparát národných administrátorov, ktorí bývajú zhromaždení v národných agentúrach. V niektorých krajinách bývajú pre túto oblasť vypisované dokonca profesorské miesta (Jahnke 2008). Podľa Wuttkeho (2009) je práve personálne (ale aj ekonomické) hľadisko práve tým, ktoré etablovalo 3-ročný cyklus testovania. Umožňuje totiž udržať výskumné tímy pokope (príprava ďalšieho testovania trvá zhruba rok a pol) a udržať nástroj PISA vo verejnom vedomí. Ak by išlo o vec (posúdenie pokroku vo výsledkoch vzdelávania), tak 3-ročný cyklus sa javí byť ako príliš krátky (optimum je podľa Wuttkeho 7 rokov).

Kritický tón následne ide proti záujmom týchto skupín pracovníkov a zároveň

ohrozuje ďalší významný blok - ekonomický profit súvisiaci s distribúciou tohto nástroja. OECD je síce autorom PISA, ale jej rola je len strategická a rámcová. Technickú stránku testovania vykonáva privátne konzorcium pod vedením organizácie ACER (Australian Council of Educational Research), ktorá funguje celosvetovo podľa trhového modelu a predáva jednotlivým podieľajúcim sa krajinám testovaciu technológiu, riadi trh so zaškolením do testovania, do administrácie a s dotýčnými školiacimi materiálmi. Dôsledky pre akademický diskurz sú zjavné: odmietanie kritických publikácií voči PISA zo strany knižných pedagogických vydavateľstiev, pretože tie nechcú prísť o zákazky súvisiace so školiacimi materiálmi a ďalšími publikáciami pracujúcimi s PISA tematikou (osobná skúsenosť kolektívov autorov dvoch v súčasnosti najvýznamnejších kritických zborníkov o PISA), ako aj rezervovaný postoj redakčných rád odborných časopisov ku kritickým analýzám PISA (Wuttke 2009).

Existencia takéhoto mocenského bloku zastrešovaná symbolickou mocou OECD komplikuje rezonanciu kritických hlasov a limituje ich odborný a politický dosah. Preto sa zo všeobecného hľadiska chápe PISA a s ňou spätá logika testovania a mentalita štandardizácie ako špecifická forma správy vzdelávania a stala sa tak súčasťou analýz vo výskumnom prúde tzv. governmentálnych štúdií vo vzdelávaní (prehľadovo Kaščák; Pupala 2010, 2011).

3 PISA AKO GOVERNMENTÁLNA TECHNOLOGIA KONTROLY

PISA ako stratégia sociálnej správy vzdelávania je výsledkom transformácií všeobecných foriem sociálnej správy. PISA je výstupom tretej fázy vývoja evaluačného diskurzu od začiatku 90. rokov 20. storočia, ktorá súvisí s presadzovaním sa neoliberalných programov a praktík v sociálnej správe - najmä praktík tzv. New Public Managementu (Höhne 2006). V evaluačnom diskurze dochádza k trom zásadným posunom (ibid., s. 205): 1) Vo všeobecnom štátnom rámci už nejde o obsahlu integráciu znevýhodnených sociálnych skupín. Evaluácia sa skôr stáva médiom exklúzie. 2) Do úzadia ustupuje evaluácia faktorov a efektov, zdôrazňuje sa evaluácia „výkonu“. Orientácia na performáciu a efícienciu sa spája s rozličnými modelmi selekcie, akými sú napr. rankingy. 3) Evaluácia sa transnacionalizuje, stáva sa súčasťou globalizovanej neoliberalnej politiky riadenej organizáciami ako WTO a OECD. Transnacionálne partnerstvá majú podobu tzv. „public-private-partnerships“ (Hirsch 2001), tak ako sme na to poukázali vyššie v súvislosti s PISA-konzorciami.

PISA je tak prototypom neoliberalnej sociálnej správy (gouverner) inštalujúcou novú racionalitu (mentalité) riadenia a selekcie: „Zásadná zmena funkcie spočíva v tom, že sa z kedysi politicky motivovanej evaluácie sociálneho štátu za účelom rozsiahlej sociálnej integrácie vyvinula ekonomická forma evaluácie výkonu s cieľom legitimizácie exklúzie“ (Höhne 2006, s. 215). PISA je tak príkladom novej techniky sociálnej kontroly, ktorá nemá primárne pedagogické či vzdelávacie ciele. Je to vidieť na príklade, keď sa z PISA odvodzujú kontrolné mechanizmy vzdelávania, tak ako sa to udialo v roku 2003 v Nemecku v podobe tvorby vzdelávacích štandardov z predmetu matematika (Jahnke 2007). Didaktici matematiky boli „zhrození z úbohej kvality úloh“ (ibid., s. 315), ktoré ani v náznakoch nezohľadňovali kvalitu

už existujúcich učebníc. Jediným racionálnym vysvetlením je podľa Jahnkeho to, že „nejde o kompetencie, zásadné témy a oblasti požiadaviek...“, ide o to, „ukázať vyučujúcim a žiakom, že odteraz existuje nový administratívne normatívny pojem, pojem štandardov, ktoré treba bez námietok dodržiavať, ktoré nestrpia námietky či už proti testom alebo porovnávacím štúdiám“ (ibid., s. 316).

PISA ako významný nástroj neoliberálnej sociálnej správy cez vzdelávací sektor je prostredníctvom textu L. Pongratza naplno predstavená napr. v monotematickom čísle časopisu *Educational Philosophy and Theory* (2006), ktoré je celé venované analýzám rozličných úrovní a aspektov pôsobenia neoliberálnej governmentality v tomto sektore. PISA je tu považovaná za súčasť všetkých možných vzdelávacích technológií, procedúr, spôsobov a ich vzťahov, cez ktoré „ľudské bytosti riadia a spravujú seba a iných vo svetle špecifických hier pravdy“ umožňujúcich udržiavať isté spôsoby politickej moci v našej spoločnosti a s ňou spojené subjektívne praktiky (Masschelein et al. 2006, s. 416). PISA je v týchto technológiách elementom governmentálnych stratégií ovplyvňujúcich regulácie reforiem vzdelávania, je špecifickou governmentálnou technikou kontroly (Simons; Masschelein 2006, s. 424). Pongratz (2006) považuje testovací aparát PISA za „stabilizátor moci“, za „uzlový bod disciplinárnej siete“ a „disciplinárnu stratégiu“, ktorá predstavuje základný „svetelný bod“ medzi strategickými mocenskými vzťahmi a technológiami seba. Globálne testovanie tohto druhu nefunguje ako neutrálny nástroj vedeckej objektivity, ale „zakladá svoje vlastné štandardy normality“ (Pongratz 2006, s. 473). Svojim dosahom funguje PISA ako mocensky založený normalizačný proces, v ktorom je možné mať pod kontrolou celý vzdelávací systém aj so všetkými jeho vzdialenými kútmi (ibid.). Nie je pritom vôbec podstatné, či v danej chvíli a v danom priestore prevažujú konzervatívne alebo progresivistické reformné iniciatívy, pretože v neoliberálnom politickom rámci obe implicitne akceptujú disciplinárne procedúry globálneho testovania a jeho normy (ibid.).

Governmentálny rámec operovania PISA v sociálnom priestore umožňuje tento testovací mechanizmus vnímať ako „transportér ideológie“ (Larsson; Löfdahl; Prieto 2010) reprezentovanej OECD a posilňujúcej kultúru performativity aj v oblasti vzdelávania. PISA akceleruje orientáciu vzdelávacích systémov na výstupy, pričom táto orientácia je považovaná za súčasť logiky nového inštitucionálneho prostredia, ktoré v globálnom trhovom priestore má byť schopné udržať kompetitívnosť a priťahovať kapitál (Benveniste 2002). Zmena regulačného režimu vzdelávania obracajúca pozornosť od zdrojov a obsahov smerom k výstupom vyjadruje governmentálnu stratégiu, ktorá vedie najmä k zabezpečeniu kvalifikovanej pracovnej sily (ibid.). Vyhodnocovanie poznatkov (kompetencií) v rámci PISA preto ani nie je vyhodnocovaním výkonov konkrétnych žiakov, ale v intenciách konceptu „poznatkovej ekonomiky“ sa skôr vyhodnocuje kolektívna poznávací výkonosť. PISA testovanie mení poznanie na komoditu a je nástrojom, ktorý reguluje národné poznatkové fabriky tak, aby obstáli v medzinárodnej ekonomickej súťaži a globálnej ekonomickej produkcii (Larsson; Löfdahl; Prieto 2010). Typ preferovanej výkonovej orientácie sumarizovanej rankingami mení modus regulácie vzdelávacích systémov. Ústredným motívom sa stáva očakávaný a diktovaný úspech vzdelávacieho

systému, takže energia je vkladaná do aktov, ktoré tento úspech môžu zabezpečiť. Menej dôležité sa stávajú dennodenné vzdelávacie aktivity, ktoré tvoria samotnú podstatu vzdelávania a ktoré sledujú napr. podporu záujmu žiakov o vzdelanie. Ball (2000) jednoducho hovorí, že performatívna kultúra (ktorej je PISA súčasťou) núti organizácie, aby sa orientovali na druhoradé a nie svoje primárne aktivity.

Pôsobenie projektu PISA ako neoliberálneho regulačného nástroja vzdelávacích systémov vníma Uljens (2007) ako „skryté kurikulum PISA“, prostredníctvom ktorého OECD presadzuje svoje záujmy. PISA produkuje mentalitu kompetitívnosti a kompetitívnej kooperácie v rámci zúčastnených krajín i medzi nimi navzájom, súčasne zvyšuje homogenizáciu vzdelávacieho prostredia na globálnej úrovni. Samotná logika testovania rezultujúca v rankingoch zakladá governmentálnu stratégiu správy vzdelávania založenú na seba-prispôsobovacích a seba-reflektujúcich mechanizmoch, ktoré iniciuje samotná povaha testovania PISA. „Cez tieto procesy sa jednotlivé krajiny začínajú upínať k určitým typom otázok a cieľom hľadajúc kľúče k úspechu“ (Uljens 2007, s. 298). Tým, že vysvetlenia pozícií v rankingoch sú ponechané na krajinách samotných, existuje tu zdanlivá voľnosť pri vyvodzovaní záverov a navrhovaní odporúčaní. Avšak rozhodovacie procesy sú založené na limitovanej agende vzdelávacej politiky, ktorá sa sústreďuje skôr na to, ako má byť vzdelávanie korigované v prospech nasledujúceho úspechu, pričom „reflexia, vzťahujúca sa na orientáciu a ciele vzdelávania a školovania ako také, prestáva byť dôležitá (ibid., s. 299).

Vzdelávacia politika orientovaná na stále sa obnovujúcu požiadavku udržať si alebo dosiahnuť úspech v medzinárodných rebríčkoch PISA je politikou udržiavania konštantnej neistoty. Vytvára neistú mentalitu alebo identitu, ktorá sa kontinuálne usiluje dosiahnuť bezpečie. Uljens (ibid.) ukazuje, že takáto neistá identita, ktorú na úrovni národných vzdelávacích politík produkuje PISA, je vlastne na individuálnej úrovni analogicky a súčinne vytváraná neoliberálnou dogmou celoživotného učenia sa, ktorá učebné aktivity znovu predostiera ako niečo, čo musí jednotlivec neustále predvádzať, aby opakovane a donekonečna obhajoval svoju legitimitu. PISA tak funguje v komplexnom rámci neoliberálnej governmentality, ktorá sa uplatňuje na všetkých podstatných úrovniach vzdelávacieho prostredia.

PISA sa stala spoľahlivým nástrojom neoliberálnej governmentality vo vzdelávaní najmä preto, že umožňuje udržiavať konštantnú neistotu a tým legitimizovať politické reformy, no zároveň by sa nemohla stať regulatívom sociálnej správy vzdelávania, keby nebola vnímaná ako nezávislý arbiter tejto neistoty a reformných pohybov požívajúci autoritu objektívnosti. Táto politicky prisúdená autorita pochádza z dvoch súčasných zdrojov neoliberálnej politiky vo vzdelávaní v podobe teoretických konštruktov *Evidence-based Policy* (EPB) alebo *Evidence-based Education* (EBE) a *School Effectiveness Research* (SER). Tieto teoretické konštrukty sa snažia reagovať na problematickosť vzťahu medzi vedeckým poznávaním a politickým rozhodovaním postulovaním tvorby priestoru pre vedecky podložené politické rozhodnutia. „Politika založená na dôkazoch“ má predstavovať jadro politickej správy, ktoré je „post-ideologické“, t.j. správy, v ktorej „je ideológia nahradená pragmatizmom“ (Sanderson 2002) alebo objektívne realistickým prístupom (Clegg

2005). Na základe takéhoto prístupu potom možno získať objektívny obraz o efektívnosti škôl a školských systémov a vykonávať tak primeranú sociálnu správu (Sammons 2007). PISA sa v súčasnosti považuje práve za taký nástroj, ktorý nám tento obraz dáva a poskytuje tak legitimitu „politike založenej na dôkazoch“. Explicitne to deklaruje napr. medzinárodná príručka k PISA 2006 (*Education International Guide to PISA 2006*), kde sa okrem deklarovanej príslušnosti k „Evidence-based Policy“ uvádza výrok vedúceho PISA tímu na úrovni OECD A. Schleichera, že bez dát sa človek stáva iba ďalším človekom s názorom. PISA vraj názorovú rôznosť objektivizuje svojimi dátami založenými na dôkazoch. Governmentálna moc PISA tak spočíva na deklarovaní ideologickej nezaťaženosti, čistej empirickosti, výskumnej orientovanosti a teda objektívnosti, validity a reliability. A vskutku PISA bežného pozorovateľa ohromí kvantitou dát, veľkosťou vzorky či estetickou presvedčivosťou ratingu. Jej metodologickú nepriestrelnosť však treba vnímať predovšetkým v politicky deklaratívnom zmysle slova.

4 METODOLOGICKÉ TRHLINY RANKINGU

Exkluzívny charakter PISA-štúdií založený na rankingu podpriemerných, priemerných a nadpriemerných krajín, od ktorého sa odvíja legitimizácia politickej moci a intervencií do sektoru vzdelávania, má mnohé medzery, o ktorých sa nediskutuje. Dané rankingy totiž nestoja na spoločných základoch, nie sú metodologicky očistené a porovnávajú tak jablká s hruškami. Uvedieme pár príkladov. Zlomová línia rankingu, hovoriaca o úspešnosti alebo neúspešnosti krajiny v testovaní PISA je 500 bodov. „Táto stredná hodnota sa ale veľmi zvláštnym spôsobom prepočítava pri zrovnovážňovaní štátov OECD - islandskí žiaci sú zohľadňovaní 800-krát viac ako žiaci zo Spojených štátov amerických. Keď sa táto skutočnosť skoriguje, klesne stredná hodnota na 490 bodov“ (Wuttke 2009, s. 24). Už len táto kozmetická (a v porovnaní s inými problémami testovania PISA nepodstatná) korektúra spôsobí, že sa mnohé štáty dostanú z podpriemernej úrovne na úroveň nadpriemernú (exemplárne Nemecko, ale napr. aj Slovensko). Línia zlyhania resp. úspechu je veľmi tenká. Brügelmann (2008) uvádza, že za štatisticky významnú hranicu sa v testovaní PISA považuje 9 bodov, čo predstavuje diferenciu 2% správnych odpovedí. Pri testovaní z matematiky z roku 2003 to znamená pol úlohy na 26 testových úloh. Pýta sa, či ide o pedagogicky a politicky relevantnú diferenciu. Odpoveď je zjavná, ak zoberieme do úvahy Wuttkeho (2007) údaje, na základe ktorých faktor motivácie pri testovaní PISA ovplyvňuje výsledok v rozpätí 50 bodov a viac. Túto skutočnosť si uvedomili niektoré ázijské krajiny (klasický víťaz medzinárodných testovaní), ktoré pred testovaním navodzujú atmosféru vážnosti a skúšania (pred testovaním sa hrá národná hymna, správanie je minuciózne reglementované a pod.). Opačným príkladom je Nemecko, Francúzsko či iné európske krajiny, kde takáto environmentálna motivácia absentuje.

Kto v testoch PISA vyhral a kto je porazený, je z metodologického hľadiska omnoho problematickejšie, ako sa hovorí v mediálnych a politických proklamáciách. Za víťaza sú tradične pasované škandinávске krajiny na čele s Fínskom. Už

málo sa hovorí o tom, že Fínsko bolo ešte pred pasovaním za víťaza šokované vysokou diferenciou medzi výkonmi chlapcov a dievčat. Fakt je taký, že Island, Dánsko a Nórsko dosahujú priemerné výsledky, porovnateľné s väčšinou kontinentálne európskych krajín (Wuttke 2009). Ukazuje sa, že faktor školského systému a štruktúry vzdelávania nemá zásadný vplyv na úspech v PISA, aj keď sa ten neodôvodnene pripisuje jednotnej škole v škandinávskych školských sústavách. Vplyvnými faktormi sú „bez ohľadu na školský systém“ štruktúra obyvateľstva, sociálny blahobyt, „kultúrno-technický stav rozvoja“, „stupeň orientovania na výkon“ (Bender 2007). Navyše, Fínsko má „extrémne málo prisťahovalcov“ (ibid., s. 28) a tak sa do národného priemeru nepremietajú jazykové a školsky adaptačné problémy. Ak sa porovnajú výsledky žiakov narodených v danej krajine, tak lepšie výsledky ako Fínsko dosahuje flámske Belgicko, Holandsko, či nemecké Bavorsko (ibid.).

Sú tu aj ďalšie závažné metodologické nezrovnalosti, a to najmä selektívny prístup niektorých krajín k výberu vzorky. Samotné Fínsko napr. vylúčilo z testovania žiakov s poruchami čítania a písania, čo mnohé krajiny neurobili. Obdobne postupovalo aj Dánsko, Grécko, Írsko, Poľsko. Dáni navyše vylúčili žiakov s poruchami počítania. Príkladov metodologických nezrovnalostí sú desiatky: nereprezentatívnosť zastúpenia žiakov odborných škôl (Rakúsko, testovanie v roku 2000); vylúčenie viac ako povolených 5% zo skupiny žiakov s postihnutím v Kanade, na Novom Zélande, Dánsku či Španielsku (v Nemecku sa žiaci špeciálnych škôl zúčastnili aj krátko testovania); v niektorých krajinách sa vysoké percento 15-ročnej populácie nachádza mimo školského systému a neboli teda súčasťou vzorky (v Turecku, Mexiku, Albánsku, Brazílii, Peru je to až takmer 50% predmetnej populácie) (Langfeldt 2007; Rindermann 2006); v niektorých krajinách dochádzalo k zámernému výberu škôl či k prezradeniu testových úloh. OECD napr. nereagovala na podozrenia, že Poľsko v roku 2003 distribuovalo neúplné testovacie zošity (Wuttke 2007). Výpočet mnohých nezrovnalostí v testovaní PISA vedie Olechowskeho (2007, s. 7) k záveru, že nejde len o náhodné chyby, ale o chyby, ktoré majú systémový charakter.

Ak možno hovoriť o víťazoch PISA testovania, tak ide o štáty juhovýchodnej Ázie (Južná Kórea, Taiwan, Singapur, Japonsko, Hong-Kong), ktorých školské systémy však nie sú považované v európskych podmienkach za vzorové (neporovnateľne vyššie dotácie počtu hodín na školách, rozvinutý privátny sektor každodenného doučovania, vysoký tlak na výkon, autoritatívne interakčné vzorce v školách).

5 VRATKÁ REALITA TESTOVÝCH ÚLOH

Práca s testovými položkami (či už zo strany administrátorov alebo žiakov) a ich obsah sú alfou a omegou úspešnosti resp. neúspešnosti v testovaní PISA. Treba povedať, že zásadný problém vzniká v tom, že pri tvorbe položiek „PISA nezohľadňuje prienik množín národných kurikul, ale postuluje vlastný pojem vzdelania, ktorý sa v angličtine označuje ako literacy“ (Wuttke 2009, s. 25). Testy PISA teda nezaujíma podoba školského vzdelávania v daných vzdelávacích oblastiach (čo poukazuje na to, že výsledky PISA nehovoria nič o efektívnosti národných vzdelávacích systémov). Ide o diskurz gramotnosti, ktorá je však poňatá veľmi vágne v zmysle

spôsobilostí či „kompetencií“, ktoré sú relevantné pre osobné, sociálne a ekonomické blaho človeka (OECD 1999), a ktorá redizajnuje chápanie vzdelávacích obsahov i zmyslu vzdelania. Ide teda o implantáciu angloamerického pojmového inštrumentária, ktorá má však svoje reálne implikácie v testovaní. Münch (2008) totiž upozorňuje, že takéto „zameranie na produkciu humánneho kapitálu prostredníctvom sprostredkovania základných kompetencií je v rozpore s tradičnou ideou stavovsky a odborne diferencovaného vzdelávania“. Túto tradíciu zdieľa veľká časť kontinentálne európskych krajín a zároveň sa to pretavuje do štrukturácie obsahu vzdelávania a spôsobov poznávania reality. Znamená to, že PISA nevytvára jednotnú testovaciu bázu, kde by všetci žiaci boli na rovnakej štartovacej čiare. Testové úlohy sú kultúrne kódované angloamerickou tradíciou založenou na integrácii obsahov vzdelávania a medzipredmetových vzťahoch bez diferencovania medzi rôznymi disciplinárnymi poznávacími režimami.

Preto Münch (2008) ukazuje, že angloamerickí žiaci zlyhávali pri technických úlohách, ktoré zodpovedajú „kalkulačne orientovanému vyučovaniu matematiky“ napr. v Nemecku, zatiaľ čo nemeckí žiaci zlyhávali v úlohách vyžadujúcich si zapojenie všeobecných kognitívnych kompetencií, tak ako sa na ne zameriava angloamerický koncept tzv. „Realistic Mathematics Education“. Hneď ako sa však objaví úloha, ktorá vykazuje blízkosť k čiastkovej oblasti matematiky, dosahujú nemeckí žiaci nadpriemerné výsledky v rámci celej OECD (v PISA najmä úlohy vychádzajúce z Euklidovskej geometrie). To isté platí o prírodovednej oblasti. Predmetovo diferencované vyučovanie (fyzika, chémia, biológia) v kontinentálnej Európe kontrastuje s angloamerickým konceptom tzv. „Scientific Literacy“ alebo „Science for All“. Keď v roku 2006 prišlo k diferenciacii prírodovednej zložky o otázky životného prostredia, okamžite dosiahli nemeckí žiaci nadpriemerné výsledky.

Ani sťažnosti, že na základe výsledkov PISA kontinentálne európski žiaci nevedia čítať, nie sú v tomto ohľade opodstatnené. Maximálne nevedia uplatňovať angloamerický habitus čítania, ktorý vychádza z vecných a odborných textov, akými sú návody na použitie, technické opisy, časopisecké texty. Literárne texty (na ktorých je založené čítanie u nás) sú zastúpené v malom množstve. Až 38 % všetkých textov tvoria v rámci PISA diskontinuitné texty ako tabuľky, diagramy, formuláre, ktoré však tvoria minimálnu súčasť obsahov jazykového literárneho vzdelávania v našich podmienkach (Münch 2008).

V súvislosti s vyššie uvedeným je zaujímavé, že v súčasnom širokom afirmujúcom diskurze o PISA sa neobjavujú analýzy odborových didaktikov a obsahové analýzy testových položiek. Ak sa totiž na ne pozrie odborový didaktik, nemôže dospieť k inému, ako kritickému stanovisku.

Špecifické chápanie vzdelania sa v PISA testovaní odráža akcentovaním prístupu, ktorý má sledovať schopnosť žiakov riešiť problémy v situáciách reálneho života. Tento prístup stiera špecifický kontext školských vyučovacích predmetov a inklinuje k snahe predostierať transdisciplinárne (bežnému životu blízke) úlohy. Orientácia na „každodenný život“, na „kontext reálneho života“ je v PISE dominujúca (napr. OECD 2003a, 2003b), pričom práve vymedzenie vzdelania ako gramotnosti má zdôrazniť „aplikáciu“ naučeného do „každodenných situačných kontextov“.

Takže ak je napr. tradičná vzdelávacia doména, akou je matematika, preštylizovaná do „matematickej gramotnosti“ v jej aplikačnom význame, znamená to, že PISA mení oboje – „konštruuje nový význam matematiky i reálneho, života“ (Kanes; Morgan; Tsatsaroni 2010, s. 303).

Falošná každodennosť

Detailnejšia analýza PISA úlohových položiek však ukazuje, že problematický je nielen vzťah týchto položiek k „reálnemu životu“, ale aj tendencia rekonštruovať vzdelanie „pragmatickým“ vzťahovým rámcom, ktorý sugeruje PISA. Úsilie dizajnovať úlohy s nádychom „reálnosti“ vedie totiž k mnohým interferenciám, ktoré ovplyvňujú úspešnosť resp. neúspešnosť zvládnutia tej-ktorej testovej úlohy. Bender (2007) napr. ukazuje, že úloha z matematiky z roku 2000 týkajúca sa vypočítania lacnejšieho prenájmu z dvoch ponúk sa dá pri zapojení sedliackeho rozumu vyriešiť úplne inak (a dokonca ešte lacnejšie), ako je to považované za správne v zbierke riešení. Bender uzatvára, že vzťah ku každodennej realite je v PISA testovaní len predstieraný, čo napokon dokumentujú aj iné podrobnejšie analýzy konkrétnych testových úloh. Meyerhöfer (2007) zase uvádza, že matematická úloha „Jablká“ z toho istého roku sa v otázke č. 2 dá (zase z matematického, nie každodenného hľadiska) jednoducho riešiť dvoma legitímnymi spôsobmi, pričom bod za správnu odpoveď podľa pravidiel kódovania však žiak dostane len za odpoveď „ $n=8$ “ (a nie za možnú odpoveď „ $n=0$ “).

Ako dôslednejší príklad predstieraného vzťahu k realite si detailnejšie všimnime matematickú úlohu „Chôdza“ z roku 2003. Matematické operácie spojené s pochopením priamo úmernej funkčnej závislosti dvoch veličín sú zasadené do „reálneho problému“ chôdze a vzťahov medzi dĺžkou krokov a počtom krokov. „Reálnosť situácie“ má zabezpečiť nielen chôdza ako taká, ale chôdza konkrétnych osôb (Mareka a Michala v slovenskej, resp. Heiko a Bernarda v anglickej verzii). Realitu má posilniť aj kvázifotografické zobrazenie stôp ľudských chodidiel, do ktorých je medzi dvoma stopami umiestnená úsečka P vyjadrujúca jednu z definovaných veličín (dĺžka kroku). Dve otázky (ktoré sú mimochodom aj v slovenskej aj v anglickej verzii označené ako otázka 1 a otázka 3), sledujú použitie daného vzorca na (1) výpočet dĺžky kroku a (2) rýchlosť chôdze na základe predchádzajúceho výpočtu počtu krokov. Matematické operácie výpočtu funkčných závislostí sú v úlohe zrejme, komplikácie sa vynárajú práve v súvislosti s „reálnosťou“ tejto úlohy. Sjøberg (2007) lapidárne ukazuje, že matematický vzorec použitý v úlohe ($n/P=140$) nie je matematizáciou reálnej situácie. Vzorec totiž implikuje, že pri zvýšení frekvencie krokov sa simultánne zvýši dĺžka krokov. Táto sugerovaná závislosť je skúsenostne neplatná – človek skôr kráča dlhými krokmi s nižšou frekvenciou chôdze alebo krátkymi krokmi s vyššou frekvenciou chôdze. Závislosť dĺžky kroku a frekvencie chôdze je teda v skutočnosti skôr opačná či môže situačne variovať. Navyiac, problematický je obrázok v úlohe. Podľa Kanes (2009) vizuálny kód reprezentovaný obrázkom operuje proti vyriešeniu úlohy, pretože jeho prítomnosť zvädza k tomu, že je pri riešení nevyhnutný. K zodpovedaniu otázok tento vizuálny kód však vôbec nie je

potrebný. Sjøberg (2007) si ďalej všíma, že obrázok doťahuje nereálnosť celej úlohy ad absurdum, keď upozorňuje, že na základe figurálnej proporčnosti obrázka a zadaných údajov v úlohách by musela byť dĺžka stopy 55 cm (pričom vieme, že priemerný muž má chodidlo cca 27 cm). No a stopy na obrázku sú rozmiestnené tak, že vzdialenosť tretej stopy od druhej je až asi o 60% väčšia ako prvej stopy od druhej, čo by podľa vzorca daného v úlohe znamenalo, že akcelerácia chôdze osoby, ktorej stopy má obrázok reprezentovať, bola enormná. Všetky uvedené aspekty úlohy „Chôdza“, ktoré jej mali dať rozmer „blízkosti k realite“ majú teda paradoxný účinok: Tí žiaci, ktorí zapoja do riešenia úlohy rozum každodennej skúsenosti, nemôžu byť v jej riešení úspešní. Úspešní sú tí, ktorí ignorujú zdanlivý (a klamný) scenár reality v úlohe a sústredia sa výlučne na formálne symbolické vzťahy matematických operácií, ktoré úloha požaduje (inými slovami, sú to tí, ktorí prsto dosadia správne čísla na správne miesta v danom vzorci). Úloha, ktorá chce teda vytvoriť zdieľanie reality a ktorá má v skutočnosti vlastne rôzne varianty odpovedí v závislosti od uhla pohľadu, no ktorá stanovuje presné pravidlá správnej odpovede, teda popiera možné režimy pravdy a rozličné subjektívne pozície (Kanes 2009), popiera možnosť kritického pohľadu na scenár úlohy.

Snaha zaviesť „real life“ režim do PISA testovania sa teda úplne míňa deklarovaným úmyslom a prináša mnohé komplikácie. Celkom pochybný je úmysel PISA orientovať sa na „riešenie životných problémov“ a deklarovať zasadenie úloh do „reálnych životných situácií“, keďže, ako upozorňuje Dohn (2007), jedinou reálnou situáciou, s ktorou sú žiaci pri testovaní konfrontovaní, je situácia testovania. Keďže aj testovanie PISA predstavuje tradičný „paper-pencil“ testovací režim, najvyšš v ňom ide o textuálnu reprezentáciu akýchsi problémových situácií, ktoré však nepredstavujú vlastný problémový situačný kontext. Berúc do úvahy už len tento aspekt testovania, v matematických úlohách sú znevýhodnení slabší čitatelia. No nejde len o to. Cooper a Dunne (2000), ktorí podrobne analyzovali matematické položky národných batérií testov Veľkej Británie kombinujúce rovnako ako PISA matematiku s „reálnym svetom“, zisťujú ďalšie detailnejšie problematické efekty tohto prístupu. Úlohy, ktoré sa snažia o to, aby bol pri ich riešení braný do úvahy „realistický aspekt“, diferencujú žiakov podľa toho, akým spôsobom vkladajú každodenné poznatky do riešenia úloh. Zistili, že tie deti, ktoré v úlohách využívajú uvažovanie každodenného života vo väčšej miere, ako to mienili autori testov, sú v ich riešení neúspešnejšie. Je to preto, že sa paradoxne uplatňovaním rozumu každodenného života do testovej situácie a berúc literalizáciu úlohy ako reálny režim uvažovania neorientujú v úlohách podľa univerzálnejších pravidiel „slovej problémovej hry“ (Word Problem Game), ktorá je vlastnou podstatou textuálne založenej testovej úlohy (Greer; Verschaffel; De Corte 2003). Úlohy, ktoré textuálne simulujú „reálny svet“ majú tendenciu sofistikovane zahmlievať hranice medzi školským a každodenným poznaním, úspešné riešenie úloh (podľa stanovených kritérií akceptovateľných odpovedí) však vyžaduje jasnú identifikáciu týchto hraníc. Žiaci s tendenciou využívať skúsenostné poznanie sú diskvalifikovaní tým, že do riešenia úloh vkladajú takú mieru neškolského poznania, ktorá je podľa dizajnérov testov na riešenie testových úloh už nevhodná. Cooper a Dunne (2000) dávajú tieto dis-

krepancie do súvislosti so sociálnym pozadím žiakov a dokladujú, že diferencované stratégie očakávaného riešenia „real life“ testových úloh sú spojené so sociálnym zázemím žiakov, a že práve žiaci z nízkych a nižších stredných vrstiev sú tí, ktorí do riešenia úloh vkladajú viac „realistického“ (a teda paradoxne nevhodného) pohľadu. Diferencie vo vzťahu k riešeniu „real life“ testových úloh založené na identickom pozadí stratégií riešenia úloh, aj keď v menšej miere, sú zaznamenané aj v rámci výkonových odlišností chlapcov a dievčat v neprospech tých druhých (Boaler 1997).

Vo vzťahu k problematickému úsiliu dať testovaniu PISA punc obratu k „reálnemu životu“ rovnako platia aj všeobecné výhrady, ktoré zdôrazňujú, že „reálny život“ všetkých zúčastnených krajín je príliš odlišný na to, aby umožnil konštruovať úlohy, ktoré by neboli buď príliš dekontextualizované alebo kultúrne zaťažené (Sjøberg 2007). Hlbšie analýzy položiek kombinujúcich disciplinárnu oblasť poznania so „životnou relevantnosťou“ však ešte presvedčivejšie dokumentujú, že napr. v matematickej doméne „pokús konštruovať autentické, žiakom blízke kontexty takmer vždy zlyhá; od žiakov sa požaduje nie matematické modelovanie, ale dekódovanie textov, ktoré neopisujú reálne situácie, ale nedôveryhodné matematické modely“ (Wuttke 2009, s. 26).

(Ne)homogénosť jazyka

Naviac existujú aj závažné problémy so zabezpečením jazykovej homogenosti a zrozumiteľnosti úloh pri vytváraní ich znenia v konkrétnych národných jazykových mutáciách. Aj keď PISA-konzorciá deklarujú, že tejto otázke venujú zvláštnu pozornosť, množstvo príkladov hovorí skôr o opaku. Wuttke (2009) uvádza príklad prírodovednej úlohy „Tulení spánok“. Celý opis procesu nadychovania sa tuleňa a spánku končí v zadaní vetou, že keď sa dostane na dno mora, „začína celý proces odznova“. V nemeckej mutácii takéto ukončenie zadania nedáva zmysel, pretože celý proces začal, keď bol tuleň na hladine a nadychoval sa a nie keď bol na dne. Francúzsky a anglický originál však zadanie ukončuje tak, že „celý proces bol veľmi pravidelný“, čo žiakovi interpretáciu posúva úplne niekam inam. Naviac Wuttke zistil, že obdobné ukončenie ako to nemecké sa nachádza aj v argentínskej jazykovej mutácii, čo poukazuje na fakt, že v pôvodnom vzorovom znení nastala jazyková korekcia, ktorú nemeckí a argentínski administrátori neskôr nezachytili. Na inom mieste Wuttke (2007) ukazuje, ako problémy s prekladom komplikujú voľbu odpovede v tzv. Multiple-Choice úlohách typických pre PISA. V úlohe „Evolúcia“ (PISA 2006) je veľmi obtiažne vybrať si tú správnejšiu z odpovedí - (c) „Evolúcia je teória, ktorej pravdivosť bola dokázaná vedeckými pokusmi“ a (d) „Evolúcia je vedecká teória, ktorá sa v súčasnosti zakladá na množstve pozorovaní.“ Uvádžame znenie odpovedí zo slovenskej mutácie, no aj pri tomto korektnom preklade možno súhlasiť s Wuttkem, že o správnosti voľby by sme mohli viesť hodiny akademickú diskusiu. V testových riešeniach je však ako správna uvedená len možnosť (d). Nemecký žiak mal však situáciu ešte ťažšiu. Nemci totiž v možnosti (c) preložili anglický výraz „scientific experiments“ (u nás preložené ako „vedecké pokusy“) ako „výskum“ či „bádanie“. Sjøberg (2007) vo vzťahu s ťažkosťami spojenými s jazykovými mutáci-

ami testov zase uvádza príklad, ako sa snaha prezentovať „autentické texty“ stáva zvláštne umelou, keď sa novinová správa (ako reprezentant autentického textu), konkrétne jej titulok, stáva predmetom prekladu: Možná autenticita pôvodného novinového žánru titulku v inom jazyku (úloha Klonovanie teliat, PISA 2000) sa prekladom stráca, výsledný preklad do švédštiny vôbec nemôže byť považovaný za autentický text, ktorý by sa ako titulok objavil vo švédskych novinách.

V tejto situácii si treba zároveň uvedomiť, že žiaci sú pri vypĺňaní testových úloh PISA pod časovým tlakom a treba vziať do úvahy problémy prekladu. Nijako sa však nezohľadňuje, že v preložených verziách pracujú žiaci s väčším množstvom textu. Francúzska verzia má o 12% viac slov ako anglická, nemecká verzia až do 20% (Wuttke 2007, 2009). Jazykovo-kultúrna zaťaženosť položiek je čitateľná aj z odborného didaktického hľadiska. Meyerhöfer (2007) ukazuje, ako sa v nemeckej matematickej úlohe „gazdovstvá“ priamo v zadaní používa výraz „pravouhlá prizma“. Ide o odborný termín, ktorý sa používa výhradne v angloamerickom kontexte, v kontinentálnej Európe vôbec. Tento termín slúži v zadaní ako „iritujúce slovo“, ktoré žiak z tohto kultúrneho kontextu nevie zaradiť. Problémy s porozumením majú viacero podob. Meyerhöfer napr. ukazuje, ako v matematickej testovej úlohe „Pyramída“ môže detailne čítajúci žiak (a nie žiak mechanicky sledujúci test) zo zadania odvodíť, že existujú dve pyramídy a môže byť iritovaný vo vzťahu k odpovedi. V úlohe „Šetrenie“, kde má žiak rozhodnúť o výhodnejších úrokových sadzbách v banke, musí žiak hádať, čo chce administrátor počuť. Rozdiel medzi ponukami je totiž len 10 Pfennigov a žiak sa má vyjadriť k otázke, či sú obe ponuky „rovnako výhodné“. Žiak, ktorý by však chcel myslieť reálne, to znamená posúdiť pri tak mizivom rozdieli vedľajšie náklady (cestovné, ďalšie bankové výhody a pod.), má smolu. Postulovanie matematiky blízkej realite je teda len predstieraním. Meyerhöfer (2007, s. 85) preto uzatvára: „Základnou podmienkou je rešpektovať reálne a matematické v ich autonómii a autenticite“.

Kultúrnou zaťaženosťou trpia aj preferované Multiple-Choice typy položiek (tvoria zhruba štvrtinu všetkých testových úloh). Tieto typy položiek sú dobre známe žiakom z Austrálie, Nového Zélandu, USA a Kanady, kde ich sprevádzajú už od základnej školy, ktorá prijala kultúru testovania. Vo veľkej časti kontinentálne európskych krajín sa tieto položky nepoužívajú. Chápanie formátu tejto úlohy na latentnej a automatickej úrovni je pre výsledok veľmi dôležitý. V angloamerických krajinách napr. vypustili inštrukciu, že žiaci majú zvoliť vždy len jednu odpoveď, pretože je to pre daných žiakov úplne jasné. V nemecky hovoriacich krajinách, napriek výslovnému upozorneniu, zvolilo takmer 10% žiakov viac ako jednu odpoveď. Často preto, lebo nepostupovali logikou testovania, ale hľbania nad možnosťami odpovedania (Wuttke 2009, s. 27). To umožňuje hypotézu, že PISA netestuje len vedomosti, ale aj iné spôsobilosti.

6 ČO TESTUJE PISA

Vyššie sme naznačili, že PISA má problém s testovaním reálnych spôsobilostí a praktických orientácií tak, ako to postuluje vo svojich zámeroch. No v analýze možno ísť ďalej. Existujú totiž pochybnosti, či je PISA schopná vôbec testovať spôsobilosti z parciálnych vzdelávacích oblastí. Meyerhöfer (2007, s. 57) napr. tvrdí, že v prípade matematiky PISA nezisťuje len matematickú spôsobilosť, ale aj „testovú spôsobilosť“. Komponenty testovej spôsobilosti predstavujú stratégie časového rozvrhu (preskakovanie ťažkých úloh, značenie si nevyplnených úloh, úloh, pri ktorých si žiak nie je celkom istý a pod.), stratégie vyhýbania sa chýb (viacnásobné a detailné čítanie inštrukcií, kontrolovanie odpovedí), stratégie opisovania, stratégie využívania skrytých poukazov na správne riešenie (sledovanie rôznorodých znakov distraktorov ako dĺžka, pozícia, štýl odpovede), sledovanie tzv. „specific determiners“ (slov ako vždy, nikdy, všetky) typických pre distraktory, formálne stratégie k deduktívnemu vyvodu správnej odpovede (na základe obsahových a formálnych závislostí medzi jednotlivými možnosťami odpovedania).

Na týchto testových spôsobilostiach sú založené viaceré PISA položky. Napr. zadanie „Jablká“ je štruktúrované tak, že úloha č. 2 poskytuje návod a dokonca explicitný vzorec pre riešenie úlohy č. 1 (Meyerhöfer 2007, s. 80). Meyerhöfer ukazuje, že pri kódovaní niektorých úloh (exemplárne už spomínaná úloha „Šetrenie“) nezáležalo pri pridelení bodov na tom, akú odpoveď žiak zvolil. Ak teda žiak zvolil klasickú testovú stratégiu, že je dôležité odpovedať na akúkoľvek otázku aj bez toho, aby vedel odpoveď (napísať čokoľvek), viedla táto stratégia k úspechu. Meyerhöfer uzatvára, že najmä položky Multiple-Choice (významné v testovaní PISA) nie sú vhodné na testovanie matematických spôsobilostí a podporujú skôr testovú spôsobilosť.

Závažnejšie a metodologicky presvedčivé pochybnosti o povahe testovaných fenoménov v rámci PISA vznáša Rindermann (2006). Autor najprv vykonáva obsahovú analýzu jednotlivých zadaní z testovaných oblastí. Napr. v zadaní z jazykovej gramotnosti „Jazero Čad“ (PISA 2000) ukazuje, že „táto úloha nemá vo vzťahu k čítaniu v sebe nič špecifickjšie ako veľa úloh zaradených pod matematiku či prírodné vedy (vybrať informácie z grafičiek, tabuliek a textov)... Všetky úlohy v „Jazere Čad“ sú vyriešiteľné z uvedených informácií... a ako pri všetkých zostávajúcich úlohách... je nevyhnutné ovládanie testového jazyka. Ďalšie úlohy zaradené pod kompetenciu čítania sú podobné...“ (ibid., s. 72). Vzťah k školskému učeniu je podľa Rindermanna v týchto položkách eliminovaný. „K úspešnému zvládnutiu úloh nie je nevyhnutné naučené špecifické predvedenie... Kognitívnymi požiadavkami sú nájdenie informácií, tvorba spojení, deduktívne myslenie, určenie primeranosti/konzistentnosti/koherencie verzus protirečenia...“ (ibid., s. 73). Pri analýze testových položiek z matematiky opäť prekvapí analógia s čitateľskými položkami, pričom nešpecifická mentálna kompetencia je vyžadovaná častejšie ako matematická. Absolútnu analógiu s „Jazerom Čad“ nachádza Rindermann napr. v úlohe „Výška ľudí“ (PISA 2003). Redukcia matematickej kompetencie je badateľná napr. na úlohe „Najlepšie auto“, ktorá je vyriešiteľná počítaním z hlavy, či pri úlohe „Hracie kocky“, kde ide o vše-

becnú mentálnu priestorovú projekciu. Podiel špecificky matematického vedenia odhaduje Rindermann na 30% (ibid.). Obdobné tendencie konštatuje aj pri batérii úloh z prírodných vied.

Záver obsahovej analýzy položiek je taký, že požiadavky úloh PISA sa „silno podobajú požiadavkám inteligenčných testov rôznorodého obsahu“ (ibid., s. 73). Tie merajú všeobecné mentálne schopnosti bez ohľadu na špecifické (tobôž školské) obsahy vedenia. Potvrdzujú to aj ciele PISA testovania, kde sa hovorí o zisťovaní takých spôsobilostí ako porozumenie, reflektovanie, spoznávanie, vyvodzovanie záverov a pod. Rindermann, s cieľom overiť tento svoj predpoklad, následne vykonal porovnanie výsledkov v národných testovaniach PISA s výsledkami rôznorodých národných testovaní inteligencie. Výsledkom boli extrémne vysoké korelácie s výsledkami figurálnych inteligenčných testov. Na overenie tohto predpokladu vykonal aj porovnanie s výsledkami merania TIMSS, ktoré na rozdiel od testovania PISA deklaruje vzťah k obsahom školského vzdelávania. Ukázalo sa, že korelácie s inteligenčnými testami sú najsilnejšie práve pri testovaní PISA.

Znamená to, že nie je v silách testovania PISA vyvodzovať závery pre školské vzdelávanie resp. žiacke učenie. Nejde totiž o zisťovanie vzdelávacích výsledkov. Ako upozorňuje Wuttke (2009, s. 26), tento poznatok láme tabu a v prípade, keď sa „rozkríkne“, že PISA predstavuje „vo svojej podstate jazykovo zťažujúci inteligenčný test“, stáva sa politicky napadnuteľnou.

7 ZÁVER

Prehľad kritických miest testovacieho projektu PISA ukazuje odvrátenú tvár tohto typu medzinárodného merania výsledkov vzdelávania. Kritické analýzy zasahujú rovnako samotné východiská a ciele, ako aj procedurálne i obsahové komponenty tohto testovacieho podujatia, aby prinajmenšom vyvolali opatrnosť, s akou sa výsledky výkonov interpretujú a používajú vo vyvodzovaní dôsledkov pre vzdelávaciu politiku a školskú prax. Práve preto, že ide o masívny a rešpektovaný projekt so značným dopadom na reguláciu vzdelávacích systémov krajín vyspelého sveta, nemožno sa bez pochybovania spoľahnúť ani na deklarované zámery organizátorov testovania, ani na jednostranný diskurz, ktorý sa po testovacích vlnách zdvihne vo verejnosti a v politickom prostredí. Kritické hlasy, hoci nasmerované až k politickým motívom realizácie medzinárodných testovaní, sú istým vyvažujúcim faktorom efektov neoliberalnej vzdelávacej politiky OECD. Lebo, ako uzatvárajú zostavovatelia reprezentatívneho kritického zborníka k PISA v predhovore k nemu (Hopmann; Brinek; Retzl 2007, s. 1-2) „pri všetkom rešpekte k veľkolepému angažovaniu sa OECD a národných PISA konzorcií, budia závery skôr rozčarovanie: PISA ani približne nedodržiava to, čo sľubuje a nemôže to pomocou použitých prostriedkov ani nikdy dosiahnuť!“

LITERATÚRA

- BALL, S.J. Performativities and Fabrications in the Education Economy. *Australian Educational Researcher*, 2000, roč. 27, č. 2, s. 1-23.
- BENVENISTE, L. The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review*, 2002, roč. 46, č.1, s. 89-118.
- BEHNKE, I.; BRÜGELMANN, H.; HEYMANN, H. W. 2008. Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt. *Extrakte4* [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.google.com/url?q=http://www.agprim.uni-siegen.de/inprint/extrakte0408.pdf&sa=U&ei=ZJBOTbrWllVswam-1PmPDQ&ved=0CAwQFjAA&usg=AFQjCNEO9bUfzdCYOoLDZSRLFwmXd-CDkHw>>.
- BENDER, P. Was sagen uns PISA und Co., wenn wir uns auf sie einlassen. In JAHNKE, T.; MEYERHÖFER, W. (Eds). *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim : Franzbecker, 2007, s. 281-337.
- BOALER, J. *Experiencing School Mathematics: Teaching Styles, Sex and Setting*. Buckingham : Open University Press, 1997.
- BOZKURT, D.; BRINEK, G.; RETZL, M. PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 321-362.
- BRÜGELMANN, H. *Fieber genau zu messen ist noch keine Diagnose, Fieber erfolgreich zu senken keine Therapie. Wie Leistungstests in ihren Leistungsmöglichkeiten durch PISA & Co überfordert werden* [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <http://www.google.sk/url?q=http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.08a.pisa_refpaed2.pdf&sa=U&ei=BpJOTZOXI8j4sgb1x-JiQDQ&ved=0CA0QFjAA&usg=AFQjCNFSnpNAKeSkWBKTM4mitLj-18V7ePQ>.
- CLEGG, S. Evidence-based Practice in Educational Research: a Critical Realist Critique of Systematic Review of Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 2005, roč. 26, č. 3, s. 415-428.
- COOPER, B.; DUNNE, M. *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social Class, Sex and Problem/solving*. Buckingham : Open University Press, 2000.
- DOHN, N.B. Knowledge and Skills for PISA - Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 2007, roč. 41, č. 1, s. 1-16.
- Education International Guide to PISA 2006* [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <[://www.google.sk/url?q=http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%2520Website%2520Documents/2009-00032-01-E.pdf&sa=U&ei=kPZ1TdHBOs6WhQeYheGQBw&ved=0CBkQFjAF&usg=AFQjCNEMX2K6pa-CdQTpn2yG7ASiBTqieEQ](http://www.google.sk/url?q=http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%2520Website%2520Documents/2009-00032-01-E.pdf&sa=U&ei=kPZ1TdHBOs6WhQeYheGQBw&ved=0CBkQFjAF&usg=AFQjCNEMX2K6pa-CdQTpn2yG7ASiBTqieEQ)>.
- Educational Philosophy and Theory*, Special issue – The Learning Society from the Perspective of Governmentality, 2006, roč. 38, č. 4.
- GREE, B.; VERCHAFFEL, L.; DE CORTE, E. „The Answer is Really 4.5“. Beliefs About Word

- Problems. In LEDER, G.,C.; PEHKONEN, E.; TÖÖRNER, G. (Eds). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers, 2003, s. 271-292.
- HIRSCH, J. Postfordismus: Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In HIRSCH, J.; JESSOP, B.; POULANTZAS N. *Die Zukunft des Staates*. Hamburg : VSA-Verlag, 2001, s. 171-209.
- HÖHNE, T. Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In WEBER, S.; MAURER, S. (eds). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden : VS Verlag, 2006, s. 197-218.
- HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007.
- JAHNKE, T. Die PISA-Unternehmer. *Forschung & Lehre*, 2008, roč. 15, č. 1, s. 26-27.
- JAHNKE, T. Deutsche Pisa-Folgen. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 305-320.
- KANES, C.; MORGAN, C.; TSATSARONI, A. Analysing PISA's Regime of Rationality. In GELLERT, U.; JABLONKA, E.; MORGAN, C. (Eds). *Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference*. Vol. 1. Berlin : Freie Universität, 2010, s. 301-311.
- KANES, C. Governmentality as a 'Fourth Purpose' of Mathematic Assessment? In TZEKAKI, M.; KALDRIMIDOU, M.; SAKONIDIS, C. (Eds). *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 1. Thessaloniki: PME, s. 229-236.
- KAŠČÁK, O. Kvalita školy medzi diskurzom a realitou. *Školní psycholog / Školský psychológ*, 2010, roč. 12, č.1-2, s. 11-16.
- KAŠČÁK, O. PISA: Nová globálna modla? *Pravda*, 2010, roč. 20, č. 285, 11.12.2010, s. 47.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Neoliberálna governmentality v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, , roč. 46, č. 5, s. 771-799.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 1 (v tlači).
- KUSÁ, Z. Školské nožnice. *Pravda*, 2010, roč. 20, č. 297, 28.12.2010, s. 35.
- LANGFELDT, G. Undressing the Truth or Dressing Up a Will to Govern? In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 225-240.
- LARSSON, J.; LÖFDAHL, A.; PRIETO, H. P. Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 2010, roč. 1, č. 3, s. 177-195.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.; BRÖCKLING, U.; PONGRATZ, L. The Learning Society from the Perspective of Governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, roč. 38, č. 4, s. 416.

- MEYERHÖFER, W. Testfähigkeit - Was ist das? In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 57-92.
- MÜNCH, R. Zweifelhafte Pisa-Studie. Die Bildung oder Humankapital? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13. November 2008 [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A-121534F010EE1/Doc~E684226B31FFF4379A4BCC8A96B1E35F7~ATpl~Ecom-mon~Scontent.html?rss_googlefeed>.
- OECD. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris : OECD, 1999.
- OECD. *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross/Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris : OECD, 2003a.
- OECD. *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris : OECD, 2003b.
- OLECHOWSKI, R. Vorwort. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 5-8.
- PISA - Čítanie. Úlohy 2000*. Bratislava : ŠPÚ, 2006.
- PISA - Matematika. Úlohy 2003*. Bratislava : ŠPÚ, 2004.
- PISA - Prírodné vedy. Úlohy 2006*. Bratislava : ŠPÚ, 2008.
- PONGRATZ, L. A. Voluntary Self Control: Education Reform as a Governmental Strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, roč. 38, č. 4, s. 471-482.
- RINDERMANN, H. Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, 2006, roč. 57, č. 2, s. 69-86.
- SAMMONS, P. *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of school effectiveness and improvement research - its implications for practitioners and policy makers*. Education Trust : Berkshire, Reading, 2007.
- SANDERSON, I. Evaluation, Policy Learning and Evidence-Based Policy-Making. *Public Administration*, 2002, roč. 80, č. 1, s. 1-22.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The Learning Society and Governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, roč. 38, č. 4, s. 417 – 430.
- SJØBERG, S. PISA and „Real Life Challenges“: Mission Impossible? In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 203-224.
- ULJENS, M. The Hidden Curriculum of PISA – the Promotion of Neo-liberal Policy by Educational Assessment. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA*. Wien: Lit Verlag, 2007, s. 295-303.
- WUTTKE, J. Pisa - ein teurer Zufallsgenerator. *Berliner Zeitung*, 8. 12. 2007 [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2007/1208/feuilleton/0024/index.html>>.
- WUTTKE, J. PISA: Nachträge zu einer nicht geführten Debatte. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 2009, August, č. 87, s. 22-34.

EMPIRICKÉ STUDIE

CHARAKTERISTIKY VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A PROFESNÍ ÚSPĚCH

RADIM RYŠKA, MARTIN ZELENKA

Anotace: Jednu z významných interakcí pro vysokoškolské vzdělávání představuje trh práce. Jak se mění charakteristiky studia a poskytovaného vzdělání, je možné ve vývoji dobře zkoumat u absolventů minulých let, protože jejich pozici při vstupu na trh práce ovlivnily jevy spojené s ekonomickou krizí. Článek s využitím dvou rozsáhlých souborů dat výpovědí absolventů o jejich uplatnění na trhu práce a o hodnocení získaného vzdělání analyzuje faktory, které přispívají k profesnímu úspěchu absolventů vysokých škol, a které charakteristiky vysokoškolského vzdělávání mají vliv na úspěšné uplatnění absolventů na pracovním trhu. Článek tak přispívá k poznání v jedné z hlavních oblastí výzkumu uplatnění absolventů, jíž je hledání faktorů na straně vysokoškolského vzdělávání významných pro úspěch absolventů v profesním životě.

Klíčová slova: absolventi vysokých škol, přechod na trh práce, charakteristiky studijního programu, profesní úspěch

Abstract: The labor market represents one of the significant interactions for higher education. How the characteristics of study and training are changing can be well observed on graduates from recent years because their position when entering the labor market was affected by the phenomena associated with the economic crisis. Using two large data sets dealing with employability of graduates in the labor market and evaluation of obtained education, article is analyzing factors that contribute to the professional success of higher education graduates and examines the characteristics of higher education in relation with employability of graduates in the labor market. With that the article contributes to knowledge in one of the main areas of research of graduates employability, which is the search for factors of higher education that are important for graduates success in professional life.

Key words: higher education graduates, transition to the labor market, characteristics of study program, professional success

1 ÚVOD

Přechod ze vzdělání na pracovní trh je komplexním procesem s mnoha interakcemi a proměnnými, které kvalitu přechodu ovlivňují. Interakce jsou vnitřní, v rámci vysokoškolského studia, v rámci přímého vztahu mezi světem vzdělávání a práce a také v rámci samotného pracovního trhu, a vnější, v rámci zasazení vysokoškolského vzdělávání do celého školského systému, v rámci rozsáhlého spektra a úrovně nabývaných kvalifikací a v rámci interakce světa vzdělávání a práce s okolím – s ekonomikou, se společností. Všechny tyto oblasti jsou zdrojem komplexu faktorů a vzájemných vztahů, které ovlivňují pohled absolventů na získané vzdělání a jejich hodnocení a skutečnou pozici na trhu práce.

V minulých letech naše země procházela ekonomickou krizí a její vliv se nějakým způsobem odrazil i v celém spektru interakcí a faktorů spojených s přechodem absolventů na trh práce, které jsou již po několik minulých desetiletí předmětem výzkumu. Ekonomická krize zde působila jako externí faktor, který ovlivnil především fungování trhu práce. Vliv se však promítl i do oblasti vzdělávání. Období nestabilit jsou zajímavá pro zkoumání chování systémů, protože pod vlivem změny je systém nucen se přizpůsobit nebo na změnu reagovat, aby byla opět dosažena rovnováha v rámci dynamických vazeb systémů.

V našem článku se budeme věnovat tomu, jak se minulé období projevilo v charakteristikách, které uvažujeme při hodnocení profesního úspěchu absolventů. Využijeme k tomu datových souborů ze dvou šetření vysokoškoláků, kteří jsou již na trhu práce a kteří hodnotili dosažené vzdělání a svoji pozici na pracovním trhu. První šetření bylo provedeno v rámci mezinárodního projektu REFLEX v roce 2006, kdy svoji pozici na trhu práce a získané vzdělání hodnotili absolventi vysokých škol z let 2001 a 2002. Druhé šetření pak proběhlo v létě roku 2010 a v něm své vzdělání a pozici na trhu práce hodnotili absolventi z let 2005 a 2006. První skupina absolventů prožila svá první léta na pracovním trhu v období poměrně stabilně se rozvíjející ekonomiky, i když jisté prvky nestability se v tomto období také vyskytly, avšak ty nebyly srovnatelné svými efekty s ekonomickou krizí na konci minulého desetiletí. Tato data nám umožní srovnat, jak se charakteristiky vysokoškolského vzdělávání projevily u obou skupin absolventů, které měly při vstupu na trh práce odlišné podmínky. Podíváme se na to, jak tyto dvě skupiny absolventů hodnotí vybrané aspekty vysokoškolského studia a jak se v období jejich vstupu na trh práce projevily vybrané faktory, kterými je hodnocen profesní úspěch.

Výzkum vztahu světa vzdělávání a práce se v poslední době soustředí na hledání a popis faktorů, které na straně vzdělávacího systému určují úspěšnost absolventů na pracovním trhu. K podpoře tohoto výzkumného úsilí především směřuje tento článek. Výzkumné práce byly motivovány zahraničními pracemi a výsledky (jak je uvedeno v příští kapitole), a poprvé díky existenci odpovídajících datových souborů tak byly využity při výzkumu charakteristik profesní úspěšnosti u českých absolventů vysokých škol. S využitím regresní analýzy se podíváme na to, které charakteristiky studijního programu a způsobů výuky mají vliv a jaký na uplatnění absolventů. U zaměření studijního programu budeme uvažovat širší zaměření

studijního programu, míru zaměření na budoucí profesní uplatnění a míru prestižnosti programu z akademického hlediska. Způsoby výuky jsou posuzovány na základě faktorů, jako jsou: vytváření vlastních textů, ústní prezentace studentů, účast na projektech a vlastní řešení problémů, práce ve skupinách, stáže a praxe, získávání praktických dovedností, účast na výzkumných projektech, přednášky, získávání teoretických znalostí, učitel jako hlavní zdroj informací. Ve výpočtech budeme uvažovat také rozdíly v individuálních charakteristikách absolventů, jako je jejich vynaložené studijní úsilí a dosažené výsledky. Posuzovat budeme také rozdíly mezi obory a typy vzdělání a do výpočtů zahrneme i základní demografické charakteristiky jako věk a pohlaví.

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ A MĚŘÍCÍ UPLATNĚNÍ VYSOKOŠKOLÁKŮ NA TRHU PRÁCE

Mezi efekty vzdělávání a zaměstnatelností existuje velký počet doložených souvislostí, které byly nashromážděny v průběhu minulých desetiletí, kdy se rozvíjel výzkum přechodu absolventů ze vzdělávání do práce. Školní efekty byly potvrzeny například v závislosti na reputaci školy (Wilson; Smith-Lovin 1983), v závislosti na sociální síti školy (Rosenbaum et al. 1999) nebo oboru studia (Reimer et al. 2008). Vliv studijního programu byl dále potvrzen ve vztahu k individuálním příležitostem zaměstnání, k profesnímu statusu a výdělkům (např. Kerckhoff 2001, Psacharopoulos & Patrinos 2004, Teichler 2007).

Kontinuálně se rozvíjejí přístupy, které se snaží postihnout profesní úspěch ve vazbě na získaném vzdělání. Na jedné straně jsou tu přístupy, které se zaměřují na zúžený výčet charakteristik na straně trhu práce, jako jsou výdělky, profesní status, spektrum dostupných profesí v závislosti na získaném vzdělání nebo jistota zaměstnání (např. Heijke; Meng 2006, van der Velden; Wolbers 2007). Na straně druhé se objevují přístupy, které se vedle uvedených charakteristik snaží postihnout i faktory, které ukazují na perspektivnost profese a možný další rozvoj kariéry – do analýz se tak zahrnují i proměnné charakterizující etapu přechodu ze školy do práce, míru využití znalostí a nabytých kompetencí, odpovídající charakter a spektrum nabytých kompetencí, nebo i charakteristiky práce, jako je autonomie práce, spokojenost s profesí; důležitou charakteristikou je také míra dalšího vzdělávání (např. Teichler 1999, Schomburg 2007, Vermeulen; Schmidt 2008).

Na straně vzdělávání se zpočátku ve vazbě na uplatnění na trhu práce uvažovala především úroveň dosaženého vzdělání. Později se začaly přidávat další charakteristiky, jako je studijní program, studijní obor a postupně i faktory, které vypovídaly o podmínkách vzdělávání a charakteru výuky. Při uvažování studijních a školních charakteristik se však ukazuje, že pro jejich správné užití ve výpočtových modelech je nutné uvažovat i další charakteristiky na vstupu studijních oborů nebo programů či celých škol, jako je jejich selektivita, protože některé efekty mohou být dány jiným složením studentů, kteří do škol nebo na dané studijní obory vstupují (Teichler 2007, Ryška 2008). Vedle selektivity na vstupu do terciárního vzdělávání

jsou rovněž důležité charakteristiky trhu práce, kam absolventi po škole nastupují. Mnohé výzkumy například prokázaly, že charakter regionálního trhu práce může být úroveň významnější než rozdílnost v charakteristikách absolvovaných studijních programů (van der Velden; Wolbers 2007).

Specifickou oblast školních a studijních charakteristik, které se zkoumají ve vazbě na jejich příspěvek k uplatnitelnosti absolventů na pracovním trhu, představují kurikulární aspekty vysokoškolského studia. Váží se k pokračující debatě o tom, nakolik má být vysokoškolské studium všeobecné a nakolik má připravovat na specifické profese. Výsledky této debaty a výzkumů nejsou jednoznačné. Zvyšující se důraz na všeobecné kompetence je spojen s rychlejším zastaráváním poznatků, a tedy větší důležitostí celoživotního učení, dále je spojen s vyšší interdisciplinárností většiny oborů. Vzhledem k velkému počtu absolventů terciárního studia se také zvyšuje důraz na flexibilitu a schopnost vyrovnat se s problémy v jiných oborech. Na druhé straně přetrvává potřeba specifických kompetencí, protože pokračující specializace mnoha oborů vyžaduje hluboké specifické znalosti. V mnoha vědeckých oborech a inženýrství se specifické znalosti a dovednosti velice cení. Kurikulum v terciárním vzdělávání se tak studuje ve vazbě k uplatnitelnosti absolventů v následujících dimenzích: nakolik jde o přípravu na tvorbu nových znalostí a nakolik se jedná o pouhou reprodukci a využití stávajících znalostí; nakolik se kurikulum vztahuje ke konkrétní profesi, a pokud je profesně orientované, jaká je míra profesní specializace, zda se studium zaměřuje na jednu disciplínu, nebo na kombinaci více disciplín; jaká je míra snahy ovlivnit vývoj osobnosti studenta; jak je rozdělena náplň studia z hlediska délky a jednotlivých úrovní nebo zda převládá rozdělení na krátké odborné studijní programy a teoretické dlouhé programy (např. Teichler 2009). Tomu odpovídá i hodnocení charakteru a dimenzí výuky v různých šetřeních, která se snaží postihnout kurikulární aspekty vzdělávání a jejich vazbu na uplatnitelnost absolventů (Allen; van der Velden 2007, Zelenka 2008).

Při posuzování specifík vzdělávacích programů jsou hledány charakteristiky, které mohou být přisouzeny vzdělávacímu programu, a tedy představují skupinový jev z hlediska toho, jak výstupy vzdělávání mohou posuzovat zaměstnavatelé. Tyto charakteristiky by měly představovat to, co je s určitou jistotou výstupem vzdělávání bez ohledu na individuální specifika studentů. Posuzované kompetence jsou tedy ve výzkumech rozdělovány do dvou skupin: na akademické (všeobecné) a na oborově specifické. Mezi akademické kompetence se řadí například schopnost učení, reflexní myšlení a hodnocení vlastní práce, schopnost řešení problémů, analytické kompetence, schopnost dokumentace nápadů a informací. Jako oborově specifické kompetence jsou uváděny teoretické znalosti oboru a oborově specifické metodologické znalosti a dovednosti (Heijke; Meng 2006).

Zmíněné oblasti výzkumu, jako je výzkum studijních podmínek, způsobů výuky či kurikula, patří k jedněm z hlavních v oblasti výzkumu uplatnitelnosti absolventů, jejich přechodu ze školy do práce a hodnocení získaného vzdělání. Před současným výzkumem stojí úkol nalézt jasnější a více konzistentní způsoby, jak měřit a zjišťovat, které faktory z oblasti studijních podmínek a způsobů výuky (včetně kurikulární oblasti) jsou v terciárním vzdělávání důležité ve vztahu k přechodu na pracovní

trh a ve vztahu k pracovní kariéře. Jedná se tedy o stanovení relativní váhy různých elementů studia a studijních podmínek pro nabytí kompetencí ve vazbě na jejich využití v práci. S tím souvisí i další dvě prioritní oblasti současného výzkumu: první, nalezení lepšího konceptuálního vyjádření souladu mezi terciárním vzděláváním a světem práce a zlepšení chápání profesního úspěchu, a druhá, zlepšení posuzování potřebných profesních požadavků a kompetencí (Teichler 2009).

Přechod absolventů vysokých škol na trh práce se zejména v druhé polovině prvního desetiletí 21. století u nás odehrával v kontextu dvou zásadních jevů, a to masifikace terciárního vzdělávání a ekonomické krize, která následovala po létech ekonomického růstu.

Zatímco vyspělé země začaly s takzvanou masifikací vysokoškolského vzdělání již před více než 40 lety, u nás se začal počet vysokoškoláků zvyšovat výraznějším způsobem až po roce 1989. Zásadní změnu ovšem přineslo teprve zavádění tzv. strukturovaného studia po roce 2001 v důsledku přijetí novely zákona o vysokých školách, která fakticky zahájila implementaci Boloňské deklarace, kterou v roce 1999 podepsaly úřady zodpovědné za vysoké školství devětadvaceti evropských zemí. Vzhledem k délce vysokoškolského studia se však výrazné zvyšování počtu absolventů začalo projevovat až zhruba v posledních 8 letech.

Již několik posledních let patří totiž Česká republika k zemím, kde počet absolventů s terciárním vzděláním roste nejrychleji. Pro aktuálnější srovnání tohoto vývoje je vhodným ukazatelem podíl absolventů vysokých škol z odpovídající věkové skupiny, do kterého se každému započítává samozřejmě pouze první vysokoškolský diplom. Takto měřená míra graduace činila ještě v roce 2002 pouze o něco málo více jak 15 %. Do roku 2006 se však výrazně zvýšila na více než 29 %. Tento růst pokračoval i nadále a v roce 2008 se Česká republika s téměř 36 % přiblížila průměrné úrovni vyspělých zemí (OECD 2010).

Tak jak se zvyšuje míra graduace, zvyšují se i absolutní počty absolventů vysokých škol. Například v roce 2010 jich bylo více zhruba 2,5krát tolik, co před osmi lety. V letech důležitých pro následující text absolvovalo vysokou školu v roce 2002 přibližně 30 tisíc lidí, o 4 roky později to bylo již 50 tisíc. Převážně to bylo způsobeno výrazným nárůstem počtu absolventů bakalářského studia (z necelých 8 tisíc v roce 2002 na více jak 23 tisíc v roce 2006). Ti však v letech 2002 až 2006 zhruba v 65 % pokračovali v dalším studiu. Proto se počet těch, kteří vstoupili na trh práce, zvýšil o něco pomaleji než celkový počet absolventů. I tak však v roce 2006 na trh práce vstoupilo o 35 % více absolventů vysokých škol než v roce 2002¹ (SIMS 2002 - 2010).

Světová ekonomická krize, která vypukla v USA v prosinci roku 2007, se naplno projevila v České republice zejména v roce 2009. Jedním ze zásadních projevů bylo výrazné zvýšení míry nezaměstnanosti, které se samozřejmě nevyhnulo ani absolventům vysokých škol.

V České republice se počet nezaměstnaných vysokoškoláků od poloviny roku 2008 do poloviny roku 2010 zvýšil z necelých 11 na 21,6 tisíc, přičemž však v prvním čtvrtletí roku 2010 jich bylo již dokonce téměř 28 tisíc. Míra jejich nezaměstnanosti se v první polovině roku 2008 pohybovala kolem 1,5 %, o rok později to již

1 V roce 2010 to bylo již dokonce o 95 % více než v roce 2002.

bylo 1,9%, v prvním čtvrtletí 2010 se dokonce přehoupla přes 3%, aby ve druhém čtvrtletí roku 2010 klesla na 2,4%. Tento vývoj je v zásadě v souladu s celkovou zaměstnatelností v České republice a také v Evropské unii, kde se vliv ekonomické krize na nezaměstnanost ve většině jejích zemí začal projevovat v průběhu roku 2009 a vyvrcholil právě v prvním čtvrtletí roku 2010. V průměru se v zemích Evropské unie mezi polovinou roku 2008 a polovinou roku 2009 zvýšila celková míra nezaměstnanosti z 6,9% na 9,0% a v polovině roku 2010 činila 9,7%. Míra nezaměstnanosti vysokoškoláků se pak ve stejných obdobích zvyšovala z 3,7% na 4,9% a na 5,2% (Koucký; Zelenka 2010).

Co se týče zaměstnatelnosti čerstvých absolventů vysokých škol, ta se až do školního roku 2007/08 dlouhodobě zlepšovala. Kvůli ekonomické krizi to však již neplatí. Ve školním roce 2007/08 bylo půl roku až rok po ukončení studia nezaměstnaných méně než 2,4% absolventů, ve školním roce 2008/09 to bylo již více jak 2,8% a ve školním roce 2009/10 došlo ke zvýšení dokonce na téměř 4,2%. Do značné míry je tento vývoj způsoben celkovou situací na pracovním trhu a změnami v nezaměstnanosti, přičemž její dopady u vysokoškoláků se nijak zvlášť neliší oproti absolventům s nižším vzděláním, pouze byly u absolventů vysokých škol znát o něco později. Zatímco mezi dubnem 2008 a dubnem 2009 vrostly zejména počty absolventů středních škol bez maturity, o rok později byl již zaznamenán rychlejší růst nezaměstnaných maturantů a vysokoškoláků. Podle evidence úřadů práce k 30. 4. 2010 počet nezaměstnaných absolventů vysokých škol vzrostl za poslední dva roky o více jak 97%, nezaměstnaných absolventů středních škol s maturitou o zhruba 105% a nezaměstnaných absolventů středních škol bez maturity o téměř 122%. Tento výrazný nárůst počtu čerstvých absolventů ucházejících se o práci na úřadech práce do značné míry potvrzuje fakt, že v době ekonomické krize patří absolventi k lidem, kteří jsou nezaměstnaností nejvíce ohroženi (Koucký; Zelenka 2010).

3 DATA A METODOLOGIE

Data o uplatnění absolventů vysokých škol a jejich hodnocení získaného vzdělání byla získána ze dvou projektů. V letech 2004–2007 byl řešen projekt Reflex (*The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe*) v 15 evropských zemích, včetně České republiky, a v Japonsku. Cílovou kohortou absolventů byli lidé, kteří absolvovali vysokou školu v letech 2001 a 2002. Výběrový soubor byl vybrán kombinací kvótního a náhodného výběru. Pro každou vysokou školu a fakultu byl zvolen cílový počet respondentů a ti pak byli vybráni náhodně. Data byla sebrána mezi březnem a červnem 2006. Dotazníky byly rozeslány poštou spolu s obálkou a zpáteční adresou. Celkem bylo získáno téměř 6800 vyplněných dotazníků při míře návratnosti 27,2%.

V roce 2010 se uskutečnil národní projekt REFLEX 2010: Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání, který vycházel z projektu REFLEX. Využil rovněž nejnovější zkušenosti obdobných projektů realizovaných v Německu a Rakousku a dále poznatky z mezinárodních projektů HEGESCO (8 zemí jižní a východní Evropy) a PROFLEX

(6 zemí Jižní Ameriky). Šetření realizované v rámci projektu REFLEX 2010 se týkalo absolventů vysokých škol z let 2005-2006, tedy 4-5 let po získání diplomu, čímž vymezení vzorku zkoumaných absolventů odpovídalo předchozímu šetření. Stejně jako v předchozím šetření byl také vybrán výběrový soubor – tedy kombinací kvótního a náhodného výběru, kdy pro každou vysokou školu a fakultu byl zvolen cílový počet respondentů, kteří pak byli vybráni náhodně. Data byla sebrána mezi květnem a zářím 2010. Celkem se zúčastnilo 20 veřejných, jedna státní a tři soukromé vysoké školy. Dotazování se uskutečnilo pomocí internetové aplikace. Celkem bylo získáno více jak 8600 vyplněných dotazníků při míře návratnosti 19,6%. Naprostá většina jich byla vyplněna kompletně, a bylo je tak možné použít pro všechny následující analýzy.

Dotazník v roce 2010 sestával z deseti hlavních oblastí. V první – vysokoškolská studia – absolventi uvedli všechny absolvované vysoké školy, fakulty, studijní programy, studijní obory a formy studia. Jeden ze studijních programů označili za nejdůležitější pro svou pracovní kariéru a k němu pak také v průběhu dalšího dotazování vztahovali své odpovědi. Ve druhé oblasti - vzdělání před vysokou školou a praxe během studia – absolventi uvedli informace o veškerém vzdělávání na úrovni střední školy, vyšší odborné školy a jiného studia před vysokou školou. Absolventi hodnotili také sebe jako středoškolského studenta a uvedli délku své pracovní zkušenosti před vysokoškolským studiem a během něho a vztah pracovní zkušenosti ke studiu. Třetí oblast se věnuje hodnocení vysokoškolského studia. Absolventi posuzují a hodnotí různé charakteristiky absolvovaného studijního programu (spojení s praxí, volnost při sestavování studijního programu, náročnost studia) a způsoby výuky (podíl přednášek, práce ve skupinách, na výzkumných projektech apod.). Poskytují další informace o studijní nabídce a podmínkách studia (koordinace kurzů, systém a organizace zkoušek a studia, komunikace v cizím jazyce a práce s cizojazyčnou literaturou, odbornost výuky, kontakty s učiteli). Absolventi také hodnotí kvalitu vyučujících, uvádějí, kolik času věnovali studiu a jiným aktivitám a vyslovují se ke vztahu studia k praxi a předpokládanému uplatnění (aktuálnost obsahu vzdělávání, příprava na povolání, podpora při hledání zaměstnání nebo zahájení podnikání, podíl odborníků z praxe, možnost získat klíčové dovednosti). Odpovídají také na otázku, zda by opakovali svoji vzdělávací dráhu. Na velkém prostoru, ve 24 položkách, hodnotí kompetence, které vysokoškolským studiem získali. Čtvrtá oblast se věnuje přechodu ze školy do praxe. Absolventi uvádějí, jak získali první zaměstnání, kdy si práci začali hledat, jak dlouho trvalo, než ji našli, a co vedlo k získání práce. Pátá oblast se již zabývá jejich prvním zaměstnáním a absolventi informují o svém prvním povolání (na 4. úrovni klasifikace ISCO) a hospodářském odvětví (2. úroveň klasifikace NACE), o typu pracovní smlouvy, průměrné pracovní době a mzdě. Uvádějí pro tuto práci nejvhodnější úroveň a obor vzdělání a hodnotí, zda a jak byly v prvním zaměstnání využity jejich znalosti a dovednosti. V šesté oblasti stručně informují o celkové době pracovní aktivity od absolvování studia, o počtu zaměstnavatelů a případné nezaměstnanosti. Sedmá oblast pokrývá jejich současnou práci: absolventi uvádějí své současné povolání a hospodářské odvětví, zda podnikají, jakou dobu stráví prací a jakou mají mzdu. Dále se zjišťuje kraj, kde

práci vykonávají, velikost organizace a zda působí v nějaké řídicí funkci. Absolventi uvádějí pro tuto práci nevhodnější úroveň a obor vzdělání a hodnotí, zda a nakolik jsou využity jejich znalosti a dovednosti a jak jsou se svojí současnou prací spokojeni. V osmé oblasti dotazníku absolventi stejně jako při hodnocení vysokoškolského studia uvádějí své kompetence (například všeobecné, odborné teoretické a metodologické znalosti, schopnost je využít v praxi, jazykové, matematické a počítačové dovednosti, řešení problémů, tvořivé myšlení a jednání, dovednost komunikovat, rozhodovat se, organizovat a řídit, schopnost týmové práce, převzít odpovědnost, jednat a myslet ekonomicky, dále se vzdělávat, pracovat v mezinárodním prostředí) a srovnávají je s požadavky jejich současné práce. V deváté oblasti absolventi vyjadřují svůj vztah k určitým charakteristikám práce (samostatnost, jistota, výše platu, pracovní podmínky, využití vlastních schopností, vztahy na pracovišti, sociální status, dostatek volného času apod.). Hodnotí svoji spokojenost se svým současným životem, s prací, ekonomickou situací a rodinným životem. Závěrečná, desátá oblast zahrnuje základní osobní údaje jako pohlaví, rok narození, státní občanství, místo pobytu v době prvního zaměstnání a v současnosti, dobu strávenou v zahraničí kvůli práci a studiu, případný počet dětí, vzdělání a povolání rodičů.

V následujících analýzách budou využívána data za Českou republiku z projektů REFLEX 2006 a REFLEX 2010. Výsledné datové soubory byly s pomocí standardních statistických postupů opatřeny vahami tak, aby byly reprezentativní pro absolventy vysokých škol za roky 2001, 2002 a 2005, 2006. Jako váhy byly použity tyto charakteristiky – pohlaví, vystudovaná fakulta nebo vysoká škola (v případě, že škola fakulty nemá) a typ absolvovaného studijního programu (bakalářský, magisterský a doktorský). Pro účely analýzy oborových rozdílů bylo vytvořeno 14 skupin oborů vzdělání². Odlišnou situaci v prvních letech po absolvování na trhu práce posoudíme u obou skupin absolventů pomocí vybraných charakteristik studijního programu a způsobů výuky ve vztahu k uplatnění absolventů a prostřednictvím změny ve faktorech, které mají vliv na profesní úspěch absolventů. Zaměření studijního programu bude charakterizováno šíří zaměření studijního programu, mírou zaměření na budoucí profesní uplatnění a mírou prestižnosti programu z akademického hlediska. Způsoby výuky budou zahrnuty prostřednictvím faktorů: vytváření vlastních textů, ústní prezentace studentů, účast na projektech a vlastní řešení problémů, práce ve skupinách, stáže a praxe, získávání praktických dovedností, účast

2 Při jejich tvorbě byl brán ohled zejména na dostatečné zastoupení oborové skupiny v obou výběrových souborech, přičemž se vycházelo z druhé úrovně klasifikace KKO, která zahrnuje 43 oborových skupin. Výsledkem je 13 oborových skupin (Přírodní vědy a nauky; Informatické obory; Strojírenství, hornictví a hutnictví; Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika; Architektura a stavebnictví; Ostatní technické vědy a nauky (Technická a potravinářská chemie, doprava a spoje apod.); Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky; Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky; Humanitní vědy a nauky; Ekonomie, ekonomika a administrativní; Právo, právní a veřejnosprávní činnost; Vzdělávání a sport; Vědy a nauky o kultuře a umění) a skupina ostatní, která je tvořena zejména těmi respondenty, kteří nebyli schopni si z nabídky oborů vybrat a označili svůj vystudovaný obor jako jiný. Touto skupinou se ve většině analýz pro svoji oborovou nevyhraněnost nebudeme zabývat, dobře však poslouží v závěrečné regresní analýze. Nejméně respondentů absolvovalo Vědy a nauky o kultuře a umění (89 a 87 v souboru z roku 2006, respektive 2010), nejvíce Ekonomie, ekonomiku a administrativu (více jak 1400 v obou souborech).

na výzkumných projektech, přednášky, získávání teoretických znalostí a učitel jako hlavní zdroj informací. Rozdíly v individuálních charakteristikách absolventů budou zahrnuty pomocí vynaloženého studijního úsilí a pomocí dosažených studijních výsledků. U posouzení profesního úspěchu budou využity objektivní a subjektivní indikátory. Objektivní indikátory postihne příjem a Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání (tzv. ISEI). Indikátory subjektivní budou konstruovány z odpovědí absolventů ohledně hodnocení vhodnosti získaného vzdělání, spokojenosti v zaměstnání a kvalitativních aspektů práce.

Analýzy se zaměří na zodpovězení následujících otázek: projevila se masifikace terciárního vzdělávání a ekonomická krize na uplatnění absolventů na trhu práce? Jak se vybrané charakteristiky studijního programu a způsoby výuky projevují v zaměstnatelnosti absolventů? A konečně, jak se mění charakteristiky vyjadřující profesní úspěch absolventů a jak se mění vliv vzdělávacích charakteristik na profesní úspěch absolventů?

4 ZPŮSOBY VÝUKY A UČENÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Jednou ze základních úloh tohoto článku je pokusit se odpovědět na otázku, do jaké míry způsoby vyučování na vysoké škole a způsoby nabývání znalostí a schopností během studia ovlivní následný úspěch v profesním životě. Nejprve se však podíváme, jaké vztahy lze mezi jednotlivými způsoby výuky nalézt. K tomuto účelu výborně poslouží sada otázek položených jak v REFLEXu 2006, tak v REFLEXu 2010, přičemž základní znění otázky bylo: „Do jaké míry byl ve Vašem studijním oboru kladen důraz na uvedené způsoby výuky?“. Zatímco v roce 2006 takovýchto otázek bylo v dotazníku jedenáct, v roce 2010 jich bylo dvanáct. Důležité však je, že deset z nich je u obou šetření totožných, a ty byly pro analýzu využity³.

Vzhledem k potřebě zpřehlednění a zredukování takto velkého počtu způsobů výuky byla na obou výběrových souborech provedena faktorová analýza. Obdobnou analýzu provedl na datech z projektu CHEERS Harald Schomburg (Schomburg 2007) a redukcí 12 velice podobných položek vyextrahoval 4 faktory – výuku zaměřenou na profesi a praxi, individuální učení, výuku učitelem a teorii. V případě analýzy českých dat z let 2006 a 2010 se ukázala jako vhodnější redukce na pouze tři faktory, avšak její výsledky jsou obdobné Schomburgovým. První dva faktory jsou stejné - výuka zaměřená na profesi a praxi a individuální učení a třetí faktor je v podstatě spojením Schomburgových posledních dvou. Blízké vnímání role vysokoškolského učitele a výuky teorie svědčí o tom, že učitel je, alespoň v českém prostředí, vnímán hlavně jako zdroj teoretických poznatků. Následující tabulka ukazuje výsledky faktorové analýzy v obou výběrových souborech.

3 Jde o těchto deset způsobů vyučování či učení: Přednášky; Práce ve skupinách; Účast ve výzkumných projektech; Stáže, praxe; Výcvik a získávání praktických dovedností a zkušeností; Získávání teoretických znalostí; Učitel jako hlavní zdroj informací; Učení se účastí na projektech, vlastní řešení problémů; Vytváření vlastních textů, písemných materiálů; Ústní prezentace studentů. Respondent měl na pětibodové škále posoudit, do jaké míry byl na uvedené způsoby výuky kladen důraz.

Tab. 1: Způsoby výuky na vysoké škole, výsledky faktorové analýzy – matice faktorových zátěží

Položky týčící jednotlivé faktory	Jednotlivé faktory					
	2006			2010		
	Individuální učení	Výuka zaměřená na profesi a praxi	Teorie	Individuální učení	Výuka zaměřená na profesi a praxi	Teorie
Vytváření vlastních textů, písemných mat.	0,789	-0,120	0,104	0,788	-0,084	0,120
Ústní prezentace studentů	0,708	0,143	0,107	0,746	0,125	0,092
Účast se účastí na proj., vlastní řešení probl.	0,661	0,252	-0,165	0,651	0,304	-0,186
Práce ve skupinách	0,455	0,335	-0,106	0,449	0,413	-0,085
Stáže, praxe	-0,001	0,821	0,086	-0,029	0,806	0,085
Výcvik a získávání prakt. dovedn. a zkuš. a zkuš. a zkuš.	0,126	0,804	-0,072	0,119	0,818	-0,056
Účast ve výzkumných projektech	0,362	0,552	-0,118	0,349	0,530	-0,069
Přednášky	-0,084	0,033	0,713	-0,038	0,083	0,749
Získávání teoretických znalostí	-0,009	-0,077	0,735	0,069	-0,129	0,697
Učitel jako hlavní zdroj informací	0,071	-0,035	0,592	-0,006	-0,005	0,590
% rozptylu	19,3	18,4	14,9	19,4	19,1	14,7
% kumulovaného rozptylu	19,3	37,7	52,6	19,4	38,5	53,3

Pozn.: Metoda hlavních komponent. Rotované řešení s podmínkou varimax.

Na jednotlivé způsoby výuky je v rámci různých studijních programů kladen odlišný důraz. Ve značné míře je to dané oborovým zaměřením programu. Pomocí analýzy faktorových skóre, vypočtených na základě výše uvedené faktorové analýzy, lze rozdělit základních 13 oborových skupin do šesti skupin podle toho, jaký způsob výuky je v těchto oborech preferován.

První skupinu tvoří oborová skupina Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, kde je kladen výrazný důraz na výuku v podobě stáží, praxe a získávání praktických dovedností a zkušeností a poměrně extenzivně je také vyučována teorie. Naopak výrazně upozaděn je individuální způsob učení například v podobě vytváření vlastních textů nebo ústní prezentace. Druhá skupina se skládá z oborů inženýrských, Elektrotechniky, Telekomunikační a výpočetní techniky a Architektury a stavebnictví. Pro tyto obory je charakteristický zejména nízký důraz na výuku teorie a průměrný až nadprůměrný důraz na praktickou a individuální výuku. Další skupinu tvoří Humanitní vědy a nauky a Ekonomie, kde je kladen výrazný důraz na individuální učení, a zejména v případě humanitních věd také na teorii. Naopak praktické získávání zkušeností je zde poměrně upozaděno. V Přírodních vědách a ve skupině oborů Vzdělávání a sport je kladen důraz na teorii a přednášky, stejně jako na praxi, méně už na individuální učení. Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky a Vědy a nauky o kultuře a umění pojí silný důraz na praktickou stránku výuky a slabé zaměření na výuku teorie. Výrazný rozdíl mezi oběma skupinami je v důrazu na individuální učení, který je v případě Věd a nauk o kultuře podstatně výraznější. Sama o sobě pak stojí oborová skupina Právo, právní a veřejnosprávní činnost, pro kterou je charakteristický především nízký důraz na individuální a praktickou výuku a ve srovnání s ostatními obory možná trochu překvapivě pouze průměrný důraz na výuku teorie.

Tab. 2: Způsoby výuky na vysoké škole podle oboru a stupně vzdělání, výsledky faktorové analýzy – matice faktorových skóre

Obor vzdělání	Jednotlivé faktory					
	2006			2010		
	Individuální učení	Výuka zaměřená na profesi a praxi	Teorie	Individuální učení	Výuka zaměřená na profesi a praxi	Teorie
Přírodní vědy a nauky	-0,182	0,164	0,071	0,041	0,139	0,230
Informatické obory	0,431	-0,278	-0,406	0,006	-0,240	-0,531
Strojrenství, hornictví a hutnictví	0,026	-0,184	-0,100	-0,044	-0,091	0,056
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	0,131	-0,088	-0,266	0,062	-0,056	-0,335
Architektura a stavebnictví	0,236	-0,107	-0,327	0,102	-0,061	-0,380
Ostatní technické vědy a nauky	-0,035	0,251	-0,156	-0,023	0,061	-0,050
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	-0,126	0,351	-0,269	-0,368	0,320	-0,256
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	-0,921	1,299	0,188	-0,689	1,086	0,226
Humanitní vědy a nauky	0,225	-0,114	0,314	0,224	-0,149	0,338
Ekonomie, ekonomika a administrativa	0,156	-0,573	0,014	0,282	-0,439	-0,095
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	-0,252	-0,572	0,019	-0,492	-0,572	-0,123
Vzdělávání a sport	-0,094	0,401	0,218	-0,051	0,185	0,198
Vědy a nauky o kultuře a umění	0,240	0,722	-0,369	0,191	0,282	-0,461
Typ vzdělání						
bakalářský (Bc.)	-0,085	-0,144	0,097	-0,039	0,068	-0,001
magisterský (Mgr., Ing. apod.)	0,018	0,018	-0,016	0,007	-0,041	-0,002
doktorský (Ph.D.)	-0,202	0,044	0,082	0,143	0,258	0,034

Celkově je tedy vidět, že rozlišení oborů podle způsobů preferované výuky nabízí poměrně heterogenní obraz. Největší rozdíly mezi obory jsou v síle důrazu kladeného na praktickou výuku, nejmenší naopak v míře výuky teorie. Důraz kladený na jednotlivé typy výuky se v jednotlivých skupinách oborů změnil jen velice málo. Výraznější změny lze najít jen u individuálního učení: mezi lety 2006 a 2010 se zvýšil důraz na individuální učení v Přírodních vědách a naukách a v Ekonomii, ekonomice a administrativě a naopak méně zaměřena tímto směrem se stala výuka v Informatických oborech.

5 ZAMĚŘENÍ STUDIJNÍHO PROGRAMU

Pro uplatnění na trhu práce může hrát určující roli také to, jakým způsobem byl vystudovaný obor či studijní program celkově zaměřen (Heijke; Meng 2006, Teichler 2009). Ve výzkumech REFLEX 2006 a REFLEX 2010 byl tento problém operacionalizován v podobě sady šesti otázek, přičemž pro účely témat tohoto článku se hodí zejména tři. Za prvé se jedná o otázku, do jaké míry byl program široce zaměřen, za druhé, do jaké míry byl zaměřen na budoucí profesní uplatnění a za třetí, zdali byl prestižní z akademického hlediska. Respondenti mohli odpovídat na pětibodové škále od rozhodně ne po rozhodně ano. Kladně⁴ přitom odpověděla na první dvě otázky v obou šetřeních zhruba polovina respondentů, na třetí otázku pak zhruba třetina.

Podíváme-li se na hodnocení zaměření studijního programu respondenty z různých oborů vzdělání, je vidět, že zde nepanuje taková podobnost ve výsledcích z obou šetření, jako tomu bylo v případě hodnocení způsobů výuky a učení. Nejmarkantněji je to vidět u oborové skupiny Vědy a nauky o kultuře a umění, kde

4 Odpovědi spíše ano a rozhodně ano na 5-bodové škále

v případě všech tří otázek došlo k výraznému poklesu podílu kladných odpovědí. Naopak například u ekonomických oborů došlo ke zdatelnému zlepšení hodnocení. Obecně k největším relativním změnám mezi oborovými skupinami došlo u hodnocení otázky, zda byl program široce zaměřen, což do značné míry zřejmě souvisí s faktem, že tato otázka mezi jednotlivými obory příliš nediferencuje. Pouze necelých 40 % kladných odpovědí na tuto otázku v roce 2010 u skupiny Vědy a nauky o kultuře a umění se výrazněji odlišuje od ostatních oborů, u nichž se pohybuje mezi 45 až 55 %. Podle dat REFLEXu 2010 s výrokem, že studijní program byl zaměřen na budoucí profesní uplatnění, nejčastěji souhlasili zejména absolventi Zdravotnictví, lékařských a farmaceutických věd a nauk a také Vzdělávání a sportu. Nejméně často pak souhlasili absolventi Humanitních, Přírodních a Informatických oborů. Prestižní z akademického hlediska byly hodnoceny nejčastěji Právnícké a Zdravotnické obory, nejméně často obory Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky a Strojírenství, hornictví a hutnictví.

Tab. 3: Charakteristiky studijního programu, podíl souhlasných odpovědí (v %)

Obor vzdělání	2006			2010		
	Široce zaměřen	Zaměřen na budoucí prof. uplatnění	Prestižní z akadem. hlediska	Široce zaměřen	Zaměřen na budoucí prof. uplatnění	Prestižní z akadem. hlediska
Přírodní vědy a nauky	47,7	39,7	40,2	49,8	43,4	44,4
Informatické obory	52,2	52,5	32,4	52,8	42,1	38,7
Strojírenství, hornictví a hutnictví	54,8	47,4	28,6	50,3	56,0	29,8
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	57,7	48,6	33,5	52,2	48,8	44,8
Architektura a stavebnictví	55,6	54,6	34,5	51,6	62,4	39,8
Ostatní technické vědy a nauky	51,9	51,6	31,3	49,6	52,7	36,0
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	66,9	63,6	26,0	55,1	59,8	21,2
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	63,5	72,8	64,5	51,1	80,3	49,5
Humanitní vědy a nauky	60,1	39,3	38,9	51,0	40,5	41,6
Ekonomie, ekonomika a administrativa	53,7	37,9	26,2	53,1	49,0	31,2
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	57,0	62,4	55,8	45,9	58,8	68,2
Vzdělávání a sport	47,2	67,0	18,9	45,8	67,5	22,1
Vědy a nauky o kultuře a umění	60,0	56,3	48,2	39,8	47,4	36,7
Typ vzdělání						
bakalářský (Bc.)	52,5	56,7	25,3	47,5	61,1	26,5
magisterský (Mgr., Ing. apod.)	53,9	51,8	31,7	51,6	52,7	38,4
doktorský (Ph.D.)	61,6	50,3	43,9	45,8	53,5	55,1
Celkem	54,0	52,3	31,3	50,3	55,0	35,8

Poměrně výrazně odlišně a v souladu s očekáváním vnímají své studijní obory absolventi podle typů vzdělání. Zatímco bakaláři vnímají zaměřenost svého studijního programu na budoucí profesní uplatnění podstatně častěji než magistři či doktoři, prestižnost z akademického hlediska naopak hodnotí bakaláři podstatně hůře než magistři a zejména doktoři.

6 PROFESNÍ ÚSPĚCH

Profesní úspěch absolventů vysokých škol lze popsat a hodnotit pomocí řady indikátorů. V řadě studií jsou brána v úvahu pouze objektivní měřítka, jako je například zaměstnanecký status nebo výše příjmu. Takovéto přístupy však do jisté míry ignorují, že absolventi mají různé představy o své pracovní kariéře, rozličné

hodnoty a preference, v rámci kterých hrají významnou roli i jiné faktory, jako je například míra autonomie pracovního místa, jistota pracovního místa, možnost se dále rozvíjet a podobně. V zásadě tak pro účely zjišťování míry profesního úspěchu můžeme rozlišit dva druhy indikátorů – objektivní a subjektivní. Mezi objektivní indikátory lze kromě výše uvedeného příjmu a zaměstnaneckého statusu zařadit také délku hledání první práce, dobu mezi ukončením školy a nástupem do první práce a různé míry snažící se objektivně vyjádřit kvalifikační náročnost nebo sociální status pracovní pozice. Na druhé straně mezi subjektivní indikátory lze zařadit kromě zmíněných tří (autonomie a jistota pracovního místa a možnost dalšího rozvoje) také: využití znalostí a schopností v zaměstnání, vhodnost pracovní pozice s ohledem na dosaženou úroveň vzdělání, celková spokojenost v práci a další pracovní perspektiva.

Pro hodnocení změn v profesním úspěchu absolventů bylo z dat šetření REFLEX 2006 a REFLEX 2010 vybráno a spočítáno celkem pět indikátorů – dva objektivní a tři subjektivní. Prvním objektivním indikátorem je měsíční příjem ze zaměstnání vykonávaného v době šetření⁵. Druhým je Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání, tedy tzv. ISEI⁶, který vzhledem ke svému založení (způsobu konstrukce) dobře slouží jako míra kvalifikační náročnosti pracovních pozic. První subjektivní indikátor je vyjádřen otázkou na to, jaké je nevhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici.⁷ Druhým subjektivním indikátorem je míra spokojenosti v zaměstnání.⁸ Poslední indikátor nazveme „kvalitativní aspekty práce“; je složen ze čtyř otázek.⁹

Průměrný měsíční příjem ze všech pracovních činností absolventů 4 až 5 let po absolvování činil podle dat REFLEXu 2006 téměř 28 tisíc korun. Rozdíly mezi jednotlivými studijními obory byly poměrně značné. O více jak 20 % než průměr byl vyšší průměrný příjem absolventů Informatických oborů a Elektrotechniky, telekomunikačních a výpočetní techniky. Výrazně nadprůměrný měli příjem také ab-

5 Otázka na příjem byla formulována takto: Jaký je Váš celkový hrubý měsíční příjem včetně odměn a přesčasů z hlavního zaměstnání? V případě, že především podnikáte, přepočítejte roční příjem na měsíční. Respondent mohl vybrat jeden ze 17 nabízených intervalů od „do 10.000 Kč“ do „100.000 Kč a více“.

6 Jde o kontinuální míru sloužící k měření sociálního postavení člověka na základě jeho zaměstnání. ISEI je zkonstruován z Mezinárodní standardní klasifikace povolání ISCO (zahrnující celkem 271 kategorií), založené na zaměstnání a kvalifikaci člověka. ISEI nepracuje s prestiží zaměstnání, zajímá ho pouze vztah mezi vzděláním respondenta, zaměstnáním a z něj pocházejícím příjmem. Hodnoty ISEI se pohybují mezi úrovní 10 a 90.

7 V dotaznicích šetření REFLEX 2006 a REFLEX 2010 mohl respondent volit jednu ze sedmi možných odpovědí. Pro účely naší analýzy byly však výsledky zredukovány na pět kategorií - Doktorský stupeň (Ph.D.), Magisterské vzdělání (Ing., Mgr. apod.), Bakalářské vzdělání, Vyšší odborná škola a Střední škola a nižší.

8 Znění otázky v obou šetřeních bylo: Jak jste s Vaší současnou prací spokojen/a? Respondenti mohli volit na 5-bodové škále od nabídky velmi nespokojen/a po velmi spokojen/a.

9 Respondent měl za úkol uvést, do jaké míry jsou pro jeho pracovní pozici charakteristické tyto aspekty: samostatnost práce, jistota pracovního místa, příležitost učit se nové věci a dobrá pracovní perspektiva / příležitost k povýšení. Mohl volit na 5bodové škále od nabídky zcela nedůležité do velmi důležité.

solventi Ekonomických oborů. Nejnižší finanční příjem se naopak vyskytoval v Zemědělsko-lesnických a veterinárních oborech, ve Vzdělávání a sportu a v Kultuře a umění.

Podle dat z REFLEXu 2010 se průměrný plat absolventa zvedl na více jak 31,5 tisíce korun. Jde tedy o nárůst zhruba o 14%. Pro srovnání podle dat ČSÚ vzrostla průměrná mzda v ČR mezi 2. čtvrtletím 2006 a 3. čtvrtletím 2010¹⁰ z 19.300 na 23.655, tedy asi o 22%. Příjmy absolventů vysokých škol tedy rostly o něco pomaleji, na druhou stranu jsou stále znatelně vyšší než průměrné. K největšímu nárůstu platu došlo v oborové skupině Právo, právní a veřejnosprávní činnost, díky čemuž se také v roce 2010 stala oborovou skupinou s největšími příjmy. Nejméně vzrostl příjem absolventům Zdravotnictví, nejmenší příjmy jsou však stále ve stejných oborech jako v roce 2006.

Z finančního pohledu se jistě vyplatí vystudovat alespoň magisterské studium. Výhoda absolventů 4 až 5 let po absolvování není oproti absolventům bakalářského studia avšak zase až tak výrazná (14% v roce 2006, 17% v roce 2007). Jedním z důvodů určitě může být, že bakalářské studium často slouží jako dodatečný způsob získání diplomu pro lidi, kteří jsou v pracovním procesu již delší dobu.¹¹

Tab. 4: Profesionální úspěch, objektivní indikátory – Příjem a ISEI

Obor vzdělání	Měsíční příjem v Kč		ISEI	
	2006	2010	2006	2010
Přírodní vědy a nauky	25242	27531	68,9	64,9
Informatické obory	35771	39407	69,1	66,7
Strojirenství, hornictví a hutnictví	27727	30912	65,2	59,7
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	33424	35843	68,0	62,0
Architektura a stavebnictví	27895	31478	67,9	63,9
Ostatní technické vědy a nauky	25589	31108	65,4	60,7
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	20093	23895	66,2	56,8
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	27118	28096	77,2	62,2
Humanitní vědy a nauky	22013	27487	61,4	57,8
Ekonomie, ekonomika a administrativa	32509	37887	65,1	59,2
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	29583	40408	71,7	74,4
Vzdělávání a sport	21800	25339	63,9	59,9
Vědy a nauky o kultuře a umění	21180	22923	62,2	61,8
Typ vzdělání				
Bakalářský (Bc.)	24616	28217	59,6	54,9
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)	28034	32996	66,8	62,7
Doktorský (Ph.D.)	30534	31200	71,9	70,0
Celkem	27721	31641	66,3	61,0

Abychom mohli změřit míru změny mezi pracovními pozicemi zaujímanými absolventy vysokých škol různých oborů a typů vzdělání v polovině desetiletí a v současnosti, využijeme Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání, tedy tzv. ISEI. Analýza ukazuje, že absolventi z let 2001 a 2002 pracovali v zaměstnáních

10 Jde o čtvrtletí, která přibližně odpovídají obdobím, kdy byla sbírána data z šetření REFLEX 2006 a REFLEX 2010.

11 Průměrný věk při absolvování absolventů bakalářského studijního programu činil podle dat REFLEXu 2010 28,0 let, zatímco u absolventů magisterského studijního programu to bylo pouze 26,3 let.

vykonávaných po 4 až 5 letech v průměru se znatelně vyšším socioekonomickým statusem než absolventi z let 2005 a 2006. Rozdíl na škále ISEI činí více jak 5 bodů. Tato změna je částečně vysvětlitelná zvýšeným podílem bakalářů mezi absolventy, protože ti v průměru nastupují na pozice s horším socioekonomickým statusem než magistři. Hodnoty však poklesly pro všechny úrovně vysokoškolského vzdělání. U bakalářské téměř o 5 bodů, u magisterské o více jak 4 body a u doktorské o téměř 2 body. Větší zásluhu na poklesu socioekonomického statusu tak pravděpodobně bude mít masifikace terciárního vzdělávání a její důsledky. V současném zaměstnání tak mají bakaláři hodnotu ISEI 54,9, magistři 62,7 a doktoři 70,0. Pro srovnání, hodnota ISEI pro absolventy středních škol zakončených maturitou se pohybuje kolem 45.

V zaměstnáních s největší hodnotou socioekonomického statusu pracovali v roce 2006 absolventi Zdravotnictví, následováni absolventy Právnických oborů. Pracovní pozice s nejnižší hodnotou ISEI naopak zastávali absolventi Humanitních věd a nauk a Věd a nauk o kultuře a umění. Podle dat z roku 2010 došlo k největšímu zhoršení ve Zdravotnických oborech. Nebylo to však způsobeno zhoršením uplatnitelnosti absolventů, roli tu hrál výrazný nárůst podílu absolventů bakalářského studijního programu v těchto oborech. Bakalářské programy jsou totiž v této oblasti zaměřeny na zcela jiné pracovní pozice než programy magisterské. Ke zlepšení hodnoty ISEI došlo pouze u Právnických oborů, jejichž absolventi v roce 2010 pracovali na pozicích s nejvyšším socioekonomickým statusem. Na pozicích naopak s nejmenším ISEI pracovali opět absolventi Humanitních věd a nauk a Věd a nauk o kultuře a umění a také absolventi Strojářství, hornictví a hutnictví.

Do jisté míry podobnou věc jako měří index ISEI lze vyjádřit pomocí otázky na nejvhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici. Rozdíl samozřejmě spočívá v tom, že v tomto případě jde o subjektivní hodnocení vykonávané respondentem. Jako měřítko úspěšnosti bylo chápáno, zda absolvent pracuje na pozici, pro niž nejvhodnější úroveň vzdělání je buď stejná, nebo vyšší. Zatímco v roce 2006 takovou práci zastávalo zhruba 89 % absolventů, o čtyři roky později tomu bylo již pouze u necelých 86 % absolventů. I subjektivní hodnocení do jisté míry potvrzuje mírně zhoršující se pozici absolventů vysokých škol na trhu práce, kdy se jim ne tak často daří najít práci, která by odpovídala jejich úrovni vzdělání. K zhoršení došlo jak u bakalářů, tak u magistrů, stále si však velká většina z nich je schopna najít odpovídající práci. To příliš neplatí u absolventů doktorského studijního programu, kteří práci určenou pro doktory hledají poměrně obtížně; na druhou stranu došlo v tomto ohledu během posledních čtyř let ke znatelnému zlepšení.

Pokud se zaměříme na obory vzdělání, zjišťujeme mezi nimi zajímavé rozdíly. V roce 2006 měli největší problémy najít si práci odpovídající úrovně absolventi Zemědělsko-lesnických oborů a Kulturních a uměleckých oborů, a naopak nejčastěji se vyskytovali na odpovídající pracovní pozici absolventi Přírodních věd a nauk a Zdravotnických oborů. Právě u těchto dvou oborových skupin však došlo podle dat z roku 2010 k největšímu poklesu. Na alespoň stejné úrovni jako je úroveň dosaženého vzdělání pracovali v roce 2010 absolventi Právnických oborů a oboru Vzdělávání a sport. Nejméně často se dařilo získat odpovídající zaměstnání absol-

ventům oborové skupiny Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky.

Tab. 4: Profesní úspěch, subjektivní indikátory – Úroveň práce, Spokojenost s prací a Kvalitativní aspekty práce (v %)

Obor vzdělání	Úroveň práce		Spokojenost s prací		Kvalitativní aspekty práce	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Přírodní vědy a nauky	92,5	85,6	73,9	70,4	74,6	64,5
Informatické obory	87,5	89,3	71,8	72,8	74,6	63,8
Strojrenství, hornictví a hutnictví	87,2	85,3	68,0	64,2	72,2	62,5
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	91,5	87,5	71,2	70,3	72,7	66,6
Architektura a stavebnictví	91,2	87,7	69,5	69,6	72,4	65,9
Ostatní technické vědy a nauky	88,2	84,9	68,3	70,5	73,5	67,2
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	79,5	76,2	68,4	70,7	72,5	66,1
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	94,3	86,2	72,4	71,3	74,5	68,7
Humanitní vědy a nauky	85,8	83,1	70,7	69,5	72,7	64,6
Ekonomie, ekonomika a administrativa	86,1	85,6	71,5	72,3	72,5	67,0
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	91,9	95,6	73,0	73,9	71,1	67,4
Vzdělávání a sport	92,1	90,7	71,1	77,0	73,0	69,3
Vědy a nauky o kultuře a umění	75,7	87,4	69,8	69,4	69,1	63,0
Typ vzdělání						
Bakalářský (Bc.)	86,9	84,5	67,6	72,5	71,3	66,3
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)	90,6	87,4	71,1	70,7	72,8	66,5
Doktorský (Ph.D.)	49,7	64,4	78,8	72,2	79,2	68,4
Celkem	89,0	85,8	70,9	71,3	72,8	66,5

Pozn. 1: Indikátor Úroveň práce je spočítán jako podíl osob pracujících na pozicích, jejichž nevhodnější úroveň vzdělání je stejná nebo vyšší než dosažená úroveň vzdělání respondenta.

Pozn. 2: Indikátor Spokojenost s prací je získán převedením 5-bodové škály odpovědí o celkové spokojenosti s prací na procenta tak, že odpovědi velmi nespokojen je přiřazena hodnota 0 %, odpovědi velmi spokojen hodnota 100 % a prostředním třem odpovědím 25 %, 50 % a 75 %. Z těchto procentních hodnot byl pak spočítán průměr pro všechny kategorie uvedené v tabulce.

Pozn. 3: Indikátor Kvalitativní aspekty práce je získán převedením 5-bodové škály odpovědí na sadu čtyř otázek zabývajících se aspekty práce na procenta tak, že odpovědi zcela nedůležité je přiřazena hodnota 0 %, odpovědi zcela důležité hodnota 100 % a prostředním třem odpovědím 25 %, 50 % a 75 %. Z těchto procentních hodnot byl pak spočítán průměr pro všechny kategorie uvedené v tabulce.

Dalším kvalitativním měřítkem profesního úspěchu je celková spokojenost s vykonávanou prací. Tento indikátor by mohl být chápán jako nejdůležitější, protože celková spokojenost v sobě zahrnuje spokojenost s dalšími podoblastmi – tedy například, jestli člověk dostává odpovídající plat, jestli zaměstnání odpovídá jeho vzdělání, jestli má možnost seberealizace apod. Problémem je, že většina lidí má tendenci se při otázkách na celkovou spokojenost umisťovat někam do mírného nadprůměru – vyjadřují názor, že jsou v podstatě celkem spokojeni. Takové posuzování má však spíše co dělat s obecnou tendencí lidské psychiky, než se snahou objektivně posoudit situaci. Proto tyto otázky většinou ne příliš dobře diferencují

a ani data z výzkumů REFLEX 2006 a REFLEX 2010 nejsou výjimkou. Nárůstem spokojenosti bakalářů a poklesem spokojenosti absolventů doktorského studia došlo k smazání rozdílů mezi jednotlivými typy vzdělání. Mezi jednotlivými oborovými skupinami je variabilita také poměrně malá, rozhodně to však neznamená, že by rozdíly mezi absolventy nejspokojenějších oborových skupin a těch nejméně spokojených nebyly statisticky významné, a to i na hladině významnosti 0,01. V roce 2010 byli zřetelně nejspokojenějšími ve svém zaměstnání absolventi oborové skupiny Vzdělání a sport, a naopak ztlačně nejméně spokojeni byli absolventi Strojrenských, hornických a hutnických oborů.

Index kvalitativních aspektů práce trpí obdobným problémem jako indikátor spokojenosti s prací. Málo diferencuje. Stejně jako u spokojenosti s prací hodnotí v roce 2010 nejpozitivněji i aspekty své práce absolventi Vzdělávání a sportu a nejvíce negativně absolventi Strojrenství, hornictví a hutnictví. Nejzajímavější zjištění z analýzy tohoto indikátoru plyne z jeho významného zhoršení mezi roky 2006 a 2010. Tento pokles je způsoben zejména významným snížením vnímání jistoty pracovního místa a pracovní perspektivy či možnosti povýšení. Tyto výsledky jsou plně v souladu s očekávaným vlivem ekonomické krize, kdy se lidé o svoji pozici více bojí a méně často očekávají nějaký kariérní vzestup.

7 KTERÉ FAKTORY NAPOMÁHAJÍ PROFESNÍMU ÚSPĚCHU?

Mají způsoby preferované výuky nebo celkové zaměření studijního programu výrazný vliv na profesionální úspěch i při uvážení oborových odlišností, rozdílného stupně vzdělání, osobních či demografických charakteristik? Přetrvávají výše nastíněné rozdíly mezi studijními obory i při kontrole přes ostatní proměnné? Jakou roli hraje příslušnost k pohlaví? Na takové otázky se snaží odpovědět tato kapitola, ve které jsou využity poznatky a výpočty kapitol předchozích.

K účelu rozpoznání vlivu zaměření studijního programu, způsobu výuky, oboru a typu vzdělání použijeme lineární regresní analýzu. Pro tyto účely byla proměnná týkající se vystudovaného oboru o 14 kategoriích převedena na 14 binárních proměnných, přičemž jako referenční proměnná byla zvolena proměnná „Jiné obory“. Obdobně proměnná postihující typ vzdělání byla převedena na 3 binární proměnné a jako referenční proměnná byla zvolena proměnná „Doktorské vzdělání“. Kromě zmíněných skupin proměnných budou do analýzy zařazeny dvě proměnné vypočítávající o snaze či vynaloženém úsilí absolventů během studia a o kvalitě studentů (vyjádřené jejich studijními výsledky) a dále dvě demografické proměnné – pohlaví a věk. Snaha byla v obou šetřeních vyjádřena dvěma otázkami. Za první - Studoval jste navíc nad vyžadované penzum nutné ke zkouškám? Za druhé - Usiloval jste o co možná nejlepší známky?¹² Výsledný index byl spočten jako průměr z těchto dvou proměnných. Pohlaví je důležitá kontrolní proměnná, protože je obecně známo, že ženy jsou na pracovním trhu znevýhodněny.

Celkem bylo vytvořeno 10 modelů regresní analýzy, vždy jeden pro každý indi-

12 V obou případech mohl respondent odpovídat na 5-bodové škále od nabídky rozhodně ne po rozhodně ano.

kátor profesního úspěchu a pro obě šetření. První dva modely byly spočteny pro určení vztahu mezi řadou výše zmíněných proměnných a měsíčním finančním příjmem z výdělečné činnosti. Podíl vysvětlené variance měsíčního příjmu regresním modelem je podle dat z roku 2006 téměř 19%, podle dat z roku 2010 něco málo přes 14%. To se na první pohled nezdá mnoho, v porovnání s ostatními modely, které budou popsány následně, jde však o poměrně vysokou hodnotu. Mezi obory se nejvíce vyplatí studovat Ekonomii, Informatické obory a podle dat z roku 2010 také Právo. Absolventi bakalářského typu vzdělání pobírají významně nižší plat než magistři nebo doktoři. Mezi těmi naopak statisticky významný rozdíl není. Z ostatních proměnných k vyššímu platu významně přispívá studium prestižního studijního programu a dobré studijní výsledky. Potvrzuje se, že ženy jsou poměrně výrazně platově znevýhodněny, a to i když jsou vzaty v úvahu oborové a typové strukturální rozdíly. Příjem roste také s věkem. Neukazuje se žádný statisticky významný pozitivní vliv mezi důrazem na určitý způsob výuky a příjmem.

Tab. 5: Profesní úspěch, objektivní indikátory – Příjem a ISEI, výsledky lineární regrese, matice beta koeficientů

Závislá proměnná	Měsíční příjem v Kč		ISEI	
	2006	2010	2006	2010
Zaměření studijního programu				
Široce zaměřen	-0,002	-0,010	-0,005	0,016
Zaměřen na budoucí prof. uplatnění	-0,025 *	-0,050 **	0,003	0,005
Prestižní z akademického hlediska	0,064 **	0,077 **	0,075 **	0,149 **
Způsoby výuky				
Individuální učení	-0,022	-0,034 **	-0,049 **	-0,092 **
Výuka zaměřená na profesi a praxi	-0,012	0,001	-0,008	0,000
Teorie	-0,055 **	-0,027 *	-0,041 **	-0,039 **
Individuální charakteristiky				
Snaha na VŠ	-0,028	-0,062 **	0,013	0,016
Studijní výsledky na VŠ	0,084 **	0,094 **	0,027	0,023
Obor vzdělání (ref. Jiné obory)				
Přírodní vědy a nauky	-0,051 **	-0,003	0,047 *	0,037 *
Informatické obory	0,059 **	0,084 **	0,060 **	0,068 **
Strojirenství, hornictví a hutnictví	-0,050	0,010	-0,026	-0,005
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	0,038	0,044 *	0,046	-0,025
Architektura a stavebnictví	-0,069 **	0,002	0,044	-0,004
Ostatní technické vědy a nauky	-0,067 **	0,014	0,002	-0,043 *
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	-0,132 **	-0,038 *	0,009	-0,053 **
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	-0,010	0,035	0,269 **	0,033
Humanitní vědy a nauky	-0,100 **	-0,008	-0,051 *	-0,046 *
Ekonomie, ekonomika a administrativa	0,115 **	0,222 **	-0,008	-0,033
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	0,005	0,095 **	0,119 **	0,141 **
Vzdělávání a sport	-0,179 **	-0,032	-0,045	0,005
Vědy a nauky o kultuře a umění	-0,055 **	-0,037 **	-0,027	0,008
Typ vzdělání (ref. Doktorský (Ph.D.))				
Bakalářský (Bc.)	-0,102 **	-0,074 *	-0,286 **	-0,386 **
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)	-0,013	0,025	-0,109 **	-0,182 **
Demografické charakteristiky				
Ženské pohlaví	-0,205 **	-0,202 **	-0,047 **	-0,091 **
Věk	0,097 **	0,087 **	-0,038 **	-0,070 **
R ²	0,189	0,142	0,183	0,166

Pozn.: ** významné na hladině významnosti 0,01, * významné na hladině významnosti 0,05

Modely popisující vliv na výši socioekonomického statusu vyjádřeného indexem

ISEI vysvětlují jeho varianci z více jak 18 % pro rok 2006 a z téměř 17 % v roce 2010. Jedná se o podobné hodnoty jako v případech příjmu. Vůči referenční proměnné má na hodnotu ISEI statisticky významný pozitivní vliv v obou zkoumaných letech absolvoování Právnických a Informatických oborů. Model také ukazuje, že pokles hodnot ISEI u absolventů Zdravotnictví není způsoben jen výrazným nárůstem počtu bakalářů v této oborové skupině. Vztah mezi typem vzdělání a socioekonomickým statutem je signifikantní. Bakaláři mají i při kontrole přes ostatní proměnné index ISEI významně nižší než magistři a ti dále nižší než doktoři. Ženy pracují v profesích s nižším socioekonomickým statutem. Poměrně výrazný pozitivní vliv pak má absolutorium prestižního studijního programu. Naopak, stejně jako v případě modelu pro výši měsíčního příjmu, vliv žádného z posuzovaných způsobů výuky není signifikantní a zároveň pozitivní.

Prvním vysvětlovaným subjektivním indikátorem profesního úspěchu je úroveň práce¹³. Model, vytvořený pro vysvětlení variance tohoto indikátoru, vysvětluje podle dat z roku 2006 pouze necelých 9 % variance, avšak podle dat REFLEXu 2010 více jak 14 % variance. Podle modelu z roku 2010 se mezi obory ukazují větší rozdíly než v roce 2006. Práci vyžadující nejvyšší vzdělání vykonávají absolventi Ekonomie, Práva, Přírodních a Humanitních věd. Je logické, že nejvýraznější rozdíly jsou mezi jednotlivými typy vzdělání. Absolventi doktorského studia vykonávající práci určenou pro doktory mnohem častěji než magistři či bakaláři bez ohledu na ostatní charakteristiky. I u takto subjektivně měřeného profesního úspěchu jsou významným způsobem znevýhodněny ženy a pozitivně působí absolvování prestižního studijního programu. Na rozdíl od objektivních indikátorů se zde ukazuje pozitivní vliv důrazu na jeden ze způsobů výuky, a to výuky zaměřené na profesi a praxi.

Modely pro poslední dva subjektivní indikátory profesního úspěchu, tj. spokojenost s prací a kvalitativní aspekty práce, spojuje především to, že vysvětlují pouze velmi malé procento (mezi 2 % až 4 %) variance vysvětlované proměnné. To je zejména způsobeno velice malým (v roce 2010 dokonce statisticky nevýznamným) vlivem typu vzdělání a obdobně nevýrazným vlivem oborových rozdílů. Nejvíce spokojeni jsou se svojí prací a nejlépe hodnotí aspekty své práce absolventi Vzdělávacích a Ekonomických oborů. Zajímavé je, že kvalitativní aspekty práce vnímají lépe ženy než muži. Jako statisticky významný pozitivní vliv na spokojenost s prací i hodnocení kvalitativních aspektů práce se ukazuje absolvování programu, kde byla výuka zaměřena na profesi a praxi. Podobně působí také zaměření programu na budoucí profesní uplatnění a jeho akademická prestiž.

13 Protože model kontroluje pro proměnou typ dosaženého vzdělání, není v modelu proměnná úroveň práce používána ve formě, jak je představena v 6. kapitole. Namísto toho je proměnná uvažována jako kontinuální škála, kde mezi jednotlivými kategoriemi (SŠ a nižší, VOŠ, Bc., Mgr. Ph.D.) jsou stejné rozdíly.

Tab. 6: Profesní úspěch, subjektivní indikátory – Úroveň práce, Spokojenost s prací a Kvalitativní aspekty práce; výsledky lineární regrese; matice beta koeficientů

Závislá proměnná	Úroveň práce		Spokojenost s prací		Kval. aspekty práce	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Zaměření studijního programu						
Široce zaměřen	-0,006	-0,032 **	0,005	0,008	0,021	0,020
Zaměřen na budoucí prof. uplatnění	0,018	0,034 *	0,057 **	0,079 **	0,048 **	0,056 **
Prestižní z akademického hlediska	0,023	0,073 **	0,035 *	0,046 **	0,058 **	0,088 **
Způsoby výuky						
Individuální učení	0,005	-0,010	0,007	-0,020	0,022	0,019
Výuka zaměřená na profesi a praxi	0,024	0,054 **	0,052 **	0,057 **	0,079 **	0,074 **
Teorie	-0,003	0,006	0,036 *	0,017	0,036 *	0,011
Individuální charakteristiky						
Snaha na VŠ	0,018	0,013	-0,022	-0,025	-0,013	0,000
Studijní výsledky na VŠ	0,072 **	0,068 **	0,066 **	0,074 **	0,049 **	0,038 **
Obor vzdělání (ref. Jiné obory)						
Přírodní vědy a nauky	0,057 **	0,066 **	-0,032	0,029	0,007	-0,013
Informatické obory	-0,009	0,028	-0,037	0,065 **	0,032	0,001
Strojírenství, hornictví a hutnictví	-0,047	0,023	-0,094 **	-0,017	0,008	-0,019
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	0,016	0,032	-0,070 *	0,054 **	0,025	0,032
Architektura a stavebnictví	-0,020	0,012	-0,087 **	0,025	-0,007	0,015
Ostatní technické vědy a nauky	0,005	0,022	-0,093 **	0,058 **	0,001	0,037 *
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	-0,057 **	-0,006	-0,059 **	0,040 *	-0,015	0,019
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	0,056 *	-0,014	-0,080 **	0,012	-0,037	0,005
Humanitní vědy a nauky	0,008	0,065 **	-0,051 *	0,041 *	-0,020	-0,008
Ekonomie, ekonomika a administrativa	-0,007	0,077 **	-0,079	0,116 **	-0,002	0,062 **
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	-0,003	0,067 **	-0,027	0,058 **	-0,018	0,028
Vzdělávání a sport	0,013	0,061 **	-0,111 **	0,118 **	-0,044	0,065 **
Vědy a nauky o kultuře a umění	-0,027	0,045 **	-0,041 *	0,012	-0,044 **	-0,018
Typ vzdělání (ref. Doktorský (Ph.D.))						
Bakalářský (Bc.)	-0,396 **	-0,565 **	-0,129 **	-0,004	-0,134 **	-0,051
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)	-0,223 **	-0,327 **	-0,090 **	-0,028	-0,122 **	-0,054
Demografické charakteristiky						
Zenské pohlaví	-0,046 **	-0,131 **	0,000	0,013	0,107 **	0,038 **
Věk	-0,009	0,042 **	0,004	0,050 **	0,032 *	0,014
R ²	0,085	0,143	0,025	0,039	0,038	0,038

Pozn.: ** významné na hladině významnosti 0,01, * významné na hladině významnosti 0,05

8 SHRNUÍ

Současný výzkum v oblasti přechodu absolventů vysokých škol na trh práce se snaží přispět k poznání faktorů, které jsou významné pro uplatnění absolventů na pracovním trhu a pro jejich kariéru. Využití datové soubory ze šetření REFLEX v letech 2006 a 2010 obsahují rozsáhlé informace o charakteristikách studia absolventů škol. Zaměření studijního programu jsme postihli šíří zaměření studijního programu, mírou zaměření na budoucí profesní uplatnění a mírou prestižnosti programu z akademického hlediska. Způsoby výuky jsme posuzovali na základě charakteristik, jako je vytváření vlastních textů, ústní prezentace studentů, účast na projektech a vlastní řešení problémů, práce ve skupinách, stáže a praxe, získávání praktických dovedností, účast na výzkumných projektech, přednášky, získávání teoretických znalostí, učitel jako hlavní zdroj informací. Na základě faktorové analýzy byly charakteristiky způsobů výuky redukovány na tři: míru individuálního učení, míru výuky zaměřené na profesi a praxi a podíl teorie ve studiu. Ve výpočtech jsme uvažovali také rozdíly v individuálních charakteristikách absolventů, jako je jejich vynaložené studijní úsilí a dosažené výsledky. Posuzovali jsme rovněž rozdíly

mezi obory a typy vzdělání a do výpočtů byly zahrnuty také základní demografické charakteristiky, věk a pohlaví.

Výsledky týkající se posuzovaných charakteristik zaměření studijního programu mezi roky 2006 a 2010 nebyly tak konzistentní jako v případě způsobů výuky. Vnímání zaměření studijních programů se v některých oborech poměrně změnilo. Nejširší zaměření má podle svých absolventů skupina oborů Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky, nejvyšší míru zaměření na budoucí profesní uplatnění má skupina oborů Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky. Jako nejprestižnější z akademického hlediska je vnímáno studium oborů ve skupině Práva, právní a veřejnosprávní činnost.

Pro účely měření profesního úspěchu bylo vybráno a spočítáno celkem pět indikátorů – dva objektivní a tři subjektivní. Prvním objektivním indikátorem je měsíční příjem ze zaměstnání vykonávaného v době šetření, druhým je Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání, tedy tzv. ISEI. První subjektivní indikátor je nejvhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici, druhým míra spokojenosti v zaměstnání a třetím kvalitativní aspekty práce. Vývoj u většiny těchto indikátorů potvrzuje, že začíná docházet ke zhoršení postavení absolventů vysokých škol na trhu práce. Průměrné příjmy nerostly tak rychle jako v celé České republice, došlo k významnému snížení socioekonomického statusu profesí, ve kterých jsou absolventi zaměstnáni, menší podíl jich má zaměstnání odpovídající jejich úrovni vzdělání a absolventi také hůře vnímají některé kvalitativní aspekty své práce. Tyto změny se udály u naprosté většiny oborů, jde tedy o jev působící napříč strukturou. Příčiny přitom lze hledat zejména v rostoucí masifikaci vysokoškolského vzdělávání u nás, částečně se ve změnách projevila i ekonomická krize.

Pro určení vlivu zaměření studijního programu, způsobů výuky, oboru a typu vzdělání na profesní úspěch vyjádřený pěti indikátory bylo vytvořeno celkem deset modelů lineární regresní analýzy. Analýza výsledků přinesla několik důležitých poznatků. Za prvé, zkoumané charakteristiky mnohem lépe vysvětlují varianci v objektivních indikátorech, i když do jisté míry to platí i pro jeden indikátor subjektivní, nejvhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici. V těchto třech indikátorech hraje poměrně výraznou roli typ dosaženého vzdělání. Signifikantní rozdíly mezi obory se ukazují ve všech modelech. Podle objektivních indikátorů přináší profesní úspěch zejména studium oborových skupin Právo, právní a veřejnosprávní činnost, Informatické obory a v roce 2006 také Ekonomie, ekonomika a administrativa. Podle subjektivních indikátorů se nejvíce vyplatí studovat zejména obory Ekonomie, ekonomika a administrativa a obory ze skupiny oborů Vzdělávání a sport. Rozdílné způsoby výuky se podle výpovědí absolventů příliš neprojevují v následném úspěchu v pracovním životě. Do jisté míry se však ukazuje, že pokud je ve výuce kladen důraz na takové způsoby výuky, jako jsou stáže, praxe, výcvik a získávání praktických zkušeností a dovedností a účast ve výzkumných projektech, pak to má v porovnání s jinými způsoby výuky pozitivní vliv na následné pracovní uplatnění. Ukazuje se také, že pozitivní roli má studium z akademického hlediska prestižního studijního programu¹⁴. V rámci demografických charakteristik se potvrzuje, že být

14 Jedním z vysvětlení pro tento jev může být, že zaměstnavatelé pravděpodobně mají tendenci

ženou je na trhu práce nevýhodou – v průměru mají nižší plat, nižší pracovní pozice a pracují v méně kvalifikačně náročných zaměstnáních. Přesto však vnímají svoji práci pozitivněji než muži. Rovněž se ukazuje, že rozdíly v kvalitě studentů, vyjádřené studijním prospěchem, se do jisté míry přenášejí i do profesního života.

I přes tyto cenné poznatky vyplývající z předložené analýzy je v tomto článku postihnuta jen část velice komplexní problematiky vztahu mezi studiem vysoké školy a profesními úspěchy v pracovním životě. Významnou součástí příštích analýz bude zejména analýza vztahu mezi kompetencemi nabytými studiem na vysoké škole a kompetencemi požadovanými v zaměstnání, vliv kvality učitelů na získání těchto kompetencí anebo analýza vztahu mezi vystudovaným oborem a oborem povolání. Další výzkum bude také tedy směřovat k přesnějšímu vysvětlení v článku zjištěných mezioborových rozdílů. Problematika uplatnění absolventů vysokých škol se bude u nás stávat tím závažnější a diskutovanější, čím větší bude jejich počet. Expanze počtu vysokoškoláků přicházejících ze škol na pracovní trh vede totiž k tomu, že již dnes představují početně největší skupinu absolventů (většina z nich má navíc magisterský diplom) a jejich podíl se stále zvyšuje. Při hledání práce to pro absolventy znamená mnohem větší konkurenci. Již v dnešní době se začíná projevovat fakt, že mladí vysokoškoláci budou muset slevit ze svých nároků na kvalifikovanost práce a na mzdu. Začnou totiž obsazovat pracovní místa, která dosud zastávali především středoškoláci, a ti zase budou z trhu práce vytlačovat mladé lidi s nejnižším vzděláním.

LITERATURA

- ALLEN, J.; van der VELDEN, R. (Eds.). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht University, 2007.
- BARRIE, S.C. Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 2006, roč. 51, s. 215-241.
- GANGL, M. Changing labour markets and early carem outcomes: labour market entry in Europe over the past decade. *Work, employment and society*, 2002, roč. 16, č. 1, s. 67-90.
- GIESECKE, J.; SCHINDLER, S. Field of Study and Flexible Work: A Comparison between Germany and the UK. *International Journal of Comparative Sociology*, 2008, roč. 49, č. 4-5, s. 283-304.
- HEIJKE, H.; MENG, Ch. *The effects of higher education programme characteristics on allocation and performance of the graduates: an European view*. ROA-RM-2006/4E. Maastricht, 2006.
- KERCKHOFF, A.C.; RAUDENBUSH, S.W.; GLENNIE, E. Education, cognitive skills and labor force outcomes. *Sociology of Education*, 2001, roč. 74, s. 1-24.
- KOUCKÝ, J.; ZELENKA, M. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2010*. Praha : SVP Pedagogická fakulta UK, 2010.

zaměstnávat na vyšší pozice a lépe ohodnocovat absolventy známějších a prestižnějších vysokých škol než těch méně známých. To se prokázalo například i v německých analýzách uplatnění absolventů (Teichler 2009).

- LINDBERG, M.E. Connection between the differentiation of Higher Education Participation and the Distribution of Occupational Status. *European Societies*, 2007, roč. 9, č. 4.
- LINDBERG, M.E. Higher Education-to-work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View. *Higher Education in Europe*, 2008, roč. 33, č. 4.
- LUIJKX, R.; WOLBERS, M.J.H. The Effects of Non-Employment in Early Work-Life on Subsequent Employment Chances of Individuals in The Netherlands. *European Sociological Review*, 2009, roč. 25, č. 6, s. 647-660.
- OECD. Education at a Glance 2010: OECD Indicators. Paris : OECD, 2010.
- PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H.T. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 2004, roč. 12, s. 111-134.
- REIMER, D.; NOELKE, C.; KUCEL, A. Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries. *Int. Journal of Comparative Sociology*, 2008, roč. 49, s. 233-256.
- ROSENBAUM, J. E.; DELUCA, S.; MILLER, S. R.; ROY, K. Pathways to Work: short- and long-term effects of personal and institutional ties. *Sociology of Education*, 1999, roč. 72, s. 179-196.
- RYŠKA, R. Evaluace a přidaná hodnota ve vzdělání. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2009.
- SCHOMBURG, H. The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 2007, roč. 42, s. 35-57.
- TEICHLER, U. Research on the relationship between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 1999, roč. 38, s.169-190.
- TEICHLER, U. Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 2007, roč. 42, s. 11-34.
- TEICHLER, U. *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, 2009.
- van der VELDEN, R. K.W.; Wolbers, M. H. J. How much does education matter and why? The effect of education on socio-economic outcomes among school-leavers in the Netherlands. *European Sociological Review*, 2007, roč. 23, č. 1, s. 65-80.
- VERMEULEN, L.; SCHMIDT, H. G. Learning environment, learning process, academic outcomes and career Access of university graduates. *Studies in Higher Education*, 2008, roč. 33, č. 4, s. 431-451.
- WILSON, K. L.; SMITH-LOVIN, L. Scaling the prestige, authority and income potential of college curricula. *Social Science Research*, 1983, roč. 12, č. 159-186.
- WOLBERS, M. H. J. Patterns of Labour Market Entry A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. *Acta Sociologica*, 2007, roč. 50, č. 3, s. 189-210.
- ZELENKA, M. Přechod absolventů škol ze vzdělání na pracovní trh. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2008.

Zdroje dat

Ministersvo práce a sociálních věcí – data o počtech nezaměstnaných absolventů škol (<http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>)

REFLEX 2006 - The Flexible Professional in the Knowledge Society

REFLEX 2010 - Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání

SIMS - Sdružené informace matrik studentů

VNÍMANE UČITEĽA V SOCIÁLNO M KONTEXTE ŠKOLY*

ZUZANA BIRKNEROVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na problematiku sociálnej inteligencie pedagógov. Sociálna inteligencia je skúmaná v kontexte vybraných charakteristík pedagógov vo vzťahu k vnímaniu ich pozície v sociálnom kontexte školy na úrovni seba posúdenia, posúdenia kolegami a žiakmi. V príspevku prezentujeme zistenia, ktoré sme získali použitím dotazníka RIPS (Riešenie interpersonálnych problémových situácií) (Baumgartner, Frankovský, 2004). Metodika vychádza z uplatnenia situačného prístupu, pričom akcentovaný bol aspekt správania vo vymedzenej situácii. V kontexte riešenia stanovených cieľov a otázok sme použili aj metodiku sociálnej inteligencie TSIS - Tromso Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Dotazník sa člení na tri subškály a umožňuje špecifikovať 3 faktory: spracovanie sociálnych informácií, sociálne spôsobilosti a sociálna vnímavosť, ktoré sú pre pedagógov veľmi potrebné.

Kľúčové slová: sociálna inteligencia, pedagóg ZŠ a SŠ, sociálny kontext školy

Abstract: The report is aimed at the problem of social intelligence of teachers. Social intelligence is examined in the context of the selected characteristics of teachers in relation with the perception of their position in the school social context on the level of self-evaluation and evaluation by colleagues and students. In the report we present the findings we acquired by using the SIPS questionnaire (Solution of Interpersonal Problem-Oriented Situations) (Baumgartner, Frankovský, 2004). The methodology is based on the application of situational approach where the aspect of behaving in a certain situation is accentuated. In the context of solving the given aims and issues we also used the methodology for social intelligence, the TSIS - Tromso Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). The questionnaire is divided into three subscales and it enables the specification of three factors: social information processing, social skills, and social awareness, which are very essential for teachers.

Key words: social intelligence, elementary and secondary school teacher, school social context

* VEGA grant 1/0831/10

1 ÚVOD

Špecifickú oblasť pri predikcii a vysvetľovaní správania človeka tvoria interpersonálne situácie a správanie sa človeka v týchto situáciách, resp. zvládanie a riešenie problémov, v ktorých dôležitú úlohu zohráva faktor sociálneho kontaktu ľudí. Jednou z podstatných charakteristík, ktorá sa používa pri popise a predikcii tohto správania je sociálna inteligencia. Narastajúci profesionálny záujem o širokú problematiku sociálnej inteligencie registrujeme hlavne v období druhej polovice 20. storočia. Dramatický nárast príspevkov venovaných tejto problematike je zaznamenaný v posledných 30-tich rokoch. Hoci sociálna inteligencia je reálnou individuálnou charakteristikou (Silvera, et al., 2001) a počiatky snáh o jej meranie siahajú až k Thorndikeovi (Kihlstrom, Cantor, 2000), napriek tomu, pri úsilí o jej presnejšie vymedzenie narážame na určité ťažkosti (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Jedna z príčin týchto ťažkostí súvisí s rozlíšením sociálnej inteligencie od iných podobných konštruktov, ako je napr. akademická inteligencia, emocionálna inteligencia alebo praktická inteligencia. Pri vymedzení sociálnej inteligencie zdôrazňujeme to, ako jedinec rozumie, interpretuje vlastné správanie a správanie sa iných ľudí a tiež ako sa v závislosti od tejto interpretácie dokáže efektívne usmerňovať svoje správanie. Rozvíjať sociálne inteligentné správanie jedinca predpokladá zlepšenie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, tréning sociálnych spôsobilostí (Orosová, et al., 2004). Pri vymedzovaní sociálnej inteligencie bývajú zdôrazňované rôzne komponenty. Niektoré definície akcentujú skôr perцепčný, kognitívno-analytický rozmer, čiže schopnosť porozumieť iným ľuďom (napr. Barnes, Sternberg, 1989). Iné definície sa viac sústreďujú na správanie, čiže schopnosť úspešne pôsobiť na iných ľudí (napr. Ford, Tisak, 1983) a zdôrazňujú skôr behaviorálny aspekt. Sociálna inteligencia je charakterizovaná aj z hľadiska klasického trojzložkového modelu s rozlíšením perцепčnej, kognitívnej a behaviorálnej komponenty (Bjorkqvist, 2000). Viacdimenzionálnosť konštruktu sociálnej inteligencie je nespochybniteľná. Pritom, ako na to upozorňujú Silvera, Martinussen a Dahl (2001), niektoré z jej dimenzií úzko súvisia s akademickou inteligenciou, iné však skôr s osobnostnými črtami. Pokiaľ sledujeme v literatúre základné línie štúdia sociálnej inteligencie, vyčleňujú sa v zásade dva základné smery, ktoré sú reprezentované psychometrickým alebo osobnostným prístupom (Kihlstrom, Cantor, 2000). Psychometrický prístup konceptualizuje a operacionalizuje sociálnu inteligenciu ako vlastnosť alebo skupinu vlastností, pričom ľudia môžu byť porovnávaní na dimenzii nízka, vs. vysoká a v tomto prípade rozdielnosť oproti štúdiu akademickej inteligencie spočíva vlastne jedine v zameraní na sociálnu sféru (Silvera, et al., 2001). Naproti tomu predstavitelia osobnostného prístupu uvažujú o sociálnej inteligencii na základe správania v rôznych interpersonálnych situáciách, v sociálnych interakciách a sociálnych štruktúrach (Ruisel, 1999), ktoré sa nehodnotí striktno na dimenzii výkonnosti. Značná pozornosť sa sústreďuje na aspekt subjektívneho posudzovania sociálnej situácie (Ištvániková, Frankovský, 2008). Sociálna inteligencia je v týchto súvislostiach vnímaná ako osobnostná črta a jeden z možných prístupov k jej skúmaniu a zisťovaniu je behaviorálno-situačný

koncept (Frankovský, Štefko, Baumgartner, 2006).

Sociálno-osobnostný prístup vo výskume inteligencie je podľa Ruisela (1999) orientovaný na vonkajší svet sociálnych interakcií a sociálnych štruktúr, na rolové správanie sa v sociálnych systémoch, na udržanie a rozvoj medziľudských vzťahov. Štúdium štruktúry osobnosti možno uskutočniť dvomi prístupmi k problému:

- 1) prístup predpokladá existenciu vnútorných pravidiel a súvislosti medzi určenými vlastnosťami,
- 2) vychádza z názoru, že črty nie sú organizované a skúmanie štruktúry osobnosti pozostáva zo zostavenia úplného zoznamu osobnostných črt.

Sociálna inteligencia má neutrálny náboj, je to konštrukt, ktorý môže byť požívaný tak v prosociálnom, ako aj antisociálnom kontexte. Požiadavky situácie a osobnostné aspekty, determinujú ciele, v mene dosiahnutia ktorých jedinci môžu využívať svoju sociálnu inteligenciu (Kaukiainen, 1995).

Silvera, Martinussen a Dahl (2001) uvádzajú, že sociálna inteligencia sa skladá z týchto komponentov: vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí, všeobecná schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi, poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote, schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách, využívanie sociálnych techník umožňujúcich manipulovať, jednanie s inými ľuďmi, sociálna prítťaživosť (čaro) a sociálna adaptácia.

Sociálna inteligencia patrí ku kompetenciám, ktoré rozlišujú pracovníkov s rôznym výkonom. Patrí tu napríklad uvedomovanie si seba samého, sociálne uvedomenie ako aj riadenie vzťahov. Sociálne kompetencie, schopnosť komunikovať a viesť ľudí by mali patriť k základnej výbave učiteľa.

Pri štúdiu rôznych sociálno-psychologických javov sú veľmi dôležitým aspektom osobnostné činitele, charakteristiky v značnej miere determinujúce správanie a prežívanie. V rámci rôznych teórií a modelov osobnosti je v súčasnosti najviac akceptovateľným model opierajúci sa o tzv. päť silných faktorov (Big Five resp. Veľká päťka). Najrozšírenejšou metódou identifikujúcou päť všeobecných dimenzií osobnosti sú NEO osobnostné inventáre (NEO-PI, NEO-PI-R, NEO-FFI), ktoré od 70. rokov minulého storočia vyvíjali Costa a Crae (1992). Päťfaktorový model pozostáva z týchto dimenzií:

- 1) *Neurotizmus* je mierou emocionálnej lability pri vysokých hodnotách a emocionálnej stability pri nízkych hodnotách. Osoby s vyšším skóre v tejto dimenzii sú neisté, úzkostné, plné obáv, ľahko sa dostanú do rozpakov, zahanbia sa, neúspechy a problémy dlho spracovávajú a intenzívne prežívajú. Naproti tomu emocionálne stabilní jedinci bývajú vyrovnaní, pokojní až bezstarostní s vyššou mierou odolnosti voči stresu.
- 2) *Extraverzia*. Vysoko skórujúce osoby sú spoločenské s vysokou potrebou sociálnych kontaktov, otvorené v komunikácii, aktívne, energické a optimistické. Intorverti, osoby skórujúce nízko, spoločnosť nevyhľadávajú, vystačia si sami, prípadne majú úzky okruh priateľov, sú uzavretí, samostatní až samotárski.
- 3) *Otvorenosť* voči zážitkom je menej známa dimenzia. Vysoké skóre svedčí pre vyhľadávanie rôznorodosti, zvedavosť, imaginatívnosť, estetickú citli-

vosť a pozornosť k vnútorným pocitom. Otvorení jedinci mávajú obyčajne skúsenostne bohatší život ako ich náprotivky s nízkym skóre, pre ktorých je príznačný konzervativizmus a konvenčnosť. Je pravdepodobné, že uzavretí jedinci majú menší rozhľad a menšiu intenzitu záujmov. Vysoká otvorenosť voči zážitkom pozitívne súvisí so záujmom o umenie (Furnham, Chamorro-Premuzic, 2004, podľa Ruisel, Halama, 2007) a nekonvenčnými názormi.

- 4) Faktor *Prívetivosť* odráža interpersonálne správanie. Charakteristickou črtou vysoko skórujúcich osôb je altruizmus. Ide o ľudí spolupracujúcich, ktorí radi pomáhajú druhým, sú dobrosrdeční, úprimní, priateľskí a starostliví. Osoby s nízkym skóre bývajú popisované ako nepriateľské, nespupracujúce, podozrievavé, egocentrické až cynické a manipulatívne.
- 5) *Svedomitosť* je piaty faktor, ktorého základ tvorí schopnosť kontrolovať impulzy a organizovať svoje správanie. Vysoko skórujúci jedinci sú cieľavedomí, spoľahliví a zodpovední. Majú veľmi dobre rozvinuté vôľové procesy. V spojení s Neurotizmom však v sebe nesie vysoká Svedomitosť riziko prehnaneho perfekcionizmu a workoholizmu. Osoby, ktoré skórujú v tejto dimenzii nízko bývajú bezstarostné, ležérne, so slabou vôľou a sklonom k hedonizmu.

Podľa Päťfaktorovej teórie patria osobnostné rysy do biologicky daných „bazálnych tendencií“. Konkrétnym prejavom bazálnych tendencií sú „charakteristiky adaptácie“ (sú výsledkom interakcie individua s prostredím a sú tiež kultúrne podmienené), do nich patria tiež sociálne zručnosti, sebaoponímanie, stratégie, štýly, postoje a pod. (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Predpokladali sme teda, že sociálna inteligencia, ktorá sa týka sociálnych interakcií a vzťahov, ako aj sa vzťahuje k sebe samému, bude mať priamu súvislosť s mierou osobnostných rysov, aj keď tu zohráva svoju úlohu vplyv prostredia.

Osobnosť a správanie sú centrálnymi pojmami tak v psychológii ako aj v pedagogike a nielen v týchto vedných disciplínach. Podľa Drlíkovej (1992) pedagogika chápe osobnosť ako východisko, podmienku a cieľ výchovy a okrem iných oblastí je potrebné venovať pozornosť aj výchove mnohostranne rozvinutej osobnosti učiteľa. Ďurič (1992) konštatuje, že psychológia výchovy neskúma iba osobnostné vlastnosti človeka, ale i špecifické prejavy jeho správania. Vlastnosť predstavuje konzistentné prejavy subjektu v rozmanitých situáciách, správanie je relatívne premenlivejší psychický jav, a to i v tej istej situácii. Podľa Kačániho (1999) možno výchovno-vzdelávací proces a osobnosť žiaka vymedziť v týchto okruhoch:

- a) osobnostné vlastnosti žiaka z hľadiska školskej úspešnosti,
- b) formatívne procesy, ktoré determinujú interiorizáciu vonkajších vplyvov,
- c) osobnosť vyučujúceho, jeho kladné, žiaduce a nepriaznivé vlastnosti, ktoré sa podieľajú na formovaní osobnosti študenta, d/vzťahy medzi učiteľom a študentom ako základ výchovného pôsobenia.

Podľa Zelinu (2004) výchova a prostredie pôsobí hlavne na kognitívnu a afektívnu oblasť, menej na senzorické a motorické systémy. Aj z uvedeného je zrejmé, že učiteľ pôsobí na okolie hlavne svojou osobnosťou. Podľa Čápa a Mareša (2001) je sociálna inteligencia súhrnné označenie, ktoré zahrňuje charakter a všetky morálne

aspekty osobnosti učiteľa, jeho života a vývoja. Vývoj a formovanie týchto aspektov osobnosti učiteľa prebiehajú ako zložité procesy socializácie, interakcie s prostredím a vnútorných zmien a autoregulácie.

Snaha predikovať, vysvetľovať a upravovať správanie ľudí je typická pre viaceré vedné disciplíny. Z tohto hľadiska je sociálna inteligencia významným faktorom determinácie správania ľudí predovšetkým v sociálnych situáciách. Pri jej vymedzení na teoretickej aj metodologickej úrovni môžeme špecifikovať viacero koncepcií a prístupov. Z hľadiska nášho výskumu je rozpracovaná koncepcia behaviorálno-situačného konceptu sociálnej inteligencie ako osobnostnej črty. Sociálna inteligencia nie je skúmaná ako výkonová, ale ako osobnostná charakteristika. Pri návrhu a overovaní pôvodnej metodiky zisťovania sociálnej inteligencie konštruovanej na báze týchto východísk sme rešpektovali doterajšie zistenia (Frankovský, Štefko, Baumgartner, 2006) a vychádzali z princípov interakčnej paradigmy pri vývoji metodík (Výrost, Frankovský, Baumgartner, 2003). Znamená to, že metodika je navrhnutá ako systém možných riešení (behaviorálnych prejavov) popisov viacerých situácií s výrazným sociálnym kontextom. Validizácia metodiky k existujúcim technikám zisťovania sociálnej inteligencie, ale aj k príbuzným komponentom osobnosti (črty interpersonálneho správania, hodnoty, stratégie zvládania náročných situácií a pod.) špecifikuje nielen pozíciu tohto faktora v štruktúre osobnosti, ale zároveň aj v konkrétnom prípade profesia učiteľa je verifikovaná z hľadiska vnímania učiteľa v sociálnom kontexte školy. Predpokladáme, že získané údaje budú prínosom tak z hľadiska teoreticko-metodologického rozpracovania problematiky sociálnej inteligencie, ako aj z hľadiska verifikácie uvedeného konceptu v konkrétnej oblasti spoločenskej praxi pre zvyšovanie úrovne spôsobilosti práce učiteľa a teda aj celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

2 VÝSKUM

Výskum bol realizovaný na základných a stredných školách v Prešove v mesiacoch máj - júl 2009. Výskumný súbor tvorilo 161 respondentov (29 mužov a 132 žien), vo veku od 20 do 62 rokov, s priemerným vekom 40,73 roka. Pedagógovia dostali prostredníctvom riaditeľov škôl testovaciu batériu, ktorú mali vyplniť do 10 dní. Testovacia batéria sa skladala z týchto metodík: sociálna inteligencia - škála TSIS (The Tromso Social Intelligence Scale; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001), the SIPS questionnaire (Solution of Interpersonal Problem-Oriented Situations) (Baumgartner, Frankovský, 2004) a NEO päťfaktorový osobnostný inventár (NEO-FFI). Výsledky boli spracované v štatistickom programe SPSS.

Metodika RIPS

V príspevku prezentujeme zistenia, ktoré sme získali použitím dotazníka RIPS (Riešenie interpersonálnych problémových situácií) (Baumgartner, Frankovský, 2004). Metodika vychádza z uplatnenia situačného prístupu, pričom akcentovaný bol aspekt správania vo vymedzenej situácii. Respondentom sa písomne prezentu-

je konkrétna sociálna situácia a zároveň 18 foriem možného správania v tejto situácii. Tie respondent posudzuje v zmysle prijímania alebo odmietania na 6 – bodovej škále intervalového typu (rozhodne áno, áno, skôr áno ako nie, skôr nie ako áno, nie, rozhodne nie).

POPIS SITUÁCIE:

Na ulici pozdravíte dobrého známeho(u), ktorého ste dlhšie nevideli. On(a) vám neodzdraví. Čo urobíte?

Príklady foriem správania:

- zastavím ho (ju) a spýtam sa ho (jej), čo mu (jej) je,
- nebudem si to všímať a pokračujem v chôdzi,
- pošťažujem sa naňho našim spoločným známym.

Prezentované faktory, v rámci ktorých je špecifikovateľná behaviorálna, emocionálna aj kognitívna zložka reagovania v sociálnej situácii, môžeme obsahovo vymedziť nasledovne:

- **F1 – pozitívne samostatné behaviorálne riešenie** – respondenti, ktorí vysoko skórujú v uvedenom faktore neponechajú situáciu bez povšimnutia, ešte raz kontaktujú osobu a to tak, že ju opätovne pozdravia, resp. zisťujú priamo od nej dôvody prečo neodpovedala na pozdrav,
- **F2 – hľadanie sociálnej opory** – respondenti, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore bezprostredne na situáciu nereagujú, ale porozprávajú o tejto príhode svojim priateľom alebo sa pošťažujú svojim známym,
- **F3 – negatívne samostatné riešenie** – respondenti, ktorí vysoko skórujú v uvedenom faktore uprednostňujú negatívnu emocionálne reakciu na situáciu, nazlostia sa na túto osobu, druhýkrát ju ako prvý nezdravia, resp. jej pri stretnutí sa budú tváriť, že ho nevidia alebo mu na jeho pozdrav neodzdravia,
- **F4 – kognitívne spracovanie** – respondenti, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore sa zamyslia nad tým, či osobe nejako neublížili, resp. čo sa asi mohlo jej prihodiť a v tomto zmysle budú získavať informácie aj od svojich známych.

Metodika TSIS

V kontexte riešenia stanovených cieľov a otázok sme použili aj metodiku sociálnej inteligencie TSIS - Tromso Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Metodika TSIS obsahuje 21 sebaopisovacích položiek, na ktoré respondenti odpovedajú na 7 – bodovej škále miery súhlasu (1 – vystihuje ma to veľmi slabob, 7 – vystihuje ma to veľmi dobre). Dotazník sa člení na tri subškály a umožňuje špecifikovať 3 faktory:

SP – spracovanie sociálnych informácií – social information processing (napr.: Ľahko porozumiem sociálnym situáciám.)

SS – sociálne spôsobilosti – social skills (napr.: Som úspešný pri nadväzovaní nových vzťahov.)

SA – sociálne uvedomenie, sociálna vnímavosť – social awareness (napr.: Často som prekvapený, ako iní ľudia reagujú na moje konanie.).

Vnútoraná validita týchto faktorov je uvádzaná nasledovne: SP – 0.79, SS – 0.85 a SA – 0.72 (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001). Faktory škály medzi sebou štatisticky významne korelujú. Makovská, Kentoš (2006) vo svojom výskume poukazujú na uspokojivú úroveň reliability škály TSIS.

Metodika NEO

Najrozšírenejšou metódou identifikujúcou päť všeobecných faktorov osobnosti sú NEO osobnostné inventáre vyvinuté Costom a Craem (1992). My sme na meranie osobnostných charakteristík použili NEO päťfaktorový osobnostný inventár (NEO-FFI) Costu a McCraeho, ktorý bol vytvorený na meranie piatich osobnostných faktorov, konkrétne jeho slovenskú verziu (Ruisel, Halama, 2007). Metodiku tvorí 60 položiek pričom každá z piatich dimenzií (Neurotizmus, Extraverzia, Otvorenosť voči skúsenostiam, Prívetivosť, Svedomitosť) je sýtená 12 položkami.

3 VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIE

Naším cieľom bolo overiť súvislosť medzi osobnostnými črtami učiteľov ZŠ a SŠ a zložkami sociálnej inteligencie meranej dotazníkom TSIS. V Tabuľke 1 je uvedený súhrny prehľad korelácií jednotlivých osobnostných charakteristík učiteľov s komponentmi sociálnej inteligencie týchto respondentov.

Tab. 1: Korelácie komponentov sociálnej inteligencie (TSIS) s osobnostnými charakteristikami (NEO-FFI)

	SP	SS	SA
Neurotizmus		-0,444**	-0,361**
Extraverzia	0,183**	0,567**	0,155**
Otvorenosť	0,191**	0,087*	0,102*
Prívetivosť			0,370**
Svedomitosť	0,181**	0,295**	0,108*

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Faktor SP (spracovanie sociálnych informácií) pozitívne koreloval s osobnostnými faktormi Extraverzia, Otvorenosť voči zážitkom a Svedomitosť. Tieto faktory reprezentujú poznávaciu zložku osobnosti a zvedavý prístup k vnútornému i vonkajšiemu svetu. Otvorení, extravertní, svedomití jedinci majú lepšiu schopnosť spracovať a postihnúť sociálne informácie, ako osoby s nízkym skóre v danom faktore. V poradí druhý faktor SS (sociálne spôsobilosti) pozitívne koreloval s osobnostnými faktormi Extraverziou, Otvorenosťou a Svedomitosťou, zároveň

sme namerali negatívnu koreláciu medzi faktorom SS a Neurotizmom. Sociálne spôsobilí učitelia sa teda javia byť extroverti, ľudia spoločenský s vysokou potrebou sociálnych kontaktov, otvorení v komunikácii, aktívni, energickí a optimistickí, svedomití, spoľahliví, cieľavedomí, ktorí dokážu kontrolovať impulzy a majú dobre rozvinuté vôľové vlastnosti. Štatisticky významná negatívna korelácia faktora SS s Neurotizmom poukazuje na fakt, že pedagógovia so sklonom k emocionálnej labilite, úzkosťou, neistí a plní obáv majú zároveň ťažkosti pri nadväzovaní sociálnych kontaktov a s riešením bežných sociálnych situácií. Štatisticky významná negatívna korelácia Neurotizmu sa preukázala aj s faktorom SA (sociálne uvedomenie). Osobnostné faktory Extraverzia, Otvorenosť, Prívetivosť aj Svedomitosť pozitívne korelovali aj s faktorom SA, čo naznačuje, že nami oslovení učitelia sú opisovaní ako spolupracujúci, dobrosrdeční, úprimní, priateľskí, starostliví a ktorí radi pomáhajú druhým vo vnímaní sociálnych signálov. To svedčí o schopnosti pedagógov vysoko skórujúcich v tomto faktore citlivo vnímať a dešifrovať sociálne signály.

Ďalším cieľom bolo overiť súvislosť medzi osobnostnými črtami učiteľov a faktormi sociálnej inteligencie meranej dotazníkom RIPS. V Tabuľke 2 je uvedený súhrny prehľad korelácií jednotlivých osobnostných charakteristík učiteľov ZŠ a SŠ s komponentmi sociálnej inteligencie.

Tab. 2: Korelácie komponentov sociálnej inteligencie (RIPS) a osobnostné charakteristiky (NEO-FFI)

	F1	F2	F3	F4
Neurotizmus	-0,118**	0,099*	0,160**	0,121**
Extraverzia	0,115**		-0,130**	
Otvorenosť		-0,098*	-0,088*	
Prívetivosť			-,211**	
Svedomitosť				

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

V tabuľke 2 sú uvedené štatisticky významné korelácie medzi faktormi dotazníka RIPS a piatimi veľkými osobnostnými faktormi. Faktor F1 (pozitívne samostatné behaviorálne riešenia) negatívne koreloval s Neurotizmom a pozitívne s Extraverziou. Extravertní, emocionálne stabilní učitelia dokážu pozitívne riešiť interpersonálne situácie. S osobnostným faktorom Neurotizmus zároveň pozitívne koreloval faktor F2 (hľadanie sociálnej opory), F3 (negatívne samostatné riešenia) aj faktor F4 (kognitívne spracovanie). Emocionálne labilní jedinci uprednostňujú negatívne riešenia interpersonálnych problémových situácií pred pozitívnymi a hľadajú sociálnu podporu. Bola zaznamenaná negatívna korelácia medzi faktorom F3 a osobnostnými faktormi Extraverzia, Otvorenosť a Prívetivosť. Prívetiví, otvorení extrovertní jedinci sa v sociálnych situáciách vyhýbajú negatívnym riešeniam problémov.

Ako tretí cieľ sme si stanovili overiť súvislosť medzi zložkami sociálnej intelligen-

cie meranej dotazníkom TSIS a faktormi sociálnej inteligencie meranej dotazníkom RIPS. V Tabuľke 3 je uvedený súhrny prehľad korelácií sociálnej inteligencie učiteľov ZŠ a SŠ meranej metodikami TSIS a RIPS.

Tab. 3: Korelácie komponentov sociálnej inteligencie TSIS (SP, SS, SA) a RIPS (F1, F2, F3, F4)

	SP	SS	SA
F1		0,114**	
F2			
F3	-0,114**		-0,180**
F4	0,092*		-0,099*

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Faktor SP (spracovanie sociálnych informácií) negatívne koreloval s faktorom F3 (negatívne samostatné riešenia) a pozitívne koreloval s faktorom F4 (kognitívne spracovanie). Faktor SA (sociálne uvedomenie) negatívne koreloval s faktorom F3 aj F4. Učitelia, ktorí majú rozvinutú schopnosť spracovať a postihnúť sociálne informácie uprednostňujú kognitívne, pozitívne samostatné riešenia interpersonálnych problémových situácií. Sociálne spôsobilí učitelia (SS) uprednostňujú pozitívne samostatné behaviorálne riešenia problémov a pedagógovia vysoko skórujúci vo faktore sociálne uvedomenie dokážu citlivo vnímať a dešifrovať sociálne signály.

4 ZÁVER

Sociálna inteligencia je významným faktorom pri interpretácii správania iných ľudí k jedincovi a zároveň aj možnosti odpovedať na toto správanie. Dáva jedincovi viac možností odpovedať na rôznorodé podnety zo sociálneho prostredia, ktoré na prvý pohľad nemusia byť príjemné. To je v pedagogickej práci veľmi dôležité poznanie. Pedagógovia riešia interpersonálne situácie rôzne. Efektívnosť tohto správania je podmienená viacerými faktormi, v rámci ktorých sociálna inteligencia zohráva významnú úlohu. Domnievame sa, že využitie behaviorálno-situačného prístupu pri skúmaní sociálnej inteligencie je minimálne rovnako produktívne ako kognitívne, resp. dispozičné prístupy. Potvrdila sa aj vhodnosť sociálno-osobnostného prístupu ku konceptualizácii konštruktu sociálnej inteligencie. Môžeme považovať za vhodné východisko konštrukcie diagnostického nástroja merania sociálnej inteligencie aj v prípade správania pedagógov.

Škola zohráva dôležitú úlohu v živote človeka, či už hovoríme o jej výchovnej alebo vzdelávacej stránke (Račková, Zahatňanská, 2004, Zahatňanská, 2009). Osobnosť pedagóga má vo vyučovaní a výchovnej práci hlavnú úlohu. Predpokladom kladného vplyvu na žiakov je jeho osobnosť, ktorá vie prebudíť záujem, motivovať a je plná pochopenia a prístupnosti k žiakom. Mal by byť predovšetkým čestný, spravodlivý, zásadový, prívetivý, úprimný a láskavý. To všetko je výbavou sociálnej

inteligencie. Atmosféra školy nie je determinovaná iba čiastkovými izolovanými črtami pedagóga, ale celou štruktúrou a dynamikou jeho osobnosti. Pedagogická práca je náročná na samostatnosť, zodpovednosť, tvorivosť, rýchlosť a adekvátnosť v jeho rozhodovaní aj v riadení pedagogických situácií. Podľa Ferencovej, Bašistovej (2008) je cieľom vzdelávania činnosť orientovaná na rozvoj harmonicky rozvinitej osobnosti.

Pedagóg pôsobí na žiaka komplexne, rôznorodé pedagogické situácie kladú rôzne nároky na vlastnosti jeho osobnosti. Ten istý výchovný efekt je možné dosiahnuť rôznymi cestami, uplatnením rôznych vlastností, pritom pedagógovia môžu nedostatok určitých vlastností kompenzovať vlastnosťami inými. Ak si to uvedomujú, môžu ich rozvíjať a zdokonaľovať. Podľa Gyurák Babelovej, Vaňovej (2008) práve vzdelávanie založené na vlastnom prežívaní a vlastnej skúsenosti umožňuje tréning želaných spôsobilostí. Jednou z moderných foriem vzdelávania je podľa Čverhovej, Ali Taha (2010) spôsob, ktorý sa opiera o intenzívny zážitok z prekonávania prekážok, seba samého, z kontaktu s prírodou a spolupráce s inými.

Nami oslovení pedagógovia sa javia ako úspešní v stimulácii sociálno-emocionálneho vývoja svojich žiakov. Dokážu si uvedomovať seba samého, svoje prednosti a nedostatky, vyjadrovať emócie a myšlienky, ako aj prežívanie a potreby iných ľudí, hlavne svojich žiakov. Vedia tiež vytvárať a rozvíjať kooperatívne, konštruktívne a vzájomne uspokojivé vzťahy. K úspešnej práci pedagóga teda nesporne patrí aj dobre rozvinutá sociálna kompetencia, súčasťou ktorej je aj sociálna inteligencia. Je však potrebné pripomenúť, že všetci pedagógovia majú svoje individuálne vlastnosti. Preto si nebudeme môcť byť istí, že zovšeobecnené závery o tom, čo prináša úspech, budú platiť vo všetkých prípadoch.

LITERATÚRA

- BARNES, M. L.; STERNBERG, R. J. Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 1989, č. 13, s. 263-287.
- BAUMGARTNER, F.; FRANKOVSKÝ, M. Possibilities of a situational approach to social intelligence research. *Studia Psychologica*, 2004, roč. 46, č. 4, s. 273-277.
- BJORKQVIST, K.; OSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Social Intelligence – Empathy = Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 2000, roč. 5, č. 2, s. 191-200.
- COSTA, P.T.; McCRAE, R.R. *NEO PI-R Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R)*, Odessa : Psychological Assessment Resources, 1992.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- ČVERHOVÁ, D.; ALI TAHA, V. Education of the employees – a path towards learning organization? In *2nd International PhD Students Conference - New Economic Challenges*. Brno : Ekonomicko-správní fakulta MU, 2010, s. 174-182.
- DRLIKOVÁ, E. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992.
- ĐURIČ, L. Pedagogická psychológia. In DRLIKOVÁ, E. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992.
- FERENCOVÁ, M.; BAŠISTOVÁ, A. Význam hry v pedagogickom procese. In *Uplatnenie inovatívnych metód vo výučbe manažérskych a ekonomických disciplín*. Košice :

- VÚSI, 2008, s. 4-12.
- FORD, M. E.; TISAK, M. S. A further search for social intelligence. *Journal of Education psychology*, 1983, roč. 75, č. 2, s. 196-206.
- FRANKOVSKÝ, M.; ŠTEFKO, R.; BAUMGARTNER, F. Behavioral-situational approach to examinig social inteligenca. *Studia Psychologica*, 2006, roč. 48, č. 3, s. 251-258.
- GYURÁK BABELOVÁ, Z.; VAŇOVÁ, J. Zážitkové učenie vo vzdelávaní manažérov. Experimental learning in management education. In *Materials Science and Technology*. 2008, roč. 8, č. 3.
- HŘEBÍČKOVÁ, M.; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha : Testcentrum, 2001.
- IŠTVÁNIKOVÁ, L.; FRANKOVSKÝ, M. Sociálna inteligencia a hodnotová orientácia maklérov. In *Psychologica XXXIV: Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií*. Bratislava : Stimul, 2008, s. 299-309.
- KAČÁNI, V. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1999.
- KAUKIAINEN, A.; BJORKQVIST, K.; OSTERMAN, K.; LAGERSPETZ, K.; FORSBLOM, S. *Peer-Estimated Social Intelligence (PESI)*. Turku, Finland : Department of Psychology, University of Turku, 1995.
- KIHLSTROM, J. F.; CANTOR, N. *Social Intelligence*, 2000 [online] [cit. 15. února 2011]. Dostupné na WWW: <http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/social_intelligence.htm>.
- MAKOVSKÁ, Z.; KENTOŠ, M. Correlates of social and abstract intelligence. In *Studia Psychologica: an International Journal for Research and Theory in Psychological Sciences*, 2006, roč. 48, č. 3, s. 259-264.
- OROSOVÁ, O., et al. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie*, 2004, roč. XLVIII, č. 4, s. 306-315.
- RAČKOVÁ, M.; ZAHATŇANSKÁ, M. *Fenomén zmysluplnosti života z pohľadu vysokoškolských študentov. Vzdelávanie, výskum a prax verejného zdravotníctva SR*. Košice : SAVEZ, 2004.
- RUISEL, I. *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava : Veda, 1999.
- RUISEL, I.; HALAMA, P. *NEO päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha : Testcentrum-Hogrefe, 2007.
- SILVERA, D. H.; MARTINUSSEN, M.; DAHL, T. The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, roč. 42, s. 313-319.
- VÝROST, J.; FRANKOVSKÝ, M.; BAUMGARTNER, F. *Interakčný prístup v diagnostike osobnosti*. Košice : Spoločenskovedný ústav SAV, 2003 [CD ROM].
- ZAHATŇANSKÁ, M. Zážitkové učenie a jeho možnosti v pregraduálnej príprave. In *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov : FHPV PU, 2009, s. 164-168.
- ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004.

PŘEHLEDOVÁ STUDIE

JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU, VELKÉ BRITÁNII, ŠVÉDSKU A ČESKÉ REPUBLICĚ

VĚRA JEŽKOVÁ

Anotace: Příspěvek představuje další výsledky výzkumu realizovaného v rámci řešení dílčího cíle 2 projektu MŠMT ČR Centrum základního výzkumu školního vzdělávání v letech 2006-2010. V první části se zabývá výukou úřednímu jazyku jako jazyku mateřskému a výukou autochtonních menšin, druhá část je věnována výuce cizím jazykům. V závěru je uvedena představená problematika do kontextu jazykové politiky Rady Evropy.

Klíčová slova: výuka mateřskému jazyku, výuka cizímu jazyku, autochtonní menšiny, jazyková politika, Rada Evropy

Abstract: The paper presents further results of the solution to the second aim stated in the project of the Czech Ministry of Education, Youth and Sports, Centre for Basic Research on Schooling in the years 2006-2010. The first part of the paper describes official language teaching as a mother tongue and teaching indigenous minorities, the second part deals with foreign language teaching. Finally, the presented problems are put into the context of the language policy of the Council of Europe.

Key words: mother tongue teaching, foreign language teaching, indigenous minorities, language policy, Council of Europe

1 ÚVOD

Ve své stati navazujeme na stať uveřejněnou v časopise *Orbis scholae* 2010/3, v níž jsme představili některé výsledky výzkumu realizovaného v rámci řešení dílčího cíle 2 projektu MŠMT ČR Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, jehož cílem byla analýza školního vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku, a to v kontextu vzdělávání českého. V dané stati, jejímž tématem byla multikulturalita společnosti a její reflexe ve školním vzdělávání těchto zemí, jsme pojednali mj. krátce o jazykovém vzdělávání dětí z rodin imigrantů. Tématem následujícího příspěvku je jazykové vzdělávání. V jeho první části se zabýváme výukou úřednímu jazyku jako jazyku mateřskému a výukou autochtonních menšin – nejprve její organizací, poté krátce úrovní znalostí mateřského jazyka. Druhá část je věnována

výuce cizím jazykům – podrobně opět její organizaci, stručněji otázkám rané výuky cizím jazykům. V závěru shrnujeme hlavní shody a rozdíly ve sledované problematice jednotlivých zemí a uvádíme ji krátce do kontextu jazykové politiky Rady Evropy.

2 VÝUKA ÚŘEDNÍMU JAZYKU JAKO JAZYKU MATEŘSKÉMU A VÝUKA AUTOCHTONNÍCH MENŠIN

Všechny sledované země přikládají význam znalosti mateřského jazyka. Kromě České republiky je zde běžná výuka mateřskému jazyku jako druhému jazyku. V České republice byly vypracovány v návaznosti na Společný evropský referenční rámec pro jazyky čtyři prahové úrovně pro češtinu jako cizí jazyk (podobně jako v jiných evropských zemích pro mateřštinu jako druhý/cizí jazyk). Znalosti mateřského jazyka ověřují země v mezinárodních (a národních) výzkumech (viz též Ježková 2010).

2.1 ORGANIZACE VÝUKY MATEŘSKÉMU JAZYKU A JAZYKŮM AUTOCHTONNÍCH MENŠIN

V Německu je úředním a vyučovacím jazykem němčina. Existuje také výuka v jiné mateřštině než němčině a doučování pro žáky s jinou mateřštinou než němčinou. Široce je realizována výuka němčině jako druhému jazyku. Ve spolkových zemích na severu Německa tvoří součást učebních plánů v základních a středních školách romština, fríština a dolnoněmčina. Ve Šlesvicku-Holštýnsku mohou děti dánské menšiny navštěvovat místo veřejných všeobecně vzdělávacích škol náhradní soukromé školy, pokud odpovídají svými výchovnými a vzdělávacími cíli typům školy uvedeným ve školském zákoně. Vyučovacím jazykem v těchto školách je dánština, němčina je zpravidla povinným předmětem od 2. ročníku. V Braniborsku a Sasku jsou vyučovány děti lužickosrbské menšiny v lužickosrbských a jiných školách v lužičtině jako mateřštině, jako druhém jazyce nebo jako v cizím jazyce¹. V lužickosrbských školách je lužičtina povinným a částečně i vyučovacím předmětem. Ve všech třech jmenovaných zemích se mohou rodiče rozhodnout, zda budou jejich děti navštěvovat menšinové školy. Roste počet spolkových zemí, které vyvíjejí stále více aktivit v oblasti rané podpory dětí v německém jazyce. Nejvíce šancí na úspěch mají programy, podle nichž je vyučována němčina jako druhý jazyk. Efektivní jsou rovněž kurzy, v nichž je užívána němčina jako vyučovací jazyk jiných předmětů (Schlüsselzahlen... 2008, Bildungspläne...).

V Anglii je jediným úředním a vyučovacím jazykem angličtina. Na rozdíl od ostatních tří zemí Spojeného království se zde neřeší otázky druhého úředního a vyučovacího jazyka. **Ve Walesu** jsou podle jazykového zákona z roku 1993

1 Druhý jazyk je jazyk, jímž člověk hovoří vedle své mateřštiny a který potřebuje ve svém každodenním životě (např. jazyk národnostních menšin). Liší se tak od cizího jazyka, který člověk běžně neužívá. Také ve školách se rozlišuje výuka druhému jazyku a cizímu jazyku.

rovnoprávnými jazyky ve veřejném životě angličtina a velština. Velština je povinným předmětem pro všechny žáky ve věku 5 až 16 let, a to buď jako první, nebo jako druhý jazyk. Žáci, jejichž rodiče si to přejí, mohou být vzdělávání ve velštině na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání. Existuje také možnost předškolní výchovy ve velštině. V záležitostech týkajících se velštiny působí jako poradní orgán Vlády Velšského shromáždění (*Welsh Assembly Government*) Rada pro velšský jazyk (*Welsh Language Board, Bwrdd Yr Iaith Gymraeg*). Odpovídá za plány výuky a rozvoje velštiny, které připravují místní úřady, vedení škol a různé veřejné instituce a organizace zabývající se vzděláváním ve Walesu. V roce 2003 Vláda Velšského shromáždění publikovala Národní akční plán pro bilingvní Wales (*National Action Plan for Bilingual Wales*), zahrnující opatření zaměřená na rozšiřování přístupu k velštině jako vyučovacím jazyku, s důrazem na ranou výuku a vzdělávání žáků starších 16 let (*Modern foreign languages... 2008*). Cílem plánu bylo zvýšit procento bilingvních občanů ve Walesu o 5% do roku 2011. Úředními jazyky v **Severním Irsku** jsou angličtina a irština. Výuka v irštině probíhá ve školách s irštinou jako vyučovacím jazykem a v kurzech ve školách s vyučovacím jazykem angličtinou. V roce 2008 byl vydán Irský jazykový zákon (*Irish Language Act*), zajišťující rozvoj irštiny (*The Education system in England... 2007/08*). Ve školách s irštinou jako vyučovacím jazykem tvoří součást běžné výuky angličtina a jazyková studia (*language studies*). V 1. až 7. ročníku je součástí výuky jazyk a gramotnost (čtyři základní řečové dovednosti: čtení, poslech, mluvení, psaní) – žáci ve věku 4-11 let, v 8.-10. ročníku (žáci ve věku 11-14 let) zahrnuje předmět jazyk a gramotnost angličtinu, irštinu v irsky hovořících školách a mediální výchovu. Předmět jazyk a gramotnost se vyučuje také v 11. a 12. ročníku (žáci ve věku 14-16 let) (*Country Basic...*). **Ve Skotsku** jsou úředními jazyky angličtina a skotská gaelština (skotština). Skotská gaelština je keltský jazyk příbuzný s irštinou. Podle sčítání lidu v roce 2001 jí hovořilo okolo 60 000 osob. Jako svoji mateřštinu uvádí tento jazyk více než 1% obyvatelstva (*Ethnicity...*). Jako oficiální jazyk byla uznána skotská gaelština v roce 2005 Zákonem o gaelském jazyce (*Gaelic Language /Scotland/ Act*). Vzdělávání v gaelštině probíhá v některých primárních školách, v sekundárních školách v rámci zachování návaznosti výuky jsou vyučovány v gaelštině alespoň některé předměty, event. žáci navštěvují třídy pro žáky plynne hovoří gaelsky (*Content... 2004/05*).

Ve Švédsku je oficiálním jazykem švédština; druhým nejpočetněji zastoupeným jazykem je finština, třetím tornefinština (*meänkieli*). Tornefinština je jazyk, jímž se hovoří v severní části Švédska - v několika komunitách ležících na severu bilingvní oblasti Tornedalenu, v oblasti řeky Torne, při hranicích s Finskem (*Sweden: Basic information...*). Sámština (laponština) je jazyk ugrofinské větve uralských jazyků; hovoří jí asi 7 000 obyvatel Švédska. Finština, tornefinština, jidiš, romština a laponština mají status uznávaných menšinových jazyků. Tyto jazyky se vyučují na úrovni ISCED 1 a 2. Na severu země existují školy, v nichž jsou vyučovány jazyky švédština a laponština. Všichni laponsky mluvící obyvatelé Švédska jsou bilingvní. V kurikulu švédských škol se zdůrazňuje, že znalost mateřského jazyka je životně důležitá pro osobní a kulturní identitu a intelektuální a emocionální rozvoj žáků (*Information on the Ordinance... 2009*). Existuje předmět švédština jako druhý jazyk. V roce 2009

vstoupil ve Švédsku v platnost nový jazykový zákon. Poprvé v dějinách země potvrdil švédštinu jako její oficiální jazyk. Jeho cílem je mj. uchovat hodnotu švédštiny a podporovat autochtonní menšinové jazyky (June: Sweden adopts...). Česká republika nemá, na rozdíl od Slovenské republiky, zákon o státním jazyce.

V České republice má své národnostní školství pouze polská menšina. V současné době existuje 12 mateřských škol s polským vyučovacím jazykem, 15 základních škol s ročníky 1-5, 10 základních škol s ročníky 1-9 a 6 středních škol (1 gymnázium a 5 odborných škol). Gymnázium pracuje podle RVP (ŠVP), výuka probíhá výhradně v polštině (Pedagogické centrum...). Vzdělávání příslušníků národnostních menšin stanoví školský zákon spolu se zákonem o obcích. „Třídy mateřských, základních i středních škol je možné zřizovat i při výrazně nižším počtu dětí a žáků než ve školách s vyučovacím jazykem českým. Není-li dosaženo ani tohoto minimálního počtu žáků, může ředitel školy se souhlasem zřizovatele stanovit ve ŠVP předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání uskutečňuje dvojjazyčně, jak v českém jazyce, tak v jazyce národnostní menšiny“ (Soubor... 2010, 1. část, s. 22). MŠMT doporučuje vytvářet pro vzdělávání příslušníků národnostních menšin odpovídající podmínky (tamtéž).

2.2 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS vypovídají do určité míry o úrovni znalosti mateřského jazyka. **V Německu** doplňují tyto výzkumy národní výzkum PIRLS/IGLU (*Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) a DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*). Jak je všeobecně známo, výsledky německých žáků ve výzkumu PISA 2000 znamenaly pro společnost šok (blíže viz Ježková; von Kopp; Janík 2008). Špatné umístění žáků ve čtenářské gramotnosti se přičítalo především dětem imigrantů. Ve výzkumu PISA 2003 dosáhli němečtí žáci podobných výsledků jako ve výzkumu předchozím. V roce 2006 se umístilo Německo v pásmu průměru (Palečková a kol. 2007); v pásmu průměru se umístilo i v roce 2009, zaznamenalo však zlepšení oproti předchozím letům. Vývoj od roku 2000 v této oblasti je hodnocen jako pozitivní. Jako správná volba se ukazuje péče, která byla věnována dětem imigrantů a obecně dětem zaostávajícím ve výuce (Mezinárodní výzkum... 2009, Mezinárodní skóre... 2011).

Nesetkali jsme se s tím, že by **Britové** uváděli problémy dětí s angličtinou – o tom může svědčit i to, že v průzkumech čtenářské gramotnosti se umístili britští žáci nad průměrem (2000) a v pásmu průměru (2006, 2009). **Švédské děti** se umísťovaly ve výzkumech čtenářské gramotnosti na předních místech, v roce 2009 však zaznamenaly zhoršení výsledků – umístily se v pásmu průměru (PISA 2009...).

V České republice se poukazuje dlouhodobě na špatné umístění žáků ve výzkumu čtenářské gramotnosti. V roce 2000 se umístila naše země ve výzkumu PISA na 2. místě pod průměrem, v roce 2003 na dolní hranici průměru, v roce 2006 pod průměrem (Kelblová a kol. 2006, Palečková a kol. 2007). Výsledky výzkumu PISA 2006 ukázaly mj., že v českých školách se dále zvětšuje rozdíl mezi schopnostmi

nejlepších a nejhorších žáků. „Například vedle Německa jsou české rozdíly ve čtenářské gramotnosti patnáctiletých největší ze všech evropských zemí. Přitom v Německu statistiku zvýrazňují špatné výsledky dětí přistěhovalců“ (Čtvrtina českých žáků... 2007). Jak je všeobecně známo, významné zhoršení čtenářské gramotnosti zaznamenali čeští žáci v průzkumu PISA 2009, kdy se umístili pod průměrem zemí OECD. Podíl českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí činí 23 % (Znalosti žáků... 2010). Ministr školství J. Dobeš považuje výsledky českých žáků za alarmující. Uvádí, že Česká republika klesá nejrychleji ze všech zemí OECD a že narůstá „rozdíl mezi jednotlivými typy škol i počet velmi nekvalitních škol“ (Mezinárodní skóre... 2011, s. 10).

3 VÝUKA CIZÍM JAZYKŮM

V Německu, Švédsku a České republice se klade velký důraz na znalost cizích jazyků, zejména angličtiny. Pro **Spojené království** je typické, že ti, jejichž mateřština je angličtina, tedy *lingua franca*, nemají zájem učit se cizím jazykům; britské děti nemají zájem o výuku moderním evropským jazykům (blíže viz Ježková; von Kopp; Janík 2008, Ježková; Dvořák; Chapman a kol 2009, Ježková; Walterová; Greger; Dvořák; Daun 2011).

3.1 ORGANIZACE VÝUKY CIZÍM JAZYKŮM

V Německu začínala výuka prvnímu cizímu jazyku (převážně angličtině) do 90. let minulého století od 5. ročníku, tedy po ukončení základní školy. Pouze v Sársku se vyučovala (a dosud vyučuje) od 3. ročníku francouzština. Ve školním roce 1998/99 začaly vyučovat školy v Hamburku od 3. ročníku angličtinu. Prvním cizím jazykem v základních školách je zpravidla angličtina, někde hraje roli poloha spolkové země: francouzština v Sársku a v Bádensku-Württembersku při hranicích s Francií. V Dolním Sasku se učí nizozemština, v Durynsku se vyučuje rovněž italština a ruština, a to od 4. ročníku. Výuka cizímu jazyku začíná zpravidla ve 3. ročníku, méně často již v 1. ročníku (např. v Bádensku-Württembersku). Výuka cizím jazykům na nižším sekundárním stupni navazuje na výuku v základních školách. Druhý cizí jazyk bývá zaváděn ve školách nižšího sekundárního stupně od 7. ročníku. V učebních plánech spolkových zemí se uvádí, že žákům, kteří si ne zvolili angličtinu jako první cizí jazyk, ji musí škola nabídnout jako další cizí jazyk (Bildungspläne...).

Na sekundárním stupni se vyučuje v závislosti na typu školy alespoň jeden cizí jazyk. Na vyšším sekundárním stupni jsou jednou oblastí, z nichž si musí žáci zvolit, jazyky. V gymnáziích jsou nejčastěji vyučovány cizími jazyky angličtina, francouzština, italština, španělština a ruština; v některých zemích se vyučuje turečtina. Ze starých jazyků se vyučuje latina, méně často řečtina. V Berlíně se učí také čínština a japonština, v Bavorsku japonština, portugalská, nizozemština a čeština – jako tzv. pozdě začínající jazyky (od 10. ročníku). Čeština se učí na gymnáziích v Sasku a Sasku-Anhaltsku. Často nabízeným jazykem je polština (National system... Germany 2010, Bildungspläne...). Od 17 let již není cizí jazyk povinný, pokud si ho žák

nezvolí jako maturitní předmět (Schlüsselzahlen... 2008) – viz níže. Cílem vzdělávací politiky spolkových zemí je, aby se žáci učili dvěma cizím jazykům.

Cizí jazyky jsou zaváděny částečně také jako vyučovací jazyky v jiných předmětech - bilingvní formou se vyučují např. fyzika, chemie a biologie. Jde o stále běžnější výuku typu CLIL (*Content and language integrated learning*) – blíže viz Ježková 2010. Bilingvní modely vyučování jsou obecně spojeny s velkými finančními náklady, neboť je třeba mnoho kompetentních bilingvních učitelů, kteří jsou schopni vyučovat předměty v jiném jazyce než ve své mateřštině. Základních škol (vyučujících odborné předměty v cizím jazyce) je málo. Více než polovina bilingvních základních škol se nachází ve velkých městech – ve Frankfurtu nad Mohanem, v Berlíně, Hamburku a Mnichově. Vyučovacím cizím jazykem je převážně angličtina (Große Lücke... 2007). Konference ministrů školství (*Kultusministerkonferenz*) rozhodla, že má být posílena výuka cizím jazykům. Na vyšším stupni gymnázií bylo zakotveno bilingvní vyučování - to znamená, že má pokračovat bilingvní výuka, která je zavedena na nižším stupni. Žáci gymnázií by měli v budoucnu skládat maturitní zkoušku bilingvně, a to z odborných předmětů na základní úrovni, pokud se tyto předměty vyučovaly na vyšším sekundárním stupni (Neue Oberstufen...).

V Anglii, Walesu a Severním Irsku neexistuje na primárním stupni žádné omezení týkající se nabídky jazyků. Na sekundárním stupni se smějí nabízet pouze ty jazyky, pro něž jsou vydávána uznávaná osvědčení, tj. pro nejrozšířenější evropské nebo světové jazyky a některé jazyky méně rozšířené. **V Anglii** byly školy povinny do září roku 2008 nabízet výuku nejméně jednomu jazyku EU. Toto nařízení bylo nahrazeno novou povinností – vyučovat jednomu cizímu jazyku, přičemž se doporučuje nabízet žákům nejdůležitější evropské nebo světové jazyky, jako arabštinu, francouzštinu, němčinu, italštinu, japonštinu, mandarinštinu, ruštinu, španělštinu nebo urdštinu. Povinná výuka cizímu jazyku začíná **v Anglii, Walesu a Severním Irsku** v 11 letech žáka. **V Anglii** jsou školy povinny nabízet výuku cizím jazykům také žákům ve věku 14-16 let. V souladu s národním kurikulem je soustředěna výuka cizím jazykům **ve Walesu** do věku žáků 11-14 let. Do srpna roku 2008 musely školy nabízet žákům tohoto věku nejméně jeden jazyk EU. V současné době mohou školy volit libovolně z evropských nebo světových jazyků, podobně jako v Anglii. Žákům ve věku 14-16 let zpravidla nabízejí možnost cizímu jazyku se učit (Schlüsselzahlen... 2008, Modern foreign languages... 2008).

V Severním Irsku neexistuje od září roku 2007 žádné omezení týkající se konkrétních jazyků, učební plán však musí nabízet všem žákům ve věku 11-14 let jeden úřední jazyk EU (tj. jiný než angličtinu a ve školách s irštinou jako vyučovacím jazykem jiný jazyk než irštinu) (Country Basic...). Podobně jako ve Walesu není výuka cizímu jazyku pro žáky ve věku 14-16 let povinná, školy ji však musí žákům umožnit. Na rozdíl od většiny evropských zemí tak nezůstává **v Anglii, Walesu a Severním Irsku** první cizí jazyk povinným pro všechny žáky nejméně do doby ukončení povinné školní docházky. V několika školách v těchto zemích se vyučuje latina. **Ve Skotsku** nebyl do roku 2000 cizí jazyk povinným předmětem, byl však za povinný považován. V souladu s novými doporučeními se stala výuka cizím jazykům flexibilnější. Učební plány nejsou závazné. Jak školy, tak místní úřady mají

volnost přizpůsobovat směrnice stanovené nejvyššími školskými úřady svým potřebám. Podle těchto směrnic mají žáci ve věku 10-16 let, tj. po dobu šesti let, právo na vyučování nejméně jednomu cizímu jazyku. Tyto směrnice jsou nahrazovány novým Kurikulem pro excelenci (*Curriculum for Excellence*). Mezi jeho osmi oblastmi jsou jazyky. Patří sem angličtina, gaelština a moderní jazyky (Schlüsselzahlen... 2008, Curriculum areas..., Curriculum for Excellence).

Ve Švédsku je považována znalost (cizích) jazyků za velmi významnou; proto se klade velký důraz na výuku švédštině a cizím jazykům ve školách. Obyvatelé ve velké míře ovládají angličtinu, starší generace používá němčinu. Již na primárním stupni je povinná výuka dvěma cizím jazykům (Schlüsselzahlen... 2008). Kurikulum určují na národní úrovni obce. Kromě toho má každá škola právo si ho přizpůsobit svým podmínkám a potřebám. Školy rozhodují samy, kdy s výukou cizímu jazyku začnou. Učební osnovy pro základní školu obsahují následující jazykové předměty: angličtinu, moderní jazyky (kromě angličtiny), mateřský jazyk, švédštinu a švédštinu jako druhý jazyk; také znakový jazyk pro poslech. Tento předmět má vybavit slyšící žáky znalostmi užívání znakového jazyka v kontaktu s neslyšícími a dalšími osobami, které ho užívají. „Předmět moderní jazyky pokrývá mnoho různých jazyků, jimž se lze učit v základní škole. Jako první je uvedena francouzština jako ve Švédsku nejběžnější cizí jazyk, dále španělština a němčina. Dalšími potenciálně vyučovanými jazyky jsou arabština, ruština, čínština a somálština. Jako volitelný předmět může být nabízen třetí jazyk. Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání patří ke kmenovým předmětům švédština/švédština jako druhý jazyk a angličtina (Syllabuses 2000..., Information on the Ordinance... 2009). Švédský ministr školství navrhl zavést všeobecně výuku čínštině, vzhledem k tomu, že ekonomické vztahy s Čínou mají pro Švédsko stále větší význam. Kvůli nedostatku učitelů čínštiny ve Švédsku však lze předpokládat, že její výuka se rozšíří tolik, jako vyučování hlavním cizím jazykům, nejdříve za patnáct let (Chinese... 2009). V roce 2003 rozhodla vláda o zahájení pilotního projektu pro základní školy, které by učily předměty v angličtině, a to polovinu vyučovací doby. Projekt měl skončit v roce 2010. Žádný předmět neměl být vyučován výlučně v angličtině. Zkušenosti škol budou vyhodnocovány (National summary... Sweden 2010). Výuku v angličtině realizuje mnoho státních i soukromých škol.

Zajímavým fenoménem jazykové politiky Švédska a dalších severských zemí je **Severská jazyková spolupráce**, která je zaměřena na posilování jazykové soudržnosti severských zemí, tj. Dánska, Finska, Švédska, Norska, Faerských ostrovů, Grónska a Islandu. Existuje několik dokumentů a řada programů na podporu severských jazyků. V roce 2006 přijali ministři školství severských zemí Severskou deklaraci o jazykové politice (*Nordic Declaration on Language Policy*). Vyjádřili v ní shodu na tom, že jazyky, které jsou pro společnost nezbytné, musí mít pevnou pozici a být produktivní. Jazyk je pro společnost nezbytný, jestliže je užíván v jazykové komunitě k oficiálním účelům, například ve vzdělávání a legislativě (*Why do we have...*) – blíže viz Ježková; Walterová; Greger; Dvořák; Daun 2011.

V České republice se vyučuje cizí jazyk povinně nejpozději od 3. ročníku; přednostně jím má být angličtina. V případě, že si žák (jeho zákonný zástupce) zvolí

jiný cizí jazyk, musí škola prokazatelně upozornit zákonného zástupce žáka, že na dalších stupních vzdělávání nebo při přechodu žáka na jinou školu nemusí být zajištěna návaznost výuky zvolenému cizímu jazyku. Další cizí jazyk (jako volitelný předmět) musí škola nabídnout žákům nejpozději od 8. ročníku. Nabízí se němčina, francouzština, španělština, italština, ruština, slovenština, polština, event. jiný jazyk. Angličtinu jako další cizí jazyk nabízí škola žákům, kteří si ji nezvolili jako povinný cizí jazyk. V souladu se zájmy žáků a svými personálními možnostmi může škola organizovat výuku nepovinnému předmětu cizí jazyk v 1.-9. ročníku (Soubor... 2010, 1. část, Schlüsselzahlen... 2008).

Rámcový učební plán pro gymnázia zařazuje předměty Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Do školního vzdělávacího programu musí být zařazeny nejméně dva cizí jazyky, z nichž jeden musí být angličtina. Podle zájmu žáků a možností školy mohou být dalšími vyučovanými jazyky němčina, francouzština, ruština, španělština a italština. V gymnáziu se vytváří „prostřednictvím hodin, jejichž náplň je v pravomoci ředitele,... profil školy nebo některé z 12 studijních zaměření... živé jazyky, klasické jazyky, vybrané předměty v cizím jazyce (toto zaměření se vyučuje v šestiletých gymnáziích)...“ (Organizace... 2008/09, s. 128). V roce 2009 byla schválena pilotní verze RVP pro dvojjazyčná gymnázia. Příhraniční oblasti Německa nesouhlasí s plošným zaváděním výuky angličtině jako prvním povinnému cizímu jazyku, neboť pro denní život jejich obyvatel má mnohem větší význam němčina. Čeští žáci mohou studovat na Gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně ve dvojnárodnostním dvojjazyčném cyklu s matematicko-přírodovědným zaměřením nebo v lyceech v Dijonu a v Nimes (blíže viz Soubor ... 2010, 2. část, s. 17, Gymnázium...). MŠMT ČR spolupracuje úzce s Britskou radou, která nabízí řadu projektů na zkvalitnění a zefektivnění výuky angličtině (Projekty...).

3.2 RANÁ VÝUKA CIZÍM JAZYKŮM

Raná výuka cizím jazykům patří ve všech sledovaných zemích k významným trendům jazykové politiky. Podporuje ji i řada odborníků, někteří však vystupují proti jejímu zavádění. **V Německu** „celkově převládá názor, že čím dříve se s výukou cizím jazykům začne, tím lépe. Tento názor však není dostatečně podložen vědeckým výzkumem. Některé výzkumy pak dokládají, že raná výuka cizím jazykům pozitivní vliv na jejich další osvojování nemá“ (Ježková; von Kopp; Janík 2008, s. 120). Pro zavádění rané výuky cizím jazykům se vyslovili představitelé iniciativy *Forum Bildung*, jejímž cílem bylo vypracovat na počátku tohoto století doporučení pro reformu německého vzdělávání (blíže viz Fremdsprachenerwerb... 2001). R. Freudenstein (1996) z Univerzity Mahrburg se domnívá, že s výukou cizím jazykům by se mělo začínat již v předškolním věku, nejpozději v primární škole, a zajišťovat by ji měli rodilí mluvčí, neboť v tomto věku mají děti nejlepší schopnost imitovat.

Z českých odborníků zabývajících se touto problematikou jmenujme alespoň M. Fenclovou, S. Kořátkovou a členy katedry anglického jazyka a literatury a Institutu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU, kteří na základě provedených výzkumů efektivitu rané výuky cizím jazykům zpochybňují. S odvoláním na mezi-

národní výzkum uvádí M. Fenclová (2004), že „výsledky ukázaly, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a na času, který mu je věnován“ (s. 254). Výsledky daného výzkumu, který proběhl paralelně v Belgii, Francii, Německu, Anglii a Itálii u řádově tisíců žáků, byly uveřejněny v roce 1998 (Blondin et al. 1998; in Fenclová 2004). „Za určitých exkluzivních podmínek (dobrá metoda, zasvěcený učitel, nadané dítě...) může být rané učení i efektivní. ... argumentace o všeobecné efektivnosti extenzivního raného učení (čím dříve, tím lépe) je sporná (a jak se zdá, někdy slouží spíše komerčním účelům). Zároveň se vyjevuje, že široké zavedení raného učení, které se týká v drtivé většině angličtiny, není v souladu s deklarovaným principem diverzifikované vícejazyčnosti budoucího evropského občana“ (Fenclová 2004/2005, s. 41). S. Kořátková (2002) mj. konstatuje, že raná výuka cizím jazykům může mít negativní vliv na rozvoj mateřštiny dětí a zasahovat do rozvoje jejich myšlení. Podle autorky nelze ani jednoznačně říci, zda komunikací v cizím jazyce naplňuje mateřská škola potřeby dítěte. Editoři sborníku zaměřeného na ranou výuku cizím jazykům konstatují mj., že „v souvislosti s nutností zlepšit komunikativní kompetence české populace se často hovoří o faktoru raného věku, který bývá považován za jeden z klíčů k úspěchu. Řada výzkumů však hovoří proti přeceňování tohoto faktoru a upozorňuje na jiné, významnější charakteristiky procesu učení, které vedou k úspěšnému zvládnutí cizího jazyka. ... všichni [diskutující] se shodují na tom, že nejdůležitějším faktorem cizojazyčné výuky je kvalifikovaný učitel... Bez splnění této zásadní podmínky nemůže zavádění výuky cizích jazyků do stále nižších ročníků přinést očekávané výsledky“ (Hanušová; Najvar 2006, s. 9). P. Najvar (2010) uvádí překlad citace ze zprávy Evropské komise: „Raný začátek může pro děti znamenat značnou výhodu tím, že aktivuje přirozené mechanismy osvojování jazyka ... raný začátek ale sám o sobě nic nezaručuje; je třeba, aby byl přinejmenším doprovázen dobrým vyučováním, podporujícím prostředím a návazností mezi jednotlivými ročníky“ (Edelenbos et al. 2006, s. 147; in Najvar 2010).

Obecně je při zavádění rané výuky cizím jazykům důležité, aby byla zajištěna její návaznost na dalších stupních vzdělávání. **V Německu** zpravidla není zajištěno propojení bilingvních mateřských a základních škol - návaznost jazykových znalostí dětí, které získaly v mateřských školách, na výuku v základních školách (Große Lücke... 2007). Raná výuka cizím jazykům na primárním stupni bývá nejprve ověřována v podobě pilotních projektů. Nejčastěji nabízeným cizím jazykem k osvojování v raném věku je angličtina; zejména v příhraničních oblastech také jazyky sousedních zemí Německa. Byly vytvořeny nové metody práce s různými mateřskými jazyky dětí navštěvujících mateřské a základní školy. V mateřských školách se zavádějí modelové pokusy bilingvního vyučování. Bilingvní mateřské školy tvoří pouze asi 1 % všech mateřských (z celkem asi 500 000).

Jak jsme již uvedli, ve **Velké Británii** má výuka cizím jazykům jiné postavení. **V Anglii** vláda podpořila program, jehož cílem je, aby byla zavedena do roku 2011 povinná výuka jednomu cizímu jazyku pro žáky ve věku 7-11 let. **Ve Walesu** se mohou vyučovat jako nepovinné cizí jazyky i ve věku žáků 7-11 let. Od roku 2003 financoval parlament pro žáky tohoto věku pilotní projekty. **V Severním Irsku** byl

zahájen v září roku 2005 vládou podporovaný pilotní projekt zaměřený na zavedení výuky cizím jazykům na primárním stupni (Schlüsselzahlen... 2008).

Švédský ministr školství se domnívá, že děti se mají začít učit angličtině jako prvnímu cizímu jazyku dříve než dosud, a to již v prvním ročníku, nikoliv až ve třetím nebo čtvrtém, jako je tomu v současné době (Chinese... 2009).

V námi sledovaných zemích mívá raná výuka cizím jazykům také podobu **jazykové propedeutiky**, tj. děti se seznamují se světem cizích jazyků a vytvářejí si kladný vztah k jejich osvojování, dozvídají se o existenci jiných kultur. Synonymy tohoto termínu jsou jazyková příprava, jazykové probuzení (*Sprachaufmerksamkeit, language awareness, éveil aux langages*) (blíže viz Fenclová 2004). V německé odborné literatuře se setkáváme rovněž s pojmem *Begegnung mit Sprachen* (setkávání se s jazyky). Např. v Hesensku je zaveden od 3. ročníku základní školy předmět Úvod od cizího jazyka. Britské vydavatelství *Routledge* vydává časopis *Language Awareness* – vychází čtyřikrát ročně.

V následující tabulce uvádíme přehled výuky cizím jazykům, kterou jsme charakterizovali výše.

Tab. 1: Výuka cizím jazykům

Země	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
Německo	angličtina francouzština, nizozemština, italština, ruština - zpravidla od 3. ročníku	návaznost na ISCED 1 2. cizí jazyk – od 7. ročníku	gymnázium: angličtina francouzština, italština, španělština, ruština; turečtina latina, řečtina čínština, japonština, nizozemština, portugalština, čeština, polština
Anglie	žádné omezení týkající se nabídky jazyků; doporučení: arabština, francouzština, němčina, italština, japonština, mandarinština, ruština, španělština, urdština návrh: do roku 2011: povinná výuka 1 CJ	evropský či světový jazyk (11-14 let)	cizí jazyk (14-16 let)

Wales	žádné omezení týkající se nabídky jazyků; pilotní projekty na podporu VCJ	evropský či světový jazyk (11-14 let)	možnost výuky cizímu jazyku (14-16 let)
Severní Irsko	žádné omezení týkající se nabídky jazyků; pilotní projekty na podporu VCJ	1 úřední jazyk EU (11-14 let) (latina)	možnost výuky cizímu jazyku (14-16 let)
Skotsko		možnost výuky nejméně jednomu CJ (10-16 let)	možnost výuky nejméně jednomu CJ (10-16 let)
Švédsko	2 cizí jazyky angličtina francouzština, španělština, němčina + dtto ISCED 2	dtto ISCED 1 + ruština, arabština, čínština, somálština o začátku VCJ rozhodují školy: zpravidla od 3. či 4. ročníku	kmenové předměty: angličtina švédština jako druhý jazyk
Česká republika	angličtina jiný cizí jazyk nejpozději od 3. ročníku	další cizí jazyk: němčina, francouzština, španělština, ruština, italština, slovenština, polština, jiný jazyk - nejpozději od 8. ročníku	angličtina němčina, francouzština, španělština, ruština, italština latina, řečtina

4 ZÁVĚR

Ve své přehledové studii jsme poskytli pohled na výuku mateřskému jazyku jako jazyku úřednímu a cizím jazykům ve čtyřech evropských zemích. Viděli jsme, že tyto země kladou důraz na znalost mateřského jazyka i cizích jazyků, zejména angličtiny. V Německu, Velké Británii a Švédsku je rozšířena výuka oficiálnímu jazyku země jako druhému jazyku. Pouze výjimečně je respektována při volbě prvního cizího jazyka poloha země (některé spolkové země). Téměř shodná je nabídka hlavních cizích jazyků: ve všech sledovaných zemích to jsou – v závislosti na oficiálním jazyku země – angličtina, němčina, francouzština, španělština, ruština a italština (ne ve Švédsku). Zejména nabídka dalších cizích jazyků je podmíněna finančními možnostmi školy a kvalitou učitelů. Krátce jsme se zmínili o rané výuce cizím jazykům, která je společným trendem jazykové politiky všech sledovaných zemí (a je podporována Radou Evropy), a představili jsme několik protichůdných názorů na její zavádění.

Z obecného trendu zavádění angličtiny jako prvního vyučovacího jazyka vyplývá otázka: angličtina jako *lingua franca*. Podíváme-li se na tuto otázku v kontextu jazykové politiky Rady Evropy, můžeme konstatovat následující: Rada Evropy uzná-

vá angličtinu jako mezinárodní dorozumívací jazyk, současně však zdůrazňuje, že se nelze spokojit pouze se znalostí tohoto jazyka, pokud má být zachována kulturní mnohotvárnost Evropy. Hlavním důvodem pro to, aby byla angličtina šířena v Evropě jako *lingua franca*, je celosvětová globalizace ekonomiky. Na kontinentě se však angličtina jako úřední jazyk nevyskytuje. V příhraničních regionech vznikají euroregiony, v nichž se hovoří jazyky příslušných sousedních zemí. S rolí angličtiny mezi ostatními evropskými jazyky tak souvisí i otázka diverzifikace jazykového vyučování. J. Průcha (1999) uvádí, že v evropských vzdělávacích systémech jsou užívány v zásadě dva odlišné přístupy: angličtina jako povinný cizí jazyk a angličtina jako jeden z povinných cizích jazyků, přičemž více rozšířen je druhý přístup.

Rada Evropy vyvinula v roce 2007 nový nástroj v oblasti jazykové politiky. Materiál nazvaný *Od lingvistické diverzity k plurilingvnímu vzdělávání: Průvodce vývojem politiky jazykového vzdělávání v Evropě (From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe)* představuje platformu informačních materiálů pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání. Umožňuje členským státům „vzájemně využívat výsledky práce a zkušenosti odborníků při formulování programů souvisejících s problematikou jazyků ve vzdělávání a jazykového vzdělávání jako celku“ (Platforma...).

„Rada Evropy chce napomoci faktickému uznání základních principů vícejazyčného a interkulturního vzdělávání, zejména naplnění:

- principu jazykové a kulturní diverzity
- práva každého jednotlivce používat svůj mateřský jazyk jako prostředek komunikace, nástroj učení a jako znak příslušnosti ke komunitě
- práva každého žáka získat takovou úroveň v jazycích (ve vyučovacím jazyce, cizích jazycích, v mateřském jazyce), která odpovídá jeho potřebám a očekávání“ (tamtéž).

Materiál je dostupný na webových stránkách Rady Evropy.

Pro české školní vzdělávání je z výše uvedeného aktuální zejména problematika jazykového vzdělávání dětí imigrantů (viz též Ježková 2010), výsledky výzkumu PISA 2009 a otázka prvního cizího jazyka/rané výuky cizím jazykům. Česká vzdělávací politika nevěnovala řadu let výsledkům výzkumu PISA náležitou pozornost (na rozdíl např. od Německa). Budoucnost ukáže, zda se staly výsledky výzkumu PISA 2009 impulzem pro zavedení opatření zaměřených na zlepšení situace v této oblasti. První reakce představitelů vzdělávací politiky i odborníků jsme již zaznamenali. V poslední otázce je zřejmé, že raná výuka cizímu jazyku (angličtině) je nejen aktuálním trendem jazykové politiky a zakotvena v kurikulárních dokumentech, ale stala se módní záležitostí bez ohledu na to, zda je, či není skutečně efektivní.

LITERATURA

- Bildungspläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen* [online] [cit. 20. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://dbs.schule.de/zeigen.html?seite=400>>.
- BLONDIN, C; CANDELIER, M.; EDELENBOS, P.; JIHNSTONE, R.... *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. Bruxelles; Paris : De Boeck Université, 1998.

- Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country reports. United Kingdom (Scotland). National description - 2004/05* [online] [cit. 2010-10-06]. Dostupné na WWW: <www.eurydice.org/ressources>.
- Country Basic Information : United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* (datum nevedeno) [online] [cit. 2010-10-06]. Dostupné na WWW: <www.ibe.unesco.org>.
- Curriculum areas and subjects* [online] [cit. 6. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.ltscotland.org.uk/understandingthecurriculum/howisthecurriculumstructured/curriculumareas/index.asp>>.
- Curriculum for Excellence - Excellence Groups* [online] [cit. 6. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/curriculum/ACE/excellence>>.
- Čtvrtina českých žáků nerozumí psanému textu* 5.12.2007 [online] [cit. 15. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/domaci/>>.
- EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK, A. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principle: Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. Místo vydání nevedeno. European Commission, 2006.
- Ethnicity & Identity*. [online] [cit. 19. ledna 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.statistics.gov.uk>>.
- FENCLOVÁ, M. Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 251–260.
- FENCLOVÁ, M. Některé důsledky raného učení cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 40–42.
- Fremdsprachenerwerb - Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn : Forum Bildung 2001.
- FREUDENSTEIN, R. Success of differing approaches to language learning (methods). In *Educational Research Workshop on the effectiveness of modern language learning and teaching, Graz (Austria), 5-8 March 1996*. Strasbourg : Council for cultural co-operation, 12 January 1996.
- From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* [online] [cit. 22. října 2010]. Dostupné na WWW: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_EN.asp>.
- Gaelic Language /Scotland/ Act* [online] [cit. 22. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.legislation.gov.uk/asp/2005/7/contents>>.
- Große Lücke bei bilingualen (zweisprachigen) Kitas und Grundschulen*. Verein für Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. 16.11.2007 [online] [cit. 26. října 2010]. Dostupné na WWW: <www.fmks-online.de>.
- Gymnázium Friedricha Schillera Pirna* [online] [cit. 19. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.schillergymnasium-pirna.de/>>.
- HANUŠOVÁ, S.; NAJVAR, P. (Eds.). *Foreign Language Acquisition at an Early Age. Osvojování cizích jazyků v raném věku. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 193*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- Chinese should be taught in schools: education minister*. 17 Oct 09 [online] [cit. 3.

- března 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.thelocal.se/22714/20091017/>>. *Information on the Ordinance concerning education and government grants for certain children and young people who are not registered residents of Sweden, and the Swedish education system* [online]. Skolverket, March 2009 [cit. 2010-09-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/00/11/Diplomatbarn%20Information%20In%20English.pdf>>.
- JEŽKOVÁ, V. Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 3, s. 111-124.
- JEŽKOVÁ, V.; DVOŘÁK, D.; CHAPMAN CH. a kol. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2010.
- JEŽKOVÁ, V.; von KOPP, B.; JANÍK, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2009.
- JEŽKOVÁ, V.; WALTEROVÁ, E.; GREGER, D.; DVOŘÁK, D.; DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2011 (v tisku).
- June: Sweden adopts new language Act* [online] [cit. 2010-09-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.npld.eu/newsevents/pages/swedenadoptsnewlanguageact.aspx>>.
- KELBLOVÁ, L. a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání : české školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha : ÚIV, 2006.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Řeč rozvíjí myšlení. *Informatorium* 3–8, 2002, roč. IX, č. 9, s. 5–7.
- Language Awareness. Journal Details [online] [cit. 22. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.tandf.co.uk/journals/0965-8416>>.
- Mezinárodní skóre pokazili hlavně chlapci. Nad výsledky výzkumu PISA 2009. *Učitelské noviny*, 2011, roč. 114, č. 1, s. 10-11.
- Mezinárodní výzkum PISA 2009: Výrazné zhoršení výsledků českých žáků*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 7.12.2010 [online] [cit. 22. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.finance.cz/zpravy/finance/290742-mezinarodni-vyzkum-pisa-2009-vyrazne-zhorseni-vysledku-ceskych-zaku>>.
- Modern foreign languages in the National Curriculum for Wales*. Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills, 2008.
- NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno : Paido, 2010.
- National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Sweden*. April 2010 [online]. Eurydice, 2010 Edition [cit. 2010-10-06]. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SE_EN.pdf>.
- National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany. July 2010* [online]. Eurydice, 2010 Edition [cit. 2010-10-06]. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DE_EN.pdf>.
- Neue Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) ab dem Schuljahr 2009/10* [online] [cit. 2010-10-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.hessisches-kultusministerium>

- um.de/irj/HKM_Internet?cid=ad4913fa06ab920036a071df9d02655c>.
- Organizace vzdělávací soustavy České republiky. 2008/09.* Eurydice [online] [cit. 6. října 2010]. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.
- PALEČKOVÁ, J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006.* Praha : ÚIV, 2007.
- Pedagogické centrum Český Těšín* [online] [cit. 12. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.pctesin.cz/>>.
- PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung.* OECD 2000 [online] [cit. 8. prosince 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf>>.
- Platforma informačních materiálů pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání* [online] [cit. 22. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/platforma-informacnich-materialu-pro-vicejazycne-a>>.
- Projekty Britské rady na podporu výuky anglického jazyka* [online] [cit. 22. října 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/projekty-britske-rady-na-podporu-vyuky-anglickeho-jazyka>>.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě.* Praha : Portál, 1999.
- Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa.* Ausgabe 2008. Eurydice.
- Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2010/2011. 1. a 2. část. *Učitelské noviny*, 2010, roč. 113, č. 27 a 28.
- Sweden: Basic information on the spoken languages and the educational system* [online] [cit. 8. března 2010] Dostupné na WWW: <<http://www.mercator-research.eu/minority-languages/Language-Factsheets/sweden>>.
- Syllabuses 2000. Revised version 2008. Compulsory school* [online]. Stockholm : Fritzes ett Wolters Kluwer-företag [cit. 2010-01-19]. Dostupné na WWW: <<http://www3.skolverket.se/ki/eng/comp.pdf>>.
- The Education System in England, Wales and Northern Ireland 2007/08* [online]. European Commission [cit. 2010-09-21]. Dostupné na WWW: <www.eurydice.org>.
- Why do we have Nordic language co-operation?* [online] [cit. 9. března 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.norden.org/en/areas-of-co-operation/sprog>>.
- Znalosti žáků se rapidně zhoršily, průzkum kárá Česko.* 7.12.2010 [online] [cit. 4. ledna 2010] Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=684939>>.

DISKUSE

PISA – NÁSTROJ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY NEBO VÝZKUMNÁ METODA?¹

STANISLAV ŠTECH

1 ÚVOD

Text Kaščáka a Pupaly zařazený do tohoto čísla *Orbis scholae* je u nás prvním pokusem kriticky nahlédnout jeden z nástrojů školské politiky, který již deset let výrazně formuje mezinárodní veřejné mínění o vzdělávání. PISA však vyvolávala kontroverzní názory a hodnocení od samého počátku. Již po zveřejnění výsledků prvního šetření v roce 2000 se objevily konfrontace deklarovaných záměrů (OECD 2001, Rychen 2001) a způsobů skutečné interpretace a sociálně-politického užití jeho výsledků (srov. např. Baumert 2001, Helmke 2000). Zmínit je nutné alespoň práce ze tří období poslední dekády. Jedním z prvních souborů kritických textů bylo monotematické číslo trojjazyčného švýcarského časopisu *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (2003). Název čísla byl příznačný – „Širší perspektivy pohledu na PISA šetření“. Texty mapují základní pojmy (gramotnost), upozorňují na první projevy záměny účelu šetření (z podkladů pro reflexi národních vzdělávacích politik se stává nesmyslné porovnávání až soutěž mezi zeměmi) a konstatují nepoužitelnost výsledků PISA pro didaktiky (Bain 2003).

O tři roky později publikuje francouzský psycholog Jean-Yves Rochex asi nejhlubší kritickou analýzu PISA (2006), ve které se zamýšlí nejen nad politicko-organizačním schématem vzniku a spuštění PISA (včetně podezřele rychlého vývoje testových položek a způsobu administrace), ale také nad konstrukcí testových položek, tj. nad teoretickými východisky metody i nad jejím skrytým psychometrickým modelem. Součástí jeho studie je i sekundární analýza dat a jejich verifikace kvalitativními případovými studiemi (francouzských) žáků. Nakonec provádí analýzu užívání (a zneužívání) výsledků PISA médii, politiky i některými odborníky.

A konečně v roce 2009 vyšlo monotematické číslo časopisu *Sísifo*, které je věnováno výsledkům evropského výzkumného projektu „Role znalostí v utváření a regulaci zdravotnické a vzdělávací politiky v Evropě“ (známém jako KNOWandPOL). Projekt si kladl za cíl prohloubit naše porozumění vztahům poznání a politiky „v sociálním a kulturním kontextu rostoucího objemu, rozmanitosti a cirkulace poznat-

1 Tato studie vznikla s podporou GA ČR v rámci řešení projektu **GA ČR P407/11/1740** (Kritická místa vyučování matematiky – analýza učitelových didaktických postupů)

ků ve sféře veřejného jednání (působení)“. Analýzy se zaměřily na způsoby vytváření, šíření a osvojování (užití) znalostí v jednání lidí ve veřejném prostoru s důrazem na nástroje regulující znalosti (KRT- *knowledge regulation tools*). Mezi sociálně technické nástroje, které šíří určitý typ znalostí/poznatků s cílem „tvarovat“ chování aktérů v konkrétní oblasti politiky, patří vedle auditů, sebehodnotících procedur, příkladů nejlepší praxe, akreditačních schémat, ratingů, statistických srovnávacích šetření apod. také šetření PISA. To se stalo předmětem analýzy řešitelů uvedeného projektu.

Ve své stati se budu opírat především o uvedené tři soubory pramenů, jakkoli v dílčích případech budu argumentovat i zdroji dalšími.²

2 NOVÝ VZTAH MEZI ZNALOSTMI A POLITIKOU

V dosavadním domácím diskursu o PISA se popisují a diskutují detaily obrazu (např. že naši žáci zřejmě umějí v textu identifikovat informace, ale neumějí je třeba srovnat a kriticky zhodnotit (srov. Šteffl 2011), opakovaně se zkoumají souvislosti mezi ranou selektivitou školského systému, vzdělávacími nerovnostmi a výsledky v PISA (Straková 2007), nebo vztahy mezi interpretací výsledků PISA a školskopolitickými opatřeními (Greger 2008). Především však obrazu chybí rám. Ten v souladu s řadou autorů (zejména Hammersley 2001 nebo Thrupp 2001) i Kaščák s Pupalou (2011) popisují jako dílčí případ proudu výzkumů označovaných jako *school effectiveness research* (SER). Jeho výsledky mají sloužit školskopolitickému rozhodování o vzdělávací politice, které je založeno na přesvědčivých vědeckých důkazech (EBP, tj. *evidence-based policy*).

Na první pohled není na zkoumání a následném prosazování efektivnosti škol a založení vzdělávací politiky na výzkumných důkazech nic špatného. Je však třeba provést důkladnou sémantickou analýzu užívaných pojmů. Jedním z nástrojů neo-liberální governmentality (způsobu sociální správy, který tvaruje a současně předpokládá určitý způsob myšlení a mentálních struktur, srov. Kaščák; Pupala 2011) je totiž, jak upozorňuje Liessmann, vznik *newspeaku*, novořeči (2008). Ta se stává nositelem (*vehicle*) způsobů myšlení, kterými chceme zařídit, aby lidé vlastně bez hlubší kritické reflexe konali způsobem, který vyhovuje těm, co vládnou.³

2 Předložený text je do značné míry komplementárním komentářem k textu Kaščáka a Pupalý publikovanému v tomto čísle *Orbis Scholae*..

3 Zavedení obratu „politika založená na důkazech“ považuje Hammersley (2001) za příklad „rétorického násilí“. S tímto pojmem, říká, je od začátku zásadní problém. Jeho rétorické efekty diskreditují už předem jakoukoli kritickou opozici vůči němu. Kdo by byl proti jednání založenému na důkazech? Jedině nerozumný člověk. To pak umožňuje bez odporu mocensky prosadit jen určitou verzi „důkazů“, resp. politická opatření podpořená údajnými důkazy, uzavírá Hammersley. (Ostatně, tento jev jsme zažili nedávno v souvislosti s politicky předem rozhodnutou „jedinou správnou“ verzí „reformy“ terciárního vzdělávání formulovanou v tzv. Bílé knize. Podpurná výzkumná šetření – srov. zejména on-line Výzkum názorů akademických pracovníků vysokých škol (SC&C, Závěrečná zpráva, 28.8.2009) a Stručný souhrn výsledků (Matějů; Fischer

Při bližším prozkoumání dvou uvedených pojmů si ale nelze nevšimnout proměny vztahu mezi výzkumem efektivní školy (vzdělávání) a politikou či praxí založenou na důkazech. Rochex upozorňuje, že došlo k posunům v pojetí vzdělávací politiky, ve společenských vědách a jejich výzkumu edukace i ve vztahu mezi nimi: „*Politika (politics) se posunula od politických koncepcí (policy) k managementu a od skutečné vlády (government) k způsobům ovládání (governance). Pojetí efektivnosti školní edukace jako technické otázky bylo upřednostněno před politickou debatou o vzdělávacích hodnotách a cílech. Nahrazení takové diskuse technickými otázkami popírá nebo podceňuje inherentní konflikty zájmů mezi jednotlivými sociálními aktéry nebo společenskými třídami, konflikty, které existují ve vzdělávací politice stejně tak jako v jiných společenských tématech*“ (2006, s. 165).

Jeden z nejvýraznějších příznivců tohoto posunu, R. Bennet, poměrně jasně demonstrovuje, že za jeho podporou „efektivního školství“ a vzdělávací politiky „podložené důkazy“ stojí mechanistická vize racionálního ekonomického aktéra. Veškerý společenský, kulturní i politický život je řízen především ekonomickou soutěží, imperativem konkurenceschopnosti a ideou „vykazatelnosti“, která se jeví jako zcela přirozená a nepřipouštějící diskusi.⁴ „*Vykazatelnost se stala kritickou záležitostí, protože dnešní globalizovaná ekonomika způsobuje, že firmy mohou investovat kdekoli, kde vládne politická stabilita a kde je kvalifikovaná a výkonná pracovní síla ... Aby porazily své soupeře, musejí se usídlit v místech, která nabízejí nejlepší mix dovedností a produktivity ... vlády musejí neustále zvyšovat úroveň kvalifikace a produktivity vlastní pracovní síly. ... takové vlády musejí také zajistit, aby dnešní žáci a studenti dosáhli nejvyššího možného standardu výsledků vzdělání. A školy musí být volány k odpovědnosti za tyto výsledky, mají-li být takové vysoké standardy dosaženy* (Bennet 2006 podle Rochex 2006, s. 165).

A o co jde v PISA? OECD již v roce 2001 uvádí, že „*program má hodnotit, do jaké míry jsou mladí patnáctiletí připraveni čelit výzvám znalostní společnosti*“ (s. 14). Zdůrazňuje tři principy. Politický účel – „*koncepce i metody evaluace mají umožnit vládám vyvodit z výsledků politická poučení*“; dále „*zaměření na znalosti a kompetence žáků v podobě, která je vhodná (pertinent) pro každodenní život*“ a konečně skutečnost, že program je společným dílem mnoha zemí „*opírajícím se o vysokou vědeckou expertnost mezinárodního konsorcia specialistů na hodnocení*“ (OECD 2001, s. 18). Uvedený záměr v zásadě potvrzuje Bennetovu ideu a jeho reduktivní pojetí vzdělávání, včetně školního. Ještě přímočařeji se k finalitě šetření PISA vyslovuje A. Schleicher, vedoucí oddělení indikátorů a analýz OECD. PISA je prý nástrojem nutné změny, která je razantní: „*cesta od pohodlného, do sebe zahleděného, na vstupy zaměřěného a s minimem důkazů pracujícího (evidence-light) přístupu k přístupu náročnému, respektujícímu vnější svět, zaměřěnému na výsledky a opřenému o důkazy bude strmá. Čelit těmto výzvám bude stále důležitější, protože svět je lhostejnější k tradici a reputaci, nepromíjí slabost a ignoruje zvyklosti a obvyklé rutiny. Úspěšní budou jedinci*

2009) – se ukázala jako neuvěřitelně chatrná a plná neodůvodněných a manipulujících interpretací (srov. Rendl, 2009, <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-8304.html>).

4 To je důležité, protože jakákoli kritika nebo odmítání se stávají projevy „nepřirozenosti“ a mohou být téměř automaticky označeny jako deviace nehodné respektu.

a země, které se pohotově přizpůsobí, omezí své stesky a otevřou se změně“ (in Fazekas et al. 2009, s. 12). Při pozorném čtení vidíme slovník, který znalosti a dovednosti zřetelně podřizuje vnější, nejčastěji ekonomické instrumentalitě (znalosti vhodné pro život) a z výsledků PISA šetření dělá přímý nástroj politického jednání. Přitom zdůrazňuje neutralitu - vědecká expertnost má zjevně působit jako sociálně, politicky i ekonomicky neutrální prvek, který jen potvrdí „přirozenou“ logiku uvažování spojenou s nástrojem. Situace je ke konci dekády podávána dokonce téměř v manichejském rozvrhu dobra čelícího zlu (typickém obvykle pro ideologie s totalitní ambicí). Ti, kteří by odmítali evaluační nástroje OECD, jsou asociováni s negativními nálepkami (pohodlní, do sebe zahledění, pracující bez důkazů). Budoucností je ale svět vzdělávání plný náročnosti, otevřenosti k vnějšímu světu⁵, jehož potřeby respektuje, orientovaný na výsledky a činící jen taková politická opatření, která jsou podložena důkazy. A proto je PISA nástrojem, který lze těžko kritizovat.

Rochex upozorňuje, že ekonomka A. Vinokurová dokládá, že techniky měření a vykazování jsou hlavními nástroji zavedení nového normativního – ryze tržního - modelu vzdělávání. „*Nejprve musí být zaveden trh; aby to bylo možné, musíme být vybaveni standardními nástroji umožňujícími normalizaci a měření kvality vzdělávacího zboží. Ustavení pracovního a vzdělávacího trhu – dnes nadnárodního – vyžaduje transparentnost, a proto je na samém počátku zavedena technologie hodnocení, srovnatelnosti a certifikace*“ (Vinokur podle Rochex 2006, s.166).

3 PISA NENÍ NÁSTROJEM POZNÁNÍ, ALE PROSTŘEDKEM LEGITIMIZACE POLITIKY

Uvedený trend však paradoxně neposiluje hodnotu a nezvyšuje roli poznání v politice a ve společnosti vůbec. Pro politiky a manažery už nejsou nástroje měření a jejich výsledky považovány za jeden z mnoha prostředků, jak lépe porozumět dopadům vlastních politických rozhodnutí a jak je lépe vyhodnotit. Stále více začaly být považovány za technické **nástroje legitimizace** změn a opatření ke zvýšení efektivnosti vzdělávacích systémů. Tato opatření jsou ovšem často přijímána předem a předkládána jako jediná možná cesta, k níž nejsou alternativy. Greger (2008) srovnal způsob, jakým reagovaly SRN a ČR na výsledky PISA. I přes rozdíly konstatoval, že existuje značně konjunkturální postoj vůči „výzkumným důkazům“ poskytnutým šetřeními: výrazná časná selektivita školských systémů zůstává netknuta i přes důkazy, že se díky ní prohlubují rozdíly ve výsledcích žáků a že zesiluje korelace mezi jejich školní úspěšností a sociálně-ekonomickým původem. Naproti tomu se podle něj zdá, že zvýšený důraz na manažerské formy řízení, evaluaci výsledků, standardy a vykazování by se vynořil i bez šetření PISA, protože je věcí politického rozhodnutí, tj. uvedené prvky jsou klíčové pro neoliberální způsob regulace vzdělávacích systémů (cit.d, s. 97). Autor dokazuje, že zavedení celonárod-

5 Aniž by bylo specifikováno, kdo nebo co se konkrétně vnějším světem myslí, jaké má specifické zájmy nebo motivy; neutrálně technický termín „stakeholder“ je vždy po ruce, aby nepřijemnou otázku zapudil.

ních školních standardů v SRN v reakci na špatné výsledky německých žáků není projevem politiky založené na důkazech. Ukazuje se, že odkazy na tato šetření politikům velmi často slouží spíše k ospravedlnění politických reforem připravovaných bez výzkumných podkladů. Normand (2003) tvrdí, že postupně došlo ke změně ve využívání dat z výzkumů (indikátorů) politiky. Ještě v 90. letech byla snaha je užívat jako nástroje poznání, které ovlivňují politické rozhodovací procesy, zatímco již v první polovině uplynulé dekády jsou stále více používány normativně jako technické nástroje legitimizace politických procesů.

4 OPUŠTĚNÍ KRITICKÉ POZICE (TYPICKÉ PRO BADATELE) VE PROSPĚCH SLUŽEBNÉ ROLE EXPERTŮ

Pokud jde o společenskovědní badatele a vědce, je k nim v této souvislosti velmi kritický např. M. Thrupp (2001). Mají prý na novém vztahu mezi politikou a poznáním svůj díl viny. Sociologové, pedagogové a další, kteří se podíleli na výzkumu efektivnosti školního vzdělávání (SER) a legitimizovali zejména politiku založenou na důkazech. Akceptovali velmi úzké a pragmatické hledisko, které edukaci nesmírně simplifikuje. Nejvíce jim však vyčítá, že se díky tomuto hledisku smířili s tím, že budou dělat hlavně (jen) „užitečný“ výzkum, tj. takový, jehož primárním účelem je pomáhat školským politikům a praktikům řešit jejich problémy. Ty jsou ovšem na úrovni politiky postaveny jinak, vyžadují jiné metody i jinou logiku postupu. S takovým přístupem ovšem sociální vědci nepozorovaně přijímají i normativní pozici politiků a praktiků. Z pozice kritiků se posouvají prostřednictvím diskurzu spojeného s nástroji měření a vykazování výsledků do role „expertů“ a politických „poradců“. Rochex totiž v této souvislosti připomíná zásadní změnu pozice/vztahu výzkumníků a politiků. V 60. - 80. letech sociální vědci kriticky analyzovali viditelné i skryté procesy vzdělávání, instituci školy i mimovzdělávací mechanismy spojené s procesy sociální diferenciací a reprodukce (Rochex 2006, s. 166). Dnes jako by se pedagogický výzkum bál překročit hranici politicky korektního konsenzu, který říká, že vzdělávací politiku nelze radikálně kritizovat, ale pouze zefektivňovat.⁶

Na uvedený vývoj ale doplácí i politika. Technické nástroje měření a porovnávání se stávají stále sofistikovanějšími a náročnějšími na porozumění. A tím i stále méně přístupnými laikům, politikům i učitelům. „*To umožňuje expertům ovládnout politický prostor a nahradit potřebnou politickou debatu expertním hlediskem a diskurzem. Politici jsou stále více ovládnuti experty, kteří legitimizují určování problémů ve vzdělávání i způsoby jejich řešení. Lidé působící v politickém prostoru se často pokoušejí využívat výzkumníků, kteří se považují za experty, aby legitimizovali svou politiku. A dokon-*

6 Pokud chování experta není vedeno přímo ochotou „vyhovět“ politickému zadání. I takovou zkušenost máme v souvislosti se snahou podložit naplánovanou „reformu“ terciárního vzdělávání důkazy (viz pozn. 3). „Expertní“ analýza výzkumného dotazníku je plná grafů, statistických rozborů a odborných pojmů (Rabušic 2009). Přesto neobjevila ignorování výsledků části položek, u dalších jejich nekorektní interpretaci vytržením z kontextu celého bloku a zejména chatrné vymezení kategorií „stoupení reformy“ vs. „odpůrci reformy“ a následné interpretace podle apriorní (žádoucí) představy, nikoli podle dat (Rendl 2009).

ce, aby vysvětlili těm, kteří protestují, že se mýlí, a že nemají právo podílet se na debatě, protože věda je přece jediným neutrálním arbitrem stojícím nad všemi konflikty zájmů“ (Rochex, cit.d., s. 167).

Většina kritiků šetření PISA se shoduje, že popsaná situace navíc vede k obrovským zjednodušením v pojetí vzdělávání a značně snižuje kvalitu interpretací dat získaných nákladnými a propracovanými postupy.

5 POTÍŽE S INTERPRETACÍ VEDOU K POTÍŽÍM V DIDAKTICKÉM A POLITICKÉM UŽITÍ VÝSLEDKŮ⁷

Teoretický model vzdělávání, z něhož PISA vychází, je nejasný, resp. není konzistentně formulován. Konceptualizace a modelování vztahů mezi proměnnými se totiž spíše ad hoc vynořují z ne dost dobře kontrolovaných interpretací dat (Bain 2003). Thrupp (2001) zase upozorňuje, že nejmarkantnější simplifikací, jejíž negativní důsledky nevykompenzuje ani ten nejsofistikovanější statistický aparát, je teoretický a metodologický předpoklad, že žáci a školy jsou nezávislé, jedinečné, nekomunikující entity a sociální procesy jsou součtem a kombinací jejich jednání a rozhodnutí. Vzájemná interdependence sociálních struktur, napětí, rozpory, konflikty v sociálních vztazích a mocenských polích nejsou zvažovány. „*Školy jsou tedy koncipovány jako diskrétní, neinteragující entity, jejichž charakteristiky jsou odvozeny z populace jejich žáků a učitelů jako stabilních struktur. Takové charakteristiky se dobře měří a předpokládá se, že studium vztahů mezi nimi – např. mezi vstupními a výstupními výsledky – poskytne vhled do procesů školního vzdělávání a možná naznačí i cestu k pozitivním změnám“ (Goldstein; Woodhouse podle Rochexe 2006, s. 169). Problém však tkví v tom, že už výchozí předpoklad je chybný. Školy nejsou nezávisle fungujícími jednotkami, korelací takto formulovaných proměnných nezískáme vhled do procesů vytvářejících sociální kontext vzdělávání a někteří soudí, že už vůbec nic se nedozvíme o didaktické kvalitě procesů probíhajících ve školách (Bain 2003).*

Zdá se, že za tento stav jsou odpovědni jak teoretici vzdělávání, tak statistici. Podle Rochexe „*tendence považovat školy (nebo jedince a jejich jednání) za individuální entity je zjevně spojená (a jedno ovlivňuje druhé) se statistickými modely a způsoby zpracování dat, které pracují s proměnnými a měřením efektů spíše než se sociálními a školními procesy a s interpretací způsobů produkce těchto efektů“ (cit.d., s. 169). To umožňuje předkládat veřejnosti (skrytě nebo otevřeně) jednotlivé učitele, způsoby výuky, klima školy nebo práci s učivem jako hlavní nebo jediný možný prostředek zlepšení vzdělávacích výsledků nebo snížení sociálních nerovností. Častěji jsou ovšem usnadněny „interpretace“ (spíše spekulace) mající podobu kritizování, obviňování, pronásledování, nebo naopak vynášení škol na piedestal („hunting, blaming, shaming, faming“ podle tirády Myerse a Goldsteina in Rochex, cit.d., s. 171). Zmínění autoři v reakci na výzkumy SER ještě před rozběhnutím PISA varovali, že „kon-*

7 Inspirací k sepsání této části stati pro mě byly též průběžné analýzy šetření PISA a TIMSS prováděné M. Rendlem v rámci výše zmíněného projektu.

textualizace výsledků žáků kupř. pomocí žebříčků testových skóre ve skutečnosti může paradoxně posílit názor, že vina je na školách, protože všechny ostatní působící faktory byly pod kontrolou, a proto jakákoli zbytková variance musí mít svůj původ ve škole“ (cit.d., s. 171).

Podobně je interpretace mnohokrát doložené negativní korelace mezi výsledky žáků a mírou sociálních, etnických či rodových nerovností poznamenána přeceněním proměnné „škola“. Thrupp upozorňuje, že přehnaná váha přisuzovaná škole není přítomna v samotných analýzách dat. Ty jsou podle něj velmi solidní a korektní a správně konstatují malou velikost vlivu školy ve srovnání s efekty socioekonomického původu žáků. Chyba spočívá v tom, že se nepřiměřeně moc diskutuje o efektech školního vzdělávání a málo se analyzuje vliv širších sociálních struktur a procesů (idem).

Nidegger (2003) se zase po prvním kole šetření PISA domnívá, že dvě skutečnosti brání vztáhnout důsledně výsledky PISA ke školnímu vzdělávání. Testování jsou vždy noví patnáctiletí a nelze vůbec usoudit na vývojové pozadí (příčinu) vzniku jejich výsledků. A dále je nutné si uvědomit, že výsledky jsou zpracovány v podobě korelací, průměrů, rozptylů a významnosti rozdílů, které nelze zaměňovat s kauzalitou. Podle něj je to proto, že chybí přesvědčivé teoretické základy umožňující konstruovat kauzální souvislosti.

Při tomto stavu věcí je ovšem obtížné přijímat přímočará politická opatření a zaštitovat se přitom výsledky PISA. Nelze jimi jednoznačně podložit ani změny v přípravě učitelů, ani v řízení škol, ani kurikulární reformy. Jedna z reakcí na výsledky českých žáků v PISA 2009 se soustřeďovala právě na kurikulární argumentaci – reforma v podobě RVP a ŠVP se prý teprve rozběhla a žáci testovaní v roce 2009 z ní ještě nemohli těžit (např. Fořtek 2010). Podívejme se tedy, jak se na potenciál PISA zkvalitnit didaktické postupy a práci s učivem dívají odborníci.

Naznačil jsem, že nejčastěji je zpochybňována validita interpretací výsledků šetření pro školní vzdělávání. To souvisí s nejednoznačným vymezením pojmů i vzájemných vztahů mezi gramotností, poznatky, kompetencemi, kontextem apod. Pro matematickou gramotnost je dokladem těchto potíží a postupně se vynořivších pojmových zpřesnění text *Learning Mathematics for Life*, který se vrací k výsledkům PISA 2003 (OECD 2009).

Především je třeba předem upozornit, že sám pojem **gramotnost** je definován jako smíšený. Zahrnuje jak poznatky získané formálním vzděláváním ve škole, tak osobní zkušenosti s rozmanitými kontexty a situacemi každodenního života (real-world problems), tak i znalost různých způsobů mobilizace poznatků a dovedností při jejich prokazování (testová či jiná evaluační gramotnost). Barré de-Miniac (2003) upozorňuje, že gramotnost je pouze empirický pojem (notion), jehož užitečnost spočívá v heuristické inspiraci pro další seriózní výzkumy směřující k zvýšení didaktické efektivity výuky čtení, psaní nebo matematiky. Jako takový umožňuje nahlédnout omezení vyplývající z přísně oborového přístupu k didaktice. Ukazuje zejména na potíže s *užitím* oborových poznatků. Nicméně, to ještě neznamená, že přímo *odhaluje slabiny* učiva či výuky. Přímá interpretace výsledků na úrovni teoretických pojmů (concepts) vyžaduje přesné, abstraktní vymezení pojmu v rámci

pojmové sítě, která drží pohromadě díky teorii umožňující co nejvíce bezzbytku vysvětlit pojmem označený jev. „*Gramotnost jako empirický pojem poskytuje výzkumu v didaktice určitou svobodu prozkoumávat různé cesty. To nás ovšem nezbavuje povinnosti vytvářet koncepty (teoretické pojmy) schopné doložit osvojování gramotnosti, forem jejího používání i předávání apod. Musíme dávat velký pozor a nedopustit, aby slovo a způsob, jakým se využívá k měření kompetencí, sloužily jako alibi pro chybějící konceptualizaci* (Barré de-Miniac 2003, s. 115).

Jako příklad obtíží s didaktickým využitím výsledků matematické gramotnosti může sloužit zmíněný analytický materiál OECD zkoumající výsledky z roku 2003 (2009). Jestliže jsou nutnou součástí úloh na gramotnost různé kontexty či situace (settings) pro matematické operace, pak je pro případné didaktické využití (ne) úspěšných řešení nutné znát spíše povahu a míru dopadu kontextů navozených v úlohách na „trasy kompetencí“ (reprodukování, propojování, reflexe). Není totiž jasné, kdy platí tvrzení, že PISA sleduje schopnost „*užívat matematické poznatky při řešení matematických situací předložených v různorodých kontextech*“ (OECD 2009, s. 36). A kdy nejde o řešení matematických situací, ale o kvalitu popisu kontextu, frekvenci setkání s ním a o jejich blízkost či vzdálenost kontextu školnímu. Autoři konstatují, že i dovednost přecházet ze školního kontextu užití matematiky do různých každodenních kontextů a zpět se vyučuje. A to v různých zemích v různé míře. Velmi podrobná analýza velké části uvolněných položek čerpá z rozboru nedostatků předchozího šetření zaměřeného na matematickou gramotnost. Z didaktického hlediska přináší dva pozoruhodné závěry.

První se týká **kontextu** v úlohách. Analýza nejprve konstatuje, že role a relevance různých kontextů, v nichž jsou matematické problémy žákům prezentovány, jsou ve školní matematice velmi často podceňovány, či spíše ignorovány. Naproti tomu PISA jim přisuzuje v měření gramotnosti rozhodující roli (cit.d., s. 28). Autoři analýzy ale posléze upozorňují, že význam osobního kontextu (tj. blízkého žákovi každodennímu životu) s vyššími ročníky školní docházky klesá. A významnou roli pro pochopení a správné užití matematických poznatků hraje kontext odvozený z vědních oborů, které jsou východiskem vyučovacích předmětů, tj. odvozený ze školního kurikula, a nikoli z důvěrné, osobní či každodenní zkušenosti. A uzavírají, že „*přesná funkce kontextu a jeho vliv na žákovu úspěšnost v situaci měření není znám*“ (cit.d., s. 29). Vzápětí se ale z této netriviální pozice vracejí k původnímu pojetí gramotnosti, když konstatují, že v sekundárním vzdělávání (nižší a vyšší střední) sice nemá smysl formulovat pro matematické úkoly kontexty blízké osobní zkušenosti žáků, ale vyvozují z toho jiný požadavek. Žáci prý rozšiřují svůj obzor o stále nové „každodenní světy“ a ty nejsou ani v PISA úlohách dostatečně zohledněny. „*Matematika je součástí skutečného světa a žáci se s ní v určité míře vždycky setkají; to je však zohledněno jen v malém počtu úloh PISA, které tak mají čistě matematické kontexty*“ (Linn; Baker & Dunbar, podle OECD 2009, s. 29). Zdá se, že se tu projevuje jisté váhání a nejistota, pokud jde o roli každodenního kontextu pro ovládnutí matematického poznání. Nejprve je jeho přínos omezen jen na mladší školní věk. Posléze se vyzdvihne význam specifického typu kontextu (a gramotnosti), kterým je svět věd-

ního užití poznatku. A nakonec čteme výzvu k důkladnějšímu poznání každodenních kontextů života žáků vyšších ročníků, ve kterých je schována matematika, aby mohla být jejich matematická gramotnost lépe posouzena evaluačními nástroji.

Druhý závěr vychází z konstatování, že rozdíly mezi skupinami zemí⁸ mohou být **vztaheny k pojetí učiva a k výuce**. Důležité je uvědomit si, jak mohou být vztaheny. Ukázalo se například, že výsledky žáků v tematické oblasti *Práce s daty*, v nichž byli žáci z postkomunistických zemí výrazně horší než žáci z ostatních skupin zemí, byly závislé na skutečnosti, že se v učivu téma probírá až ve vyšším ročníku. Jde o didakticky relevantní fakt, když se konstatuje, že rozdíly ve výsledcích mezi zeměmi jsou přesto vyšší než rozdíly mezi ročníky? Podobně z „kompetencí“ je *reprodukce* snazší než *aplikace* a nejobtížnější je *usuzování*. Znamená to, že se ve škole mají minimalizovat reprodukční a aplikační úlohy a upřednostnit úlohy na usuzování? Co když jejich zvládnutí vyžaduje takovou míru reproduktivních a aplikačních dovedností, jejíž význam bohužel zjistíme až po rozšíření úloh na usuzování na úkor reproduktivních? A pokud jde o kontexty, autoři konstatují, že „vědecký kontext“ (např. úkoly vyžadující čtení grafů a vysouzení nového vztahu jako odpověď na otázku demografického typu) je v průměru všude nejnáročnější; rozdíly mezi zeměmi jsou zde velmi malé. Didakticky je závěrečná výzva („výzva pedagogům (*practitioners*) zní, jak učinit tyto vědecké otázky pro žáky přitažlivější“, cit.d., s. 138) nejasná. Jednak je nesmírně obtížná i pro výzkumníky v didaktice; jednak není jasné, co by mohlo představovat „přitažlivější“ kontext a zda vůbec je přitažlivost relevantní podmínkou pro kvalitnější osvojení složitějších matematických poznatků. Analýza uzavírá, že kurikulum má významný vliv na výkony žáků. Výsledky šetření mají však být pojímány pouze jako východisko pro jeho důkladnou analýzu a pro politické rozhodnutí o cílech, které se úpravou kurikula budou sledovat.⁹

6 ZÁVĚR

Vztahy mezi poznáním a politikou se v posledních zhruba deseti letech výrazně proměnily. Požadavek *vykazatelnosti* (akontability) jako výraz nové formy správy společnosti podřízené ekonomickým ukazatelům vedl k rozmachu měřících a hodnotících nástrojů. V oblasti vzdělávání je PISA jedním z nejúspěšnějších. Je považována za nástroj nesporného výzkumně založeného poznání o úspěšnosti vzdělávacích systémů. Ve skutečnosti je také (nebo spíše?) nástrojem legitimizace politických rozhodnutí o vzdělávání, která se o hlubší analýzu dat neopírají. Akceptace uvedené reality vykazování jako nerozporované nutnosti vedla i ke změ-

8 Skupiny zemí byly vytvořeny na základě výsledků v šetření TIMSS a na základě příbuznosti jejich kurikulárních systémů. Následně byly zkoumány výsledky v PISA 2003 uvnitř těchto skupin i mezi nimi. (ČR byla zařazena do skupiny postkomunistických zemí, které charakterizovala vysoká úspěšnost v algebraických úlohách a velmi nízká úspěšnost v práci s daty.)

9 Usoudí-li školská decize, že chce lépe než dosud „poskytnout každému občanovi kvalitní znalosti statistických metod pro porozumění informacím a datům, mělo by se téma „práce s daty“ zařadit do výuky dříve a klást na ně větší důraz. Na druhé straně, je-li potřeba studenty lépe připravit pro terciární vzdělávání v přírodních vědách, v ekonomii, statistice a technických oborech, ..., pak by se v učivu měla více zdůraznit algebra a studium funkcí“ (cit.d., s. 138).

ně postavení badatelů – z kritických „dělových advokátů“ zaujímajících odstup od zájmů školské decize se mnozí stali experty. Nový termín tak začal vyjadřovat stav, kdy je poznání podřízeno politickým zájmům vycházejícím z jiných než poznávacích pohnutek. To vyvolává řadu problémů s převodem interpretací dat ze srovnávacích šetření do reality školního vzdělávání. Výsledky PISA tak mají spíše heuristický charakter inspirace k dalším rigorózně koncipovaným výzkumům, než aby plnily funkci bezprostředního návodu k didaktickým, natož politickým opatřením.

LITERATURA

- BAIN, D. PISA et la lecture: un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Rivista svizzera di science dell'educazione*, 2003, roč. 25, č. 1, s. 59 - 78.
- BARRÉ DE-MINIAC, Ch.. La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Rivista svizzera di science dell'educazione*, 2003, roč. 25, č. 1, s. 111 – 124.
- BAUMERT, J. Evaluationmassnahmen im Bildungsbereich. Eine kritische Sicht auf mögliche Zugänge. *Newsletter der Osterr. Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*, 2001, roč. 1, č. 2, s. 3–15.
- FAZEKAS, K.; KÖLLÖ, J. & VARGA, J. (Eds.). *Green book for the renewal of Public Education in Hungary*. Ecostat, Budapešť [online] [cit. 11. října 2009]. Dostupné na WWW: <<http://econ.core.hu/kiadvany/>>.
- FEŘTEK, T. Mizerné výsledky v šetření PISA. Může za to reforma či nereforma? EDUin, 8.12.2010 [online] [cit. 12. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://eduin.cz/>>.
- GREGER, D. Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne. *Revue Française de Pédagogie*. 2008, roč. 164, s. 91 – 98.
- HAMMERSLEY, M. *Some questions about evidence-based practice in education*. Paper presented at the Annual meeting of the British Educational Research Association. Leeds 2001.
- HELMKE, A. TIMSS und die Folgen: der weite Weg von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In TRIER, U.P. (Ed.). *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Chur und Zürich : Rüegger, 2000, s. 135 – 164.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. PISA v kritickej perspektivě. *Orbis Scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 53-70.
- LISSMANN, K. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2009.
- MATĚJŮ, P.; FISCHER, J., *Výzkum akademických pracovníků vysokých škol. Stručný souhrn výsledků*. Praha : MŠMT, 2009 [online] [cit. 12. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <www.msmt.cz/.../Vyzkum_akademickyh_pracovnikuVS_Strucny_souhrn_vysledku.pdf>.
- NIDEGGER, Ch. Apports et limites d'une enquête internationale: le cas de PISA en Suisse romande. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeit-*

- schrift für Bildungswissenschaften/Rivista svizzera di science dell'educazione*. 2003, roč. 25, č. 1, s. 11 – 22.
- NORMAND, R. *Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglosaxon*. Brusel : Université libre de Bruxelles, 2003.
- OECD. *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris : Author, 2001.
- OECD. *Learning Mathematics for Life. PISA 2003*. Paris : Author, 2009.
- RENDL, M. *Co vyplývá z výsledků výzkumu akademických pracovníků. Praha, UK v Praze 2009* [online] [cit. 13. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-8305-version1.pdf>>.
- ROCHEX, J.-Y. Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests. *Review of Research in Education*, 2006, roč. 30, s. 163 – 212.
- RYCHEN, D. S. Introduction. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. S. (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern : Hogrefe & Huber, 2001, s. 1-15.
- SC&C, *Výzkum akademických pracovníků vysokých škol. Závěrečná zpráva*. Praha, 28.8.2009.
- Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation/ /Rivista svizzera di science dell'educazione*. Thema: PISA – ergänzende Perspektiven/PISA – Perspectives élargies. 2003, roč. 25, č. 1.
- Sísifo - Educational sciences journal*, 2009, 10, sep/dec 09. „PISA and educational Public Policies“.
- STRAKOVÁ, J. The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic. *Czech Sociological Review*, 2007, roč. 43, č. 3, s. 589 – 610.
- ŠTEFFL, O. Rodiče, plačte! *Lidové noviny*, příloha Orientace, 26.3. – 27.3.2011, s. 21 – 22.
- THRUPP, M. Recent school effectiveness counter-critiques: Problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 2001, roč. 27, s. 443 – 457.

ZPRÁVY

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (LC 06046)

ZPRÁVA O ŘEŠENÍ PROJEKTU V ROCE 2010

1 PROJEKT JAKO CELEK

Rok 2010 byl pátým, předpokládaným závěrečným, rokem řešení projektu. Aktivity a výstupy Centra byly původně plánovány a koncipovány vzhledem k finalizaci řešení. Později byla otevřena možnost prodloužení projektu o jeden rok, což iniciovalo další aktivity Centra v daném období (viz níže).

V dílčích cílech, jejichž řešení bylo ukončeno v předchozích letech (d.c. 1, 3, 4, 5, 6 - viz zprávy koordinátorky publikované v letech 2006-2009 vždy v č. 1 toho časopisu), již nepokračovaly výzkumné aktivity, avšak výsledky byly využívány v publikacích, vystoupeních na mezinárodních i domácích konferencích, v doktorských kurzech i v pregraduální výuce. Výsledky dílčího cíle 1 *Srovnávací studie transformace vzdělávacích systémů Visegrádské skupiny* byly prezentovány také na 14. Světovém kongresu srovnávací pedagogiky, k publikaci byla připravena komparativní studie pro český recenzovaný časopis, nově byly výsledky zařazeny do doktorských kurzů Srovnávací pedagogika a Evropská studia. Výsledky dílčího cíle 3 *Naplňování principu spravedlivosti ve školním vzdělávání ve vybraných evropských zemích* byly využívány v nově zavedeném předmětu v navazujícím magisterském studiu učitelství, sekundární analýzy dat získaných v projektu byly prezentovány na 14. Světovém kongresu srovnávací pedagogiky v Istanbulu (srov. Černý; Walterová, *Orbis scholae* 2010, č. 2, s.159-162) a využity ve studii publikované v recenzovaném časopise (Nový Orient, Greger; Černý 2010, č. 3, s. 2-8). Získané nové poznatky o tomto kardinálním, mezinárodně diskutovaném, problému školního vzdělávání podnítily přípravu nového projektu, který by měl být jednou z perspektivních aktivit řešitelského týmu. Výsledky řešení dílčího cíle 4 *Analýza potřeb a požadavků skupin české populace na vzdělávání* byly zapracovány do odborné monografie, která po recenzích a finalizaci textu vychází pod titulem *Školství – věc (ne)veřejná. Názory a postoje veřejnosti ke vzdělávání a školství* v nakladatelství Karolinum (Walterová et al. 2010). Obdobně výsledky řešení dílčího cíle 5 *Identifikace reálné podoby fungování a rozvoje české školy na začátku 21. století* byly finalizovány v monografii, která vychází pod titulem *Česká základní škola. Vícepřípadová studie* v nakladatelství Karolinum (D. Dvořák et al 2010). Výsledky řešení dílčího cíle 6 syntetizované v monografii *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jeho utváření* (Janík; Maňák; Knecht 2009) byly využity řešitelským týmem v analýze kurikulární reformy na gymnáziích, realizovány a publikovány brněnským týmem Centra (Janík et al.

2010). Výzkumy pokračovaly ve dvou dílčích cílech 2 a 7, ukončení jejichž řešení bylo realizováno dle projektu v roce 2010.

2 ŘEŠENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ

2.1 Řešení dílčího cíle 2

Vypracování analytických studií o vzdělávacích systémech ve vybraných evropských zemích, které se liší typem školské soustavy.

V rámci **řešení dílčího cíle 2** byla publikována v nakladatelství Karolinum analyticko-srovnávací studie *Školní vzdělávání ve Velké Británii* (Ježková, V.; Dvořák, D.; Chapman, CH. a kol.). Studie je druhou ze tří analyticko-srovnávacích studií o vzdělávacích systémech ve třech vybraných evropských zemích, představujících tři odlišné typy školské soustavy: vysoce selektivní v Německu, komprehenzivní ve Švédsku a jakýsi středový mezi těmito zeměmi ve Velké Británii. Ve sborníku z konference České asociace pedagogického výzkumu byl publikován příspěvek *Aktuální problémy školního vzdělávání v Německu*. Analyticko-srovnávací studie (Ježková, V.; Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Pedagogická fakulta OU 2010). Pro publikaci Průvodce doktorským studiem oboru pedagogika na PedF UK (Vašutová, J. a kol., UK PedF 2010) byl vypracován příspěvek *Tvorba analyticko-srovnávací studie (na příkladu studie o školním vzdělávání v Německu)* – V. Ježková. Na odborném semináři ÚVRV byl přednesen příspěvek *Školní vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku (Metodologie zpracování analyticko-srovnávací studie a hlavní výsledky výzkumu)* – V. Ježková. V časopise *Orbis scholae* (2010, č. 3) byla publikována přehledová studie *Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání* (Ježková, V., s. 111-124). Těžiště výzkumné práce spočívalo v analýze školního vzdělávání ve Švédsku. Studie byla připravována ve spolupráci s významným zahraničním partnerem Centra – Ústavem mezinárodních výzkumů vzdělávání ve Stockholmu, jeho pracovníci pod vedením prof. H. Dauna také přispěli do textu studie kapitolou *Aktuální situace a trendy vývoje školního vzdělávání ve Švédsku: Od centrálně řízených snah o zajištění kvality po decentralizované rozhodování a konkurenci*. Finální podoba textu byla konzultována v průběhu krátkodobé stáže D. Dvořáka na Univerzitě ve Stockholmu v říjnu 2010. Stejně jako předchozí studie, bude i tato publikována v nakladatelství Karolinum (autoři Ježková, V.; Walterová, E.; Greger, D.; Dvořák, D.; Daun, H.).

Za **hlavní výsledek** výzkumu školního vzdělávání ve Švédsku považujeme základní **problémové okruhy**, které jsme identifikovali (podobně jako ve studii o školním vzdělávání v Německu a Velké Británii) jako zásadní ve švédském školním vzdělávání a které jsou současně aktuální také pro rozvoj českého školního vzdělávání. Jsou to následující okruhy: a) evaluace vzdělávacích zařízení a hodnocení žáků, b) spravedlivost ve školním vzdělávání, c) kurikulum, d) soukromé školy, e) národnostní a etnické menšiny ve školním vzdělávání, f) jazykové vzdělávání.

Významným obohacením studie je pohled zahraničního odborníka, který přináší závěrečná kapitola. Vypracování třetí studie umožnilo provést další komparaci problémových okruhů školního vzdělávání, a to ve všech třech sledovaných zemích. Celkem byly identifikovány následující problémové okruhy – v jednotlivých zemích různě významné: a) evaluace vzdělávacího systému a vzdělávacích zařízení a hodnocení žáků, b) multikulturalita Německa, Velké Británie a Švédska, c) jazykové vzdělávání a jazyková podpora imigrantů, d) rovnost žáků a studentů ve (školním) vzdělávání, e) raná podpora dětí a žáků, f) soukromé školy, g) kurikulum. Tyto okruhy jsou v každé zemi vzájemně propojeny, úzce spolu souvisí; do značné míry jsou determinovány společensko-ekonomickou situací. Na odborném semináři ÚVRV (viz výše) byly porovnány základní výsledky výzkumu se situací v České republice. Při vypracování studie o školním vzdělávání ve Švédsku byl užit stejný metodologický postup jako při vypracování dvou předchozích studií. Její **přínos** je proto **z metodologického hlediska** totožný s těmito studiemi. Spočívá v obohacení literatury z oblasti srovnávací pedagogiky o nové aktuální poznatky, v dané podobě dosud nepublikované, v možnosti využít získané poznatky v české vzdělávací politice a v metodologickém přístupu v podobě problémového pojetí tématu a účasti zahraničního odborníka na vypracování studie. Publikování analytických studií evropských vzdělávacích systémů zakládá ediční řadu, v níž by Nakladatelství Karolinum rádo pokračovalo. Řešitelé Centra budou i v dalších letech dle možností tento záměr realizovat. Díky prodloužení Centra bude připravena studie o školním vzdělávání v Ruské federaci.

2.2 Řešení dílčího cíle 7

Analýza procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie

V roce 2010 byl při řešení cíle 7 dále rozpracováván metodologický přístup komplexní analýzy procesů vyučování a učení. Prostřednictvím metody videostudie byly zkoumány dílčí aspekty reálné výuky v různých vyučovacích předmětech. Výsledky provedených analýz jsou přínosem výzkumu realizovaného kurikula, resp. procesů vyučování a učení. Oborově-specifické analýzy byly prováděny v úzké spolupráci s oborovými didaktiky kateder fyziky, geografie a anglického jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity a katedry pedagogiky Fakulty sportovních studií Masarykovy Univerzity. Výsledky dílčích analýz byly prezentovány na mezinárodních a domácích konferencích (ECER, ČAPV a další), prezentace měly převážně povahu syntetizujících zpráv z výzkumu za jednotlivé zkoumané předměty.

V roce 2010 byly publikovány dvě stěžejní studie v časopise *Orbis scholae* (2010, č. 3). Teoretická studie „Proměny kurikula současné české školy: vize a realita“ (Janík et al., s. 9-36) je zakončením dílčího cíle 6, ve studii „Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách“ se podařilo propojit poznatky získané v dílčích cílech 6 a 7, tedy na příkladech videozáznamů reálné výuky hledat příležitosti k rozvíjení kompetencí (srov. Knecht et al., s. 37-62).

Výsledky analýz provedených v jednotlivých předmětech byly prezentovány

na konferencích v ČR i zahraničí. Na výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu byly například prezentovány výsledky analýz povahy žákovských promluv a používání mateřského jazyka ve výuce anglického jazyka (V. Najvarová, S. Šamalíková, S. Hanušová). Souhrnné výsledky CPV videostudie anglického jazyka byly prezentovány na mezinárodní konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu v Helsinkách (P. Najvar, V. Najvarová, S. Šamalíková), na konferenci Mixed Methods in der Empirischen Bildungsforschung v Jeně, referát Arten sprachlicher Äusserungen in Englishunterricht in der Tschechischen Republik (T. Janík, P. Najvar, P. Šebestová) a na konferenci The Power of Video v Kielu v referátu Using Video to Analyse Teaching and Learning of English in Czech Lower-Secondary Schools (P. Šebestová, S. Doskočilová, M. Minaříková, V. Najvarová, P. Najvar). Na mezinárodní konferenci New Pathways in the Professional Development of Teachers byly prezentovány dílčí výsledky CPV videostudie tělesné výchovy (T. Janík et al). Výsledky analýzy povahy promluv žáků ukázaly, že komunikativní přístup ve výuce anglického jazyka je uplatňován jen velmi zřídka. Převážná většina promluv žáků v anglickém jazyce byla realizována formou řízeného procvičování a byla zaměřena na přesnost a správnost projevu, nikoliv plynulost.

Byly uspořádány dva metodologické semináře věnované problematice videostudií, na kterých měli zájemci možnost dozvědět se více o metodologii, spolupracovníci dostali možnost prezentovat výsledky svých analýz. Byl zorganizován metodologický workshop v německém Kielu v Institutu pro pedagogiku přírodních věd a matematiky, kde se sešly přední evropské týmy realizující videostudie.

Prodloužením projektu do roku 2011 bylo umožněno naplánovat realizaci videostudie na 1. stupni základní školy. Tato videostudie umožní rozšíření výzkumných poznatků nejen na nižší vzdělávací stupeň, ale též umožní hledat podobnosti, rozdíly a návaznosti předmětů napříč vzdělávacím systémem.

Vzhledem k prodloužení projektu a další zamýšlené videostudii nebyla vydána plánovaná monografie shrnující a syntetizující poznatky za jednotlivé CPV videostudie, její text bude rozšířen o výsledky analýz realizovaných v roce 2011, kdy bude také monografie finalizována a vydána.

3 VYDÁVÁNÍ ČASOPISU ORBIS SCHOLAE

Centrem založený a vedený časopis *Orbis scholae*, zařazený na seznam recenzovaných neimpaktových časopisů, i nadále měl dvě čísla česky a jedno anglicky. Vydávání a distribuce do zahraničí i na domácí pracoviště pedagogického výzkumu a vysoké školy bylo realizováno pracovníky Centra a podporováno grantem projektu. V roce 2010 vyšla tři monotematická čísla. Číslo 1 *Evaluace ve škole* se soustředilo na klíčové otázky evaluační politiky, vnější evaluace, autoevaluace ve školách a hodnocení žáků základní školy. V tomto čísle jako každoročně byla také publikována zpráva koordinátorky o řešení projektu v roce 2009. V anglickém čísle 2 *Education Change in the Global Context* jsou publikovány studie zahraničních odborníků, zaměřené na vzdělávací reformy a změny ve vzdělávací politice v Evropě, USA a dalších zemích světa, které jsou důsledkem globalizačních procesů. Větší

část příspěvků je písemnou a recenzovanou verzí referátů přednesených na mezinárodní konferenci pořádané Centrem (níže o konferenci podrobněji). Číslo 3 *Svět současné české školy*, původně koncipované jako bilanční, přináší studie a syntetizující výzkumné zprávy řešitelů Centra k hlavním tématům výzkumu (Proměny kurikula, Rozvíjení kompetencí ve výuce na ZŠ, Socializace dětí ve škole, Učitel současné školy, Pohledy na budoucnost školy, Komparace vzdělávací politiky vůči řešení multikulturality ve školním vzdělávání), recenze publikací Centra a zprávy o jeho aktivitách. Časopis průběžně zveřejňuje zprávy o významných mezinárodních konferencích, kterých se zúčastnili řešitelé Centra. V roce 2011 budou i nadále vycházet tři čísla ročně, z toho jedno v angličtině, avšak redakční rada zavádí nově jedno nemonotematické číslo. Časopis byl prezentován v panelu redakčních rad významných pedagogických časopisů na konferenci ČAPV 8. září 2010. Zápis z panelu je zveřejněn na webu časopisu www.orbisscholae.cz.

4 ORGANIZACE KONFERENCÍ A SEMINÁŘŮ, REFERÁTY NA KONFERENCÍCH

(1) V souladu s plánovanými výstupy projektu byla hlavní vědeckou akcí, organizovanou Centrem, **mezinárodní konference *Educational Change in the Global Context (Praha 30.8.-3.9. 2010)*** na Pedagogické fakultě UK. Příprava a organizace probíhala intenzivně v období leden-září 2010. Konference se zúčastnilo 120 odborníků, z toho polovina zahraničních ze všech kontinentů, vyjma Afriku. S plenárními referáty vystoupili přední světoví komparativisté (W. Mitter z Německa, M. Bray z Hongkongu, J. Tobin z USA, A. Welch z Austrálie). Jednání probíhalo ve 4 paralelních sekcích:

- 1) Odpovědi vzdělávacích systémů na globální výzvy
- 2) Transformace vzdělávání po kolapsu totalitních režimů
- 3) Změna školy pro reálné zlepšení
- 4) Nové přístupy ke kurikulu a kurikulární politika.

Dále byla organizována 4 sympozia

- 1) Mezinárodní vzdělávání: nový systém znalostí nebo setrvávání korporací v separátní svobodě?
Vedl J. Mestenhauser z Univerzity Minnesota.
- 2) Vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako klíčový koncept odpovědi na globální změnu.
Vedla V. Holzová z Univerzity v Lüneburgu.
- 3) Globalizace, diverzita, občanství a vzdělávání: Studie kurikula sociálně vědních oborů
Vedl F. Ramirez ze Standfordské Univerzity.
- 4) Resocializace vzdělávání a pedagogiky – nové téma teorie a praxe?
Vedl K. Rýdl z Univerzity Pardubice.

Také v posterových prezentacích představili výzkumníci aktuální problémy svých vzdělávacích systémů, zejména v ČR a SR. Poslední den konference byla organizo-

vána panelová diskuse na téma *Dvacet let vzdělávací transformace v postkomunistických zemích*, v níž experti z Ruska (N. Borevskaja) a ČR (S. Štech) konfrontovali kritické interní pohledy s vnějšími pohledy expertů z USA (A. Wisemann) a Německa (W. Mitter). Oba poslední pozitivně hodnotili rozsah změn a označili otevřené klima a svobodnou diskusi během konference za doklad pozitivních výsledků transformace. Panel moderoval D. Greger.

Kromě sborníku abstrakt byly vybrané referáty a podrobná zpráva o konferenci publikovány v časopise *Orbis scholae*, č. 2, 2010. Řada příspěvků byla zveřejněna na webu <http://EdConf2010.pdf.cuni.cz>.

Na konferenci s výsledky dílčích cílů projektu Centra vystoupili řešitelé s šesti referáty v sekcích, koordinátorka s úvodním referátem. Zásadní podíl na přípravě, koncepci a realizaci vědeckého programu konference měli řešitelé Centra z pražského týmu. Zpráva o konferenci z pera K. Duschinské a D. Dvořáka byla publikována anglicky (*Orbis scholae*, 2010, č. 2, s.153-156).

(2) Řešitelé Centra se zúčastnili s referáty prezentujícími výsledky projektu na mezinárodních konferencích. Za nejvýznamnější považujeme:

- 14th Word Congress of Comparative Education, Istanbul, June 13-18, 2010 *Bordering, Rebordering and New Possibilities in Education and Society* (2 referáty)
- European Conference on Educational Research, Helsinki, August 23-24, 2010 *Education and Cultural Change* (4 referáty)
- Conference „*The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning*“, November 2010, Kiel (2 referáty)
- *Mixed Methods in der Empirischen Bildungsforschung* September 2010, Jena (1 kolektivní referát).

Dále se řešitelé zúčastnili s referáty prezentujícími výzkumy Centra 18. konferenci České asociace pedagogického výzkumu *Kam směřuje současný pedagogický výzkum* (Liberec, 7-8. září, 2010). Předneseno bylo 7 referátů řešitelů, z toho 1 plenární koordinátorky Centra, organizováno bylo sympozium k předmětovým didaktikám, využívající výsledků řešení dílčích cílů 6 a 7 (srov. též zpráva J. Příkrylové a S. Šamalikové, *Orbis scholae*, 2010, č. 3, s.125-128).

Na pracovištích Centra byly uspořádány 2 vědecké semináře a 2 workshopy spojené s řešením dílčích cílů 2 a 7, zaměřené na metodologii a výsledky výzkumu. Pro studenty doktorských programů byly organizovány speciální semináře a workshopy, nově byly zavedeny kurzy Metodologie kvantitativního výzkumu, Metodologie kvalitativního výzkumu a Využití statistiky v pedagogickém výzkumu navazující na řešení projektu.

5 MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Pokračovala spolupráce s Německým ústavem po mezinárodní pedagogický výzkum, DIPF, ve Frankfurtu n. M., Institutem pro pedagogiku přírodních věd v Kielu, univerzitami v Lipsku a Jeně, se School of Education University Manchester a posílána byla spolupráce s Ústavem mezinárodní pedagogiky ve Stockholmu.

Využívána je práce v exekutivě WCCES (Světová rada společností srovnávací

pedagogiky), které se účastní koordinátorka Centra. Tato spolupráce přispěla také ke zřadu mezinárodní konference *Educational Change in the Global Context* a k získání předních světových komparativistů pro plenární referáty.

6 RADA CENTRA

Rada Centra zasedala dvakrát, 15. 4. a 2. 12. 2010. Na prvním zasedání projednala výsledky řešení projektu v roce 2009 a pracovní program řešitelského týmu na rok 2010, zejména postup prací na výstupech a přípravu mezinárodní konference organizované Centrem. Na druhém zasedání se zabývala prodloužením projektu, cíli a plánovanými výstupy Centra v roce 2011. Koncepce a téma projektu bylo Radou pozitivně oceněno. Dále Rada projednala průběžnou zprávu koordinátorky o činnosti a výstupech Centra v roce 2010 a zhodnotila přínosy mezinárodní konference. Vyjádřila se také k záměrům redakční rady časopisu *Orbis scholae*.

7 VÝHLEDY CENTRA V ROCE 2011

Zásadní význam pro aktivity Centra mělo rozhodnutí zadavatele o prodloužení projektu. V období červen – září byl intenzivně diskutován a připravován návrh projektu, který umožní kontinuitu, prohloubení vnitřní integrity řešitelského týmu a pokračování spolupráce se stěžejními zahraničními partnery. V prodlouženém projektu bude také výrazně posílena metodologická příprava doktorandů a participace na řešení projektu. Prodloužení projektu umožňuje návaznost na dosavadní řešení dílčích cílů a koncentraci na identifikované klíčové problémy základního vzdělávání. Cílem je komplexní výzkumný průnik do školního vzdělávání v období povinné školní docházky a analýza faktorů, které ovlivňují fungování modelu základní školy ve struktuře vzdělávacího systému, v němž byl zaveden selektivní princip na přechodu z primárního do nižšího sekundárního stupně. Tento reálně existující problém nebyl dosud komplexně zkoumán. Evidence a nové poznatky výzkumu v prodlouženém projektu budou konkretizovány a prezentovány v kolektivní monografii. Centrum také připraví prezentaci ve formě sympozia na celostátní konferenci v září 2011 a vědecký seminář pro odborníky a doktorandy v závěru roku. Součástí výstupů budou doporučení pro facilitaci přechodu žáků z primárního na sekundární stupeň adresované vzdělávací praxi, tvůrcům kurikula a vzdělávací politiky.

Eliška Walterová
koordinátorka projektu

NĚMECKÝ INSTITUT PRO MEZINÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Německý institut pro mezinárodní pedagogický výzkum (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF*) je jedním z významných a dlouholecných zahraničních partnerů Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. Je mimouniverzitní vědecký institut, jedno z nejvýznamnějších mezinárodních center multidisciplinárního, především společenskovědně orientovaného, empirického a srovnávacího výzkumu v Německu. Plní důležitou funkci v mezinárodních sítích a zprostředkovává rozsáhlé informace o vzdělávání v Německu i ve světě. Svými expertizami přispívá do velkých národních a mezinárodních výzkumných sítí a aplikuje poznatky a metody z různých disciplín. Byl založen v roce 1951 z rozhodnutí hesenské zemské vlády jako „Vysoká škola pro mezinárodní pedagogický výzkum“. V polovině šedesátých let minulého století byla vysoká škola přejmenována na institut. Podle nových stanov se stal jeho hlavním úkolem empirický výzkum vzdělávání v mezinárodním srovnání. Od roku 1977 je podporován spolkovou vládou a vládami spolkových zemí. K významným strukturálním změnám došlo na počátku devadesátých let integrací částí někdejší Akademie pedagogických věd NDR a koncem devadesátých let založením nových programových oblastí, zejména oblasti služeb pro informace ve vzdělávání; v této souvislosti se změnilo pracoviště v institut poskytující služby založené na výzkumu. DIPF patří k institucím Leibnizovy společnosti (*Leibniz-Gemeinschaft*), sdružující 86 institucí zabývajících se výzkumem nebo zajišťujících vědeckou infrastrukturu. Pracuje na bázi dohod o spolupráci s různými vysokými školami a mimouniverzitními institucemi v Německu i v zahraničí. Výsledky jeho činnosti jsou určeny pro výzkum, praxi, správu a vzdělávací politiku. Na počátku tohoto století se podílel DIPF na zřízení a provozování portálu *Bildung Plus*, zaměřeného na reformu vzdělávání v Německu. Zřízení portálu bylo jednou z významných reakcí německé vzdělávací politiky na PISA-šok v roce 2000. DIPF sídlí ve Frankfurtu nad Mohanem. Jeho současným ředitelem je prof. Dr. Marc Rittberger. V institutu pracuje přibližně 250 osob.

Profil DIPF určují **dvě stěžejní oblasti činnosti: informace ve vzdělávání a výzkum vzdělávání**. Úkoly týkající se **informací ve vzdělávání** se zabývá především Informační centrum vzdělávání a knihovny orientované na historii vzdělávání a výzkum vzdělávání. První z knihoven, sídlící v Berlíně, se stala součástí DIPF v roce 1992. Svými 700 000 svazky je druhou největší pedagogickou specializovanou knihovnou v Evropě, druhá, frankfurtská, patří svými 200 000 svazky k nejvýznamnějším specializovaným knihovnám v oblasti výzkumu vzdělávání. Těžiště nabídky v oblasti informací ve vzdělávání tvoří: výstavba integrované struktury portálu s pomocí moderních informačních a komunikačních technologií, poskytování informací a poradenství pro empirický výzkum vzdělávání, archivování informací pomocí moderních médií, zpřístupňování historických zdrojů pro oblast historie vzdělávání a úzká návaznost informačních nabídek a služeb na výzkum relevantní pro vzdělávání. V rámci informací ve vzdělávání provozuje DIPF řadu on-line portálů, mj. Vzdělávání ve světě (*Bildung weltweit*), Německý vzdělávací server (*Deut-*

scher Bildungsserver) a Zpráva o vzdělávání (*Bildungsbericht*), tj. portál uveřejňující komplexní zprávy o vzdělávání v Německu (*Bildung in Deutschland*), které vydávají jednou za dva roky Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum a Konference ministrů školství. V rámci portálu Trendy ve vzdělávání mezinárodně (*Trends in Bildung International/TiBi*) jsou publikovány od roku 2001 v nepravidelných intervalech příspěvky z průběžného sledování aktuálního vývoje ve vzdělávání v zahraničí a diskuse o daných tématech. Jádrem tvoří evropské země a země OECD; pozornost je věnována také zemím projevujícím aktivitu v oblasti inovací.

Úkoly **výzkumu vzdělávání** plní převážně pracovní týmy Kvalita vzdělávání a evaluace, Řízení a financování vzdělávání a Vzdělávání a rozvoj. V rámci programových oblastí DIPFu pracují projektové týmy často interdisciplinárně. Výzkumné práce institutu mají mezinárodně a interkulturně srovnávací charakter, nebo jsou pojímány jako intervenční studie. Někteří pracovníci DIPFu se orientují ve své výzkumné práci dlouhodobě na země střední a východní Evropy, zejména Českou republiku, Polsko, SSSR/Rusko a NDR. DIPF vydal v letech 1990 a 1995 v rámci projektu Škola jako místo socializace studie na téma Čas pro školu (*Zeit für Schule*) - Japonsko, Polsko/ČR, Polsko/SSSR, NDR/SRN; v letech 1991 – 1993 publikoval několik studií se společným názvem Kurikula ve škole (*Curricula in der Schule*): Španělsko, Čína, Japonsko, Polsko, Itálie, Rusko, Česká republika. Studie přispěly k výzkumné práci ÚVRV v oblasti srovnávací pedagogiky; v obou uvedených tématech se zúčastnil studiemi za ČR. Hlavní náplní činnosti pracovního týmu **Kvalita vzdělávání a evaluace** je zkoumání kvality a efektivity vzdělávacích opatření a činnosti vzdělávacích institucí. Jde zejména o: konceptualizaci, měření a hodnocení kvality vzdělávání, empirickou analýzu jeho podmínek a evaluaci opatření k zajišťování a rozvoji kvality vzdělávání. Pracovní tým se soustřeďuje na oblast všeobecně vzdělávacích škol. Mimořádný význam mají projekty zabývající se zjišťováním toho, jak se školy změnil v průběhu let. V posledním období to byla především témata výkony žáků, učební a vyučovací procesy a kultura školy. Institut poskytuje také služby vzdělávací politiky, správě a praxi, související v nejšířším smyslu s monitorováním vzdělávání (měření a hodnocení výsledků, evaluace opatření a institucí, vydávání národních zpráv). Úkolem pracovní jednotky **Řízení a financování vzdělávání**, tj. právníků, ekonomů, vědců v oblasti věd o výchově a sociologů, je zkoumat měnící se systémy řízení v oblasti vzdělávání v interdisciplinárním kontextu. Hlavním předmětem jejich zájmu je zajištění efektivity vzdělávacího systému a realizace stejných vzdělávacích možností. Výzkum se zaměřuje mj. na rámcové podmínky vzdělávání a různé principy řízení z hlediska jejich vlivu na rozvoj a zajišťování kvality. V pracovním týmu **Vzdělávání a rozvoj** je hlavním tématem otázka předpokladů a podmínek rozvoje úspěšného učení. Cílem týmu je vypracovat teoreticky a empiricky fundované základy pro utváření vzdělávacích procesů dětí a mládeže i dospělých vyššího věku.

Jedním z úkolů DIPFu je vzdělávat a kvalifikovat **vědecký dorost**. Začíná již přípravou studentů na spolupracujících vysokých školách a účastí na vedení závěrečných prací. Studenti postgraduálního studia mohou zahájit v DIPFu různé cesty své kariéry: jako doktorandi, vědeckí manažeři nebo vědeckí dokumentační pracovníci.

V souladu se svou tradicí působí DIPF hojně na **mezinárodní úrovni**. Spolupracuje s partnery z jiných zemí a nadnárodních organizací, zabývá se otázkami mezinárodní výměny a komparace. Vedle aktivní spoluúčasti v rozvoji mezinárodních nebo evropských informačních sdružení je členem mezinárodních vědeckých a informačních sítí, získává prostředky EU v evropském výzkumném prostoru a přebírá servisní funkce v rámci evropské koordinace vzdělávání.

DIPF je zahraničním pracovištěm, s nímž má Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK nejdlejší styky a s nímž jeho pracovníky pojí také osobní a přátelské vztahy. Prvním zahraničním návštěvníkem v Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů, předchůdci ÚVRV, byl Dr. Botho von Kopp, M.A., pracovník DIPFu. Ústav navštívil již v listopadu 1990. Vystoupil s referátem *Současné školství v kontextu sociálních změn (srovnávací pohled z Německa)*. V průběhu let se podílel na činnosti ústavu, mj. jako lektor na Letní škole evropských studií, konzultant témat z oblasti srovnávací pedagogiky nebo spoluautor studie *Školní vzdělávání v Německu* (Ježková, V.; von Kopp, B.; Janík T. 2008). Je členem Rady Centra základního výzkumu školního vzdělávání a mezinárodní redakční rady časopisu *Orbis scholae*. Při příležitosti odchodu Dr. von Koppa do důchodu se konalo v prosinci roku 2009 ve Frankfurtu nad Mohanem vědecké sympozium, na němž vystoupil také jeho dlouholetý přítel a někdejší ředitel ÚPPV prof. Jan Průcha. Dlouholetým ředitelem DIPFu byl prof. Wolfgang Mitter. K jeho velmi dobrým přátelům patřil prof. Jiří Kotásek; ve sborníku k jeho 75. narozeninám (*Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Univerzita Karlova Praha, Pedagogická fakulta 2004) nalezneme přání prof. Mittera, v němž krátce rekapituluje historii jejich přátelství. Prof. Mitter je v současnosti zahraničním garantem projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání a členem mezinárodní redakční rady časopisu *Orbis scholae*. V rámci konference *Educational Change in the Global Context*, která se konala na PedF UK a jejímž hlavním pořadatelem byl Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, převzal prof. Mitter z rukou prorektora prof. Stanislava Štecha 30. srpna 2010 stříbrnou pamětní medaili Karlovy univerzity. Laudatio pronesla při této příležitosti děkanka fakulty doc. Radka Wildová. Na této konferenci vystoupil prof. Mitter rovněž jako jeden ze čtyř hlavních řečníků, a to s referátem *Between retrospect and expectation: Trends and dimensions of education in Eastern Central Europe*.

Kromě výše uvedených příkladů se projevuje spolupráce DIPFu a ÚVRV v řadě dílčích aktivit. Za všechny jmenujme některé z těch, které vyústily v publikace. Díky spolupráci ÚVRV s DIPFem vznikla studie *Bavorské učební osnovy pro gymnázium* (Ježková V., MU - CDVU 1993) a výzkumná zpráva *Kurikulum české školy* (E. Walterová a kol. 1993). V rámci svého studijního pobytu v DIPFu přednášela E. Walterová o vývoji vzdělávací transformace v ČR a pracovala na své publikaci *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu* (UK-PedF, Praha 2006). V předmluvě ke své knize vyjadřuje mj. díky prof. Mitterovi a dr. von Koppovi za déledobou podporu, konzultace a odborné diskuse. Svoji doktorskou práci připravoval v DIPFu v rámci své stáže doktorand ÚVRV O. Lochman. V čísle 2/2010 časopisu *Orbis scholae*, věnovaném mezinárodní konferenci *Educational Change in the Global Context*, najdeme mj. příspěvky B. von Koppa: *Do we need comparative education in a globa-*

lised world? a W. Mittera *Between retrospect and expectation: trends and dimensions of education in Central and Eastern Europe*. W. Mitter je také spoluautorem publikace *Centra Educational Change in the Countries of East Central Europe*, vydávané nakladatelstvím Routledge v New Yorku.

ÚVRV považuje DIPF za nejbližší partnerskou instituci, a to po stránce odborné i osobní. Dlouhodobě využívá výsledky práce DIPFu ve své výzkumné činnosti. Pracovníci ÚVRV oceňují vedle odborného přínosu DIPFu i přátelské pracovní vztahy, které se v průběhu let mezi pracovníky obou institucí vytvořily, vstřícnost a ochotu pracovníků DIPFu ke vzájemné spolupráci.

Věra Ježková

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DSP VIII. – ZPRÁVA Z KONFERENCE

Dne 1. prosince 2010 se konala mezinárodní studentská vědecká konference s názvem *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*, kterou tradičně pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií. Odborníci se společně s doktorandy sešli v prostorách Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci již osmým rokem. Na uvítanou všech účastníků a jako pomyslné motto konference zvolil Václav Klopal výrok J. W. Goetheho: „Nestačí jen něco vědět, je třeba to i využít“. Cílem konference bylo nejen seznámit akademickou obec a širší odbornou veřejnost s tématy a průběžnými výsledky disertačních prací spadajících do oboru pedagogiky, ale i pomoci doktorandům v jejich práci cennými radami odborníků a postřehy jejich kolegů.

V rámci konference zazněly tři plenární referáty. Dušan Polonský přednesl první příspěvek s názvem *K otázkám formulovania, typologie a verifikacie hypotez v empirickom vyzskume*, který uvedl slovy, že pozornost posluchače závisí na zvoleném tématu. Navodil tím problematiku důležitosti správné formulace hypotézy v empirickém výzkumu. Definoval termín hypotéza a základní terminologii empirického výzkumu a upozornil nejen na určitou nejednotnost terminologie, ale také na nejčastější chyby, které se při formulaci hypotézy objevují v disertačních pracích. Častou chybou je dle Polonského nevyjádření vztahu proměnných, ale pouhé konstatování stavu, jako další uváděl nejednoznačnost a neověřitelnost hypotéz.

V následujícím příspěvku s názvem *Kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu, metod sběru a analýzy dat* se Kateřina Vlčková věnovala problematice smíšeného výzkumu. Představila výhody, které jednotlivé typy výzkumu do smíšeného přinášejí. Je to přístup sice časově náročnější, ale komplexnější, a dokáže odpovědět na otázky, které by kvalitativní či kvantitativní výzkum nebyl schopen dostatečně uchopit. Narozdíl od následujícího příspěvku se věnovala spíše teoretické stránce problému.

Petr Urbánek navázal na Kateřinu Vlčkovou referátem s názvem *Problematika smíšeného designu: přístupy k výzkumu školy*, v němž rozebíral spíše praktickou stránku smíšeného výzkumu a představil vícečetnou případovou studii české základní školy pracovníků Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání (Dominik Dvořák, Karel Starý, Petr Urbánek, Martin Chvál), na které demonstroval možnosti a meze smíšeného výzkumu.

Po úvodních vystoupeních v plénu následovalo jednání v devíti paralelních sekcích, které byly tematicky zaměřeny na různorodé problémy současného pedagogického výzkumu: aktuální didaktické otázky přírodovědných a technických oborů, rozvoj obecných kognitivních schopností žáků a didaktické aspekty humanitních oborů; jazykové a literární vzdělávání s přihlédnutím ke genderovým a multikulturním aspektům, aspekty evaluace v práci školy a ve výzkumu, osobnost učitele a její rozvoj v pregraduální přípravě i celoživotním vzdělávání, výchova a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v celoživotním kontextu; formální, neformální a informální edukace dětí a dospělých osobností a sociální rozvoj dí-

těte v prostředí školy i volného času a otázky a souvislosti sociálně patologických jevů a jejich prevence. V jednotlivých sekcích vždy vystoupilo zhruba 17 účastníků a po každém příspěvku následovala krátká diskuse. Moderátoři sekcí pak shrnuli diskusi jednotlivých sekcí pro všechny účastníky v plénu závěrem konference.

Dohromady bylo přihlášeno zhruba 170 účastníků, z toho 144 přednášejících z České republiky, Slovenska a Polska. Výstupem konference bude recenzovaný sborník, vydaný, vzhledem k velkému počtu příspěvků, jen na CD-ROMu.

Druhý den následoval hlavní konferenci seminář pro doktorandy věnovaný formální úpravě a jazykové stránce disertační práce a přípravě odborných prezentací, vedený Milenou Krobotovou z Pedagogické fakulty univerzity Palackého v Olomouci. Seminář byl ukončen prohlídkou města Olomouce.

Informace o průběhu konference lze najít na stránkách Pedagogické fakulty UP v Olomouci <http://www.upss.cz/akce-ustavu/konference>. Konferenci lze hodnotit jako velmi přínosnou, a to jde-li jak o její obsahovou stránku, tak výborně zvládnutou stránku organizační. Byla velkou příležitostí k výměně zkušeností a diskusím nad jednotlivými tématy, která zajímají současné doktorandy. Účastníků každým rokem přibývá a s nimi i mnoho zajímavých témat k diskusi, následkem toho je ovšem mnohem méně času a prostoru pro jednotlivé příspěvky, případné diskuse i plenární referáty.

Závěrem však nutno podotknout, že celou konferenci naplňovala velmi přívětivá atmosféra, většině hlavních příspěvků a vstupů nechyběl humor a vtip, a snad i proto byla pro doktorandy skvělým vstupem do vědeckého světa.

Studentská konference v Olomouci se stala příjemnou tradicí, jež obohacuje všechny zúčastněné.

Kateřina Kubalová

RECENZE

DŽURINSKIJ, A. N.

Pedagogika Rossiji. Istorija i sovremennost'

Moskva : Izdatel'stvo Kanon, 2011, 319 s. ISBN 978-5-88 373-230-5.

V české pedagogické komunitě v poslední době bylo možno zachytit sílící hlasy, poukazující na přerušení kontaktů s ruskou pedagogikou a na absenci informací o stavu, problémech a trendech v pedagogice a vzdělávání v Ruské federaci. Zaplnění této mezery sice dílčím způsobem zprostředkovávají mezinárodní a srovnávací studie, které přinášejí vnější pohledy, navíc v neruských jazykových verzích textů, bez zřetele ke specifiku historického, kulturního a politického kontextu. Nalézat odpovědi na otázky, jak se vyvíjí ruská pedagogika po rozpadu Sovětského svazu, jak se transformoval vzdělávací systém či jak problémy rozvoje vzdělanosti v multietnickém a mnohonárodnostním státu řeší politici, odborníci a školní praxe, může zajímat větší část naší pedagogické komunity, sledující mezinárodní dění. Pamětníky éry sovětské pedagogiky a intenzivních pracovních i osobních kontaktů s jejími představiteli bude nepochybně zajímat nejen rozvoj pozoruhodných pedagogických koncepcí, autorských systémů a experimentálních škol, ale také pohledy současné ruské pedagogiky na toto období pedagogické vědy a školství.

Zejména z výše uvedených důvodů může české pedagogy zaujmout nejnovější publikace Alexandra Naumanoviče Džurinského. Autor patří ke generaci dnešních sedmdesátníků, v oboru působí téměř půlstoletí, odborné zkušenosti získal v sovětském období v Akademii pedagogických věd. V 90. letech přispěl významně k přehodnocení a kritické reflexi socialistického období a k rozvoji metodologie srovnávací pedagogiky. V současné době působí na Moskevské pedagogické univerzitě, je mezinárodně uznávaným odborníkem v dějinách pedagogiky a ve srovnávací pedagogice. Jeho odborný záběr je široký, publikoval více než třicet monografií, převážně v posledních dvaceti letech. V ohnisku jeho pozornosti je výchova a vzdělávání v kontextu sociálních procesů a proměn pedagogického myšlení.

Recenzovaná publikace představuje dosavadní vrchol autorovy odborné práce. Obrací pozornost k ruské pedagogice v průběhu jejího historického vývoje až do současnosti, zabývá se současnými problémy vzdělávání a výchovy v Rusku a nastiňuje trendy dalšího vývoje.

Autor zdůrazňuje unikátnost ruské tradice a formování pedagogického myšlení, aniž by opomíjel obohacující vliv různých civilizačních a kulturních zdrojů i důsledky izolacionismu a šovinismu. V evolučních i revolučních fázích vývoje jeho analýza nepostrádá střizlivé, leč kritické pohledy na mechanismy hledání pedagogických odpovědí na sociální a kulturní výzvy a důsledky praktických řešení v reformách a fungování výchovných a vzdělávacích institucí v reálném prostředí ruské společnosti.

Kniha je rozdělena do sedmi kapitol, sledujících historická období následovně:

1. Výchova u východních Slovanů a v Kyjevské Rusi. 2. Pedagogické ideje a vzdělávání v Moskevské Rusi. 3. Pedagogika a škola 18. století. 4. Pedagogika a osvěta v 19. století. 5. Pedagogika a školství na rozhraní 19. a 20. století. 6. Sovětská pedagogika a školství. 7. Pedagogika a vzdělávání na prahu druhého tisíciletí.

Kniha je vybavena jmenným rejstříkem obsahujícím 455 hesel, z nichž pouze 7% tvoří autoři cizího původu, a to takoví, kteří bezprostředně zasáhli do vývoje ruského pedagogického myšlení či byli autory projektů školských reforem. Vnější pohledům a reflexi vývoje se autor programově zcela vyhnul.

Každá kapitola je uvedena obecnou charakteristikou společenského kontextu v daném období s důrazem na kulturní a politické aspekty. Unikátnost ruské tradice autor dokumentuje na složitých vzájemných vztazích mezi politickou mocí a kulturou. Pedagogiku a školu považuje za „pozoruhodný, ne-li jediný pilíř kulturního a společenského rozvoje“ v Rusku. Vyjadřuje přesvědčení, že přes omyly, od nichž je třeba se distancovat, má ruská pedagogika a škola potenciál permanentní obnovy.

V prvních třech kapitolách, které mohou zaujmout nejen historiky a rusisty, autor směřováním do hloubi kořenů ruské pedagogiky odhaluje v jejich proplétání zdroje vzestupů a stagnací, transmisí cizích vzorů i kulturního izolacionismu. Objasňuje počátky zájmu státu o vzdělávání i vleklé závislosti školství na jeho autoritativní politice. Vlastní počátky unikátní národní ruské pedagogiky klade do období Moskevské Rusi, kdy se utvářely ideje výchovy a lásky k vlasti spolu s obrazem pedagoga jako duchovního vůdce zápolícího s všeobecnou nevzdělaností. Pokazuje na hluboký rozpor mezi iniciacemi, idejemi a projekty dané epochy a jejich nerealizovatelností v podmínkách všeobecné zaostalosti. Za významnou etapu považuje počátky utváření sekularizovaného národního vzdělávacího systému v 19. století, kdy se formovala intelektuální elita se zvýšenou pozorností k pedagogice, mj. byla založena také první katedra (1851) na Moskevské univerzitě. Autor věnuje hodně pozornosti osobnostem, vykládá jejich pedagogické koncepce a projekty směřující proti utilitárnímu vzdělávání a scholastickým metodám. Ukazuje, že boj s mocí, který nezřídka končil vyhnáním nebo odsunem do ústraní, přinášel plody později např. v případě Pirogogova projektu vzdělávacího systému s navazujícími stupni či v případě zakladatele vědecké pedagogiky K. D. Ušinského, kterým věnuje autor značnou pozornost jako klasikům dodnes uznávaným a citovaným. Současně zdůrazňuje, jak dlouhá a bolestivá byla cesta k uznání pedagogiky jako vědního oboru.

Autor ve všech kapitolách uplatňuje důsledně chronologický princip a rozvíjí dvě hlavní linie výkladu: první se vztahuje k rozvoji pedagogického myšlení, koncepcí a teorií, druhá k rozvoji školského systému, jeho organizaci, kurikulu a způsobům řízení. Po roce 1802, kdy vzniklo ministerstvo Národní osvěty, autor začíná používat pojem „školská politika“ s četnými odkazy na její vývoj. V období přelomu 19. a 20. století autor dokládá výrazné posuny v rozvíjení vědecké pedagogiky jako koordinující aplikované vědy s antropologickým základem i počátky experimentální, reformně orientované pedagogiky (v roce 1901 byla založena první experimentální laboratoř, před 1. světovou válkou bylo v Rusku takových laboratoří již deset). Pedagogové spolu s profesními organizacemi, experimentálními školami (replikujícími západní hnutí „nových škol“) a radikalizujícími se univerzitami přispěli k projekci

vzdělávací reformy, zaměřené na bezplatné všeobecné vzdělávání a odstraňování rozdílů mezi městskými a venkovskými školami.

Pozoruhodná je ovšem zejména rozsáhlá kapitola věnovaná sovětské pedagogice a školství v letech 1917-1991. Autor v ní střízlivě hodnotí deklarované i reálné úspěchy a podstatné nedostatky. Zdůrazňuje tu skutečnost, že vzdělávací systém se stal mocným a efektivním nástrojem politické moci, která na něm demonstrovala své úspěchy. Autor konstatuje, že „většina lidí, kteří tímto systémem prošli, upřímně (zvýraznila E. W.) režim podporovala“. Historii pedagogiky a vzdělávání v sovětském období shledává autor dramatickými a kontroverzními. „Pedagogická věda se rozvíjela ve společenských podmínkách, které bránily svobodné polemice v situaci represí, diktatury a cenzury, oficiálních zákazů ze strany moci, omezení kontaktů s pedagogikou a vzděláváním ve světě a slabého využívání historické zkušenosti ruské a zahraniční pedagogiky“ (s. 181). Autor analyzuje specifika tří období sovětské pedagogiky a příčiny tří fundamentálních krizí vzdělávání ovlivněných politickými převraty a sociálními transformacemi. Pro první období (1917 - počátek 30. let) je charakteristický pozoruhodný rozmach pedagogiky, kdy pokračovaly práce pokrokových reprezentantů předrevoluční éry, kontakty se světem a řídicí školská sféra byla nakloněna inovacím a spolupráci s odborníky. Vize výchovy nového člověka nahrávala pedagogii, k níž autor řadí i Vygotského. Později, ve 30. letech, však byla pedagogie zásadně odmítnuta oficiální pedagogikou. Průnik a posilování nadřazenosti třídního principu a kolektivismu vytěsnil zájem o rozvoj dítěte a humánní dimenzi pedagogiky. Autoritativnost nového režimu umlčela odbornou polemiku a varování předrevolučních pedagogů před extrémů. Oficiální „pedagogika“ sledující ideologické a politicky pragmatické cíle (reprezentovaná v knize jmény Lunačarskij, Krupská, Pokrovskij) se stala propagandou bolševických reforem. Koncepty „komplexů“ a pracovní výchovy, zásadně ovlivňující kurikulum, nepřinesly očekávané efekty. Ve druhém období (30. léta) spatřuje Džurinskij „spuštění železné opony“. Pedologie byla prohlášena za škodlivou, teorie komunistické výchovy opustila humánní ideály, oficiální pedagogikou označené za „buržoazní výmysl“. Autor však přesvědčivě ukazuje, že sovětská pedagogika nebyla monolitní a na příkladech jejích uznávaných klasiků (Blonskij, Šackij, Makarenko) dokládá vědecký přínos normativně orientované pedagogiky. Neopomíná ani emigrantskou ruskou pedagogiku kultury, která vstoupila do sovětského pedagogického myšlení (např. S. Hessen, který v letech 1923 – 1935 působil v Praze). Ve třetím období (1945 – 1991), časově nejdelším, nachází autor pozitivní vědecké přínosy, dosažené zejména v Akademii pedagogických věd, již byla ve druhé polovině 20. století přisouzena monopolní role v rozvoji sovětské pedagogiky. Ač vznikla pod přísným státním a stranickým dohledem (1943), který postupně oslaboval, bylo dosaženo pozoruhodných výsledků. Autor uvádí zejména aplikaci systémového přístupu, výzkumy působení biologických a sociálních faktorů ve výchově, sociálních funkcí školy, obsahu všeobecného vzdělávání založeného na sociální zkušenosti a optimalizace vyučování založené na znalosti poznávacích procesů a učení žáků. Jako nejvíce zpolitizovanou a ideologicky deformovanou Džurinskij hodnotí teorii výchovy, naopak nejméně zasaženou didaktiku.

Originální psychodidaktické koncepce rozvíjejícího vyučování El'konina a Davydova či Zankova, alternativní pedagogické koncepce učitelů – novátorů, experimentální školy, péče o talentované žáky a další byly využity a zhodnoceny až v období následujícím, na prahu 21. století, kterému je věnována poslední kapitola knihy.

Toto poslední období ruské pedagogiky předznamenalý důsledek nezdařené reformy (1984) a vrcholící krize vzdělávání, považovaná autorem za krizi systémovou. Rozpadem Sovětského svazu započala historicky nová etapa ruské pedagogiky. Do její současné situace autor uvádí čtenáře odkazy na nový status a koncepci Ruské akademie vzdělávání, založené v roce 1991. Seznamuje s hlavními paradigmaty a teoriemi současné pedagogiky, zdůrazňuje význam výchovy jako prostředku duchovní obnovy společnosti. Nepřekvapivě se zabývá zejména situací mravní, náboženské, občanské a vlastenecké výchovy. Fundamentální problémy vztahuje k existenci multinárodního státu a kulturní diverzitě ruského „superetnika“ složeného z různých etnokultur, žijících ve federalizované a regionalizované společnosti. Utváření identity individuální, ruské, národní a obecně lidské činí podle něho neméně problémy než problémy demokratizace a liberalizace vzdělávacího systému či zdlouhavé implementace vzdělávacích reforem. I o nich se čtenář dozví v poslední kapitole mnoho nového. Podstatným vyústěním kapitoly je však Džurinského ostražitost a upozornění na symptomy prohlubující se krize. Ač je oficiálním principem současné ruské státní vzdělávací politiky integrace vzdělávání v celé federaci, potřeba hledání způsobů utváření „společného ruského prostoru vzdělávání“ v mnohonárodnostním a polykulturním státu zůstává fundamentálním problémem pro současnou ruskou pedagogiku.

Omezený rozsah recenze nedovoluje zabývat se podrobněji dalšími tématy a problémy, které Džurinskij považuje za významné pro perspektivy ruské pedagogiky a školství. Jeho nejnovější kniha není lehké čtení, vyžaduje pochopení souvislostí i kontextů, na něž autor odkazuje. Nezbyvá mi, než doporučit tuto zajímavou a podnětnou knihu (jejíž období by bylo žádoucí mít i pro českou pedagogiku) českým odborníkům k prohloubení reflexe minulosti, bez níž nelze uvažovat o současnosti ani o budoucnosti pedagogiky, nejen ruské.

Eliška Walterová

KALDESTAD, O. H.; POL, M.; SEDLÁČEK, M. (eds.)

Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva

Brno : Masarykova univerzita, 2009.

Publikace *Vybrané otázky školského managementu* vznikla jako jeden z výsledků spolupráce mezi Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a Norské učitelské akademie v Bergenu. Dílo tvoří soubor deseti textů norských autorů, kteří čtenáře z různých úhlů pohledu zasvěcují nejen do norské situace, ale mnohdy zapojují norskou skutečnost do širších souvislostí. Podle slov českých editorů byli vybráni autoři působící v Norsku, odborníci s detailní znalostí tématu, ale i jeho norského a mezinárodního kontextu, dále lidé se zkušenostmi ze školství i z jiných oborů. Na publikaci je patrný různý rukopis více autorů, příspěvky jsou nestejně úrovně, však dílo nemělo ambici uceleného kompaktního pohledu na norské školství, ale výběrového pootevření dveří.

Publikace začíná kapitolou *Vstupní poznámky: výzvy ve vedení, řízení a správě norských škol*. Jedná se o seznámení s aktuální situací v Norsku, za povšimnutí stojí jistý nepoměr mezi výší procenta norského HDP, které má rezort školství v Norsku k dispozici (6,6 %) a průměrnými až podprůměrnými výsledky norských žáků ve srovnávacím šetření PISA. Inspirující pro českou přítomnost je skutečnost, že tento údaj byl zřejmě jedním z impulzů nové kurikulární reformy *Podpora vědění*. Dále je rozebírán rostoucí význam role vedoucích pracovníků škol a jsou popsány základní priority v této oblasti.

V následující části nazvané *Přístupy k vedení školy ve Skandinávii* zaměřuje autor pozornost na historické proměny vedení školy v základním a středním školství v Dánsku, Norsku a Švédsku. Poukazuje na silné tradice skandinávských zemí a jistý střet těchto tradic s postupujícími globálními trendy, dále na úvahy o vyváženosti vlivu na vedení školy ze strany ředitele, úřadů lokálních i centrálních.

Příspěvek *Účast ve školské byrokracii – o limitech a možnostech jednání* začíná úvahou o těchto aspektech jednání vedoucích pracovníků v hierarchii školského systému, zabývá se hranicí mezi daným stavem a možnostmi jednání vedoucích pracovníků. Pojem jednání je rozebírán v polemice s názorem, že klasické administrativní vedení neposkytuje možnost obnovy organizace, jako alternativa je nabízeno tzv. vztahové vedení (více v kapitole č. 8). Podle autora mají vedoucí pracovníci možnost navzdory byrokratickému zakotvení vytvářet a prosazovat vlastní organické struktury. Jde o zajímavý a použitelný pohled na tradičně konzervativní byrokratickou svázanost řídicích pracovníků, dále je pracováno s myšlenkou, že školní byrokratické struktury nemusí být pevné a konečné, ale otevřené potenciálním změnám. Na druhé straně je kapitola vedena v duchu jisté polemiky o neochotě vedoucích pracovníků příliš něco ve škole změnit a malé míře spontaneity v jejich jednání.

Autor části nazvané *Organizační systém vedení škol* zvolil kvalitativní popis dvou druhů organizací, zpracoval je na základě rozhovorů s učiteli a vedoucími pracovníky škol na dvou základních školách. Je srovnáván klasický typ uspořádání

vedení školy (nazýván Skála) s alternativním typem (nazýván Řeka). Data získaná rozhovorem s pracovníky obou škol byla členěna do čtyř podkategorií (1. Vědění a rozvoj, 2. Loajalita a vztah k vlastníku školy, 3. Vedení a učitelská autonomie, 4. Jasnost vedení); závěr jistě stojí za přečtení, neboť autor nechává na čtenáři vlastní stanovisko k silným i slabým stránkám obou organizačních modelů.

Společná vize školy – pomoc pro rozvoj školy, nebo prach v zásuvce psacího stolu? Tato část pojmenovává problémy, které budou českému čtenáři jistě známé, zejména myšlenky o osobnosti učitele a jeho pojetí výuky a reflexe pedagogické činnosti, dále myšlenky o vztahu mezi skutečností a pedagogickou teorií. Nosným slovem příspěvku je vize, její význam v historickém kontextu, pojetí v systému i její nezastupitelnost v činnosti školy. Přes pojmenovávanou diverzifikaci je patrný autorův akcent na pozitivní význam společné vize školy a společných hodnot v souvislosti s ideálem školy jako učící se organizace.

Text Nové řízení veřejného sektoru vyzdvihuje konkrétní příklady zásadních změn v oblasti správy státu a obce. Poukazuje na skutečnost, že tzv. nové řízení veřejného sektoru je méně zaměřeno na pravidla, procesy, organizační kulturu a emoce, naopak stěžejní jsou efektivita, výsledky a zákazníci. Patrná je inspirace řídicími modely privátního sektoru. Nejprve jsou vymezeny základní atributy tohoto nového způsobu, jež jsou teoreticky zakotveny v důvěře ve vedení, nepřímé kontrole a pozornosti zaměřené na klienta. Dále jsou ukázány aplikace tohoto pojetí v podmínkách norského veřejného sektoru a sektoru vzdělávání. Závěr příspěvku je věnován kritice nové koncepce a jejím hlavním argumentům.

Vzdělávací plán ve školské reformě – pozměněný pohled na znalosti? Tak byl nazván příspěvek analyzující uplynulé norské školské reformy, komparativním způsobem je vymezena ta poslední. Autor klade významné otázky, zdali stávající školská reforma skutečně pomůže komplexně zlepšit výsledky norských žáků, nebo zdali opět půjde o politicky zabarvená rozhodnutí. Analyzuje pohled na znalosti žáků a klade otázku, zdali je současný vzdělávací plán se svým mnohoznačným pohledem na znalosti dobrým řídicím nástrojem. Závěry článku nejsou pro reformu příliš příznivé.

Stejně jako předchozí část, bude jistě i další příspěvek oslovovat českého čtenáře: název zní Krédo učitele – co znamená ve školské praxi? Současné diskuze o potřebě změn vzdělávacích programů, o výsledcích našich žáků i státní maturitní zkoušce otevírají prakticky totožné problémy, jak jsou pojmenovávány v této části publikace. Inspirující pro čtenáře je náčrt situace po jistém neúspěchu norských žáků v šetření PISA 2006 a nejrůznější reakce na tuto skutečnost. Vzhledem k současnému období, kdy i české školství má k dispozici komentované klesající výsledky českých žáků, může být reakce norského prostředí docela zajímavá. V příspěvku je pozornost obrácena na inspirativního učitele, který by měl vždy ovlivňovat žáka, a tedy by měl být nosným pilířem jakékoli školské reformy.

Kapitola Vztahové vedení nepřináší v prvním plánu mnoho nových informací. Bedlivému čtenáři jistě neuniknou odkazy na známé teorie a publikace (Kolb, Senge, Rogers, McGregor). Pro potřeby vedoucích pracovníků je ovšem uvědomování si potřebnosti vztahového vedení, jeho prvků a hutného vysvětlení této

problematiky jistě užitečné. Lidé jsou nenahraditelnou hodnotou organizace, školy a kultivace vzájemných vztahů je na místě. Zajímavou částí je srovnání vztahové odvahy a vztahové zbabělosti.

Výzkumné partnerství při rozvoji škol se zabývá citlivou otázkou partnerství, které spojuje akční výzkum a akční učení. Spolupráce pedagogických pracovníků škol a odborníků zvenčí mívá svoje úskalí, které může podle autora článku vyplývat z nepochopení různosti zastávaných rolí. Příspěvek je založen na příkladu procesu formování modulu magisterského studia pro ředitele škol a učitele a snaží se ukázat výhody propojení výzkumu a rozvoje. Tento proces se ukázal užitečným svým akcentem na vyvážení poměru mezi rozvojem školy a rozvojem teorie, ukázal výhody vzájemného ovlivňování a oboustrannost využívání informací

Kapitola o konkrétní nabídce vzdělávání pro ředitele norských škol je zajímavou novinkou. Část Ředitelská škola – kvalifikace ředitelů škol a budoucnost norského školství je uvedena krátkým historickým exkurzem, který objasňuje vývoj pojetí vzdělávání norských řídicích pracovníků. Myšlenky a postupy uplatňované v aktuální norské přítomnosti jsou inspirativním čtením pro všechny, kteří se zajímají o vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, kompetence ředitelů a v ideálním případě by mohli ovlivňovat pomalu zastarávající situace v České republice. Příspěvek přináší i konkrétní náměty obsažené v příloze, kdy čtenář získá představu o obsahu vzdělávání řídicích pracovníků v Norsku.

Publikace Vybrané otázky školského managementu, Norská perspektiva je jistě inspirativní pro českého čtenáře. Nejen primárním cílem rozšířit obzory a přinést zkušenosti, inspirace a náměty k přemýšlení, zejména v současné době, která v českém kontextu přináší aktuální diskuze a tlaky na změnu některých částí dvou významných zákonů ovlivňujících školství – školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících. Lze souhlasit s editory publikace, že toto dílo pomůže poodhalit laické i odborné veřejnosti dosud zastřený kontext a specifický vývoj norského školství.

Václav Trojan

JOBST, S.

Profession und Europäisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Handel

Axman : Münster / New York / München / Berlin, 2010. ISSN 0932-4763. ISBN 978-3-8309-2226-1.

Řídící vliv Evropské unie na běžný život evropských států pokračuje. Současně se projevuje malý zájem občanů členských zemí EU o evropská politická témata a účast v evropských politických záležitostech. Vzdělávací politika očekává od školy, že bude kvalifikovat mladou generaci pro život v evropské společnosti. Škole připadá hlavní a obtížná role, a sice připravovat novou generaci na utváření sociálního, ekonomického a kulturního integrativního modelu evropské společnosti. Takové je východisko výzkumu Solveig Jobst, který představuje ve své publikaci.

Solveig Jobst vystudovala sociologii, pedagogiku a anglistiku na univerzitě v Lipsku a v Glasgově; na univerzitě v Lipsku také promovala a habilitovala se v oboru pedagogika. Od roku 2009 působí jako profesorka pro mezinárodní a interkulturní výzkum vzdělávání na Univerzitě Otto-von-Guericke v Magdeburku. Ve své výzkumné práci v oblasti srovnávacího výzkumu se soustředí především na témata evropeizace/internacionalizace národních vzdělávacích systémů, sociální nerovnost ve vzdělávacích procesech a prostřednictvím vzdělávacích procesů, migrace, socializace, vědecká teorie a profesionalizace povolání učitele.

Kniha „Profese a evropeizace“ se zabývá tím, jak dalece skutečně dochází k internacionalizaci silně národnostní školy. Výzkum Solveig Jobst se soustředí se na centrální aktéry zprostředkování školního vzdělání, tedy na učitele. Empirický základ tvoří celkem 92 řízených rozhovorů s učiteli primárního a nižšího sekundárního stupně z Polska, České republiky a Německa (Saska). Pojmově-teoretický rámec analýzy tvoří koncept habitus Pierra Bourdieuse.

Ve svém výzkumu autorka analyzuje postoje a chování učitelů; nezkoumá však pouze výpovědi o utváření evropského vědomí. V návaznosti na metodologické základní trio poskytuje pohled také na mikroúroveň (vzájemný vztah mezi jedním učitelem), mezoúroveň (národní zvláštnosti školy jako instituce) a makroúroveň (národní společnost - makrospolečenská evropeizace). Autorka konstruuje závěrečnou teorii učitelova jednání v instituci zvané škola v interakci se společenskými silami.

Studie se skládá z pěti částí. V první části autorka zdůvodňuje společenskou významnost studie: formuluje výzkumný problém a přináší podrobnou charakteristiku výzkumu, představuje design komparace. Charakterizuje metodologické základy studie, rámcové podmínky chování učitele a shody a rozdíly mezi porovnávanými zeměmi. Ve druhé části se zabývá chováním učitele, institucí a společnosti: uvádí teoretické základy a metodologické postupy studie. Obsahem třetí části je Evropa v chování učitelů: srovnávací analýza na mikroúrovni. Čtvrtá část je nazvána Kontextualizace „mikrovýsledků“ a teoretické závěry. Autorka podává komplexní

výklad empirické typologie, uvádí shody v habitu učitelů a empirické a teoretické shrnutí. Pátá část přináší reflexi výsledků a politický výhled. Autorka uvádí metodické poznámky a metodologické závěry a přináší návrhy na činnost školy v rámci evropeizace. V příloze je uveden seznam vyobrazení a tabulek, přehled literatury, hlavní otázky, které byly položeny učitelům, přehled kategorií a proměnných pro statistické vyhodnocení pomocí SPSS a příklady z dotazníků.

Empirické výsledky výzkumu chování učitele porovnává autorka s historicko-spoolečenskými zvyklostmi daných zemí a v tomto kontextu je dále interpretuje (idiografická funkce). V šesti závěrečných tezích ukazuje, co může být učiněno, aby bylo možné tzv. „reflexivní evropské vzdělávání“ (*reflexive europäische Bildung, REB*) také realizovat (melioristická funkce):

1. teze: REB potřebuje otevřenou atmosféru, v níž práce učitele dochází ocenění, a to tím, že je postavena do rovnoprávného vztahu s ostatními producenty vědění v otázkách o evropském vzdělávání zaměřeném na utváření společnosti vzdělání v kontextu globalizace a evropeizace.

2. teze: REB vyžaduje veřejné problematizování zostrhujících se sociálních nerovností a jejich zastírání v kontextu vzdělávání pro Evropu.

3. teze: REB se může podařit pouze tehdy, když je rozšířen rozhodovací prostor učitelů v rámci procesně orientovaného pochopení kurikula, a stává se tak pevnou součástí školské reformy.

4. teze: K realizaci REB je třeba podpory spolupráce učitelů při integraci požadavků společnosti do pedagogické praxe.

5. teze: Pedagogická praxe zaměřená na realizaci REB se může zakládat pouze na kurikulech respektujících kulturní zvláštnosti určitého místa (oblasti) a dávajících prostor pro spojování Evropy a regionálních, národních nebo jiných subevropských lokálních aktérů – tj. tzv. *feldsensible Curricula*.

6. teze: REB může být realizováno pouze v kontextu integrační školské struktury.

Uvedené teze poukazují na naléhavou potřebu racionálního plánování vzdělávání, která klade důraz nejen na ekonomické zájmy, ale také na sociální a univerzální hodnoty při utváření evropské společnosti. Je zřetelné, že probíhající evropeizace sama o sobě nemůže být chápána jako záruka pro více svobody, zvláštní šance rozvoje a překonávání hranic. Analýza vztahu mezi habitem učitelů, prostředím školy a společenskou změnou provedená v této práci je chápána jako příspěvek k objasnění komplexních mechanismů a struktur internacionalizujících se národních společností. Ze srovnání je patrné, že učitelé uchopují téma Evropy odlišně podle národního kontextu a přitom reprodukují specificky v souladu se svým povoláním napětí, která charakterizují moderní kapitalistickou společnost (sociální nerovnost vs. postulát rovnosti, objektivizace sociálních procesů vs. subjektivní orientace, instrumentálně-strategická racionalita vs. reflexivita) a zvláštnosti národní společnosti (národní konstrukce identity, národní školský systém). Toto sociální zpevnění se láme tam, kde se habitus ve vztahu k daným institucionálním a národním strukturám neukazuje jako vhodný. Pak dochází k interním (mezi prvky habitu samého) a externím (mezi habitem a neinternalizovanými záměry instituce) rozporům v profesním poli učitelů.

Autorka dochází k poznatkům velmi podnětným z teoretického a metodologického hlediska. Dospívá mj. ke zjištění, že konzistentní zakotvení Evropy ve vzdělávacím systému je vázáno na silnou národnostní politiku – čím více národa, tím více Evropy. Národní stát stejně jako dříve má značný vliv na chování ve školním prostředí, univerzální tendence školy jsou v rozporu se sociálním a kulturním integračně působícím evropským modelem společnosti a jsou nezbytné zásadní reformy v oblasti vzdělávací politiky. Práce ukazuje zřetelně, že národně pojaté vzdělávací systémy neztratily svůj vliv ani v oblasti chování učitelů týkajícího se Evropy. Studie je významným přínosem do tématu vzdělávání pro Evropu v období, kdy se setkáváme v řadě členských zemí EU s pochybností o správnosti rozvoje EU. Ukazuje, co také může škola dělat pro rozvoj a posílení evropského vědomí dětí a mládeže.

Věra Ježková

KOPECKÝ, K.

E-learning (nejen) pro pedagogy

Olomouc : Hanex, 2006. ISBN 80-85783-50-9

Publikace se zamýšlí nad využitím informačních a komunikačních systémů v moderní společnosti. Hlavním tématem je e-learning, distanční vzdělávání a počítačová podpora vzdělávacího procesu. Autor poskytuje průřez nejdůležitějšími tématy v e-learningu, o jehož efektivitě a potřebě plošného zavádění se neustále diskutuje na všech úrovních.

Kniha v rámci deseti kapitol postupně seznamuje čtenáře s moderními technologiemi v teoretických konceptech dnešní společnosti.

Zdařilá grafická úprava svědčí o dobře promyšleném konceptu. Obálka je vyvedena v moderní kombinaci barev a tvarů. Díky poměrně nízkému počtu 130 stran a měkkému přebalu má příjemnou hmotnost z hlediska mobility.

Výkladový text je doplněn několika grafy a tabulkami, které podněcují k hlubšímu zamyšlení. Autor vhodně použil několik fotografií a názorných schémat. Pro doplnění jsou čtenáři nabídnuty příklady pod čarou a odkazy na použitou literaturu či internetové zdroje a mnohé náměty pro další studium.

První kapitola s názvem Základy e-learningu, jak je již z názvu patrné, obeznámí čtenáře se základním pojetím, definicemi a formami e-learningu. Přínosem této kapitoly je podrobný popis výhod a nevýhod jeho použití. Vše vhodně doplňují mnohé fotografie či grafická schémata.

Druhá kapitola Technické formy e-learningu zachycuje vývoj ve vzdělávání s elektronickou podporou od roku 1990 až po současnost. První formy elektronických podpor ve vyučování byly offline (nepřipojené k počítačové síti), ale s vývojem technologií a snazšímu přístupu k internetu následovalo vzdělávání přes síťová řešení založené na online (stálém) přístupu k síti. Blended learning, bloggování či wikipedie jsou další pojmy, které jsou podrobně vysvětleny.

Následující třetí kapitola se věnuje elektronickému obsahu. Nalezneme zde několik užitečných rad pro autory distančních textů. Za zmínku stojí v tabulce přehledně zpracovaná Bloomova taxonomie výukových cílů či struktura distančního textu.

Následující tři kapitoly popisují realizátory a účastníky e-learningu. Objasní pojmy autor, tutor, studující a manažer vzdělávání, samozřejmě v kontextu e-learningových vzdělávacích materiálů. Je tady popsán jak harmonogram e-learningového studia, tak i způsoby zavádění do firemního či školního vzdělávání a s tím spojený výskyt nejčastějších chyb a omylů.

Kapitoly s pořadovým číslem sedm a osm jsou zaměřeny na standardy používané v e-learningových projektech nebo na pedagogiku e-learningu. Kapitoly jsou rovněž doplněny mnohými obrázkovými schémata.

Poslední dvě kapitoly publikace se věnují využívání e-learningu v distančním vzdělávání jak v České republice, tak i státech Evropy. Autor popisuje zkušenosti z aplikace e-learningu na vybraných typech vysokých škol a v českých firmách. Ne-

malou část věnuje pilotním projektům v e-learningu v rámci Evropské unie.

Tato publikace se snaží svým pojetím přispět k hlubšímu poznání problematiky. Je určena jak teoretikům a výzkumným pracovníkům, kteří se věnují otázkám vzdělávání a problematice moderních technologií, tak studentům různých studijních oborů. Může být také užitečná pro širší veřejnost, ale především pro samotné osoby využívající e-learning. Celá publikace je psána čtivou formou. Co oceňuji, je jistě využití zahraničních pramenů a literatury.

Lubomír Obšnajdr

DO ČÍSLA PŘISPĚLI

PaedDr. Zuzana Birknerová, Ph.D., Katedra manažerské psychologie, Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove

zbirknerova@unipo.sk

PhDr. David Greger, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

david.greger@pedf.cuni.cz

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

vera.jezkova@pedf.cuni.cz

doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

okascak@truni.sk

Mgr. Kateřina Kubalová, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

kat.kubalova@gmail.com

Mgr. Lubomír Obšnajdr, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta UP

obsnajdr@email.cz

Prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

bpupala@truni.sk

Ing. Radim Ryška, Ph.D., Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

radim.ryska@pedf.cuni.cz

Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

stanislav.stech@pedf.cuni.cz

PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Centrum pro sociální a ekonomické strategie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova v Praze

vesely.arnost@centrum.cz ; vesely@fsv.cuni.cz

Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

eliska.walterova@pedf.cuni.cz

Mgr. Martin Zelenka, Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

martin.zelenka@pedf.cuni.cz

ORBIS SCHOLAE

PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

Orbis scholae 1/2006

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

Orbis scholae 1/2007

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

Orbis scholae 2/2007

The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

Orbis scholae 3/2007

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

Orbis scholae 1/2008

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

Orbis scholae 2/2008

Education, Equity and Social Justice

Editor: David Greger

Orbis scholae 3/2008

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek

Orbis scholae 1/2009

Sociální determinanty vzdělávání

Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

Orbis scholae 2/2009

Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

Orbis scholae 3/2009

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika

Editoři: Karel Černý, Martin Chvál

Orbis scholae 1/2010

Evaluace školy

Editoři: Martin Chvál, Milan Pol, Stanislav Michek

Orbis scholae 2/2010

Education Change in the Global Context

Editoři: David Greger, Petr Najvar

Orbis scholae 3/2010

Svět současné české školy

Editoři: Eliška Walterová, Tomáš Janík, Věra Ježková

PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA**Orbis scholae 2/2011**

Towards Expertise in the Teaching Profession

Editorka: Michaela Píšová

Orbis scholae 3/2011

Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků

Editoři: Dominik Dvořák, Martin Sedláček

Plné verze již vydaných čísel časopisu Orbis scholae jsou zveřejněny na internetové stránce projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání <http://www.orbi-scholae.cz> v rubrice „Archiv“.

PŘEDPLATNÉ ČASOPISU ORBIS SCHOLAE OD ROKU 2011

Vážení čtenáři časopisu Orbis scholae,

v roce 2011 přechází náš časopis z výhradního financování z prostředků MŠMT do režimu předplatného. Orbis scholae získal již široký okruh čtenářů. Jeho vydávání bude pokračovat, nemůžeme ho však již zasílat bezplatně. Nabízíme Vám proto možnost výhodného předplatného.

Roční individuální předplatné (pro fyzické osoby) bylo stanoveno na **350 Kč** (tři čísla), roční institucionální předplatné (knihovny, školy, katedry a další organizace) je **1450 Kč** (zahrnuje tři výtisky od každého čísla), plus poštovné a balné.

Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obračejte na adresu OrbisScholae@seznam.cz. Závazná objednávka předplatného časopisu Orbis scholae je uveřejněna rovněž na webové stránce časopisu.

Cena jednotlivého čísla je **150 Kč**. Výtisky lze zakoupit v knihkupectví na UK - Pedagogické fakultě, M. D. Rettigové 4, Praha 1.

Děkujeme Vám za přízeň, kterou jste dosud našemu časopisu projevíli. Věříme, že mu ji zachováte i nadále.

Redakční rada časopisu Orbis scholae

VÝZVA K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2012 (NEMONOTEMATICKÉ ČÍSLO)

Vážené kolegyně, vážení kolegové, milí čtenáři,
vzhledem k tomu, že i v dalších ročnících bude mít náš časopis vždy jedno číslo nemonotematické,

VYZÝVÁME VÁS K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2012 NAŠEHO ČASOPISU.

Vzhledem k délce času, kterou vyžaduje recenzní řízení, redakce a technická příprava čísla, žádáme Vás, abyste tak učinili v níže uvedeném termínu.

Můžete zasílat následující typy příspěvků:	15 NS, tj. 27000 znaků
výzkumná sdělení	15 NS, tj. 27000 znaků
diskuse	10 NS, tj. 18000 znaků
zprávy a recenze	5 NS, tj. 9000 znaků

Bližší informace a nové pokyny k formální úpravě příspěvků najdete na následující stránce a na adrese www.orbisscholae.cz, v rubrice Pokyny pro autory.

**Příspěvky zasílejte průběžně na adresu redakce
OrbisScholae@seznam.cz
do 30.10.2011;**

vyrozumění obdržíte v průběhu února 2012.

POKYNY PRO AUTORY

Časopis *Orbis scholae* je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění školnímu vzdělávání a k jeho rozvoji, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované, ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review“. Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Podmínky recenzního řízení a pokyny pro formální úpravu příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce www.pedf.cuni.cz/reces v rubrice „Dokumenty ke stažení“, soubor „Pokyny pro autory Orbis scholae“.

Doporučený rozsah příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie 15 NS, tj. 27000 znaků

výzkumná sdělení 15 NS, tj. 27000 znaků

diskuse 10 NS, tj. 18000 znaků

zprávy a recenze 5 NS, tj. 9000 znaků

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou: Příspěvky zasílejte elektronicky na adresu redakce. Úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy uveďte v průvodním dopise, nikoli v textu svého příspěvku recenzní řízení je oboustranně anonymní.

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK

ORBIS SCHOLAE

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

E-mail: OrbisScholae@seznam.cz

POŽADAVKY NA ÚPRAVU PŘÍSPĚVKŮ

Příspěvek je napsán v českém nebo slovenském jazyce. V celém příspěvku je použito jednoduché řádkování, písmo Times New Roman, velikost 12 a okraje 2,5 cm na všech stranách.

Součástí studií je název příspěvku v českém/slovenském (max. 12 slov) a anglickém jazyce, abstrakt v češtině/slovenštině a angličtině a klíčová slova v češtině/slovenštině a v angličtině. U každého příspěvku se uvádějí kontaktní údaje: jméno a příjmení vč. všech titulů, kompletní poštovní adresa (pracoviště – katedra, fakulta, univerzita, ulice, PSČ, město), elektronická adresa.

Abstrakt (v rozsahu max. 1200 znaků včetně mezer) je stručným a jasným shrnutím obsahu studie. Seznamuje s pojednávaným problémem a hlavními závěry. V případě empirických studií abstrakt obsahuje také stručný popis zkoumaného souboru, použité metodologie/metodiky a hlavní výzkumné nálezy.

Případné poděkování grantové agentuře apod. je umístěno v poznámce pod čarou, na kterou se odkazuje v názvu příspěvku. Případné poděkování osobám, které se podílely na vzniku rukopisu, případně přispěly ke zvýšení jeho kvality (např. anonymní recenzenti apod.), je umístěno před seznamem literatury na konci příspěvku. Příspěvek je zaslán ve formátu RTF, DOC, DOCX (MS WORD). Nevyžaduje se současné zaslání tištěné verze příspěvku. Obrázky jsou pouze černobílé.

Požadavky na úpravu příspěvků se řídí doporučeními APA (American Psychological Association, Sixth Edition), která jsou návodem pro efektivní a srozumitelnou podobu odborných příspěvků. Dále jsou uvedena doporučení vztahující se k jazykové stránce rukopisu, ke strukturování textu, výčtům (seznamům), úpravě tabulek a obrázků, citacím v textu a souhrnu literatury.

JAZYKOVÁ STRÁNKA RUKOPISU

Rukopisy by měly být psány jazykem srozumitelným širšímu okruhu čtenářů. Srozumitelnosti sdělení napomáhá:

- (a) uspořádanost – přehlednost, strukturovanost, návaznost a gradace jednotlivých částí textu (číslování, odkazování), zařazování prvků orientujících a aktivizujících čtenáře (advance organizer);
- (b) jednoduchost – používání krátkých a jednoduchých vět, neodchylování se od výkladové linie (případně vsuvky formou poznámek pod čarou);
- (c) pregnantnost – přesnost vyjadřování ve spojení se stručností a výstižností (zařazování přílehlavých ukázek a příkladů);
- (d) konzistentnost – disciplinované používání zavedených a vymezených termínů.

STRUKTUROVÁNÍ (ORGANIZACE) TEXTU

Jasně, přehledně a logicky členění textu je klíčem ke správné interpretaci vědeckého sdělení. Doporučujeme používat číslování kapitol a podkapitol podle tohoto vzoru: 1 Kapitola, 1.1 Podkapitola (viz tabulka 1). Nepoužívejte vkládané textové rámce.

Tabulka 1

<i>Formáty nadpisů dle důležitosti</i>	Formát
Důležitost nadpisu	
Název příspěvku	Vel. 16, tučné písmo, nečíslovaný, zarovnan na střed
1 Nadpis	Vel. 14, tučné písmo, číslovaný bez tečky, zarovnan zleva
1.1 Podnadpis	<i>Vel. 12, netučné písmo, číslovaný (1.1), zarovnan zleva, kurziva</i>

VÝČTY (SEZNAMY)

V textu se mohou vyskytnout výčty několika typů:

- Číslovaný seznam – používá se, je-li důležité pořadí uvedených položek (chronologie, priority, důležitost), užívají se arabské číslice.
- Nečíslovaný seznam členěný – používá se ve všech ostatních případech. Jako „odrážka“ se používá jednoduchý „bullet“, jiné typy odrážkování se nepoužívají (nepatří do tiskoviny našeho typu).
- V těchto seznamech mohou nastat dva případy:
 - Seznam je tvořen ucelenými větami, které začínají velkým písmenem a končí tečkou.
 - Seznam je tvořen částmi vět, které začínají malým písmenem a končí středníkem, poslední položka tečkou.
- Nečíslovaný seznam v textu – pro výčet se používají písmena v závorce. Mohou nastat 2 varianty: (a) texty výčtu jsou odděleny čárkami, (b) texty výčtu jsou odděleny středníkem, a to v případě, kdy je text delší a vyskytuje se v něm čárka.

TEXTOVÉ PRVKY – POUŽÍVÁNÍ UVOZOVEK, ITALIKY (KURZIVY), ZÁVOREK A ZVÝRAZŇOVÁNÍ

Při používání uvozovek a italiky (kurzivy) platí tyto zásady:

- uvozovky se nekombinují s italikou (buď jedno, nebo druhé);
- uvozovky se užívají pouze při prvním výskytu výrazu (slangového, ironického, nadsázky apod.);
- uvozovky se neužívají pro popis škály, užívá se italika (kurziva);
- uvozovky se neužívají pro jazykové příklady, užívá se italika (kurziva);
- uvozovky se neužívají pro termíny, užívá se italika (kurziva);
- Jako základní slouží pouze uvozovky typu 9966 (tj. dvojitě „“) – je třeba dávat pozor na různé v češtině špatné podoby (“ ”, „ „ apod.). Ostatní typy uvozovek (v první řadě jednoduché, až v druhé řadě boční) se užívají pouze v případech,

kdy do uvozeného textu je potřeba vložit ještě další uvozovky (např. v případě přímé řeči uvnitř přímé řeči).

- Používání uvozovek se omezuje pouze na krátké citace. Je-li citace delší než tři řádky, dáváme ji do odděleného bloku velikostí písma 10, blok je od ostatního textu oddělen vždy jedním prázdným řádkem před a jedním prázdným řádkem za blokem; v bloku se citovaný text neohraničuje dvojitými uvozovkami, dvojitě uvozovky se pak mohou použít místo jednoduchých.

Např.: Podle L. S. Shulmana (1987) představují *didaktické znalosti obsahu*:

směs (amalgam) obsahu a didaktiky do učitelova porozumění tomu, jak jsou jednotlivé problémy, témata a pojmy organizovány, reprezentovány a adaptovány s ohledem na zájmy a schopnosti žáků a prezentovány ve výuce... ty neúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které je učiní srozumitelným pro jiné... Didaktické znalosti obsahu také zahrnují porozumění tomu, co činí učení se určitému tématu snadným či obtížným; koncepcím a prekonceptům, které si žáci různého věku a zázemí s sebou přinášejí do výuky. (s. 8–9)

Při užívání závorek platí tyto zásady:

- závorky se v textu neužívají, jsou-li v tomtéž místě jiné závorky, svorky či hranaté závorky, stejně tak když se v textu vyskytují matematické výrazy se závorkami;
- v případě, že text vyžaduje užití více závorek, závorky sloučíme do jedné, případně je některá ze závorek nahrazena čárkou;
- hranaté závorky se užívají, když do citovaného textu vkládáme vlastní poznámku.

Při zvýrazňování je třeba dále dodržovat tato pravidla:

- používá se pouze italika (kurziva), a to velmi uvážlivě, v nezbytných případech;
- italikou (kurzivou) se zvýrazňují v textu – kromě případů uvedených výše – také názvy časopisů, knih, latinské názvy a matematické symboly;
- nezvýrazňují se fráze a běžné zkratky (a priori, et al.), chemické značky, trigonometrické funkce a řecká písmena.

TEXTOVÉ PRVKY – POUŽÍVÁNÍ SPOJOVNÍKU A POMLČKY

Při používání spojovníku (kratší vodorovná čárka) se dodržují tato pravidla:

- spojovníkem se vyjadřuje těsné spojení slov;
- spojovník není od spojovaných slov nijak oddělen, píše se bez mezer;
- např. česko-anglický, chcete-li apod.

Při používání pomlčky (delší vodorovná čárka) se dodržují tato pravidla:

- pomlčkou se většinou od sebe oddělují části vět (např. *Následuje poslední krok — nastavení prostředí*);
- pomlčka je zpravidla z obou stran oddělena pevnou mezerou (klávesová zkratka CTRL a mínus na numerické klávesnici);
- pokud pomlčkou nahrazujeme výrazy *a*, *až*, *proti*, zpravidla se neodděluje mezerami (9–13 let, 2009–2010, s. 83–87).

TABULKY

Tabulky vložené do textu musí splňovat tato kritéria:

- Tabulka je nezbytná, neopisuje pouze text studie, ale rozšiřuje množství poskytovaných informací.
- Tabulka je svým rozměrem a velikostí detailů vhodná pro časopis formátu A5.
- Tabulka je očíslována.
- Tabulka má výstižný a stručný název.
- Všechny sloupce jsou výstižně a stručně pojmenovány, společné prvky jsou sloučeny.
- Hodnoty uváděné v tabulkách jsou ověřeny a příp. rozříděny (významné hodnoty jsou vyznačeny tučně).
- Hodnoty uváděných proměnných mají vždy stejný počet desetinných míst (zpravidla dvě, popř. čtyři).
- V poznámkách pod tabulkou je uveden zdroj, poznámky k celé tabulce, případně vysvětlení uvedených zkratk.
- Na tabulku je odkazováno v textu (tabulka 2).
- Tabulka je součástí textu a není zamčena (lze ji editovat prostředky Wordu).

Tabulka 2

Interkorelace dimenzí dotazníku OCDQ-RS

	ANG	ÚSTR	DIR	FRUS	SOC	IO
ANG	1,00	0,44**	0,12	-0,18	0,38**	0,67**
ÚSTR		1,00	-0,18	-0,19*	0,38**	0,77**
DIR			1,00	0,30**	-0,09	-0,50**
FRUS				1,00	-0,16	-0,55**
SOC					1,00	0,43**

Pozn. Tabulku je možné doplnit doplňujícími informacemi. Veškeré údaje pod tabulkou jsou psány velikostí písma 10. Převzato z (event. upraveno podle) Gavora a Braunová (2010, s. 48).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

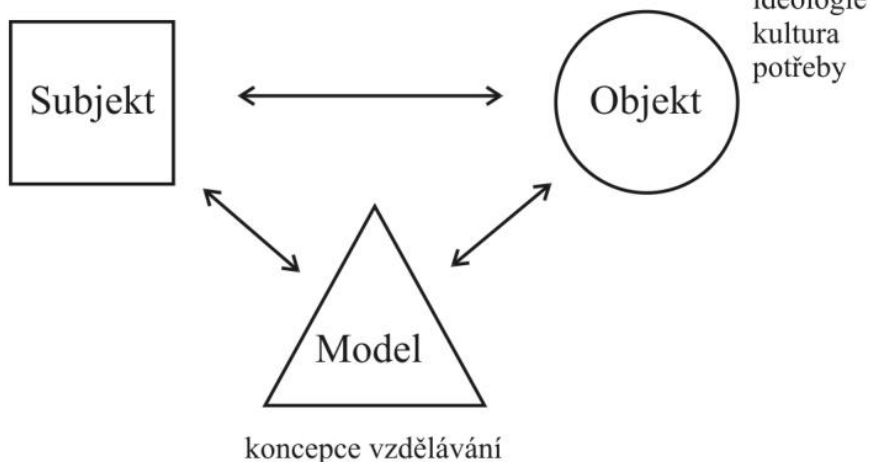
OBRÁZKY

Jako obrázky se označují grafy, schémata, náčrty, mapy a fotografie. Pro zařazení jednotlivých obrázků platí podobná pravidla jako pro tabulky:

- Obrázek je nezbytný, neopisuje pouze text studie, ale rozšiřuje množství poskytovaných informací.
- Obrázek je svým rozměrem vhodný pro časopis formátu A5.
- Obrázek je očíslován.
- Obrázek má výstižný a stručný název.
- Obrázky rovnocenného významu mají srovnatelnou podobu (typ škály, velikost).
- Na obrázku nejsou příliš drobné detaily, které by nebyly ve vytištěné podobě čitelné.

- Prvky na obrázku-grafu jsou označeny.
- V poznámkách pod obrázkem jsou uvedeny zdroje, komentáře a vysvětlivky k prvkům (legenda).
- Na obrázek je odkazováno v textu (např. graf na obrázku 1).

zákonodárce



Obrázek 1. Schéma fundamentálního modelu kurikula. Obrázek je možné doplnit rozšiřujícími informacemi. Veškeré údaje pod obrázkem jsou psány velikostí písma 12. Převzato z (event. upraveno podle) Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 31).

ODKAZY (CITACE) V TEXTU

Forma odkazu v textu: (autor, rok vydání), případně (autor, rok vydání, stránky). Odkaz na více zdrojů je oddělen v závorce středníkem, například (Horák, 2003; Kolář 1997, 1998, 1999; Novák, 2007, s. 223).

Je-li jméno autora přirozenou součástí věty, uvádí se do závorky jen rok vydání, případně číslo stránek. Příklad odkazu v textu: Kessler zjistil, že existují různé formy odkazů (citací) v textu (2003, s. 73–82; srov. tabulka 3).

Odkazy (citace) v textu jsou abecedně uspořádány (např. Edmund, 2003; Gogel & Reed, 1995a; James, Minor, & Rothbart, v tisku; Weber, 1975a, 1975b). Je-li pro autora důležité spíše časové hledisko, je možné odkazy uspořádat vzestupně, či sestupně dle roku vydání (např. Weber, 1975a, 1975b; Gogel & Reed, 1995a; Edmund, 2003; James, Minor, & Rothbart, v tisku).

Odkazy na stejného autora (autory) v jednom roce jsou označeny písmeny „a“, „b“, „c“ atd. umístěnými za rokem publikace (srov. Weber, 1975a, 1975b; Gogel & Reed, 1995a). Autoři rukopisů nabídnutých redakci by měli citovat své vlastní publikace spíše střídmě.

Tabulka 3

Různé formy odkazů (citací v textu)

Typ citace	První citace v textu	Následující citace v textu	První citace v textu, v závorce	Následující citace v textu, v závorce
Jeden autor	Johnsen (2001)	Johnsen (2001)	(Johnsen, 2001)	(Johnsen, 2001)
Dva autoři	Hejný a Kuřina (2001)	Hejný a Kuřina (2001)	(Hejný & Kuřina, 2001)	(Hejný & Kuřina, 2001)
Tři autoři	Kubiatko, Vaculová a Pecušová (2010)	Kubiatko et al. (2010)	(Kubiatko, Vaculová, & Pecušová, 2010)	(Kubiatko et al., 2010)
Více než tři autoři	Janík et al. (2010)	Janík et al. (2010)	(Janík et al., 2010)	(Janík et al., 2010)

Pozn.: Upraveno podle Concise Rules of APA Style (2010, s. 183).

SEZNAM LITERATURY

V seznamu literatury se uvádějí pouze tituly, na které se v příspěvku odkazuje. Seznam literatury je umístěn na konci příspěvku. V poznámkách pod čarou se uvádějí odkazy (citace) jako v textu.

Seznam citací je uspořádán abecedně podle příjmení autorů. Díla pocházející od stejného autora/stejných autorů jsou seřazena chronologicky. Díla pocházející od stejného autora/stejných autorů publikovaná v tomtéž roce jsou seřazena abecedně dle názvu.

Není-li v citovaném díle uveden autor nebo organizace vlastníci autorská práva, stojí jako první údaj název díla.

Zápis citací (seznamu literatury) a odkazy na citace se v časopise řídí doporučeními APA (American Psychological Association, Sixth Edition).

CITACE PŘÍSPĚVKU V SERIÁLOVÉ PUBLIKACI (ČASOPIS AJ.):

Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42(1), 95–102.

Vašátková, J., & Prášilová, M. (2007). Česká škola = učící se škola. *Pedagogická orientace*, 17(1), 5–11.

Veenman, M., Wilhelm, P., & Beishuisen, J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89–104.

CITACE ELEKTRONICKÉ MONOGRAFIE (VČ. SBORNÍKU):

Johnsen, E. B. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope*. Dostupné z <http://www-bib>.

hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/index.html

Jandová, R. (Ed.). (2007). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. České Budějovice: JČU.

CITACE PŘÍSPĚVKU V ELEKTRONICKÉM SBORNÍKU (MONOGRAFII):

Najvar, P., & Najvarová, V. (2007). Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* (pp. 1–9). České Budějovice: JČU. [CD-ROM]

Najvar, P., Najvarová, V., & Doležalová, J. (2007). *Reading Skills of Students of Faculties of Education* Berlin: DGLS. Dostupné z http://www.literacyeurope.org/IDEC/proceedings%20berlin/dolezalova_najvarova_najvar.pdf

CITACE PŘÍSPĚVKU V ELEKTRONICKÉM ČASOPISE:

Šlégrová, A. (2006). Měření matematické gramotnosti v rámci mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2003. *E-pedagogium*, 6(4), 70–77. Dostupné z <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

CITACE KVALIFIKAČNÍ PRÁCE:

Herweg, C. (2008). *Zielorientierung im deutschen und schweizerischen Physikunterricht – eine Videostudie* (Disertační práce). Kiel: IPN.

Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* (Habilitační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf